



**INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
(PPGLin)
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E AVALIAÇÃO LINGUÍSTICA:
RELAÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS
DO ESTADO DO CEARÁ.**

ANTONIO EUGENIO RAMOS DA SILVA

ACARAPE-CE

2022

ANTONIO EUGENIO RAMOS DA SILVA

**PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E AVALIAÇÃO LINGUÍSTICA:
RELAÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS
DO ESTADO DO CEARÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGLin da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Antonio Eugenio Ramos

da.S586p

Perfil sociolinguístico e avaliação linguística: relação entre
alibras e a língua portuguesa para os surdos do estado do Ceará /
Antonio Eugenio Ramos da Silva. - Redenção, 2022.

114f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem,
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade
da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Estudantes surdos - Ceará. 2. Língua brasileira de sinais.
3. Linguística. 4. Sociolinguística. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 419

ANTONIO EUGENIO RAMOS DA SILVA

**PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E AVALIAÇÃO LINGUÍSTICA:
RELAÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS
DO ESTADO DO CEARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin) do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito à obtenção do título de Mestre e conclusão do curso.

Aprovada em 29 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira
Orientador - UNILAB



Prof. Dr. Cassio Florêncio Rubio
Examinador Externo - UFSCar



Prof.^a Dr.^a Gislene Lima Carvalho
Examinadora Interna - UNILAB

**ACARAPE-CE
2022**

Dedico este trabalho a meus pais e minha família, que mesmo não entendendo a complexidade desse título de mestre, sempre me apoiaram.

A meu noivo, Evenilson Andrade, que sempre estivera me incentivando e encorajando a não desistir, mesmo quando o desânimo e a exaustão tomavam conta de mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder a graça de chegar até aqui. Acredito firmemente que Deus já havia preparado esse caminho para mim, por isso, e por tantas outras maravilhas realizadas em minha vida, sou grato.

À minha família, que mesmo às vezes não entendendo o motivo de tantas ausências, permaneceu me apoiando e acreditando no meu sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

Ao meu melhor amigo, namorado, companheiro, noivo e em breve meu esposo Evenilson Andrade, que em sua essência me deu forças todos os dias para superar as adversidades, me encorajou toda vez que me senti insuficiente e despreparado para essa etapa que eu escolhi traçar – o mestrado -, que entendeu que muitas vezes tive que priorizar essa dissertação ao invés de desfrutar da companhia dele e por ser o meu maior incentivador, minha maior inspiração. Eu te amo por isso e por cada detalhe seu.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira, agradeço pela paciência de sempre, em ter que esperar o meu tempo de escrita, por todas as orientações, por estar sempre disponível quando solicitado, pelo incentivo e pelas palavras de apoio, de compreensão e de conforto. Por ser, para além de professor, um ser humano com a sensatez de entender os percalços que enfrentei para concluir a dissertação.

À minha banca, Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho que foi minha orientadora na graduação, que me acompanhou e incentivou no processo de seleção do mestrado e aceitou prontamente todos os convites para participar das qualificações; e o Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio, meu primeiro orientador no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin), que idealizou o projeto de pesquisa junto a mim e que também acompanhou esse trabalho desde a primeira qualificação. Ninguém melhor que vocês dois para avaliar e findar esse ciclo, suas contribuições foram de total importância para a concretização da dissertação.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), universidade esta na qual me formei enquanto graduado e agora enquanto mestre, em especial ao Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL) e os responsáveis por idealizarem o PPGLin. Esta universidade instaurada pelo Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que proporcionou oportunidades para tantos jovens como eu, a filhos de agricultores, de empregadas domésticas, de estrangeiros, enfim, sou grato pela

interiorização de uma universidade pública, internacional que além de diplomas, realiza sonhos.

A todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse trabalho, aos surdos que aceitaram participar da pesquisa, a intérprete e tradutora Joyce Cristina de Souza que participou das gravações de tradução e interpretação do questionário em Libras, a amiga e intérprete Silvana Chaves que olhou com carinho para a proposta e nos ajudou com a divulgação dos inquéritos. Aos presidentes das associações de surdos do Ceará que me atenderam prontamente. E a todas as pessoas surdas, que de alguma forma são a essência e o motivo da escrita desse trabalho.

A todos os amigos e amigas que conquistei nesta universidade desde a graduação, em especial as amigas Eveline Pereira e Elisângela Lucas, que mesmo após a formatura, mantêm contato, até os amigos(as) do mestrado, em especial a Adelane Silveira (minha dupla dinâmica nos seminários) e Késsio Jhone, com os quais compartilhei nossos desenvolvimentos, angústias e vitórias. Sou grato pela troca de experiências, pelos aprendizados somados em prol do bem comum, pela torcida e pela amizade.

E, por fim, mas não menos importante, aos amigos e também mestrados: De Assis, Douglas Wigner e Danielly Kethey. Sempre soube do potencial de vocês que, em breve, serão mestres e o sucesso será a consequência da competência de cada um.

A educação (...) tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o “querer fazer do surdo um ouvinte”.
Gládis Perlin – Primeira professora doutora surda do Brasil

RESUMO

No Brasil, a língua portuguesa é constituída como língua oficial, no entanto o país dispõe de outras línguas faladas em comunidades minoritárias, gerando assim um país plurilíngue com contextos específicos de bilinguismo, a exemplo das comunidades surdas. A temática desta dissertação recai sobre o perfil sociolinguístico e avaliação linguística no contexto de bilinguismo bimodal dos surdos (a partir de LABOV, 2008; COELHO et al. 2019; CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2013; GESSER, 2009, 2012; QUADROS, 1997 e outros), tratamos mais especificadamente da caracterização do perfil sociolinguístico da comunidade surda do Estado do Ceará e, complementarmente, da avaliação que os indivíduos desta comunidade fazem das línguas que empregam: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, em sua maioria a língua portuguesa na modalidade escrita, visto que o perfil dos surdos é heterogêneo, desse modo, alguns também empregam a língua portuguesa oral. O objetivo principal da pesquisa é apresentar uma fotografia sociolinguística dos surdos cearenses, buscando revelar o *status* que as línguas utilizadas por esses indivíduos ocupam. Esse trabalho configura-se como sendo do tipo descritivo, pois permite-nos o registro e análise de características das comunidades surdas investigadas, com base na aplicação de inquéritos estruturados com questões voltadas para as características linguísticas, sociais, educacionais e culturais de surdos e de seus familiares, permite-nos ainda um levantamento estatístico de uma amostra considerável das comunidades surdas, sendo respaldada nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística de base qualitativa e das políticas linguísticas. Tal abordagem é relevante porque é capaz de fornecer informações e reflexões consistentes, colhidas com rigor técnico e embasados em uma teoria sólida. Os resultados apontam para um perfil de surdos bilíngues, com características por vezes semelhantes ou não no que diz respeito a sua relação com as línguas em questão, a depender do contexto em que aprenderam e nas situações comunicacionais em que utilizam essas línguas em contato. Além disso, a pesquisa revela que diferentes fatores influenciam na aprendizagem, tais como idade de aquisição das línguas, adequação ou inadequação do material no ensino de LP, estrutura das escolas e qualificação dos professores para o ensino de pessoas surdas.

Palavras-chave: Avaliação linguística. Comunidades surdas. Libras. Perfil linguístico. Sociolinguística.

ABSTRACT

In Brazil, the Portuguese language is constituted as the official language, however the country has other languages spoken in minority communities, thus generating a plurilingual country with specific contexts of bilingualism, such as the deaf communities. The theme of this dissertation falls on the sociolinguistic profile and linguistic assessment in the context of bimodal bilingualism of the deaf (from LABOV, 2008; COELHO et al. 2019; CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2013; GESSER, 2009, 2012; QUADROS, 1997 and others), we deal more specifically with the characterization of the sociolinguistic profile of the deaf community in the State of Ceará and, in addition, with the evaluation that individuals from this community make of the languages they use: the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and, in its majority, the Portuguese language in the written modality, since the profile of the deaf is heterogeneous, in this way, some also use the oral Portuguese language. The main objective of the research is to present a sociolinguistic photograph of deaf people from Ceará, seeking to reveal the status that the languages used by these individuals occupy. This work is of a descriptive type, as it allows us to record and analyze characteristics of the investigated deaf communities, based on the application of structured surveys with questions focused on the linguistic, social, educational and cultural characteristics of the deaf and their relatives, also allows us to carry out a statistical survey of a considerable sample of deaf communities, supported by the theoretical-methodological assumptions of qualitative sociolinguistics and linguistic policies. Such an approach is relevant because it is capable of providing consistent information and reflections, collected with technical rigor and based on solid theory. The results point to a profile of bilingual deaf people, with characteristics that are sometimes similar or not with regard to their relationship with the languages in question, depending on the context in which they learned and the communicational situations in which they use these languages in contact. In addition, the research reveals that different factors influence learning, such as language acquisition age, adequacy or inadequacy of material in the teaching of LP, structure of schools and qualification of teachers for teaching deaf people.

Keywords: Linguistic assessment. Deaf communities. pounds. Linguistic profile. sociolinguistics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

- ASCE:** Associação dos Surdos do Ceará
- ASI:** Associação dos Surdos de Iguatu
- ASLN:** Associação dos Surdos de Limoeiro do Norte
- ASM:** Associação dos Surdos de Maranguape
- ASM:** Associação dos Surdos de Maracanaú
- ASOF:** Associação dos Surdos Organizados de Fortaleza
- ASQ:** Associação dos Surdos de Quixeramobim
- dB:** Decibéis
- IC:** Implante Coclear
- IF:** Instituições Federais
- ILL:** Instituto de Linguagens e Literatura
- INDL:** Inventário Nacional da Diversidade Linguística
- L1:** Primeira Língua
- L2:** Segunda Língua
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS:** Língua Brasileira de Sinais
- LM:** Língua Materna
- LP:** Língua Portuguesa
- OMS:** Organização Mundial da Saúde
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PL:** Políticas Linguísticas
- PPGLin:** Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
- MEC:** Ministério da Educação
- UNILAB:** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos que tratam de direitos de pessoas surdas	41
Quadro 2: Deveres das IF para garantia de acesso à informação, comunicação e educação dos surdos	54
Quadro 3: Formas de comunicação entre surdos e seus familiares	82
Quadro 4: Locais que os surdos utilizam a libras e o português	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Implicações do desenvolvimento da comunicação para a criança na sociedade, a partir do ambiente familiar	83
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes	69
Gráfico 2: Gênero dos participantes	69
Gráfico 3: Cidade em que os participantes nasceram	71
Gráfico 4: Cidade em que os participantes residem	71
Gráfico 5: Tipo ou grau de surdez dos participantes	73
Gráfico 6: Uso ou não de aparelho auditivo	74
Gráfico 7: Grau de instrução dos informantes	75
Gráfico 8: Parentes surdos na família	76
Gráfico 9: Primeira língua aprendida pelos informantes	77
Gráfico 10: Idade que o informante aprendeu Libras	78
Gráfico 11: Local onde os informantes aprenderam Libras	78
Gráfico 12: Idade que o informante aprendeu português	80
Gráfico 13: Local onde os informantes aprenderam português	80
Gráfico 14: Língua em que os familiares se comunicavam com o surdo nos primeiros anos de vida	81
Gráfico 15: Língua que o informante usa com maior frequência atualmente em casa ..	85
Gráfico 16: Língua que o informante usa com maior frequência atualmente fora de casa	85
Gráfico 17: Utilização de recursos tecnológicos para comunicação virtual	87
Gráfico 18: Recursos tecnológicos usados pelos informantes para comunicação virtual ..	88

Gráfico 19: Tipo de escola que os informantes estudaram	89
Gráfico 20: Material didático de língua portuguesa nas escolas onde os informantes cursam os primeiros anos	91
Gráfico 21: Como era a sala de aula que os informantes estudaram em seus primeiros anos	92
Gráfico 22: Língua que as pessoas utilizavam para se comunicar com os surdos na escola	94
Gráfico 23: Autoavaliação dos informantes sobre leitura e escrita do português	95
Gráfico 24: Dificuldades dos informantes na leitura do português	95
Gráfico 25: Dificuldades dos informantes na escrita do português	96
Gráfico 26: Língua(as) que foram base para interpretação do questionário	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – Políticas Linguísticas, língua x poder e Sociolinguística	22
1.1 Questões sobre as Políticas Linguísticas	22
1.2 Língua minoritária x Língua majoritária	25
1.3 Linguagem, poder e discriminação.....	27
1.4 Questões sociolinguísticas: variação linguística, contato entre línguas, bilinguismo e avaliação linguística.	33
CAPÍTULO 2 - Políticas Linguísticas para Libras.....	38
2.1 Reflexões iniciais.....	38
2.2 Legislação brasileira na educação de surdos	40
2.3 Identidades Surdas	59
CAPÍTULO 3 – A pesquisa realizada	65
3.1. Os passos metodológicos.....	65
CAPÍTULO 4 - Análise e discussão dos dados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112
Apêndice 01 – Questionário: Caracterização sociolinguística da comunidade surda do Estado do Ceará.....	112

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho recai sobre o “Perfil sociolinguístico e avaliação linguística no contexto de bilinguismo bimodal dos surdos”. Dentro da temática abordada, tratamos mais especificamente da caracterização do perfil sociolinguístico da comunidade surda do Estado do Ceará, no que diz respeito aos aspectos sociais e linguísticos dos surdos e de seus familiares, e, complementarmente, da avaliação que os indivíduos desta comunidade fazem das línguas que empregam: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita. É importante destacar que os surdos possuem um perfil bastante heterogêneo: surdos oralizados que não dominam a Libras, surdos que empregam linguagem de sinais caseira, surdos que empregam apenas o português escrito, ou apenas a Libras, e surdos que dominam as duas línguas.

O objetivo geral da pesquisa é, então, apresentar uma fotografia sociolinguística dos surdos no estado do Ceará, distinguindo os diferentes *status* que a Libras e a língua portuguesa ocupam nas comunidades surdas, por meio de avaliação da situação linguística dos sujeitos dessa pesquisa. Na perspectiva proposta, entendemos a fotografia sociolinguística como a imagem da atual situação das relações políticas, culturais e sociais que envolvem as línguas utilizadas pela população surda nas interações sociais. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa também permite entender melhor o comportamento linguístico dos membros dessa comunidade em relação à presença das línguas adquiridas e praticadas em sua formação humana.

Nesse viés, a fim de alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) Entender como as teorias sobre bilinguismo, processo de ensino/aprendizagem linguística e avaliação linguística contribuem para a aprendizagem de pessoas surdas; b) Descrever a realidade linguística, social e cultural das pessoas surdas e suas famílias, bem como suas visões e percepções sobre a Libras e a língua portuguesa; c) Analisar em que medida as políticas linguísticas para Libras afetam o aprendizado e a inclusão social de cidadãos e cidadãs surdos.

Estudos semelhantes em algum aspecto sobre essa temática já foram desenvolvidos, como os estudos de Rubio e Souza (2021), que analisaram o perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos/SP na perspectiva do bilinguismo bimodal; Silva (2018), que investiga os perfis linguísticos dos surdos bilíngues por par Libras-Português, especialmente os perfis de dominância linguística; Gorovitz e Duarte (2020),

que analisam ocorrências do fenômeno de *code-blending* no par linguístico Libras e Português, entre outros trabalhos focados nas questões de bilinguismo dos surdos. Nosso trabalho, diferencia-se por apresentar além do perfil sociolinguístico, complementarmente, uma avaliação linguística dos surdos em relação as línguas em contato, especificamente no estado do Ceará.

A língua é um fator determinante na vida de qualquer indivíduo, pois é através da aquisição da linguagem que o ser humano se identifica, se comunica, interage com a sociedade e cria sua identidade e cultura. A língua, tanto quanto a linguagem, é objeto de discussão em todas as sociedades, visto que, como diz Deborah Cameron (1995 apud LAGARES, 2018, p.15), “não há como escapar da normatividade que rege os usos da língua”. Por outro lado, não se pode perder de vista que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.” (CALVET, 2007, p.12). Tendo isso em mente, a língua como objeto de estudo da linguística envolve questões de conflitos e negociações, assumindo um papel político que merece ser discutido e, nesse viés, essa pesquisa contribui de forma significativa para os estudos da política linguística. Há que se considerar também a produção de discursos sobre as línguas e sobre uma imposição de normas linguísticas, o que, conseqüentemente, alimenta um sistema de privilégios e exclusões sociais. Essa questão das representações e das práticas linguísticas sempre desfavorece línguas historicamente minorizadas e marginalizadas, como é o caso da Libras, por exemplo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu 13º artigo, declara a Língua Portuguesa como sendo o idioma oficial do país, ficando obrigatório o uso desta como meio de ensino regular na educação. Mas, e as outras línguas existentes no país? Segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)¹, mais de 250 línguas são faladas no Brasil, o que nos mostra a grande diversidade de línguas faladas no território brasileiro. Entre essas, estão as línguas “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e suas variedades”. Ainda de acordo com o INDL, todo “esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue”.

No tocante às línguas indígenas, as comunidades indígenas tiveram o direito garantido de usarem também, como forma de educação, suas línguas maternas, de modo que pudessem ter processos próprios de aprendizagem. No entanto, a língua portuguesa

¹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em: 01.mar.22

também deve ser usada nesses processos, conforme o art.210 da Constituição Federal que, em seu § 2º, diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2016. p.124).

Nesse ponto de vista constitucional, as línguas utilizadas pelas comunidades surdas e pelas comunidades de povos imigrantes – incluindo as línguas que vieram com os africanos escravizados – não foram consideradas. Salienta-se ainda que, mesmo que seja garantida na constituição a utilização das línguas indígenas na educação desses povos, isso não resolveu todos os problemas relacionados a essas línguas, pois, na prática, falta infraestrutura nas escolas, falta material didático apropriado e formação profissional de professores que atendam a essas demandas, além de faltarem políticas públicas que assegurem os direitos e a cidadania dos povos indígenas.

Em relação à Libras, sabe-se que existem hoje, no Brasil, políticas que visam a sua viabilização, tal como a Lei nº 10.436/02, que a reconhece como meio legal de comunicação das pessoas surdas, e o Decreto nº5.626, de 2005, que regulamenta a lei e prevê a formação de profissionais para posterior inclusão de Libras no ensino básico. A língua em questão ainda é vista por muitos como “linguagem”, mascarando o fato de que, assim como todas as línguas, a Libras é autônoma, possui estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas, ou seja, possui um sistema próprio que não depende de nenhuma língua oral em sua concepção linguística. Um ponto importante a ser destacado é a distinção entre língua e linguagem, pois, conforme Bagno (2011, p.356), estas, embora estejam interligadas, são diferentes. Consoante a Carmozine & Noronha (2012, p.40), do ponto de vista científico, a comunicação através da linguagem ocorre quando o lado direito do hemisfério cerebral é ativado, em contrapartida, a língua pode ser compreendida como um conjunto de sons e/ou gestos/sinais que assumem a função de comunicação, apresentando padrões linguísticos com regras gramaticais. Nesse caso, o hemisfério cerebral responsável pelo reconhecimento desses padrões é o esquerdo que, dentre outras funções também é responsável pela “compreensão das palavras e o reconhecimento das regras linguísticas” (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p.40).

Ter a Libras reconhecida como meio legal de comunicação das pessoas surdas marca uma importância gigantesca para a comunidade surda, pois é resultado de movimentos sociais e lutas constantes dessa comunidade em ter legitimada a língua que

lhes é de direito. Os sujeitos surdos, em sua totalidade, possuem uma identidade surda², que se apresenta de diferentes formas. A questão das diferentes identidades será, inclusive, melhor discutida no capítulo 2. A cultura está diretamente vinculada com a forma de comunicação, que é um referente fixo para identificar o surdo, uma vez que é construída a cada interpelação feita entre sujeitos, além disso, seus sentidos variam de acordo com diversos fatores tais como o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico e o momento histórico. Como afirma Gesser (2009, p.21), “é necessário que nós, indivíduos de uma cultura oral entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais”. Dito isso, a não aceitação da Libras como língua, uma língua gesto-visual, fomenta preconceitos e discriminações linguísticas, fere os direitos humanos linguísticos (PILLER, 2016) e reforça o pensamento colonizado de que o estatuto de língua deve ser endereçado exclusivamente ou prioritariamente às línguas escritas e, num segundo plano, às línguas orais.

Para subsidiar teoricamente nossa pesquisa, nos embasamos inicialmente nas teorias sociolinguísticas que tratam das línguas em uso e variação, no contato entre línguas e na avaliação que os falantes fazem de suas línguas, especialmente na teoria de Labov (2008), com as importantes contribuições de outros estudiosos como Coelho et al. (2019), Aguilera (2008), Rubio (2020) e Rubio e Souza (2021), buscando relacionar as línguas com o contexto sociocultural e histórico dos falantes. Fizeram parte ainda desse embasamento teórico pesquisas de autores que tratam de políticas linguísticas, tais como Calvet (2007), Severo (2013) e Oliveira (2016), além de pesquisadores que abordam as questões que envolvem a comunidade surda, o ensino de línguas, bilinguismo e políticas voltadas para os surdos, dentre esses autores podemos citar Gesser (2009, 2012), Quadros (1997), Silva (2019) e outros. A ideia é trazer para a discussão diferentes percepções sobre os conceitos mencionados e entender melhor a situação sociolinguística da população surda pesquisada. Nesse enquadramento teórico exposto, nossa pesquisa põe em diálogo duas áreas dos estudos linguísticos: a sociolinguística e as políticas linguísticas, além de dialogar também com os estudos surdos, abordando aqui questões relacionadas ao

² No tocante as identidades surdas, PERLIN (2001), apresenta sete diferentes identidades surdas, sendo elas: identidade política; identidades surdas híbridas; identidades surdas flutuantes; identidades surdas embaçadas; identidades surdas de transição; identidades surdas de diáspora e identidades surdas intermediárias. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>

contexto dos surdos, tais como a própria surdez, à legislação brasileira, à Libras e à educação especial.

A presente pesquisa se faz importante quando entendemos que novos estudos e novos olhares devem ser propostos para a ampliação do campo sociolinguístico de pesquisas nas (e sobre as) comunidades surdas, bem como para o ensino das línguas usadas por esse público nas escolas na Educação Básica. Trata-se de demitificar preconceitos contra a comunidade surda, a partir de uma análise do perfil sociolinguístico dessas pessoas e do entendimento sobre a percepção que possuem acerca das línguas com as quais estão em contato. Defendemos serem, essas questões, essenciais para o campo teórico dos estudos linguísticos, visto que é possível trazer subsídios científicos para que, a partir disso, o Estado possa rever o modo como está organizando as políticas linguísticas vigentes para as comunidades surdas, bem como promover um planejamento linguístico mais inclusivo e democrático. Diante do que foi exposto, esta pesquisa favorece maior conhecimento da realidade sociolinguística das comunidades surdas do estado do Ceará, bem como procura contribuir para o combate ao preconceito linguístico contra línguas minoritárias, mais especificamente com relação à Libras.

A relevância dessa pesquisa não está somente na conclusão e fornecimento de informações e reflexões consistentes, colhidos com rigor técnico e embasados em uma teoria sólida, mas também na sua divulgação à comunidade científica. No contexto educacional, há ainda a possibilidade de divulgação fora da comunidade científica, com a vulgarização dos achados fora dos muros da universidade, os quais permitirão sua aplicabilidade em situações práticas de ensino. Nesse âmbito, as conclusões da pesquisa fornecem resultados que podem ser empregados diretamente no ensino de línguas, principalmente em contexto de inclusão dos surdos. Portanto é de suma importância não somente a sua divulgação para a comunidade acadêmica, mas também aos responsáveis pelas diferentes etapas de escolarização das comunidades surdas.

Diante do exposto, surge-nos a seguinte problematização: Quais são as características sociolinguísticas dos surdos do estado do Ceará e qual *status* linguístico a Libras e a Língua portuguesa escrita exercem nessa comunidade e na vida dessas pessoas? Outras questões surgem de forma secundária: a) Como as teorias sobre bilinguismo; processo de ensino/aprendizagem e avaliação linguística contribuem para o ensino de pessoas surdas? b) Qual a importância de conhecer a realidade linguística, social e cultural das pessoas surdas e suas famílias? O que é possível fazer para facilitar esse

conhecimento? c) Em que medida as políticas linguísticas para Libras afetam o aprendizado e a inclusão social de cidadãs e cidadãos surdos?

Considerando, pois, a heterogeneidade linguística, acredita-se que a comunidade surda do Ceará possui diversas características sociolinguísticas estando relacionadas a diversos fatores: políticos, sociais e culturais. Uma das hipóteses é a de que os surdos adquirem contato com a Libras de forma tardia, muitas vezes porque as famílias não sabem Libras e/ou o indivíduo inicia sua vida escolar em escola regular sem profissionais capacitados para o ensino de línguas para pessoas surdas. Acredita-se ainda que, no contexto das comunidades surdas, a Libras adquire *status* de língua majoritária³ em relação à língua portuguesa, por ser uma língua mais empregada que o português, embora ambas sejam importantes e necessárias, conforme as situações específicas de práticas linguísticas, embora saibamos que em uma visão tradicional de língua majoritária, isso não seria possível. Acreditamos ainda que as teorias que permeiam o bilinguismo, processo de ensino/aprendizagem e avaliação linguística, quando colocadas em prática, podem contribuir de forma positiva no ensino de pessoas surdas, pois permitem conhecer e levar em consideração a realidade linguística dessa comunidade; leva-se em consideração que a realidade linguística e as relações sociais e culturais das pessoas surdas são importantes para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para a melhoria do ensino; é necessário que sejam construídas e colocadas em prática políticas públicas adequadas, que atendam às necessidades linguísticas, sociais e culturais da população surda.

A motivação do pesquisador na realização dessa pesquisa se dá desde a graduação, quando ao realizar os cursos de extensão em Libras, ofertados pela universidade, surge o interesse em aprofundar-se nas questões que envolvem os surdos. Além disso, a disciplina de Libras cursada na graduação em Letras e ministrada por uma docente surda⁴ fez com que o pesquisador aprimorasse ainda mais seu interesse. Desde então, apesar de ser ouvinte, o pesquisador se sentiu atraído pelas comunidades surdas desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso nessa temática e relacionando com as Políticas Linguísticas, uma outra área de seu interesse. Com isso, o desejo de se aprofundar nos estudos surdos só aumenta, levando a escrita e desenvolvimento dessa

³ Os conceitos de língua minoritária e língua majoritária serão discutidos no capítulo 2.

⁴ Prof. Mestra Vanessa Teixeira de Freitas Nogueira. Na qual prestamos nossos sinceros agradecimentos por também ter contribuído na divulgação do inquérito na busca de informantes.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9017519468222235>.

proposta de trabalho que sem dúvidas trará benefícios para os conhecimentos científicos da área em estudo.

Esse trabalho está dividido em 8 seções, sendo elas: a Introdução, na qual apresenta-se a temática e a contextualização da pesquisa. Em seguida, no capítulo 1, intitulado “Políticas Linguísticas, língua x poder e Sociolinguística”, são abordadas questões relacionadas às políticas linguísticas e a sociolinguística de maneira mais abrangente, com o propósito de entendermos melhor a contextualização das áreas de estudo em que nosso trabalho se encaixa. Já o capítulo 2, intitulado “Políticas linguísticas para a Libras”, traz uma apresentação e discussão dos principais documentos que fazem parte da legislação brasileira a favor da educação de surdos, buscando refletir sobre o papel das políticas públicas no processo de inclusão destes indivíduos. No capítulo 3, intitulado “A pesquisa realizada”, busca-se apresentar os passos metodológicos seguidos na construção da pesquisa. No capítulo 4, intitulado “Análise e discussão dos dados”, trazemos uma discussão a partir da análise dos dados coletados, o que possibilita traçar o perfil linguístico dos surdos cearenses. Por fim, o capítulo seguinte traz as “Considerações finais”, seguidas das “Referências” que serviram de aporte teórico na construção do trabalho e a sessão de “Apêndices” composta pelo formulário usado na coleta de dados.

CAPÍTULO 1 – Políticas Linguísticas, língua x poder e Sociolinguística

Neste capítulo, discutiremos o princípio geral da Política Linguística (PL) e do Planejamento Linguístico em sua complexidade, a fim de apresentar de maneira geral o surgimento dessa grande área dos estudos linguísticos e a relação desta com nossa pesquisa, a partir de trabalho de Calvet (2007), Oliveira (2007; 2016), Severo (2013) e Silva (2019). Além disso, discutimos brevemente os conceitos de língua minoritária e majoritária, além de discutir também como a língua está ligada a questões de poder que, por vezes, disseminam o preconceito linguístico na sociedade. Tomamos por base os estudos de Gnerre (2009) e procuramos argumentar como a língua em sua modalidade escrita é mais prestigiada e configura privilégios sociais aos seus usuários, o que não acontece com línguas ágrafas. Discutiremos, no capítulo seguinte, também questões relacionadas à variação linguística; ao contato entre línguas; ao bilinguismo e à avaliação linguística, a fim de entendermos melhor como esses conceitos são aplicados à realidade da comunidade surda.

1.1 Questões sobre as Políticas Linguísticas

Conforme aponta Silva (2019), o termo Política Linguística (doravante, PL) nasce da necessidade de compreender que não existe uma língua única no país, ou seja, da aceitação de que existe uma realidade plurilíngue. No Brasil, as políticas linguísticas só começaram a ser estudadas a partir da segunda metade do século XX. Essa delonga se deu porque havia a concepção de que todos os habitantes do nosso país conseguiram se entender, que todos seriam falantes do português e que não existiriam outras línguas, uma visão instaurada desde o período da colonização brasileira.

De acordo com Calvet (2007, p.11), embora a política linguística e o planejamento linguístico⁵ sejam conceitos que surgiram recentemente, há de se ressaltar que:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria.

⁵ Surgido pela primeira vez em 1959, o sintagma *language planning*, apareceu no trabalho de Einar Haugen, no qual o autor tratou dos problemas linguísticos da Noruega, sobretudo através da intervenção normativa do Estado, que tinha por objetivo criar uma nova identidade nacional após séculos sendo dominada pela Dinamarca. (CALVET, 2007).

Dito isso, podemos dizer que a questão das línguas sempre estivera atrelada a um poder político. Calvet (2007, p.11) conceitua políticas linguísticas como sendo uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade”, em outras palavras, está relacionada, basicamente, com as decisões em âmbito mundial, nacional, estadual, municipal, social ou familiar sobre o uso das línguas e os indivíduos que as usam. O planejamento linguístico seria, nessa perspectiva, “sua implementação”, ou seja, a transformação da política linguística em realidade em meio a sociedade. Segundo o mesmo autor, esses conceitos seriam inseparáveis, visto que sem o planejamento linguístico não é possível existir a política linguística e vice-versa, sendo, portanto, um binômio.

Severo (2013, p.451-452) defende a política linguística como disciplina, a qual tem como base dois eixos: o eixo das políticas linguísticas e o eixo do planejamento linguístico. O primeiro eixo, a autora afirma que tem se voltado tradicionalmente para “a prática de caráter estatal-legislativo” e preocupa-se, por exemplo, na “oficialização de línguas, a escolha do alfabeto para representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais) entre outros”. Já o segundo eixo, o eixo do planejamento linguístico, “tem focado na implementação de decisões sobre a língua através de estratégias (políticas)”, a exemplo das políticas educacionais, buscando influenciar “o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos” (COOPER, 1985 apud SEVERO 2013, p.451-452).

Inicialmente a Política Linguística teria “nascido como resposta aos problemas dos países em via de desenvolvimento ou das minorias linguísticas” (CALVET, 2007 p.18-19), no entanto, anos mais tarde, mediante problemas linguísticos surgidos no Québec, Estados Unidos e Europa, percebeu-se que a política linguística, bem como o planejamento linguístico, não estariam “vinculados somente ao desenvolvimento ou à situações pós-coloniais”, estas estariam ligadas a problemas de identidade, cultura, economia e desenvolvimento, problemas estes dos quais nenhum país está isento. (CALVET, 2007 p.19).

Oliveira (2016, p.382) entende políticas linguísticas como sendo uma “área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias”. Sabendo que a política linguística diz respeito às relações entre língua e sociedade, o autor afirma que por vezes as políticas linguísticas são embutidas em outras políticas, de modo que não são identificadas num primeiro momento, visto que “as línguas

e os seus usos estão conectados a todo agir social do homem”, portanto uma política voltada para qualquer área da sociedade poderá implicar em uma intervenção sobre a(s) língua(s) desta sociedade.

Oliveira (2007, p.91) sustenta que a política linguística é:

(...) uma tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falantes, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas.

Tendo em mente o que aponta Oliveira, lembramos das línguas de sinais usada pelos surdos do mundo todo como meio de comunicar-se, em especial a Libras, que é de nosso interesse no presente trabalho. É notória a rotulação que as pessoas fazem da Libras como sendo uma linguagem ou mímica, torna-se essencial entender que todas as línguas de sinais devem ser consideradas línguas, por ter seu próprio sistema de comunicação, sendo autônomas e independentes.

Um outro movimento das políticas linguísticas é o que ocorre “de baixo pra cima”, nas práticas linguísticas do cotidiano, e que quase nunca seguem a mesma lógica das políticas linguísticas institucionais “de cima para baixo”. Para Calvet (2002, 2007), existem duas formas de conduzir as PL, a primeira ele nomeia de “*in vivo*”, ou seja, “das práticas sociais”, tal abordagem se refere às formas como os indivíduos de uma sociedade resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano. Tais soluções não são determinadas por leis, ou seja, surgem no processo social e são produtos das práticas sociais. Podemos citar como exemplo a formação de *pidgins*⁶ como soluções comunicativas nos contextos das sociedades colonizadas. Para Lucchesi (2016, p.73), os *pidgins* e “línguas crioulas”⁷ são originadas no contato linguístico de línguas diferentes, na qual falantes adultos de etnias diferentes, mediante necessidade de comunicação emergencial, utilizam maior quantidade de vocabulário da língua do grupo dominante e a gramática da língua do grupo dominado. Nesse viés, Lucchesi (2016, p.74) aponta que “a crioulização ocorre quando a variedade que se forma na situação de contato se torna a língua materna das crianças da comunidade”. Há, então, nesse processo de criação, uma

⁶ Designa qualquer língua criada, normalmente de forma espontânea, a partir da mistura de duas ou mais línguas e que serve de meio de comunicação entre os falantes dessas línguas.

⁷ Embora seja citado em nosso trabalho, não concordamos com o termo “língua crioula”, haja vista que o termo gera uma espécie de preconceito velado, afinal as demais línguas, como o português, por exemplo, também surgiram em um processo de contato entre línguas.

espécie de empréstimo linguístico das línguas de grupos dominantes em junção com as funções morfosintáticas das línguas de grupos dominadas, dando início a uma nova língua chamada pidgin ou crioulo. No Brasil, esse processo não é diferente, tendo, pois, o português como língua oficial, esta, têm contato com diversas outras línguas de comunidades minoritárias, assim como ocorre com a Libras, na qual há uma integração de empréstimos linguísticos do português para a língua de sinais.

Já a segunda forma de gestão das PL, segundo Calvet, chama-se “*in vitro*”, que consiste nas decisões institucionais, ou seja, da “intervenção sobre essas práticas” a partir da organização de planejamento linguístico. Trata-se de ações resultantes de pesquisas que se consolidam como ações de poder e controle. Geralmente é intermediado por linguistas, que ao analisarem as situações linguísticas, descrevem-nas, construindo hipóteses sobre futuras situações e propõem formas para regular os problemas linguísticos da comunidade linguística em questão. Após essa etapa, os políticos se encarregam de analisarem os resultados e propostas apresentadas, e aplicam a proposta que lhes parece ser mais adequada para a solução dos problemas. Em alguns casos, o Estado implementa decisões sem a participação dos linguistas, o que gera muitas vezes consequências inadequadas para a situação que por hora se sucede.

No tópico seguinte, discutimos de forma breve, dois conceitos importantes para os estudos sobre políticas linguísticas, sociolinguística e estudos surdos. Trata-se dos conceitos de língua minoritária e língua majoritária, que serão definidos conforme as contribuições de Nardi (2004) e Vianna (2015).

1.2 Língua minoritária x Língua majoritária

Em uma definição simplista, a língua minoritária é um termo científico criado pela sociolinguística para designar todas as línguas faladas por uma minoria de pessoas em um Estado nacional. Segundo Nardi (2004, p.118):

(...) é considerada minoritária a língua falada por um grupo de pessoas num país que tem a língua nacional diferente. Ela corresponde a uma comunidade relativamente pequena, mas não se pode dizer a partir de que número de falantes uma língua pode ser considerada como minoritária.

Nesse sentido, no Brasil estariam enquadradas como minoritárias todas as línguas existentes em nosso país que não sejam a língua oficial – a língua portuguesa. Tais línguas

servem como meio de comunicação em diversas comunidades, como, por exemplo, as línguas de origem indígena, as línguas afro-brasileiras, as línguas de imigrantes e a Libras.

É preciso destacar que o termo “minoritário” apresenta, segundo nosso ponto de vista, um caráter pejorativo e/ou discriminatório, como se essas línguas fossem inferiores às línguas nacionais ou merecessem menos atenção, poderíamos então substituir esse termo por “línguas marginalizadas”, no entanto, não entraremos nesse debate nesse momento, nos limitando a usar o termo proposto pela sociolinguística.

No caso do Brasil, Vianna (2015, p.11) afirma que:

Após três séculos de domínio das línguas gerais de base indígena, adotou-se no Brasil a língua do colonizador como veículo primeiro das interações humanas. Hoje, o português do Brasil (em suas muitas variantes) acumula os títulos de língua nacional, de única língua oficial em território nacional (afora algumas poucas línguas localmente cooficiais), e de língua materna da imensa maioria da população. Apesar do status privilegiado do PB, o Brasil nunca foi um país monolíngue. Duas centenas de línguas – indígenas, de imigração, de fronteira e de sinais – são utilizadas ao lado do PB, às vezes em situação de contato conflituoso.

A língua portuguesa no nosso país é majoritária, pois é empregada pela maior parte da população brasileira, se tratando também de uma língua nacional, aquela empregada em toda a nação, além disso é a língua oficial empregada pelo Estado nas comunicações e nos documentos oficiais do país, embora o Brasil conviva com mais de 200 línguas, nas quais 180 são indígenas, aproximadamente. Apesar disso, o número de falantes de cada uma dessas línguas não é de baixa densidade (VIANNA, 2015).

Outra importante discussão trazida por Vianna (2015, p.12) é o fato de entendermos que nem sempre podemos chamar tais línguas de minoritárias. Segundo o autor, há situações diversas para cada caso, no entanto várias línguas indígenas – e aqui acrescento as demais línguas de origem afro, as de imigrantes e a Libras – “não são minoritárias em seu contexto de uso”, pois são usadas em diferentes graus pela população que as fala, estando “sempre adequadas a seu modo de vida, e de uso pleno na rede de interações dentro e fora da aldeia, entre os falantes da mesma língua ou no contato com outras etnias” (VIANNA, 2015). Ainda de acordo com o autor:

Apenas em um contexto nacional, que escapa a efetiva rede de relações do povo considerado, tal língua poderia ser considerada minoritária. O que há, de fato, é um processo constante de minorização dessas línguas pelo avanço da língua de prestígio, que impõe, constantemente, a intermediação do português em todos os contatos, inter ou mesmo intralinguísticos de seus falantes. (VIANNA, 2015, p.12)

Vemos então que por ser uma língua de prestígio, o português acaba reduzindo de certa forma as funções das línguas não oficiais, resultando em uma marginalização dos falantes de tais línguas em vários aspectos, entre eles o da vida política, econômica e social.

Encerramos essa breve discussão com as palavras de Lagares (2018, p.121) que nos faz refletir sobre o conceito de minoria:

Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder (LAGARES, 2018).

O que Lagares afirma vai ao encontro ao que será discutido no tópico *1.3 Linguagem, poder e discriminação*, ao pensarmos na língua como uma questão de poder, na qual a língua com maior prestígio assume uma posição hierárquica em relação as demais línguas de menos prestígio nos limites do Estado nacional.

Discutiremos então no tópico a seguir, a relação entre linguagem, poder e discriminação, sabendo pois que a língua está diretamente relacionadas a questões de poder e que línguas majoritariamente instituídas, quando não faladas por algumas comunidades geram uma espécie de discriminação a toda e qualquer língua que fuja da língua falada pelas elites.

1.3 Linguagem, poder e discriminação

O significado que envolve a linguagem vai muito além da ideia de transmitir informações e comunicar-se através de signos convencionais sonoros, gráficos e gestuais. De acordo com Gnerre (2009, p.5), uma das funções centrais da linguagem é “[...] comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive”. Compreende-se, a partir disso, que a linguagem também está atrelada a questões que envolvem as relações de poder e o lugar social que cada pessoa possui na sociedade, incluindo os privilégios de que desfruta.

O autor afirma ainda que “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”. (GNERRE, 2009, p.5). Sendo assim, os surdos (ao menos parte deles) aprendem a Libras como Língua Primeira (L1) e a empregam em todas as situações cotidianas, especialmente dentro de suas comunidades, visando ocuparem seu papel de

direito na sociedade e serem respeitados por todos e todas. Entretanto, apesar de a Libras ser reconhecida como meio legal de comunicação dos surdos no Brasil (Lei 10.436/2002), ela ainda não possui tanta visibilidade no país, que privilegia a Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, o planejamento de *status* da língua em nosso país só reforça a supremacia da LP, o Brasil vive sobre o discurso de um falso monolinguismo, que favorece o apagamento de nossa diversidade linguística. Dentro dessa realidade, os surdos são, de alguma forma, subjugados, como afirma Almeida e Santos (2020, p.470):

Os surdos são subjugados a partir da prática escrita do português sem considerar suas especificidades linguísticas e constituição epistemológica. Nesse contexto, entende-se por constituição epistemológica da pessoa surda o seu modo de recortar a realidade, de se relacionar com o mundo”. (ALMEIDA E SANTOS, 2020, p. 470)

Não bastando os julgamentos da escrita dos surdos, na história destes, a utilização de sinais como forma de comunicação também fora julgada e discriminada de tal forma que chegou por um certo tempo a ser proibida em todo o mundo, a partir do Congresso em Milão em 10/09/1880.⁸

Bourdieu (1977, *apud* GNERRE, 2009, p.5) aponta para a soma do “poder da palavra e o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante na concentração num ato linguístico”, adquirindo valor quando a comunicação é realizada em determinados contextos, tais como um discurso político, um sermão na igreja, uma sentença proferida por um juiz, uma aula ministrada por um professor e outros tantos discursos. Podemos perceber, então, uma hierarquia de poder na fala, no uso da língua, em que o cargo exercido pelo locutor, ou seu lugar social, gera em seu discurso uma espécie de poder, de ordem ou de discurso de verdade em relação ao seu interlocutor, levando em conta as relações sociais e culturais entre os componentes do ato discursivo.

Uma distinção de privilégios e poderes discursivos também pode ser percebida ao compararmos a legitimação e valorização social dada à modalidade escrita de uma língua em comparação com línguas ágrafas. Alguns estudos, como o de Pitarch *et al.* (2016), Da Rocha Costa e Dimuro (2001) e Carvalho Novais *et al.* (2018), apontam para o desenvolvimento da decifração do código escrito das línguas de sinais em um processo conhecido como *SignWriting*, no qual todos os gestos realizados com as mãos, cabeça, expressões faciais e demais elementos envolvidos na produção da língua possuem

⁸ Segundo Cristiano (2020).

símbolos próprios que promovem a formação da escrita da língua. Porém todo esse esforço em transformar gestos em escrita ainda não é acessível a toda população de usuários da língua. Considerando, pois, que a língua de sinais não possui ainda uma forma escrita legitimada, isso influencia no menor prestígio que é dado a essa língua, já que, como afirma Gnerre (2009, p.8), “a associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de elaboração da mesma”. A língua usada por grupos de poder dominante é colocada como central na identidade nacional, como é o caso da língua portuguesa, que foi imposta nos países colonizados pelos portugueses e adquiriu *status* de língua oficial, tornando-se majoritária em relação a outras línguas existentes em nosso país, dentro de uma política linguística de apagamento da diversidade cultural e linguística existente.

Nossa sociedade, dentro da lógica capitalista vigente, está dividida em classes, nas quais as relações de domínio são instituídas e perpassadas pelo regime, nesse sentido, o poder como forma de relação social envolve um dominador e um dominado. O dominador se utiliza de diversos recursos para controlar o dominado, lançando mão de recursos como o dinheiro, a força, as leis e a língua/linguagem. Gnerre (2009, p.9) ressalta que:

Assim o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações de poder. (GNERRE, 2009, p.9)

No que diz respeito à hierarquia de poder, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo 1º, declara que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (grifo nosso). Dotados de razões e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Indo nessa mesma direção, no que tange o código linguístico, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (conhecida como Declaração de Barcelona), de 1996, em seu artigo 2º, enuncia que:

1. (...) nos casos em que diferentes comunidades e grupos linguísticos coabitam num mesmo território, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração deve reger-se pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas.
2. Com vista a estabelecer um equilíbrio sociolinguístico satisfatório, ou seja, a articulação adequada entre os direitos destas comunidades e destes grupos linguísticos e os das pessoas que os compõem, há que ter em conta, além dos seus antecedentes históricos e da sua vontade democraticamente expressa, fatores que podem aconselhar um tratamento compensador que permita restabelecer o equilíbrio: o caráter forçado das migrações que levaram à coabitação de diferentes

comunidades e grupos, ou o seu grau de precariedade política, socioeconômica e cultural. (Grifos nossos)

Contrastando as citações acima com Gnerre (2009, p.10), percebemos que o autor faz uma crítica ao afirmar que “os cidadãos apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida”. Isso porque sabemos que nem todos os cidadãos possuem acesso ao código/língua do Estado, ou não acessam aos seus direitos em suas línguas maternas. Além disso, conforme expõe a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos em seu artigo 3º:

2. considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, (...) de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (Grifos nossos)

No caso do Brasil, por exemplo, há de se considerar, no bojo das línguas e culturas existentes, não somente a língua portuguesa, mas também as línguas indígenas, a Libras e as línguas de imigrantes e escravizados. Essas línguas precisam ser contempladas pelas políticas linguísticas oficiais, garantindo a todos os cidadãos brasileiros o acesso aos serviços públicos e o respeito aos direitos linguísticos.

Destacamos também que quando o indivíduo não fala a língua oficial, ou a fala em uma variedade não considerada padrão, é alvo de preconceito e discriminação voltados às pessoas que falam e se expressam de forma “diferente”, geralmente cidadãos e cidadãs não escolarizados, pertencentes às camadas mais empobrecidas da sociedade, negros, indígenas e/ou surdos. Percebe-se então, uma distinção que se verifica no interior das relações de poder entre a língua assumida como majoritária e de prestígio elevado e as demais línguas e variedades com menor prestígio. Como nos ensina Gnerre (2009, p.22), “a linguagem é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Ainda consoante a Gnerre:

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de "oportunidades iguais" para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto democrático sustenta ao tempo o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio

histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. (GNERRE, 2009, p.24)

A citação acima revela que o ensino da língua padrão é – ou deveria ser – um processo democrático que visa oportunidades iguais a todos os grupos sociais. No entanto, como já mencionado anteriormente, nem todas as pessoas possuem acesso a esse processo educacional com igualdade, pela falta de conhecimento da língua e de seus funcionamentos. Nesses termos, os indivíduos que possuem pouco contato com a variedade padrão da língua portuguesa, que usam e produzem pouco material escrito, deveriam ser respeitados na forma como entendem e se expressam. Sobre essa questão:

Passar forçadamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. (GNERRE, 2009, p.30)

Entendemos, pois, que a língua está diretamente relacionada a questões de poder e que, para o ensino aprendizagem dessas línguas acontecerem de forma eficaz, é preciso que se planejem e sejam implementadas políticas linguísticas sobre as mesmas. Nesse enquadramento, Severo (2013, p. 455) entende que há no mínimo quatro instâncias envolvidas no planejamento e nas políticas linguísticas, sendo elas:

(...) a instância legisladora/regulamentadora vinculada, tradicionalmente, embora não unicamente, aos órgãos governamentais; o campo de intervenção que vai da documentação e descrição do sistema linguístico (planejamento de corpus) à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos (planejamento de status); o público-alvo e os efeitos da intervenção linguística; e os procedimentos implicados na execução da política linguística com vistas, por exemplo, ao aumento do número de falantes (planejamento da aquisição).

Vimos então que as instâncias que envolvem o planejamento das políticas linguísticas são diversas, estando vinculadas às esferas governamentais que, conseqüentemente, produzem e representam um discurso pautado na língua oficial. Desse modo, concordamos com Bonacina-Pugh (2012, p.216 apud SEVERO 2013, p.456) ao afirmar que a “(...) política e planejamento linguísticos são processos ideológicos que

contribuem para a manutenção de relações de poder desiguais entre grupos linguísticos majoritários e minoritários”. (tradução da autora)

Somando-se tudo o que fora dito nesse tópico, torna-se viável e necessário trazer aqui, mesmo que brevemente, a noção do conceito de “preconceito linguístico”. Na obra de Bagno (1999), intitulada “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”, o autor apresenta uma discussão sobre uma série de mitos em relação ao português do Brasil, tais como “brasileiro não sabe falar português”, “Só em Portugal se fala bem português”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, dentre outros que abordam as várias questões relacionadas ao preconceito linguístico.

Bagno (1999) define o preconceito linguístico como todo juízo de valor de reprovação, de repulsa às diversas formas de falar – as variedades linguísticas, configurando-se como desrespeito ao outro, principalmente quando essa variedade possui menor prestígio social, como é o caso das variedades informais, coloquiais usadas normalmente por pessoas de classes sociais menos favorecidas, dessa forma, o preconceito linguístico é uma forma de manutenção da divisão de classes em nosso país. Segundo o autor, ao invés de ser combatido, o preconceito linguístico vem sendo:

“(…) alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos” (BAGNO, 1999, p. 13).

Esse tipo de preconceito deve ser combatido no dia a dia, nas salas de aula e na sociedade, é preciso entender que não há uma “unidade linguística no Brasil”, o que temos é uma diversidade de falares, que somadas, o falar nordestino, por exemplo, o falar sertanejo, o falar das pessoas mais velhas, dos menos escolarizados, das pessoas do campo, o falar das pessoas surdas, indígenas e outras, têm-se uma vasta identidade de povos interligadas à cultura e história do povo brasileiro.

Em sua obra, Bagno (1999) aponta que a discriminação social começa dentro da própria Constituição Federal, a qual é redigida apenas em uma língua, a língua oficial, entendendo que nem todos os brasileiros conseguem compreender a norma-culta da língua portuguesa. De acordo com o autor:

O que muitos estudos empreendidos por diversos pesquisadores têm mostrado é que os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para

eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. (BAGNO, 1999, p.16-17)

Como vemos a língua relaciona-se às questões de poder, na qual as pessoas falantes de línguas menos prestigiadas não usufruem de diversos serviços que têm direito, pelo fato de não compreenderem a linguagem usada pelos órgãos públicos. (BAGNO, 1999, p.17). É preciso então que o sistema público, em todos os âmbitos (educação, saúde, esporte, lazer, cultura etc.) reconheça as diversas línguas existentes em nosso país, a fim de planejarem políticas que beneficiem os falantes por vezes marginalizados por usarem uma língua ou variedade não-oficial.

No tópico a seguir, discutiremos questões sociolinguísticas que agregam para o estudo a que nos propomos, questões como a variação linguística presente também na Libras; o contato entre línguas, ou seja, quais implicações esse contato com duas ou mais línguas geram nos indivíduos; o bilinguismo, que no caso dos surdos acontece de forma bimodal e a avaliação linguística que implica na relação dos sujeitos com as línguas que usam.

1.4 Questões sociolinguísticas: variação linguística, contato entre línguas, bilinguismo e avaliação linguística.

Para tratarmos adequadamente dos objetivos desta pesquisa já apresentados anteriormente, cabe uma pequena discussão teórica contextualizada a respeito de alguns princípios do campo da sociolinguística, tais como a variação linguística; o contato entre línguas; o bilinguismo e a avaliação linguística.

A área de estudos conhecida como Sociolinguística interessa-se em desvendar os fenômenos variáveis dentro de uma língua e fora dela, ou seja, dentro do sistema e em contato com a sociedade. Nesse viés, Coelho et al. (2019, p.12) afirmam que, para conhecer essa área de estudo, “é necessário, antes de mais nada, “abrir a cabeça” para aceitar a língua que está sendo usada à nossa volta como um objeto legítimo de estudo”. Em outras palavras, a sociolinguística pode ser considerada como uma ciência da linguagem que tem como objetivo verificar de que forma os fatores internos e externos do ato comunicacional estão correlacionados com o uso de variantes no sistema linguístico. Alkmin (2009, p.31), nesse sentido, afirma que “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso”. Tal abordagem entende que a língua possui relação direta

com a sociedade (LABOV, 2008), e nessa relação a língua influencia e é influenciada pelos falantes em contextos reais de interação verbal.

No contato entre a língua e a sociedade, pode-se perceber uma heterogeneidade, visto que, na interação social via linguagem, operamos regras que nos permitem empregar de uma forma ou de outra, a depender do papel social em que estamos inseridos, a nossa relação com o/os interlocutor/es. Desse modo, Coelho et al. (2019, p.13) afirmam que “cada grupo social apresenta características no seu falar que são condicionadas por sua origem, sua idade, sua escolaridade, entre outros fatores. Isso quer dizer que as pessoas à nossa volta falam de diferentes maneiras”. Portanto, a maneira como os falantes de uma língua fala e como avaliam a língua que usam e a língua usada pelos outros, são influenciadas, em parte, por meio da realidade social das pessoas que usam essa língua. Coelho et al. (2019) afirmam ainda que “numa língua, não existe apenas uma forma para cada significado. O que existe são variantes, um conjunto de opções do qual retiramos as formas que empregamos ao falar e ao escrever” (COELHO et al. 2019, p.7). Nesse sentido, pode-se afirmar que a língua é um sistema heterogêneo, visto que ela possui estrutura ao mesmo tempo que é dotada de variabilidade, ou seja, possui o sistema linguístico com suas regras, porém têm-se também variação na forma como os falantes utilizam uma forma ou outra do sistema.

Consoante a Rubio (2020, p.57-58), “interessa à Sociolinguística os padrões coletivos de comportamento linguístico revelados em seu habitat natural, as comunidades de fala, e interessa também as inúmeras relações estabelecidas entre essas diferentes comunidades”. Nessas relações há diferentes variedades linguísticas que dizem respeito ao *status* social que os falantes ocupam na sociedade, desse modo, a sociolinguística analisa a língua como um *continuum* heterogêneo, visto que esta sofre ações linguísticas e extralinguísticas favorecendo ou não a variação e mudança linguística. (RUBIO, 2020, p. 56).

Em correlação com a sociolinguística, também é importante entendermos o que significa contato entre línguas ou contato linguístico e o que isso contribui para nossa discussão. Como a própria nomenclatura já sugere, o contato linguístico ocorre quando diferentes línguas convivem em uma mesma sociedade, e a interação de indivíduos falantes de línguas diferentes faz com que estas se influenciem mutuamente. A exemplo disso, podemos citar o contato linguístico a que nosso país se submeteu com a chegada dos portugueses em nosso território, as línguas europeias, indígenas e africanas se

influenciaram causando diversas situações, não só de empréstimo lexical, mas uma influência em todo o sistema linguístico, desde o nível fonético até o discursivo.

Ao falarmos de contato entre línguas, um outro conceito merece ser destacado, o conceito de bilinguismo, que, de acordo com Heye (2003 apud AGUILERA, 2018, p.14) “corresponde ao domínio de duas línguas, com habilidades de gradação”, ou seja, o falante bilíngue “faz uso das línguas conforme a situação de comunicação”. Aguilera (2008, p.13) aponta que as reflexões e as discussões advindas das línguas em contato e do bilinguismo:

(...) têm acenado com certa frequência para análise de condições, dos fatores e das perspectivas sobre as quais os falantes e comunidades bilíngues constituem seu *modus faciendi* diante das diferentes formas de interação estabelecida entre os grupos.

Nesse sentido, fazem-se importantes as reflexões das diversas situações de comunicação que ocorrem nos diversos contextos sociais, haja vista que esses estudos podem revelar os cenários linguísticos em que as línguas se encontram instruídas pela função comunicativa e pelos fatores que fazem com que a comunicação se realize.

Dito isso, faz-se importante discutir o bilinguismo e suas implicações, já que as pessoas surdas necessariamente convivem com mais de uma língua e, querendo ou não, são induzidas a serem bilíngues. No contexto linguístico brasileiro, o bilinguismo se manifesta em diversas situações de comunicação que envolvem a relação entre a língua portuguesa e as demais línguas existentes no país, consideradas minoritárias. Aguilera (2018, p.17) aponta para situações como “a) a comunidade linguística; b) os papéis e as funções sociais; c) o *status* relativo dos falantes e das línguas; e d) o tópico e o domínio social”.

É necessário destacar que a gradação do bilinguismo se dá de forma individual, levando-se em consideração diversos fatores e contextos como a situação linguística, o ambiente (familiar, social, profissional, escolar) e as condições socioculturais em que se desenvolve. Heye e Vandrensen (2006, p.393) apontam que “a condição bilíngue se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos (estágios) em relação ao domínio e variação de uso de ambas línguas”. Com isso, entende-se que a condição bilíngue é dinâmica e se torna objeto de estudo dos fenômenos de variação linguística, envolvendo a relação psicológica, linguística e social do fenômeno, já que o bilinguismo nessa perspectiva estaria ligado ao biculturalismo, que pode ser definido como o contato entre duas culturas, com as quais o falante se identifica.

No caso dos surdos, é importante destacar relativamente que sua condição bilíngue é diferente, pois é bimodal, ou seja, aprendem duas modalidades distintas de línguas: a de sinais que adquirem de forma natural e espontânea e que se apresenta de forma visuo-espacial; e a língua portuguesa, que acontece de forma mais formal em situação escolar e desempenhando funções sociais, sendo utilizada na modalidade escrita, sem esquecer, é claro que se trata de um contexto bastante variável: surdos oralizados (que tem contato somente com o português), surdos que possuem a Libras como L1, surdos que apontam que tiveram contato com o português antes da Libras, surdos que aprendem tanto a Libras como o português na escola e em casa tem contato com uma linguagem de sinais caseira ou uma forma de comunicação alternativa etc. Nesse sentido, as comunidades surdas brasileiras, em sua maioria, têm um contexto bilíngue complexo e peculiar, pois por si só é heterogênea sociolinguisticamente, além de considerar variáveis sociais, perfil linguístico dos familiares, políticas públicas (regionais e federais), atendimento especializados e a própria avaliação do surdo sobre as línguas que emprega.

Não podemos esquecer que, assim como a Libras, a língua portuguesa também é importante na vida dos surdos, pois, consoante a Quadros (2006, p.144), “entende-se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural”. Porém defendemos que esta língua não deve ser imposta como língua primeira a esses indivíduos. Esse argumento segue o pensamento de Quadros (1997, p.84), ao afirmar que:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Sendo assim, os surdos, para melhor desenvolver-se no meio social, necessitam ter conhecimento nas duas línguas, pois o bilinguismo os ajudará a escolher a língua que fará uso em cada situação de comunicação, seja com outros surdos, com a família ou outras pessoas ouvintes. Mackey (1972 apud KRUG, 2004, p. 20) acredita que o conceito de bilinguismo é relativo, uma vez que, nem todos os indivíduos bilíngues possuem a mesma proficiência em ambas as línguas. Nesses termos, é essencial perceber em que medida ou sentido cada indivíduo é bilíngue – verificar a capacidade de escrita e de fala -, ou seja, torna-se importante, em uma descrição bilíngue, considerar a variação bilíngue

de indivíduo para indivíduo, dependendo de fatores como grau, função, alternância e interferência.

Nesse ínterim, temos a avaliação linguística, que é essencial nas discussões advindas da variação e mudança linguística. A avaliação linguística assume o papel de desenvolver no falante um processo de construção de julgamentos subjetivos em relação a/s sua/s própria/s língua/s e a língua das pessoas ao seu redor. Ghessi e Berlinck (2020, p. 109) afirmam que “tais julgamentos podem influenciar o quadro de variação ou o curso de processos de mudança”, além disso esses julgamentos “estão ancorados na ideologia linguística de uma língua padrão”, pois os falantes acreditam que “as línguas existem em formas padronizadas, e esse tipo de crença afeta o modo como pensam sua própria língua e a ‘língua’ em geral” (MILROY, 2011, p. 49 apud GHESSI; BERLINCK, 2020, p. 109).

O estudo das avaliações e atitudes linguísticas é uma das tarefas a que a Sociolinguística se propõe, relevante para essa pesquisa, já que será possível identificar as aspirações, anseios, a relação individual dos surdos em relação à Libras e ao português, o que possibilita uma autorreflexão dos mesmos sobre suas línguas, pensando no desenvolvimento destas ao longo da vida, no que diz respeito à competência comunicativa, tanto na modalidade sinalizada/falada quanto na modalidade escrita.

Com base no exposto até aqui, torna-se importante abordar a relação entre as políticas linguísticas e as comunidades surdas, com o intuito de entendermos e refletirmos sobre as conquistas e direitos garantidos através da luta e mobilização das pessoas surdas, como abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - Políticas Linguísticas para Libras.

Na discussão do capítulo anterior, vimos que as políticas linguísticas são determinações tomadas pelo Estado para difundir uma língua e/ou organizar as questões linguísticas de um grupo de indivíduos, de uma instituição ou nação. Neste capítulo, discutiremos as políticas linguísticas existentes no Brasil para a educação dos surdos. Antes, porém, convém trazeremos uma breve definição do termo *surdez*, afim de compreendermos como se dá essa conceituação.

Existe hoje a discussão do conceito de “surdez” fundada em duas perspectivas: a primeira diz respeito à ciência que define a surdez como uma deficiência física de cunho patológico, na qual o indivíduo necessita de algum tipo de procedimento médico; a segunda perspectiva é a do próprio surdo que, diferentemente da ciência, têm a surdez não como deficiência, mas como uma condição natural de sua existência. Padden e Humphries (1988, apud GESSER, 2009, p.46) afirmam que “a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares do grupo”. Nesse sentido, ao nos referirmos aos surdos como deficientes produzimos uma espécie de insulto, fomentando um preconceito social, pois, para eles, a língua de sinais e seus olhos correspondem a sua voz e aos seus ouvidos, respectivamente.

Consoante ao que afirma Sacks (2010, p.17), “o termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em consideração os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo existencial. Existem, aproximadamente, 70 tipos de surdez hereditária, segundo Groce (1985, apud GESSER, 2009, 71). Nesse trabalho, levamos em consideração os graus de surdez segundo o critério proposto por Davis e Silverman (1970), nos quais são distinguidos por níveis em dB⁹, classificando a surdez em graus de severidade, podendo esta ser “leve” (entre 25 e 40 dB), “moderada” (entre 41 e 70 dB), “severa” (entre 71 e 90 dB) e “profunda” (acima de 90 dB).

2.1 Reflexões iniciais

As políticas linguísticas estatais que tomam uma língua como oficial e a impõe na sociedade não monolíngue têm como objetivo acabar com o retardo das comunidades

⁹ dB é uma unidade logarítmica que indica a proporção de uma quantidade física (nesse caso a intensidade do som) em relação a um nível de referência especificado ou implícito.

linguísticas e integrá-las de forma desenvolvida ao Estado. No entanto, essas medidas, além de não reduzirem os problemas sociais dessas comunidades e as suas contradições econômicas, podem ainda aumentar a desigualdade e a marginalização de grupos etnolinguísticos do país. Do ponto de vista constitucional, as línguas utilizadas pelas comunidades surdas e pelas comunidades de povos imigrantes não foram consideradas na constituição, a não ser por, como indica Lagares (2018, p.77):

(...) artigos referentes ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira que se pode identificar um tímido compromisso do Estado com as realidades linguísticas coexistentes em seu território, embora esses compromissos não tenham dado lugar a desenvolvimentos políticos concretos na legislação federal. (LAGARES, 2018. p.77)

Para Silva (2019), as comunidades surdas de nosso país se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi reconhecida no ano de 2002 como um “sistema linguístico”, pela lei nº10.436, um reconhecimento tardio aos olhos daqueles que tanto lutaram para esse feito. Lagares (2018, p.78) faz uma crítica interessante em relação a essa lei, visto que a Libras, no texto original da lei, é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” e percebe a ausência do termo “língua oficial”, trazendo no texto apenas uma “definição estruturalista de língua”. Para o autor, a forma como a Libras vem definida na lei talvez surja do preconceito, enraizado na sociedade, que se tem da língua de sinais, por não ser uma língua veiculada através da fala:

A necessidade de definir a Libras como “sistema linguístico” (duas vezes no mesmo enunciado, de forma redundante e com uma sintaxe truncada) com “estrutura gramatical própria”, surge, talvez, do preconceito que pesa sobre as línguas visuais, muitas vezes, socialmente percebidas como suportes gestuais de alguma língua oral (LAGARES, 2018. p.78).

Embora a crítica feita por Lagares seja bastante pertinente, não podemos deixar de mencionar que a lei 10.436/02 foi um grande avanço para as comunidades surdas e para o reconhecimento da Libras. É através deste documento que o Estado se compromete em criar formas de institucionalização e apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, como mencionado no artigo 2º da lei:

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

Dessa forma, as pessoas surdas têm direito ao acesso à Libras – apesar desta não ser a língua materna de uma parcela expressiva da comunidade surda. Esses indivíduos têm direito de acessar a língua com a qual se identificam - garantido através do “ativismo linguístico” dos surdos, o qual Lagares (2018, p.218) define como sendo “as pequenas minorias nacionais que procuram construir sua língua de acordo com o paradigma da identificação entre língua-nação-Estado, reivindicando sua oficialização e promovendo sua codificação”. Sabendo, pois, que a língua é um fator fundamental para o desenvolvimento do ser humano na sociedade, Gesser (2009, p.76) assevera que, quando assegurada a língua de sinais aos surdos em todos os ambientes sociais, eles podem desenvolver - e desenvolvem – suas habilidades cognitivas e linguísticas, se não houver outro impedimento, e complementa dizendo que “não é a *surdez* que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais”.

Além desse fator, Bagno (2011 *apud* SILVA, 2019, p.25), afirma que “as línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos”, ao mesmo tempo o autor afirma que a(s) língua(s) também são “bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas”. Com base nessa assertiva, podemos refletir sobre as “bandeiras” da língua portuguesa e da Libras no cenário político linguístico do país. É possível afirmar que a língua portuguesa continua sendo imposta e exercendo poder sobre a Libras, pois “a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, haja vista o parágrafo único do artigo 4º da lei da Libras.

Nesse contexto, evidenciamos o quanto a Libras é discriminada, se comparada com a LP. Para melhor entendermos a legitimação da Libras, apresentamos na seção seguinte a legislação brasileira em relação à educação de surdos, tais documentos possibilitam-nos ver os avanços e direitos conquistados ao longo do tempo de forma cronológica.

2.2 Legislação brasileira na educação de surdos

No que diz respeito à educação de surdos, a legislação brasileira vem apresentando mudanças ao longo do tempo, as quais são positivas e muito importantes para a visibilidade social das pessoas surdas. No decorrer das últimas décadas, com a luta das

comunidades surdas, criou-se uma legislação específica para pessoas surdas, na qual direitos foram - e estão sendo – garantidos em favor da difusão da língua de sinais e do acesso em todos os espaços da sociedade. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos documentos que se referem à educação de pessoas com deficiência, com enfoque nas pessoas surdas, tais como leis, decretos, normas, portarias e outros documentos que foram criados e reformulados através das transformações sociais da pessoa surda e que constituem políticas linguísticas “in vitro” para esses cidadãos e cidadãs.

Quadro 1: Documentos que tratam de direitos de pessoas surdas.

Documento	Sobre o que trata o documento
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Estabelece o direito a instrução gratuita a todo ser humano nos graus elementares e fundamentais.
Constituição Federal (1988)	Relembra a importância da acessibilidade e da educação das pessoas com necessidades especiais aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação , e à informação e comunicação. Fica firmado ainda a facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística e cultural da comunidade surda.
Lei nº 7.853/1989 (Regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 1999)	Prevê a matrícula obrigatória em cursos regulares públicos e privados de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar no sistema regular de ensino, sendo crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão da deficiência.
Decreto nº 914/1993 (Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 1999)	Institui a Política Nacional para a Integralização da pessoa portadora de deficiência, bem como define outras providências.
Declaração Salamanca (1994)	Demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, atentando para uma educação inclusiva que se comprometa com a educação de todos.
Política Nacional de Educação Especial (1994)	Traz propostas de apoio à “utilização da língua brasileira de sinais (Libras), na educação de alunos surdos” e “incentivo à oficialização da Libras”. Atualmente, por meio da Política Nacional de Educação, como orientação para o encaminhamento do trabalho educacional no país, é definido como importante o ensino da Libras para crianças surdas, e o início da construção de uma proposta bilíngue.

Lei nº 9.394/1996 / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Alterada pela Lei nº 12.796/2013	No que se refere aos alunos com necessidades especiais, dá ênfase para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Reforça o dever do Estado na garantia de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino e define educação especial.
Portaria MEC nº 1.679/1999 (Revogada pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.)	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Assegura aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações.
Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Lei nº 10.098/2000 (alterada pela Lei nº 13.146/2015)	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
Lei nº 10.172/2001 / Plano Nacional da Educação	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Traz um diagnóstico sobre a educação Especial, bem como diretrizes, objetivos e metas para essa modalidade de educação.
Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2001)	Visa a melhoria na educação de surdos no Ensino Fundamental. Enfoca a formação de professores ouvintes para o uso da Libras. O Programa é composto por metas: 1) organizar cursos de capacitação para profissionais da educação realizada em Brasília, nos estados e no INES; 2) implantar o centro de apoio à capacitação dos profissionais e à educação de surdos; 3) modernizar as salas de recursos para atendimento dos surdos.
Lei nº 10.436/2002 Lei da Libras	Oficializa a Libras como sendo a segunda língua oficial do Brasil e estabelece condições para que as instituições de ensino passem a ser inclusiva para os surdos.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a lei nº 10.436/02 e obriga todas as instituições de ensino superior a adicionarem a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiólogos.
Política Nacional de Educação Especial na	Apresenta marcos históricos e normativos da educação especial e apresenta um diagnóstico desta. Afirma que as

perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las e, assim, a educação inclusiva assume espaço central para a superação da lógica da exclusão.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e descreve as diretrizes que devem ser efetivadas como dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, garantindo a manutenção de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às escolas especializadas, que estavam sob a iminência de extinção em função da proposta inclusiva.
Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Sobre a educação, fortalece a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento, bem com dá outras providências.
Lei nº 14.191 de 03/08/2021	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. Essa lei versa sobre a educação bilíngue dos surdos, no texto entende-se educação bilíngue como aquela oferecida na escola em que o surdo adquire a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Estabelece ainda que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. O texto ainda traz outras providências.

Fonte: Produção própria, adaptada de BRASIL (1988; 1989; 1993; 1994a; 1994b; 1996; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2002; 2005; 2008; 2011; 2021)

O quadro anterior apresenta diversos documentos em ordem cronológica dos direitos conquistados ao longo do tempo envolvendo as pessoas surdas. Gostaríamos de comentar alguns desses documentos, a iniciar pela Declaração dos Direitos Humanos, publicada em 1948, pela Organização das nações Unidas (ONU). Tal documento em seu artigo XXVI declara que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. **2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.** (ONU, 1948, Grifos meus).

Entendemos com a citação supracitada que a declaração estabelece o direito à instrução gratuita a todo e qualquer ser humano, surdos e ouvintes, os quais possuem o mesmo direito de acesso educacional nos níveis fundamentais, técnicos-profissional e superior, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, os surdos têm o direito a educação acessível com base em suas necessidades. Para alguns estudiosos, a criança surda deve ser submetida a estimulação auditiva por meio de aparelhos de amplificação de sons, o que possibilitaria um desenvolvimento da fala (NORTHERN & DOWNS, 2005). Outros estudiosos consideram que desde os primeiros anos de vida, os surdos devem ser expostos a língua de sinais, enquanto a língua falada pela população é introduzida de forma escrita para que haja um desenvolvimento maior em relação a aquisição das línguas (SKLIAR, 1998). Há ainda, quem defenda que os surdos devem aprender inicialmente a língua de sinais, em segundo lugar a língua oral e só depois a língua escrita (MOURA, 2000; 2008). De uma forma ou de outra, fica assegurado à instrução de todos os indivíduos, segundo a Declaração dos Direitos Humanos.

Seguindo, temos a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que, de acordo com Silva (2019, p.39), trata-se de “uma lei fundamental e suprema em nosso país, que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, estando no ápice do ordenamento jurídico”. Em seu capítulo II, art. 6º temos o seguinte: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, p.18)”. Vemos então a educação

sendo apontada como direito social a todos os cidadãos, o que é confirmado com mais ênfase mais adiante no título III que trata da Ordem social, em seu capítulo III, seção I:

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016. p. 123 **Grifo meu**).

O Art. 208. da mesma seção em seu inciso III, declara o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (p.124)”, ainda na constituição federal, temos o decreto legislativo nº 186/2008 que “aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (p.393)”, esse documento reconhece a importância da acessibilidade nos espaços da sociedade, bem como “à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (p.395)”, no artigo 2 define língua da seguinte maneira: “Língua abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (p.396)”, dessa forma reconhece a Libras como uma língua, tanto que no artigo 21 que trata da liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação, no parágrafo b), afirma que os Estados tomarão medidas afim de “aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência (p.404)” e em seu parágrafo e), afirma o dever do Estado de “reconhecer e promover o uso de línguas de sinais (p.404)”.

O artigo 24 também diz respeito ao direito à educação:

1. Os Estados Partes **reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação**. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, **os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...) (BRASIL, 2016. p.405-406) **Grifos meus**.

Além de reconhecer o direito à educação das pessoas com deficiência, o artigo 24 apresenta os objetivos e algumas decisões que os Estados Partes devem tomar para assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional por apresentarem uma limitação, bem como assegura que “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas (p.406)”. No que diz respeito à pessoa

surda, o mesmo artigo ressalta que os Estados Partes devem tomar medidas de forma que haja:

(...) b) **facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda**; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, **seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.** (BRASIL, 2016. p.406) **Grifos meus.**

Além disso, outra medida a ser tomada é “empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino”, a fim de contribuir para o exercício desse direito.

O terceiro documento citado é a lei nº 7.853/1989, baseada na constituição em vigor, esta lei dispõe sobre o “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua Integração Social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)”, no que diz respeito a educação, no art. 2º fica assegurada a pessoa com deficiência o direito a educação e outros direitos sociais básicos, por responsabilidade do poder público e de seus órgãos. No mesmo artigo temos:

I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino (...) (BRASIL, 1989)

Fica, portanto, mais uma vez o direito garantido ao surdo de ter uma educação inclusiva, configurando-se como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou cessar, sem justa causa, a matrícula/inscrição de aluno em qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão da deficiência.

Posteriormente, temos o decreto nº 914/1993 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de deficiência. Segundo o documento em seu Art. 3º - Capítulo I, a pessoa com deficiência é aquela que “apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”, logo, todas as pessoas com alguma perda anatômica são

consideradas deficientes, incluindo os surdos¹⁰. Já capítulo IV, Art. 6º afirma ser objetivos do decreto:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; II integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando à prevenção das deficiências e à eliminação de suas múltiplas causas. (BRASIL, 1993)

Nos dois primeiros objetivos dos cinco mencionados no decreto, afirma-se a garantia do ingresso da pessoa deficiente em todos os serviços ofertados, além da integração das ações de órgãos públicos e entidades privadas em diversos âmbitos sociais. Tal decreto foi revogado por um novo decreto de nº 3.298, de 1999 que traz outras providências.

Seguindo, temos a Declaração Salamanca, de 1994 que é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha. Tal documento trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e reafirma o compromisso “para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (SALAMANCA, 1994). Sabemos, pois, que há muitos desafios para a inclusão de pessoas surdas no ensino educacional, no entanto, as escolas têm o dever de integrar todas as crianças e jovens no ensino escolar, sem exceção, traçando estratégias para minimizar a defasagem na escolarização dessas pessoas, numa perspectiva de escola inclusiva. Isso é amparado por um dos princípios que norteiam da Declaração Salamanca, o qual podemos confirmar a abaixo:

(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994)

Em 1994, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial, no qual recomendava a educação do aluno com necessidades especiais preferencialmente no

¹⁰ Destacamos que discordamos dessa rotulação de “deficiência”, já que as pessoas surdas possuem habilidades de desenvolvimento como qualquer pessoa, sendo a surdez apenas uma condição de sua natureza.

ensino regular público, mas não impedindo que o sistema privado também atuasse na área. Com isso, o governo se comprometia em assumir o papel de formador das crianças deficientes. No caso dos surdos, o documento também trazia propostas de apoio à “utilização da língua brasileira de sinais (Libras), na educação de alunos surdos” e “incentivo à oficialização da Libras”. Foi nesse contexto que surgiu no discurso oficial a palavra “inclusão”, o qual passou a ser incorporada como norteadora do sistema e da prática educacional.

Dois anos mais tarde, a Lei nº 9.394/1996 foi sancionada, na qual estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que diz respeito a pessoas portadoras de deficiência, no art. 4º a lei afirma ser dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB, 1996).

Na mesma Lei, o Capítulo V faz referência à educação especial, entendendo-se como educação especial em seu art. 58º a modalidade de educação oferecida para pessoas portadoras de deficiência e outras habilidades na rede regular de ensino preferencialmente. Em seu art. 59º assegura “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”, além de outras providências, como: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Estes são pontos muito primordiais na modalidade da educação especial e, com certeza, considerados como avanço no ensino das pessoas surdas.

Em 02 de dezembro de 1999, o MEC publica a portaria nº 1.679, que dispõe sobre “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. O documento procura assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial, as condições básicas para ingresso no ensino superior, no que diz respeito a mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, com isso, vê-se a necessidade de adaptar as instituições para receber as pessoas com deficiência como meio de incluí-la de forma mais integral na sociedade e no ensino superior. Estabelece que para uma IES ter autorização de funcionamento e/ou reconhecimento de cursos já autorizados, uma das condições a ser cumprida são as condições de acesso (concurso vestibular) e de permanência de pessoas com deficiência

nos cursos superiores. Também trata dos deficientes auditivos garantindo quando necessário:

(...) intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita; materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos. (BRASIL, 1999)

O próximo documento a ser comentado é o Decreto nº 3.298/1999. Tal documento é responsável por regulamentar a lei nº 7.853/1989 (já mencionada anteriormente), dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência. De acordo com esse decreto, fica a cargo dos órgãos e entidades do Poder Público assegurar o pleno exercício dos direitos básicos necessários à pessoa com deficiência, dentre eles à saúde, à educação e outros. Sobre as pessoas surdas, o documento considera “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”.

No que diz respeito à educação, a seção II do decreto estabelece medidas para garantir o acesso à educação dos indivíduos. Dentre as medidas e objetivos, destacamos dois pontos do Art. 24:

(...) II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; (...) IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. (BRASIL, 1999)

Os itens, asseguram a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como oferece de forma obrigatória a inserção de oferta de educação especial nas escolas públicas. Assim, garante-se à pessoa surda, mais uma vez, o direito à educação pública, uma educação especial voltada para suas necessidades. No § 2º do mesmo art., caracteriza a educação especial por “constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”.

Além de garantir o acesso da pessoa com deficiência à educação, trabalho, saúde, cultura, desporto, turismo e lazer, o decreto toma medidas em relação à capacitação de profissionais especializados em educação especial, em seu capítulo VIII – Art.49, têm-se

garantido segundo Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta:

I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional; II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999)

Complementar ao decreto acima citado, falamos agora da Lei nº 10.098/2000 que tem por intuito estabelecer “normas gerais critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida”. O documento garante acessibilidade nos diversos espaços da sociedade: vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios, nos meios de comunicação e nos meios transporte. Em relação à comunicação – ponto que nos interessa aqui – o capítulo VII apresenta artigos que visam a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, sendo eles:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. **Art. 18.** O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. **Art. 19.** Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000)

Os artigos citados tornam acessíveis os sistemas de comunicação às pessoas com deficiência sensorial, no caso dos surdos, os artigos preveem a formação de intérpretes de Libras, bem como a adoção da língua nos serviços de radiodifusão sonora e imagens, como forma de facilitar a comunicação direta ou indireta à pessoa surda. Essa lei foi alterada pela Lei nº 13.146/2015, na qual trará outras providências e será comentada mais adiante.

Em 2001, foi criada a Lei nº 10.172, a qual aprova o Plano Nacional da Educação. Traz um diagnóstico sobre a educação Especial, bem como diretrizes, objetivos e metas para essa modalidade de educação. Educação Especial, o documento apresenta um diagnóstico da Organização Mundial da Saúde (OMS), no qual 10% da população mundial apresentava alguma necessidade especial seja de ordem visual, auditiva, física, mental, múltipla, distúrbio de conduta, superdotação e altas habilidades. Trazendo para a realidade brasileira, a lei afirma que cerca de 15 milhões de brasileiros possuíam necessidade especial (1998). No que tange às matrículas nas escolas, o diagnóstico aponta que o número de matrícula era tão baixo que não atingia o contingente. De 293.403 alunos matriculados com necessidades especiais, 12% tinham “problemas” de audição. (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Sobre a educação especial, a lei afirma que:

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. (BRASIL, 2001)

Os dados apresentados no diagnóstico da Lei nº 10.172/2001 sugerem que, na época, o ensino na modalidade de educação especial ainda era precário, e que era – e ainda é – um grande desafio para o sistema de ensino, “pois diversas ações devem ser realizadas no mesmo tempo” (BRASIL, 2001). Apesar disso, o documento apresenta algumas tendências para o sistema de ensino, sendo elas:

integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;

. ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;

. melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;

. expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais. (BRASIL, 2001)

Vemos que as propostas vão de encontro as necessidades da educação especial, mas o grande desafio é criar uma escola inclusiva que garanta o atendimento a toda diversidade humana. Nas diretrizes da lei, destacamos o seguinte ponto: quanto mais cedo

a inserção das crianças na intervenção educacional, mais eficaz será seu desenvolvimento e desempenho no decorrer dos anos. Dessa forma:

(...) o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. (BRASIL, 2001)

Para além do diagnóstico e das diretrizes, a lei fornece objetivos e metas para a educação especial, dentre as quais destacamos as que são voltadas para alunos surdos:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam **educandos surdos** e aos de visão sub-normal, com **aparelhos de amplificação sonora** e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, **o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos** e, sempre que possível, para seus **familiares** e para o pessoal da **unidade escolar**, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (...)

19. Incluir nos currículos de **formação de professores**, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. (BRASIL, 2001, **Grifos meus**)

É possível perceber o compromisso Estado com os alunos surdos, no sentido de implantar no sistema educacional meios de viabilizar a aprendizagem dos surdos, seja por meio de equipamentos, seja por meio da utilização da Libras e na capacitação de profissionais para esse público.

Depois de muitas lutas por parte da comunidade surda, a Lei nº 10.436/2002 também conhecida como lei da Libras, foi sancionada. Como já discutido anteriormente, essa lei é responsável por reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. O texto define a Libras como sendo “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”, além de garantir formas institucionalizadas de uso e a poio a difusão da língua em questão por meio do poder público em geral. Em parágrafo único, a lei estabelece que a Libras não pode “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Após três anos da lei da Libras, foi publicado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, responsável por regularizar a lei acima citada e dar outras providências. O documento em seu Art. 2º do capítulo I, considera a pessoa surda como sendo aquela que, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Entre as providências tomadas, está a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores para o magistério em nível médio e superior, seja nos sistemas públicos ou privados (Art. 3º - capítulo II). Além disso, prevê que em vários contextos e ambientes sociais seja disponibilizada a presença de um profissional intérprete de Libras, visando que o sujeito surdo possa ter acesso à comunicação e informação de forma mais efetiva. O decreto ainda regulamenta a formação e atuação de profissionais capacitados com curso superior de Tradução e Interpretação, seja por meio de habilitação em Libras ou certificação de proficiência – o extinto PROLIBRAS.

No que diz respeito à formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o capítulo III do decreto estabelece:

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. (...)

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 bilíngue. (BRASIL, 2005)

Isso garante que as pessoas surdas tenham acesso à educação com profissionais qualificados que tenham plenas competências e habilidades na área da Libras, e que garantam um ensino especializado voltado para a aprendizagem e desenvolvimento comunicacional e interacional dos alunos surdos.

Ainda no decreto 5.626, o capítulo IV apresenta medidas para o uso e a difusão, tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa, para o acesso das pessoas surdas à educação. De acordo com esse capítulo, as instituições federais (IF) devem garantir de forma obrigatória o acesso à informação, comunicação e educação aos surdos nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desde a educação infantil até o ensino superior (Art. 14). Para isso, dentre os muitos pontos abordados, as IF devem:

Quadro 2: Deveres das IF para garantia de acesso à informação, comunicação e educação dos surdos.

I- Promover cursos para a formação de professores para:	a) o ensino e o uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras – Português; e c) o ensino da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.
II- Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;	
III - Prover as escolas com:	a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Fonte: Produção própria. (BRASIL, 2005)

O quadro acima revela que as IF devem garantir não apenas o acesso à educação aos surdos (Libras e língua portuguesa), mas, sobretudo, meios que viabilizem esse acesso, tais como a formação de professores, intérpretes, adaptações curriculares, produção de material didático e conseqüentemente, adaptação das escolas para a garantia da inclusão desses sujeitos.

Os capítulos V, VI e VII do decreto apontam medidas para a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; e da garantia do direito à saúde deste mesmo público, respectivamente. A orientação do Art. 22 é a de que as IF de ensino que sejam responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio de escolas e classes de educação bilíngue, ou seja, a utilização da Libras e do português em sua modalidade escrita como meio de instrução tanto de alunos surdos, como de alunos ouvintes, nas séries iniciais e finais do ensino básico. Tal artigo, considera importante a presença de professores bilíngues, nas diversas áreas do conhecimento, além da presença de intérpretes e tradutores de Libras/português, cientes das singularidades linguísticas dos alunos surdos.

Em 07 de janeiro de 2008, o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial nomeado pela Portaria nº 555/2007, elaborou e entregou ao MEC a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento apresenta: marcos históricos e normativos, diagnóstico da Educação Especial, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial. De acordo com a Política, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no princípio da igualdade, na qual todos os educandos são semelhantes em relação a direitos e devem ser livres de qualquer discriminação, além disso, defende a ideia de que a inclusão é “uma ação política, cultural, social e pedagógica”.

Um ponto importante a ser destacado como marco histórico é o fato de a escola em algum período da história ter se caracterizado como um espaço que delimita a educação “como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”, ou seja, embora a escola deva ser um espaço de integração entre todas as pessoas, classes, raças e etnias, todos com suas características, sejam elas intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, o sistema educacional vem excluindo os grupos menos favorecidos. Tal visão é apontada no documento, quando afirma que:

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008)

No que diz respeito às diretrizes voltadas para a inclusão dos alunos surdos, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação inclusiva, sustenta que:

(...) nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Desse modo, é responsabilidade dos sistemas de ensino disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, organizando-se de forma a garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Seguindo a ordem cronológica dos documentos, temos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e

dá outras providências. No Art. 1º são apresentadas oito diretrizes para a efetivação da educação especial, ficando a cargo do Estado, dentre as diretrizes: garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011). O § 2º do mesmo artigo diz que “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”.

No mesmo decreto, o § 2º do Art.5 aponta o apoio técnico e financeiro oferecido pela União, deve entre outras ações ser voltado para “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”, já o § 4º do mesmo artigo declara que:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011).

É notória a valorização do aluno surdo no texto do decreto, sendo reafirmados direitos anteriormente conquistados, além de reforçar a importância da inclusão não só dos surdos, mas de todas as pessoas nos sistemas educacionais. Importante também destinar recursos para que seja possível a educação especial, eliminando barreiras físicas, de comunicação e informação que restringem a efetivação do desenvolvimento social dos jovens surdos e deficientes auditivos.

O próximo documento legislativo é a Lei nº 13.146/2015, responsável por instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Tal lei tem por finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Art. 1º). Já o Art. 3º apresenta várias definições e critérios para fins de aplicação da lei, considerando a comunicação como:

(...) forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos

aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015 **grifo meu**).

Nesses termos, todas as formas de comunicação acima descritas são essenciais no processo de inclusão, no qual destacamos a Libras como principal meio de interação comunicacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva. O Art.11 que diz respeito ao direito à vida, assegura que a pessoa com deficiência não será obrigada a se submeter a nenhum procedimento e/ou intervenção clínica e cirúrgica, a nenhum tratamento, desde que não seja a vontade da pessoa em questão. No caso das pessoas surdas, existem hoje vários tratamentos relacionados à fonoaudiologia, assim como os aparelhos auditivos e implantes cocleares, no entanto, esse tipo de tratamento só deve ser realizado se for plena vontade do surdo.

O capítulo IV da lei, aponta para as questões relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência. De acordo com o Art. 27, a educação se constitui como um direito da pessoa com deficiência, ficando assegurados sistemas de educação que sejam inclusivos em todos os níveis de aprendizagem. Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo afirma que assegurar à educação de qualidade a essas pessoas, é dever não só do Estado, mas também da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral.

O Art.28 apresenta itens que devem ser assegurados, criados, desenvolvidos, implementados, incentivados, acompanhados e avaliados pelo poder público. No que diz respeito especificadamente aos surdos temos os seguintes itens:

- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015)

Segundo esse artigo, devem ser garantidos aos surdos uma educação bilíngue, em que a Libras possa ser a primeira língua e o português escrito a segunda língua, formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras e a oferta do ensino de Libras. Além dessas, outras garantias são feitas como “aprimoramento dos sistemas educacionais”, “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado”, “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias em diversas instâncias de

atuação da comunidade escolar”, “acesso à educação superior e à educação profissional”, entre outros.

No decorrer do texto lei, ainda encontramos outras propostas relativas as pessoas surdas, como o Art. 67, Art. 68 e Art. 73, descritos abaixo:

Art.67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtítuloção por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras; III - audiodescrição.
Art.68. § 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem (BRASIL, 2015).

Novamente, o Estado se compromete em assegurar, para além da educação, o direito ao acesso à informação e comunicação, o direito à acessibilidade nos diversos espaços da sociedade, o incentivo a pesquisa e divulgação de artigos, livros e outros materiais em Libras, serviços de imagens com profissional em interpretação e tradução na língua de sinais e outras providencias nos setores públicos e privados, visando a inclusão e garantindo a igualdade para todos perante a lei.

O último e mais recente documento a ser analisado é a Lei nº 14.191 de 03 de 08 de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 – Já apresentada neste capítulo). Essa lei, acrescenta o capítulo V-A que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue dos surdos. Segundo o Art. 60-A, a educação bilíngue dos surdos é entendida para efeitos de lei como:

(...) 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 (BRASIL, 2021).

Tal como a lei, Quadros (1997, p.67) afirma que a Libras deve ser ensinada preferencialmente como L1 as crianças surdas brasileiras, enquanto o português deve ser a L2, isso porque no processo de aquisição dessas línguas é necessário levar em consideração a condição física desses indivíduos: são surdos. Logo, “qualquer língua oral

exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda” (QUADROS, 1997). Entende-se que a educação bilíngue dos surdos deve ser uma prioridade, na qual deve ser iniciada desde os primeiros meses de vida estendendo-se ao longo de toda a vida nos diversos níveis de educação, dessa forma, os educandos terão mais competência para desenvolver as habilidades de comunicação na sociedade.

O Art. 60-B da mesma lei, prevê os sistemas de ensino devem assegurar material didático adequado e professores bilíngues aos alunos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas a surdez. Esses direitos já haviam sido garantidos, e são aqui reforçados nessa lei que incrementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme a legislação apresentada, destacamos a evolução em termos de garantias educacionais a pessoa surda ou com deficiência auditiva. Vimos que o processo para esses direitos serem aprovados foi longo e embora haja muitas leis e documentos a favor de uma educação bilíngue, de uma assistência a pessoa surda, de uma inclusão nos diversos setores da sociedade, na prática, quase não funciona. Apesar disso, muitas conquistas foram alcançadas ao longo do tempo, a lei da Libras (nº10.436/2002), por exemplo, foi um marco para a história dos surdos, já que a Libras ficou reconhecida como um meio legal de comunicação.

A apresentação da legislação é importante para entendermos todo esse processo de luta, de direitos adquiridos e também negados com a revogação de algumas leis e decretos. Assim, temos uma visão geral do que está garantido constitucionalmente e analisarmos o que de fato é concretizado na prática.

No tópico a seguir, intitulado “identidades surdas”, descrevemos as várias identidades as quais as pessoas surdas apresentam na sociedade, haja vista possuímos uma comunidade bastante heterogênea. Essas identidades são propostas pela Profa. Dra. Gladis Perlin, a primeira professora doutora surda do Brasil. Suas pesquisas são de grande contribuição para os estudos surdos e nos permitirão conhecer e entender melhor as diversas identidades.

2.3 Identidades Surdas

Há aproximadamente cinco séculos atrás, o médico Italiano Girolamo Cardano (1501-1576) se aprofundou nos estudos sobre o ouvido, nariz e cérebro (SILVA, 2019). Em seus estudos, chegou à conclusão de que os surdos poderiam ser ensinados,

reconheceu que apesar de os surdos não escutarem, eles possuíam habilidades de desenvolvimento da razão e da lógica, já que, na época, essa era uma afirmação contrária do que se acreditava. Hoje, entendemos que os estudos sobre surdez desenvolvidos por Girolamo são ainda mais claros e atuais, haja vista termos em sociedade surdos vivendo normalmente, interagindo socialmente, se comunicando eficazmente seja através da Libras, da língua de sinais caseira, da língua portuguesa escrita ou por outros meios comunicacionais.

Com todas as suas especificidades, temos uma comunidade surda bastante heterogênea. Temos indivíduos com surdez profunda, oralizados (que usam a língua portuguesa e fazem leitura labial), com deficiência auditiva (que podem usar aparelhos auditivos ou IC¹¹), sinalizados (comunicam-se em Libras) e bilíngues. Dessa forma, cada indivíduo surdo em sua singularidade adquire/adota uma identidade própria, por isso não podemos dizer que todos os surdos são iguais, ou que todos os surdos devem ter a Libras como língua materna.

No tocante às identidades surdas, Perlin (2001), propõe que existam pelo menos sete diferentes identidades surdas, sendo elas: identidade política; identidades surdas híbridas; identidades surdas flutuantes; identidades surdas embaçadas; identidades surdas de transição; identidades surdas de diáspora e identidades surdas intermediárias. Descrevemos a seguir cada uma dessas identidades, segundo a autora. Para ela, as pessoas surdas podem ser identificadas pelas suas diferenças que são facilmente observáveis (PERLIN, 2001).

A identidade política é aquela “fortemente marcada pela política surda”. /tal identidade está mais presente nos surdos pertencentes ao povo surdo, ou seja, optam por estar junto a outros surdos, estabelecendo uma convivência entre si. Apresentam algumas características como: usam a Libras e não aceitam serem oralizados, nem têm interesse nesse método, geralmente frequentam associações de surdos e consomem apenas conteúdos audiovisuais que contenham intérprete ou tradutor de Libras, além de legenda e sinais na TV, telefone especial e campanha luminosa. De acordo com Perlin (2001, p.1), os surdos que têm essa identidade “aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com

¹¹ IC ou Implante Coclear é um dispositivo implantável de alta complexidade tecnológica, que é utilizado para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de deficiência auditiva profunda que não se beneficiam do uso de aparelhos auditivos convencionais. Fonte: <https://implantecoclear.ufes.br/implante-coclear>

identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais, etc., assumindo uma posição de resistência a qualquer imposição da língua oral (PERLIN, 2001, p.1).

O segundo tipo de identidade é a surda híbrida, com surdos “que nasceram ouvintes e com o tempo alguma doença, acidente, etc. os deixou surdos” (PERLIN, 2001). A partir desse fator, esses surdos começam a aprender a Libras e vão entrando no mundo e na cultura surda à medida que vão aprendendo. Esses indivíduos passam também a frequentar associações como meio de interagir com os demais surdos. Algumas características citadas por Perlin (2001), são:

1. Dependendo da idade em que a surdez chegou, conhecem a estrutura do português falado e o envio ou a captação da mensagem vez ou outra é na forma da língua oral.
2. Usam língua oral ou língua de sinais para captar a mensagem. Esta identidade também é bastante diferenciada, alguns não usam mais a língua oral e usam sinais sempre.
3. Assumem um comportamento de pessoas surdas, ex: usam tecnologia para surdos... (PERLIN, 2001, p.1)

Como o próprio nome já diz, na identidade híbrida o surdo convive com as duas línguas – Libras e Português – já que a surdez não é de nascença, e sim adquirida ao longo da vida.

A terceira identidade descrita pela autora, é a identidade surda flutuante. De acordo com Perlin (2001, p.2), fazem parte dessa identidade os surdos “que não tem contato com a comunidade surda”, ou seja, aqueles que não interagem com outros surdos e não participam da comunidade surda. Esses surdos, geralmente são oralizados, sabem falar e escrever, dessa forma, optam por adotar uma identidade ouvinte e estar dentro de uma comunidade cujo público são pessoas ouvintes. Há então uma resistência em não aceitar ser surdo, logo, não participam da comunidade surda, não frequentam associações e nem lutam por questões relacionadas aos surdos. Perlin (2001, p.2) aponta que os surdos que adotam essa identidade “estão em dependência no mundo dos ouvintes seguem os seus princípios, respeitam-os, colocam-os acima dos princípios da comunidade surda, às vezes competem com ouvintes, pois que são induzidos no modelo da identidade ouvinte”. Além disso, não fazem questão de ter acesso a recursos como intérpretes e tradutores de Libras ou qualquer outra tecnologia dos surdos, rejeitando-os quando apresentados. Ainda de acordo com a autora, estes não se identificam como surdos, no entanto, sentem-se sempre inferiores aos ouvintes:

(...) isto pode causar muitas vezes depressão, fuga, suicídio, acusação aos outros surdos, competição com ouvintes, há alguns que vivem na angústia no desejo contínuo de ser ouvintes. São as vítimas da ideologia oralista, da inclusão, da educação clínica, do preconceito e do preconceito da surdez (PERLIN, 2001, p.2)

Nota-se então que estes surdos, quer ouçam algum som ou não, possuem grande resistência pelo fato de não se aceitarem como surdos e embora estejam constantemente na comunidade de ouvintes, também não se reconhecem verdadeiramente como um.

O quarto tipo de identidade surda é a embaçada. Perlin (2001, p.2) sugere que as identidades surdas embaçadas “são outro tipo que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural”. Nesse tipo de identidade estão enquadrados os surdos cuja família, seja por qual motivo for, não orientou o filho surdo, dessa forma, essas pessoas nem aprenderam a Libras e nem a língua portuguesa, tornando a comunicação mais difícil tanto com ouvintes quanto com outros surdos. Perlin (2001, p.2) afirma que são pessoas vistas como “incapacitadas”, isso porque não compreendem a fala e não têm condições de usar a Libras que não fora ensinada. A comunicação então se dá por meio da língua de sinais caseira ou mímica, o que pode gerar uma não compreensão na comunicação. Nesse ponto, são os ouvintes que “determinam seus comportamentos, vida e aprendizados”.

Perlin (2001, p.2), ainda traz outras considerações importantes sobre esse tipo de identidade surda:

(...) É uma situação de deficiência, de incapacidade, de inércia, de revolta. Existem casos de aprisionamento de surdos na família, seja pelo estereotipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem incapacitados de chegar ao saber ou de decidirem-se por si mesmos. Na família a falta de informação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e algumas clínicas reproduzem uma ideologia contra o reconhecimento da diferença. Estes são alguns mecanismos de poder construído pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez, colocando o surdo entre os deficientes ou retardados mentais (PERLIN, 2001, p.2).

Diante desse cenário, podemos afirmar que os surdos cuja identidade é embaçada são indivíduos que não estão inseridos em nenhuma das comunidades (surdas ou oralizadas), e sim limitadas ao ambiente familiar, o que tem como resultado a dificuldade desses surdos de interagir socialmente quando desejam.

Seguindo, temos a identidade surda de transição, que, segundo Perlin (2001, p.2) “está presente na situação dos surdos que, devido a sua condição social, viveram em ambientes sem contato com a identidade surda ou que se afastam da identidade surda”.

Tal identidade diz respeito aos surdos que cresceram como integrantes da cultura ouvinte, sendo oralizados e em algum momento da vida conhecem a comunidade surda e se sentem atraídos pela Libras e sua sinalização, logo, começam a pertencer àquela comunidade, contudo, não abandonam inteiramente o oralismo. Nesse sentido, “há uma passagem da comunicação visual/oral para a comunicação visual/sinalizada” (PERLIN, 2001, p. 2).

A sexta identidade surda é a identidade de diáspora, que se distancia da identidade de transição. Nesse tipo de identidade, estão presentes “os surdos que passam de um país a outro ou, inclusive, passam de um Estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro” (PERLIN, 2001, p.2). Assim como na língua portuguesa e em qualquer língua oral, a língua de sinais apresenta variações linguísticas dentro do próprio país, nas diversas regiões e estados. A língua de sinais não é universal, ou seja, a Libras é própria do Brasil e se diferencia das demais línguas de sinais existentes no mundo. Dito isso, os surdos que se enquadram na identidade de diáspora são aqueles que costumam se deslocar com frequência de uma região para outra, de um estado para outro, ou de um país para outro. Nesse deslocamento, o surdo estabelece contato com surdos de outras origens e identidades, que se comunicam com uma língua de sinais diferente da sua, desse contato, o surdo de identidade de diáspora adquire uma bagagem cultural ainda maior para o seu repertório.

O sétimo e último tipo de identidade é a identidade intermediária. Considera-se inseridos nessa identidade, os surdos oralizados, que falam bem e escrevem bem a língua portuguesa e que também dominam a Libras, podendo dessa forma participar de ambas as comunidades, ouvintes e surdas. Perlin (2001, p.3) apresenta as seguintes considerações e características desse tipo de identidade:

1. Apresentam alguma porcentagem de surdez, mas levam uma vida de ouvintes;
2. Para estes são de importância os aparelhos de audição;
3. Importância do treinamento oral;
4. Busca de amplificadores de som;
5. Não uso de intérpretes de cultura surda;
6. Quando presente na comunidade surda, geralmente se posiciona contra uso de intérpretes ou considera o surdo como menos dotado e não entende a necessidade de língua de sinais de intérpretes;
7. Tem dificuldade de encontrar sua identidade visto que não é surdo nem ouvinte (PERLIN, 2001, p.3).

A identidade surda é resultado da percepção individual e coletiva dos surdos, suas concepções sobre a surdez e suas experiências que são produzidas a partir da interação com o outro, seja os ouvintes ou outros surdos. Gladis Perlin (2011), defende o mesmo conceito de identidade defendido por Hall (1997) de que “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar

em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”, isso quer dizer que a identidade adotada pelos surdos não é fixa e nem permanente, é mutável de acordo com suas experiências e convicções a respeito da surdez, com a forma como se percebem e compreendem o mundo a sua volta. É importante ressaltar que o respeito e a empatia devem prevalecer, independente da identidade adotada pelo surdo, pois só ele sabe a forma que melhor se identifica. É preciso reconhecer que a experiência de ser surdo é distinta da experiência de ser ouvinte e essa diferença se concretiza nas várias formas e relações marcadas pelas vivências individuais e coletivas.

A seguir, apresentamos o capítulo *A pesquisa realizada*, na qual apresentamos a descrição dos passos que foram seguidos para coleta e apresentação de dados.

CAPÍTULO 3 – A pesquisa realizada

Nesse capítulo, apresentamos a descrição dos passos que foram seguidos para coleta, análise e apresentação de dados, além de uma breve discussão teórico-metodológica que define o tipo de pesquisa, métodos e técnicas usadas nesta investigação.

3.1. Os passos metodológicos

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura de livros, artigos, monografias e dissertações sobre a temática, com fins de aprofundamento teórico e conceitual. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de método de pesquisa caracteriza-se por apresentar bases e dados secundários, com a finalidade aproximar o pesquisador da temática a qual se propõe. A pesquisa bibliográfica permite a expansão das discussões realizadas na área de concentração desta pesquisa, no sentido de trazer outras percepções para o debate e contribuir para o avanço na produção de conhecimentos sobre o tema investigado.

Nossa pesquisa se configura predominantemente como descritiva, já que permite o registro e análise de características das comunidades surdas investigadas, com base na aplicação de inquéritos estruturados com questões voltadas para as características linguísticas, sociais, educacionais e culturais de surdos e de seus familiares. Permite também um levantamento estatístico de uma amostra considerável das comunidades, sendo respaldada nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística de base qualitativa, sob um olhar das políticas linguísticas. Tal investigação, tem como resultado o perfil geral das comunidades surdas do Ceará e sua avaliação sobre as línguas em contato (Libras e Língua Portuguesa).

O suporte de coleta de dados utilizado para a elaboração e distribuição dos questionários foi a ferramenta *Google Forms*. O contato físico com os participantes não foi possível em meio ao momento pandêmico do Covid-19, logo os participantes responderam inquéritos *online*¹² que nos permitiu uma análise qualitativa dos dados solicitados no formulário.

Um fator importante de ser mencionado é o de que, diferentemente do público ouvinte, as comunidades surdas não são tão abrangentes. Logo, a delimitação do corpus seguiu os seguintes critérios: a) pessoas surdas, independente do grau de surdez; b)

¹² O inquérito está disponível no apêndice 01 deste trabalho e também no seguinte endereço eletrônico: <https://forms.gle/1Nt9DV5Y3pE2YFTU9>

pessoas sem idade mínima ou máxima e independente do gênero; c) que tenham aprendido a língua portuguesa na modalidade escrita, e; d) pessoas que residam no estado do Ceará.

As 34 perguntas elaboradas para o questionário se configuram como semiestruturadas já que se compõem de algumas questões com alternativas e algumas questões abertas. Tais questões objetivaram conhecer melhor a realidade dos entrevistados no que diz respeito a sua origem, alfabetização, sua relação com as línguas em contato, a sua relação no seio familiar, suas experiências escolares relacionadas à aprendizagem das línguas, a interação com o professor e os colegas de turma, sua relação atualmente com a Libras e a LP. Há ainda outras questões que nos permitem compor um perfil das comunidades surdas do Ceará, bem como analisar suas percepções em relação às línguas que utilizam.

As perguntas da pesquisa foram interpretadas em Libras pela tradutora e intérprete Joyce Cristina de Souza¹³, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujos vídeos fizeram parte do questionário. Ou seja, as questões foram apresentadas aos informantes tanto de forma escrita (em LP) como também traduzidas em Libras, visando o maior entendimento possível por parte dos participantes, já que, por conta da pandemia de Covid-19, o contato físico não fora possível.

Foram contactadas para a pesquisa as diversas associações de surdos do estado, tais como: Associação dos Surdos do Ceará (ASCE); Associação dos Surdos de Limoeiro do Norte (ASLN); Associação dos Surdos de Iguatu (ASI); Associação dos Surdos Organizados de Fortaleza (ASOF); Associação dos Surdos de Quixeramobim (ASQ); Associação dos Surdos de Maranguape (ASM) e Associação dos Surdos de Maracanaú (ASM). Compreendemos que o contato com essas instituições foi de fundamental importância, já que a maioria dos surdos interage de alguma forma com essas associações, além disso, tais associações promovem o ensino e difusão da Libras. Embora o contato tenha sido feito com todas as associações citadas, não podemos confirmar que houve informantes de todas elas, haja vista que a coleta fora feita de forma *online* e não havia no inquérito nenhuma questão que identificasse de qual associação o/a informante faz parte.

¹³ Joyce Cristina de Souza – Tradutora e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa (UFSCar): Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4333517033868253>

A coleta de dados contou com 17 inquéritos respondidos, dos quais os dados foram analisados utilizando como técnica a análise de conteúdo (GERHARDT, 2009). Esta é uma técnica de pesquisa que possui determinadas características metodológicas, tais como: objetividade, sistematização e inferência. De acordo com Bardin (1979, p. 42), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Do ponto de vista operacional, Gerhardt e Silveira (2009) apontam que:

(...) a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009 p.84).

Inicialmente, fizemos a análise dos dados levando em consideração os diversos fatores que motivaram as respostas para a temática apresentada, tais como contexto cultural, social, linguístico, o que nos permitirá ponderar sobre o significado das respostas presentes na coleta de dados. A partir da análise dos inquéritos, objetivamos responder as perguntas relacionadas à problemática, buscando estabelecer as relações que se fazem necessárias entre as hipóteses levantadas e os dados obtidos, o que nos permitirá a comprovação ou a refutação das hipóteses, mediante a análise. Ademais, objetiva-se também propor possíveis métodos para melhoria do ensino de línguas para os surdos.

Os inquéritos foram agrupados e compilados para o fornecimento de resultados frequenciais, ou seja, para mostrar com que frequência cada alternativa do inquérito aparece nas respostas dos participantes. Dessa forma, acredita-se ser possível entender melhor a caracterização das comunidades e os possíveis padrões de comportamento em relação à avaliação linguística.

Esses resultados, associados à teoria sociolinguística e às questões de políticas linguísticas, que subsidiam a proposta, permitiram o apontamento de caracterização mais fiel do contexto de bilinguismo bimodal experienciado pelos membros das comunidades, uma realidade que é de interesse da comunidade científica e dos setores envolvidos no processo de educação dos surdos, haja vista proporcionarem melhor conhecimento da

realidade surda e fornecerem subsídios para a prática pedagógica inclusiva, assim como permite rever ou criar novas PL para este público.

No capítulo seguinte intitulado *Análise e discussão dos dados*, apresentamos os dados coletados, analisamos e levantamos uma discussão a respeito dos resultados obtidos, buscando refletir sobre a frequência com que cada resposta apareceu nos inquéritos.

CAPÍTULO 4 - Análise e discussão dos dados

A pesquisa contou com 17 respondentes do questionário, composto por 34 questões, subjetivas e objetivas, conforme explicado anteriormente. As questões de 1 a 3 dizem respeito a informações pessoais como nome, e-mail e telefone, respectivamente, e não serão consideradas na análise, a fim de preservar a identidade dos informantes. Já as questões 4 e 5 dizem respeito a faixa etária e gênero dos informantes, como vemos nos gráficos abaixo:

Gráfico 1: Idade dos participantes

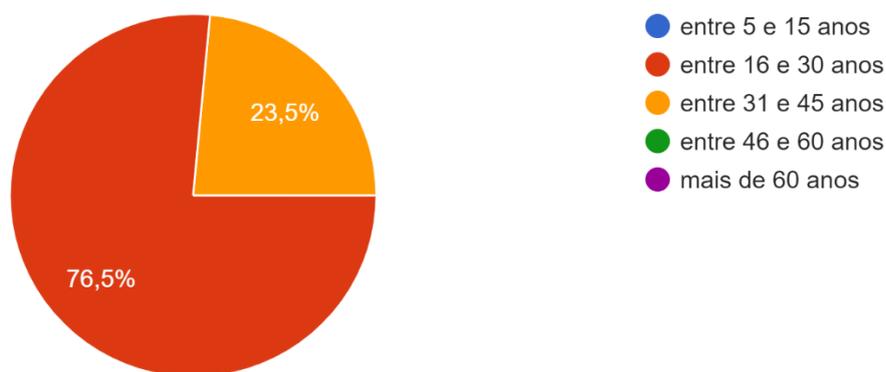
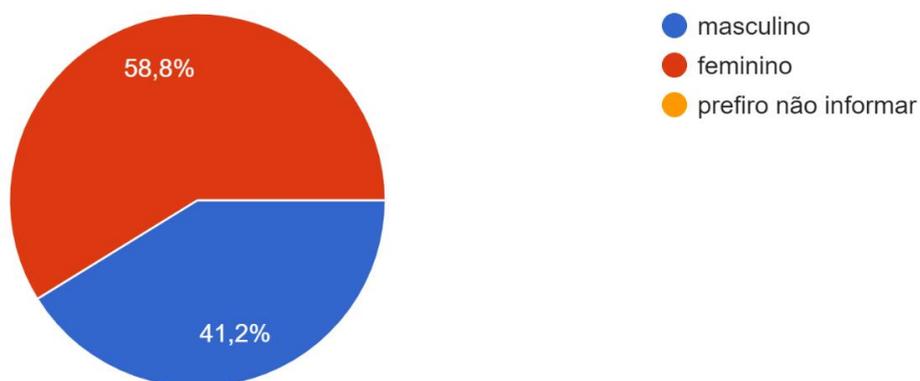


Gráfico 2: Gênero dos participantes



Fonte: Produção própria

Como vemos, na ocasião da coleta dos dados (2020), mais de 76% dos informantes são pessoas jovens, possuindo entre 16 e 30 anos (13 participantes), enquanto que 23,5% têm entre 31 e 45 anos de idade (4 participantes). Destaca-se que o fator idade pode ser determinante para os resultados da pesquisa, visto que, com o passar do tempo, as oportunidades para pessoas surdas foram aumentando devido às novas políticas

públicas que foram implementadas. Nesse viés, pessoas com mais de 30 anos de idade podem não ter tido o mesmo ensejo de oportunidades educacionais que pessoas surdas mais jovens.

No que diz respeito ao gênero, 58,8% dos respondentes são do gênero feminino, enquanto 41,2% são do gênero masculino. Acreditamos que, aqui, esse fator não interfere nos resultados da pesquisa. Já na vida destes enquanto surdos, talvez seja diferente, pois sabemos que a diferença de gênero em nossa sociedade sempre foi um problema. Segundo dados da Federação Mundial de Surdos (WMF)¹⁴, mais da metade da população surda mundial é composta por pessoas do gênero feminino. No Brasil, os estudos que relacionam surdez com a questão do gênero ainda são mínimos, e incipientes, no entanto Klein e De Paula Formozo (2007, p.3), afirmam que:

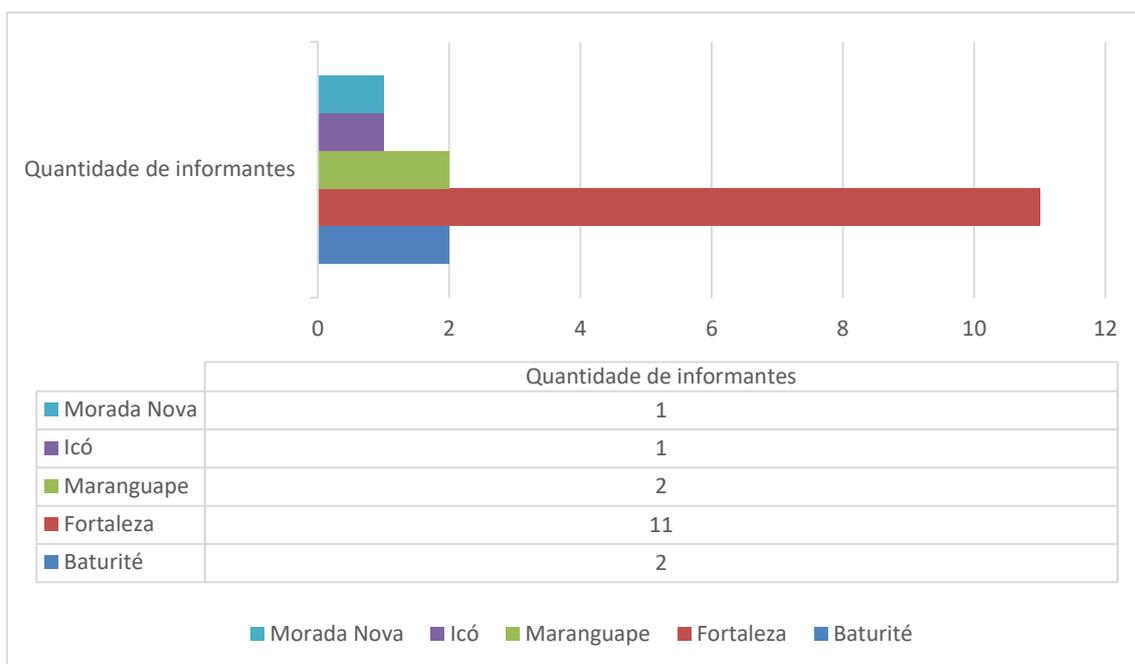
As mulheres não desejam ser iguais aos homens, pois as subjetividades são diferentes. Também não são o oposto dos homens, o seu negativo. O gênero feminino caracteriza-se por sua(s) diferença (s) em relação ao gênero masculino (REVERTER BAÑON, 2003). De forma semelhante, alguns estudos da atualidade educacional vêm problematizando a surdez e os surdos também a partir de autores da perspectiva pós-estruturalista, na qual a mesma é entendida como diferença cultural.

A questão de gênero aqui mencionada, se relaciona a identidade surda discutida no capítulo 2. As mulheres surdas, tidas como gênero frágil, por vezes são discriminadas duplamente, por ser mulher e por ser surda. No entanto, como mostra Klein e De Paula Formozo (2007), elas não anseiam ser iguais aos homens, haja vista que possuem singularidades diferentes.

No tocante aos espaços geográficos relativos aos informantes da pesquisa, as questões 6 a 8 estão relacionadas à cidade natal de cada um/uma, à cidade em que o/a informante mora atualmente e se este/a já morou em outra cidade/estado. Isso pode ser visualizado nos gráficos 3 e 4:

Gráfico 3: Cidade em que os participantes nasceram

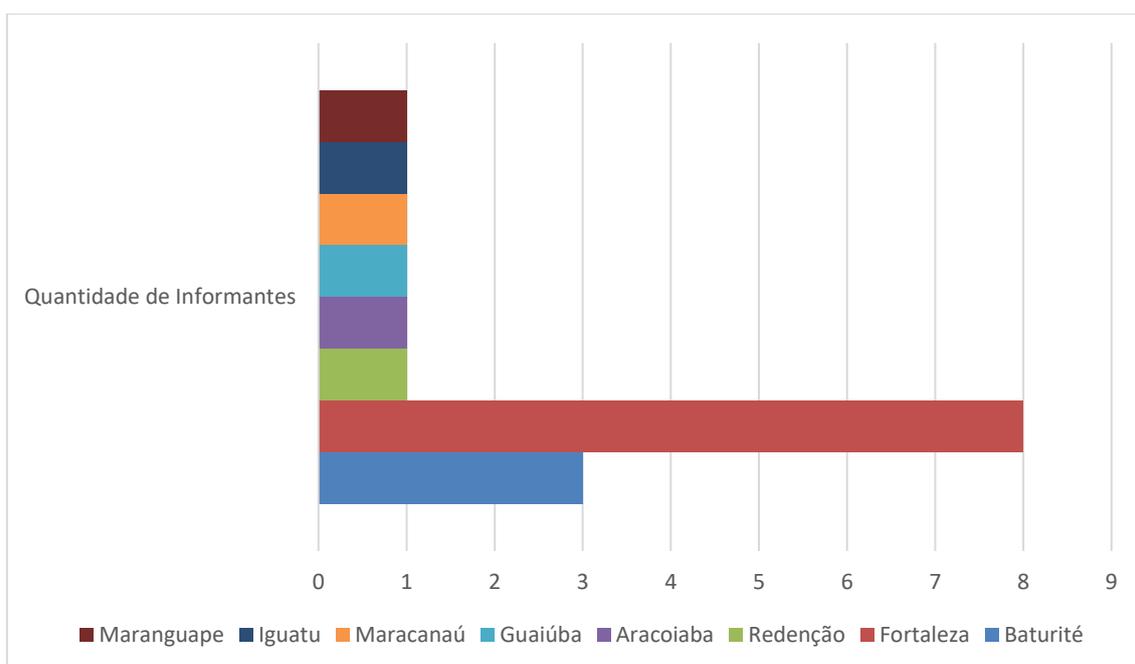
¹⁴ A Federação Mundial de Surdos (World Federation Of the Deaf – WFD) foi criada em 1951, com sede na Finlândia.



Fonte: Próprio autor.

Nota-se que a maior parte dos informantes nasceu na capital do estado, enquanto uma pequena porcentagem nascera em outras cidades do interior. Fato que se repete no gráfico seguinte, o qual mostra onde os participantes residem atualmente, constatando que, apesar de aparecerem outras cidades do interior do Ceará, a população da pesquisa é majoritariamente oriunda e residente na capital do estado:

Gráfico 4: Cidade em que os participantes residem



Fonte: Próprio autor.

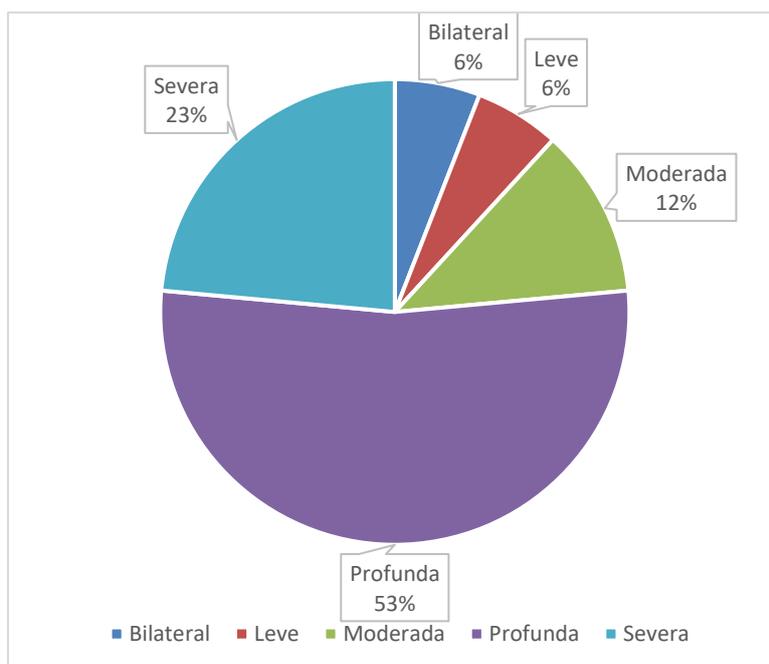
Em relação ao local em que os indivíduos cresceram e desenvolveram sua vida escolar, isto pode ser um diferencial, visto que morar na capital pode trazer mais oportunidades de estudar em uma escola inclusiva do que os indivíduos que moram no interior do estado, sobretudo na zona rural. A inclusão escolar é entendida como um direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente da localidade onde mora, da condição física, psicológica e, ou, linguística dos sujeitos, tal premissa também abrange as pessoas surdas. No entanto, o processo de inclusão da pessoa surda nas escolas rurais acontece muitas vezes de forma duplamente excludente por serem camponeses e surdos, Leite e Santos (2017, p.2), confirmam isso quando afirmam que:

Ao analisar os contextos da educação inclusiva e o da educação do campo, nos deparamos com um histórico de exclusão e isolamento social proporcionado pelo poder elitizado e formulador das políticas públicas que, visando o capital, pouco se interessa pelos povos menos favorecidos, ou pelos grupos minoritários. Grupos esses, nos quais se encontram inseridos os surdos e as populações de localidades rurais.

Os povos residentes nas localidades rurais são, por vezes, esquecidos pelo poder público. Falta verba para suas necessidades, a infraestrutura de moradia e transportes é precária, o material didático insuficiente e há uma carência de profissionais qualificados que atuem nessas regiões para uma oferta qualificada de Educação para as pessoas surdas ou portadoras de necessidades especiais. Muitos, quando podem, migram do interior para as capitais em busca não só de melhoria de vida, mas como forma de encontrar ali a sobrevivência de suas identidades, o que pode ser considerado um ato de ativismo linguístico (LAGARES, 2018).

As questões 9 e 10 abordam o grau de surdez do/da informante (se profunda, severa, moderada, leve, bilateral etc.) e se o/a informante faz uso de aparelho auditivo. Vejamos as respostas:

Gráfico 5: Tipo ou grau de surdez dos participantes.

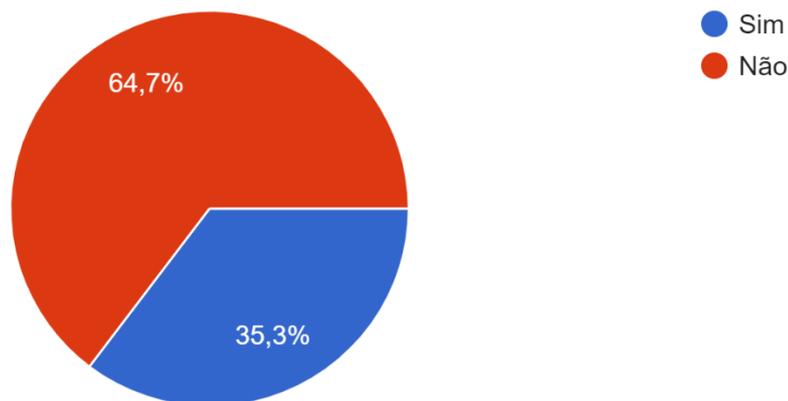


Fonte: Próprio autor.

É notório a grande porcentagem de participantes que têm surdez profunda (53%). De todos os graus de perda auditiva, o nível profundo é aquele que mais compromete a qualidade de vida, segundo os otorrinos – médico especialista em doença/problema no ouvido -, pois, nesse grau de surdez, o indivíduo não percebe a maior parte dos sons, mesmo aqueles muito altos, como o barulho da turbina de um avião, sendo necessário usar a leitura labial como recurso, o entanto nem todo surdo desenvolve essa habilidade. O aparelho auditivo nesses casos pode melhorar a percepção dos sons, até porque a pessoa só escuta sons acima de 90 decibéis. No entanto, alguns surdos optam por não fazerem uso do aparelho auditivo ou de implante cloquear (IC)¹⁵ - como é o caso da maioria de nossos informantes, conforme o gráfico 6 - pois, para eles, ser surdo é uma condição natural de sua existência e tal decisão precisa ser respeitada pelos familiares e pela sociedade em geral.

Gráfico 6: Uso ou não de aparelho auditivo.

¹⁵ Popularmente conhecido como ouvido biônico, é um dispositivo implantável de alta complexidade tecnológica, que é utilizado para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de deficiência auditiva profunda que não se beneficiam do uso de aparelhos auditivos convencionais.



Fonte: Próprio autor.

A imposição do uso de aparelhos e implantes é uma questão polêmica, principalmente os implantes, pois este é, necessariamente, um método com intervenção cirúrgica. Há quem defenda que o uso destes é indispensável para a pessoa surda, em contrapartida, há um grupo que acredita ser um método invasivo e que deve ser uma decisão do próprio indivíduo. Carmozine e Noronha (2012) afirmam que para além da decisão do indivíduo surdo, o sucesso dessas intervenções depende de diversos outros fatores e vai muito além do discurso de “consertar” o surdo. Dizem os autores:

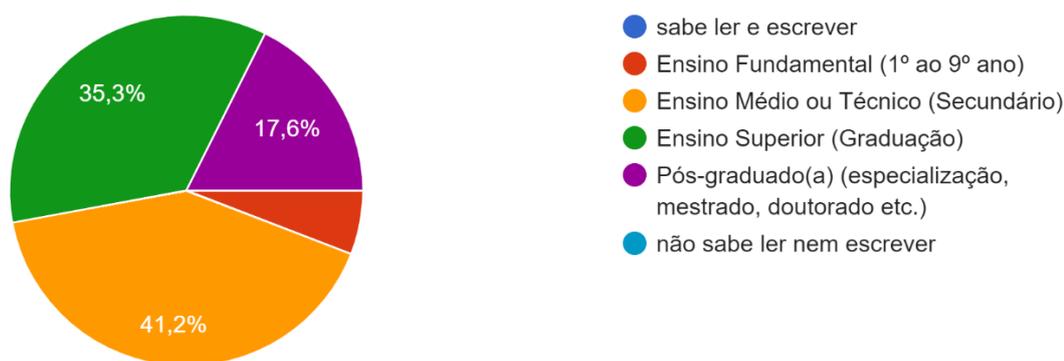
Para aqueles que defendem o IC, há uma tentativa de “consertar” o surdo, passando pelo discurso normalizador da cura, de modo a aproximá-lo do ideal de indivíduo que fala e ouve. No entanto, vale ressaltar que o sucesso com respostas auditivas depende de muitos fatores, como a idade da pessoa ao receber o implante coclear, situação da cóclea e do nervo auditivo, trabalho fisioterápico, fonoaudiológico, acompanhamento periódico e manutenção, entre outros. (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p.79)

Podemos afirmar, com base no exposto acima, que além dos diversos fatores que devem ser considerados para o sucesso ou não do uso de implantes e aparelhos auditivos, há de se perceber que é um processo trabalhoso e doloroso para o surdo, o qual envolve questões socioeconômicas dos envolvidos, haja vista que tal tratamento além de caro, não acaba com a simples implantação, é necessário acompanhamento, manutenção e adaptação, o que gera custos não só financeiros, mas psicológicos também, pois pode haver ou não a aceitação do IC. Nesse viés, salientamos que o uso ou não dessas ferramentas deve ser uma escolha do surdo, como já defendemos anteriormente, visto que somente ele enquanto ser social pode definir sua identidade, além disso, ser surdo e não

dependem de IC faz parte da identidade de muitos surdos, pois entendem ser a surdez uma condição natural.

A questão 11 é sobre o grau de instrução do informante. De acordo com os dados coletados, temos:

Gráfico 7: Grau de instrução dos informantes.



Fonte: Próprio autor.

Sobre essa questão, consideramos destacar que o grau de instrução também diz muito a respeito do surdo, pois, em meio a tantas dificuldades e falta de inclusão, vemos através da pesquisa, que todos os informantes possuem, no mínimo, o ensino fundamental, sendo que a maior parte deles (41,2%) têm ensino médio completo. Outros 35,3% possuem ensino superior e, por fim, 17,6% já são pós-graduados. Esses resultados nos possibilitam afirmar que é sim possível ser surdo e bem sucedido nos estudos, ainda que, infelizmente, essa realidade não chegue a todos.

Sobre esse mesmo aspecto Thoma e Klein (2010, p.120) revelam que:

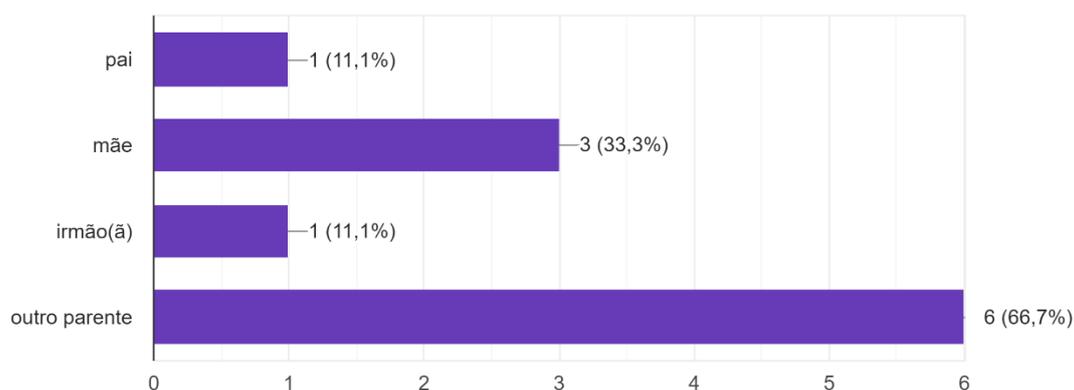
[...] o Documento e as articulações dos movimentos surdos impulsionaram mudanças políticas e na legislação, como a oficialização da língua de sinais através da Lei 10.436/2002; a entrada cada vez maior de surdos no ensino superior em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda tanto em contextos acadêmicos quanto nos meios de comunicação; o ensino de Libras através de disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia (Decreto 5626/2005); a criação do curso de graduação em Letras-Libras para formar profissionais para o ensino (Licenciatura) e para a tradução/interpretação (Bacharelado) na educação básica e no ensino superior, entre outras. (THOMA; KLEIN, 2010, p. 120)

Nesse viés, a surdez não possui uma ligação direta com a cognição do surdo e sua educação perpassa por diversos preconceitos e exclusões sociais. Os surdos têm buscado

ocupar lugares não só nos postos educacionais, mas em diversos segmentos sociais e profissionais, o que reforça a ideia de um ativismo de valorização da língua e do papel social dos surdos.

A questão 12 pergunta se mais alguém na família, além do informante, possui surdez. Os dados coletados podem ser visualizados abaixo:

Gráfico 8: Parentes surdos na família.



Fonte: Próprio autor.

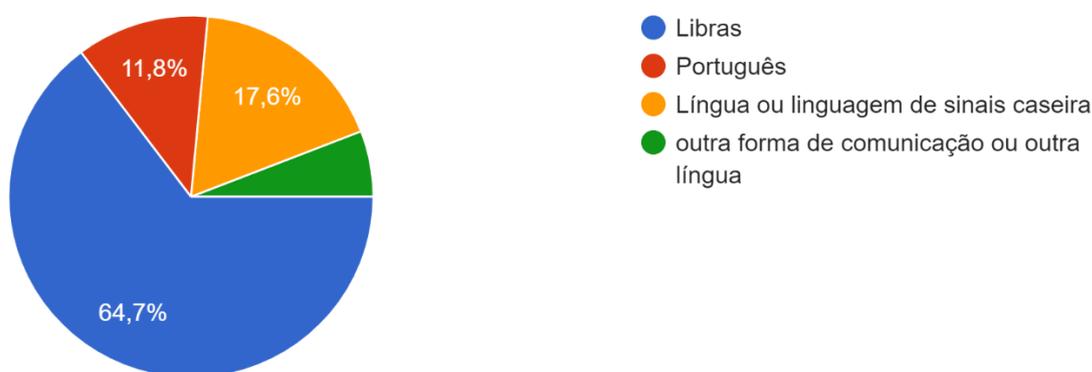
Dos 17 informantes, nove afirmaram ter um ou mais parentes surdos, enquanto os outros oito informantes não possuem parentes com surdez. Ser surdo em um mundo ouvinte já é, por si só, muito complexo, pois desde cedo a pessoa surda sofre preconceitos e exclusões pela sociedade, muitas vezes dentro da própria família. Quando o surdo nasce em um seio familiar em que não possui pais, irmãos ou outros parentes surdos é possível que se crie uma série de barreiras na comunicação entre esses indivíduos, já que os familiares não têm conhecimento da Libras, ocasionando alguns problemas como a não compreensão por parte da família, das necessidades do surdo, bem como problemas de socialização das crianças. Consideramos, pois, que ter um outro familiar com surdez faz com que estes interajam e se sintam mais incluídos dentro do próprio ambiente em que reside, assim como na comunidade. A família surda é, portanto, uma comunidade protetiva entre membros surdos de uma mesma família, ajudando-se mutuamente no desenvolvimento da comunicacional e interacional das crianças surdas.

A questão de número 13 diz respeito à primeira língua aprendida pelo respondente. De acordo com os dados (gráfico 9), 64,7% dos informantes aprenderam a Libras antes de qualquer outra língua, enquanto 17,6% aprenderam a linguagem de sinais

caseira e 11,8% aprenderam o português. Na coleta, um dos informantes disse ter aprendido outra forma de comunicação ou outra língua, sem especificá-la.

Um quadro bem diferente é revelado por Rubio e Souza (2021, p.18) em relação a uma pesquisa feita em São Carlos – SP, que mostra que 48,2% dos informantes aprenderam primeiro o português, enquanto 31,5 tiveram a Libras como primeira língua, seguido de 13,3% que informaram ter adquirido primeiro formas de comunicação caseira (linguagem de sinais caseira ou outra forma de comunicação). Fica evidente que o contexto situado em São Carlos, apontado pelos autores é totalmente oposto ao resultado que temos no Ceará, afirmando que o contexto e as variantes das comunidades surdas as tornam bastante heterogêneas.

Gráfico 9: Primeira língua aprendida pelos informantes.

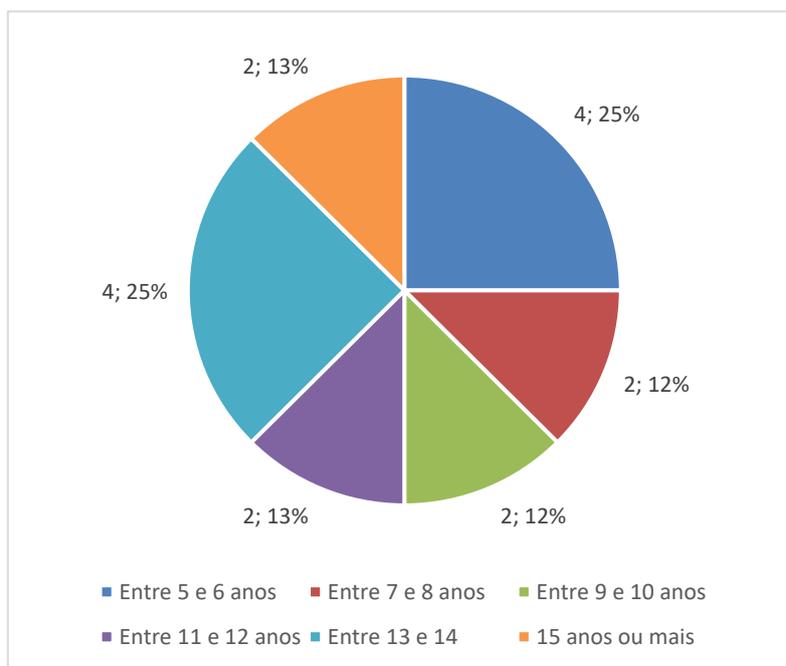


Fonte: Próprio autor.

É extremamente importante perceber a trajetória de aprendizados linguísticos que cada sujeito surdo percorreu, para melhor entender o papel que as línguas exerceram em sua formação e as tensões que isso possa ter provocado em sua vida. É importante defender que o sujeito surdo tenha a Libras como língua primeira, pois é sua língua por direito e, sem dúvidas, a aprendizagem tardia dessa língua dificulta o desenvolvimento comunicacional do surdo, embora saibamos que alguns surdos são filhos de pais ouvintes, o que dificulta esse aprendizado, já que não terá a Libras como língua materna, no seio familiar. Mesmo com os avanços na legislação (Lei 10.436/02 e decreto 5.626/05) voltada para esse público as dificuldades e barreiras atitudinais continuam de uma certa forma impedindo o desenvolvimento dos surdos e a verdadeira inclusão social quase sempre não acontece. Desse modo, existe a necessidade que haja reflexões acerca das práticas de inclusão nos diversos espaços da sociedade.

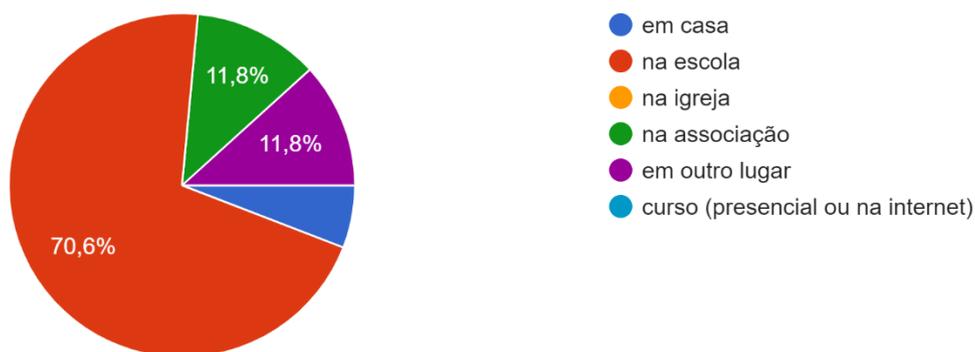
As questões 14 e 15 são referentes à idade que os informantes tinham quando aprenderam Libras e onde aprenderam. Os gráficos 10 e 11 ilustram os dados coletados:

Gráfico 10: Idade que o informante aprendeu Libras.



Fonte: Próprio autor.

Gráfico 11: Local onde os informantes aprenderam Libras.



Fonte: Próprio autor.

Fazendo uma leitura dos gráficos, temos que 25% dos informantes disseram ter aprendido Libras entre os 5 e 6 anos; outros 25% afirmaram ter aprendido entre 13 e 14 anos; um total de 24% disseram ter entre 7 e 10 anos de idade, enquanto 13% afirmaram ter entre 11 e 12 anos e outros 13% confirmaram ter aprendido a língua de sinais com 15

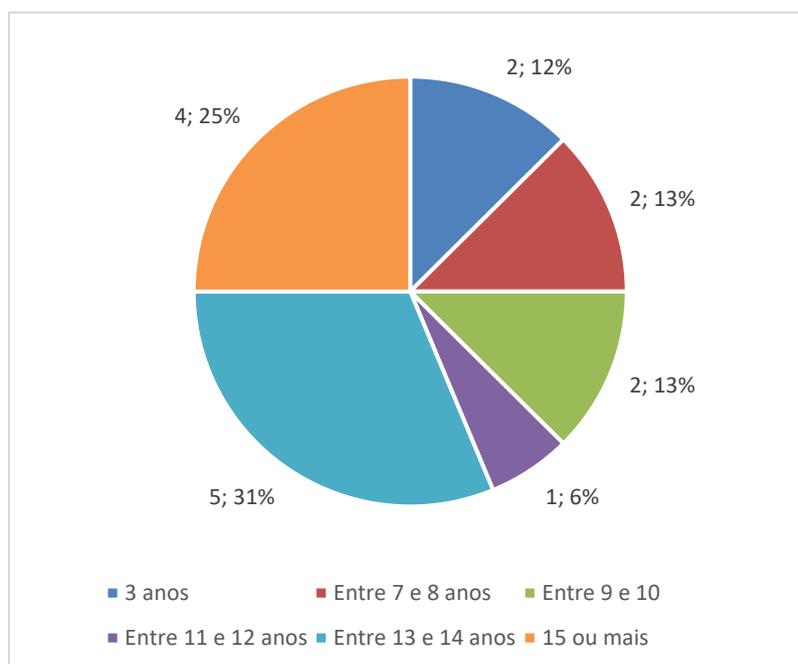
anos ou mais. Percebemos uma heterogeneidade no que diz respeito às idades, pois cada indivíduo aprendeu a Libras em uma idade distinta. Devemos levar em consideração o contexto familiar e social dos respondentes que contribuem para a aquisição tardia ou não da Libras. Já no que diz respeito ao local em que aprenderam Libras, os resultados apontam que a maioria dos informantes (70,6%) aprendeu Libras na escola, enquanto 11,8% aprendeu em associações, 11,8% em outro lugar (não especificado) e somente 5,9% aprendeu a língua de sinais em casa.

Considerando, pois, os dados informados, mais uma vez insistimos na ideia da importância da aprendizagem da Libras como L1 logo nos primeiros anos de vida e no início de sua escolarização (alfabetização e ensino fundamental). Esse fator configura-se como primordial no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares e na comunicação familiar e social, uma vez que, utilizam a L1 como meio de comunicação, informação e instrução. Nesse interim, além da Libras enquanto língua materna ou língua primeira (quando o surdo não possui pais surdos), é importante que o surdo aprenda o português em sua modalidade escrita como L2, propiciando um ambiente linguístico bilíngue que proporcione ao surdo vivenciar práticas discursivas diversas. Como se nota, a aprendizagem da língua é importante não só para o surdo, mas para a comunidade oral também como meio de interagir e está no mundo, sobre isso Fernandes (2006, p.21) ressalta que:

[...] a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo linguístico de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem num processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passam a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais. (FERNANDES, 2006, p. 21).

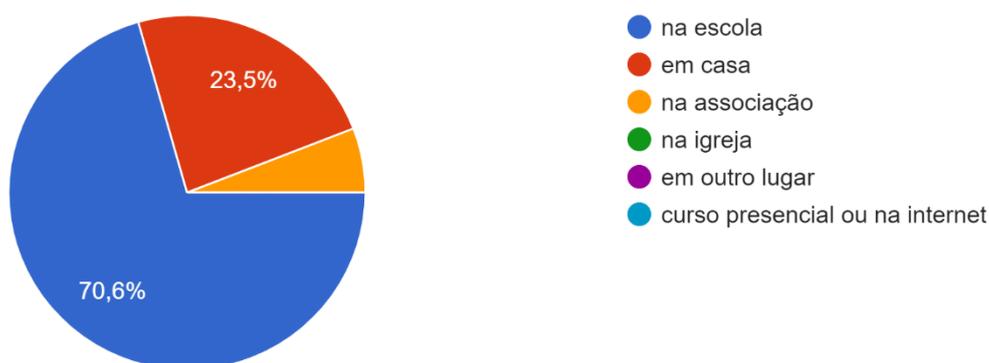
Semelhante as duas questões anteriores, as questões 16 e 17 se referem à idade que os informantes tinham quando aprenderam a língua portuguesa e onde aprenderam. Os gráficos 12 e 13 ilustram os dados coletados:

Gráfico 12: Idade que os informantes aprenderam português.



Fonte: Próprio autor.

Gráfico 13: Local onde os informantes aprenderam português.



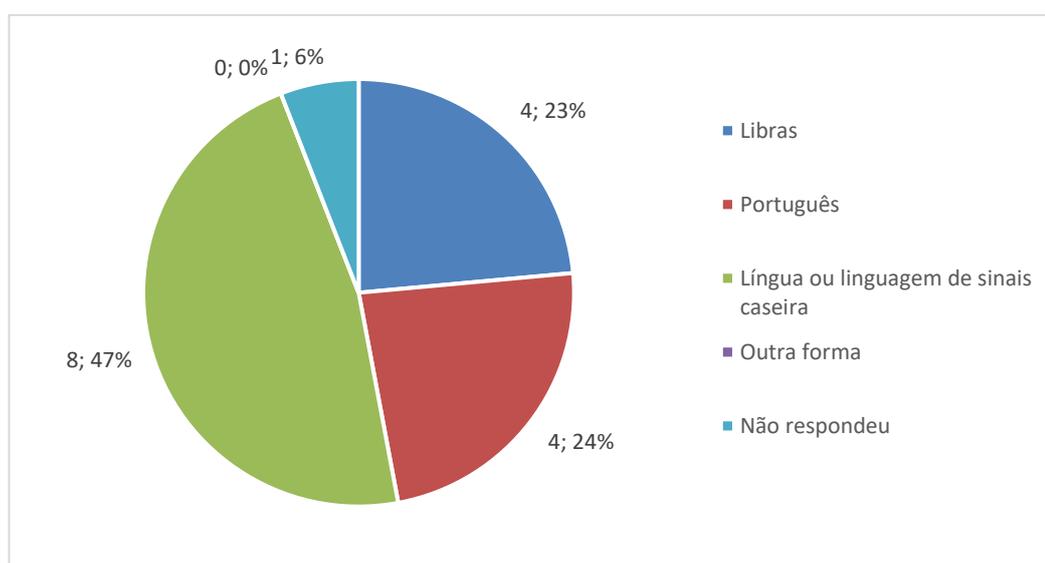
Fonte: Próprio autor.

Resumindo os dados acima, temos que a maior parte dos informantes 31% dos participantes da pesquisa disse ter aprendido português entre os 13 e 14 anos; outros 25% afirmaram ter aprendido com 18 anos ou mais. Apenas 12% disse ter 3 anos de idade quando aprendeu português, enquanto 26% afirmou ter entre 7 e 10 anos. 6% dos participantes afirmou ter aprendido português com idade entre 11 e 12 anos. Percebemos que a grande maioria dos informantes aprendeu o português somente depois dos 13 anos (idade que corresponde aos anos finais do ensino fundamental), o que, de certa forma, consideramos como uma aquisição tardia da língua. Já no que diz respeito ao local em que aprenderam português, os resultados apontam que, semelhante à aprendizagem da

Libras, a maioria dos informantes (70,6%) aprendeu a Libras na escola, enquanto 23,5% aprendeu em casa e 5,9% aprendeu português em associações.

Ainda nesse viés, a questão 18 indaga: “Em casa, nos seus primeiros anos de vida, seus pais ou responsáveis se comunicavam com você em que língua?” O gráfico 14 ilustra a frequência com que cada item apareceu nas respostas recebidas:

Gráfico 14: Língua em que os familiares se comunicavam com o surdo nos primeiros anos de vida.



Fonte: Próprio autor.

De acordo com o gráfico, a família de quase metade dos informantes (47%) se comunicava com eles através da língua de sinais caseira nos primeiros anos de vida. Podemos definir língua de sinais caseira como sendo gestos limitados, realizados por surdos e por familiares que não têm ou nunca tiveram contato com a língua de sinais, dessa forma, criam gestos em comum com a finalidade de facilitar a comunicação entre os pares. Conforme Guarinello (2007, p.48), em 95% dos casos, os surdos possuem pais ouvintes, isso dificulta a aprendizagem da criança surda, pois para aprender Libras como L1, “é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais” (GUARINELLO, 2007, p.48). Infelizmente, essa não é a realidade da maioria dos surdos brasileiros, em nossa pesquisa, apenas 23% dos informantes disseram que os familiares usavam Libras para se comunicar com eles na

infância, desse modo, muitos surdos são privados das construções dialógicas entre os membros da família, pois como dito anteriormente quase todos os surdos são provenientes de famílias que têm a língua oral como língua de interação e comunicação. Quanto a isso, Granemann (2017) afirma que quando a Libras não é ensinada a criança surda e não é utilizada no seio familiar logo nos primeiros anos de vida ou mesmo depois da criança ser alfabetizada na escola, isso traz algumas consequências, pois, “deixam de receber informações importantes, de emitir seus pensamentos, comentar suas ideias, de ter acesso ao repertório de histórias infantis, enfim, de participar ativamente na comunidade em que vivem” (GRANEMANN, 2017, p.271), assim sendo, os prejuízos geram danos, lacunas e traumas que podem perdurar à vida toda dos surdos.

A questão 19 diz respeito a como se dá a interação comunicacional entre os membros da família e o surdo: “Alguma pessoa da sua família (avós, tios, irmãos, companheiro (a), filhos etc.) falava ou fala com você em outra língua ou com outra forma de comunicação (diferente do resto da família)? Se não, deixe em branco. Se sim, escreva abaixo que forma é essa.” O quadro abaixo, apresenta as principais respostas, sendo que 35,2% dos informantes não responderam a essa questão.

Quadro 3: Formas de comunicação entre Surdos e seus familiares.

Informante	Membro da família e Forma de comunicação
Informante 2	<i>“Minha família comunicação mimica também escrever... minha mãe pouco libras simples irmã simples.”¹⁶</i>
Informante 3	<i>“Sim, só duas tios e avó ajudar me.”</i>
Informante 4	<i>“Tia (Libras).”</i>
Informante 6	<i>“Leitura labial.”</i>
Informante 7	<i>“pouco falava com família e tios e primos.”</i>
Informante 9	<i>“sim minha família”</i>
Informante 13	<i>“sim libras diferente mae pai FILHOS.”</i>
Informante 16	<i>“minha mãe”</i>
Informante 17	<i>“família ter comunicação e simples sinais mas não fundemendo.”</i>

¹⁶ Em nosso trabalho, mantivemos as expressões linguísticas originais dos respondentes, ou seja, todas as respostas transcritas são iguais aos registros da coleta de dados.

Informantes 1, 8, 10, 11,	Não responderam
12, 14 e 15	

Fonte: Próprio autor.

Compreendemos, então, que as famílias dos indivíduos também passam por um processo de aprendizagem para se comunicarem com os surdos, e isso é muito importante, pois a pessoa surda se sente acolhida e respeitada. No tocante a essa questão, os processos de inclusão no Brasil, tal qual como a Lei nº 13.146/15 que visa “resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar no pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento” (Maciel, 2000, p.51), algumas famílias vêm se adaptando à comunicação em seu ambiente familiar, seja adotando a Libras como L2 por parte dos ouvintes, e/ou a leitura labial por parte dos surdos, de uma forma ou de outra, o objetivo é o mesmo: estabelecer a comunicação para o pleno desenvolvimento social, educativo, afetivo, cognitivo e psicológico do surdo, como vemos na figura abaixo, retirada de Oliveira e Córdula (2017, p.2):



Figura 1: Implicações do desenvolvimento da comunicação para a criança na sociedade, a partir do ambiente familiar.

Fonte: Oliveira e Córdula (2017, p.1).

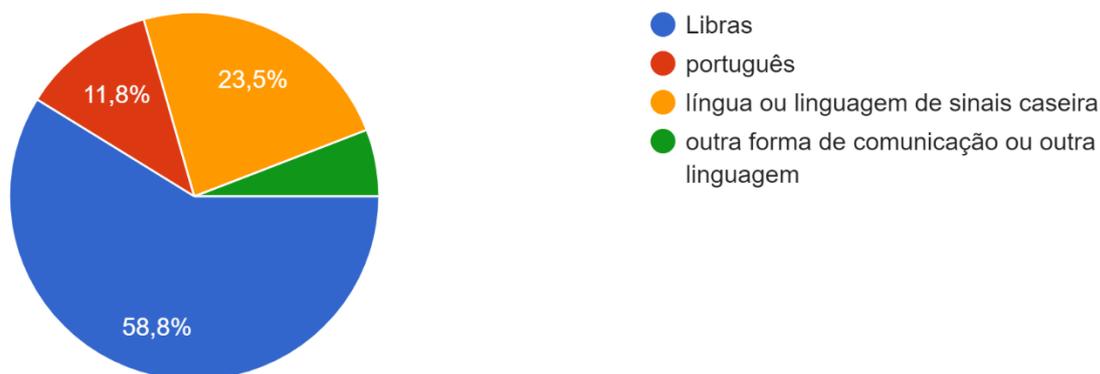
Como vemos na figura 1, o sujeito surdo é o centro, e a interação e socialização familiar fazem com que este indivíduo se desenvolva nos vários âmbitos apresentados na

imagem. Quando a criança se relaciona e interage de forma positiva com a família, o surdo tem um desempenho maior na comunicação com o mundo, com a sociedade. Caso contrário, o surdo se sentirá mais retraído, privado da comunicação, e tende a um isolamento dentro da própria casa. Dessa forma, é possível que não consiga desenvolver uma interação comunicacional com o mundo lá fora. A família é extremamente importante para a constituição de uma identidade social do sujeito.

Oliveira et al., (2004) apontam que a comunicação é uma das principais dificuldades relatadas pelas famílias no convívio com a criança surda. Essa barreira na comunicação acaba por ocasionar outros problemas como “dificuldade de compreender as necessidades e os problemas na socialização da criança, além do aparecimento de comportamentos agressivos por parte do filho” (OLIVEIRA; CÓRDULA, 2017). De fato, a comunicação é essencial na vida de todo e qualquer ser humano, pois é através dela que interagimos com o mundo ao nosso redor, que conseguimos transmitir nossas ideias, pensamentos e anseios, além de resolver nossos conflitos e ajudar na construção do ser. Quando de alguma forma a comunicação não acontece, o ser humano se retrai, dessa forma, a comunicação é uma peça essencial nas relações sociais entre as pessoas.

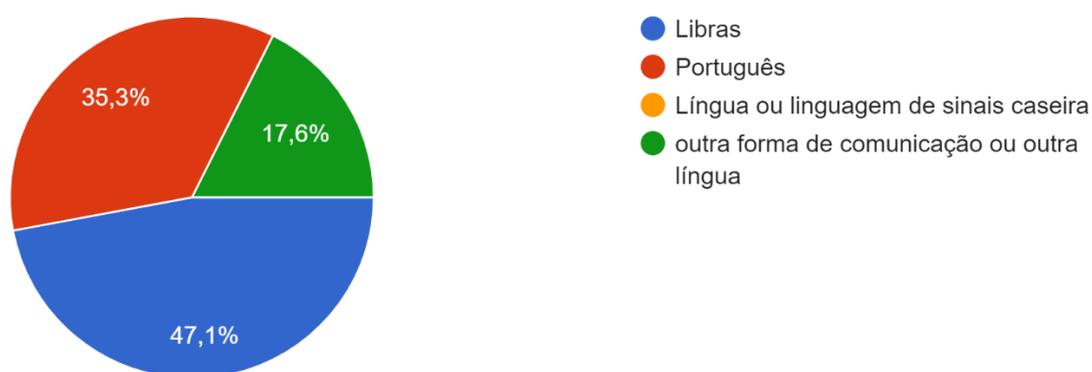
As questões 20 e 21 versam sobre que língua ou forma de comunicação os surdos usam com maior frequência atualmente, dentro e fora de casa, respectivamente. Segundo os dados coletados, a língua mais utilizada pelos informantes em casa é a Libras com 58,8%, seguida da língua ou linguagem de sinais caseira, com 23,5% das respostas dadas. Na sequência, 11,8% afirmaram usar o português e 5,9% outra forma de comunicação. Fora do ambiente familiar, a língua mais utilizada atualmente pelos surdos também é a Libras, com uma porcentagem menor que 47,1% em relação ao uso desta em casa. Em segundo lugar, o português foi apontado com 35,3% como sendo a língua mais usada, seguida por 17,6% de outra forma de comunicação. A língua ou linguagem de sinais caseira não apareceu nas respostas. A ilustração destes dados pode ser visualizada nos gráficos 15 e 16, abaixo.

Gráfico 15: Língua que o informante usa com maior frequência atualmente em casa.



Fonte: Próprio autor

Gráfico 16: Língua que o informante usa com maior frequência atualmente fora de casa.



Fonte: Próprio autor

Acreditamos que fazer uso de outra língua em casa, em vez da Libras, se dá pelo fato da família não dominar a língua em questão, o mesmo ocorre quando aparece entre as respostas uma porcentagem considerável de informantes (35,3%) que utilizam com mais frequência o português fora de casa, pois a predominância dessa língua nos atos comunicacionais dos surdos fortifica ainda mais a hegemonia da cultura ouvinte. Já quando olhamos para as porcentagens em relação à utilização da Libras com mais frequência dentro (58,8%) e fora de casa (47,1%) evidenciam uma importância enorme em termos de visibilidade da língua em questão, já que a comunicação dos surdos através dela propicia uma maior compreensão entre surdos e ouvintes – desde que o ouvinte também compreenda Libras. Salientamos que a Libras constitui o surdo como sujeito e “representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.588).

No tocante às questões que se seguem, 22 e 23, pergunta-se em quais locais os informantes usam Libras e português, respectivamente.

Quadro 4: Locais que os surdos utilizam a Libras e o português.

Informante	Local onde usa Libras	Local onde usa o Português
Informante 1	<i>“Vários lugares”</i>	<i>“Vários lugares”</i>
Informante 2	<i>“Associação, letras Libras, contato amigos surdos”.</i>	<i>“já fui tentar atualizar quadrinho revista”</i>
Informante 3	<i>“Liceu de Baturité Domingos Sávio”</i>	<i>“Também, liceu de Baturité domingos Sávio”</i>
Informante 4	<i>“Encontro com amigos na Igreja”</i>	<i>“eu estudar na internet.”</i>
Informante 5	<i>“casa, escola.”</i>	<i>“na escola”</i>
Informante 6	<i>“todos os lugares”</i>	<i>“Em casa.”</i>
Informante 7	<i>“Amigos aprendendo língua sinais.”</i>	<i>“Alguns tem acostumo escrevi é supermercado, loja, farmácia, outros mais”.</i>
Informante 8	<i>“Associação”</i>	<i>“Livro, as vezes em casa, eu aprendo curso de português.”</i>
Informante 9	<i>“Todos locais.”</i>	<i>“Médico”</i>
Informante 10	<i>“ Em casa e na escola”</i>	<i>“Na escola”</i>
Informante 11	<i>“Escola, shopping, trabalho, curso e eventos.”</i>	<i>“Escola e faculdade”</i>
Informante 12	<i>“comunidade surda, trabalho e academia”</i>	<i>“casa e família.”</i>
Informante 13	<i>“sim associação e casa familia amigis shopping passeio.”</i>	<i>“Loja”</i>
Informante 14	<i>“Eu usa libras e comunicação e outra língua.”</i>	<i>“Eu aprende usa o português e rede social.”</i>
Informante 15	<i>“Instituto Felippo Smaldone”</i>	<i>“Depende a qualquer lugar!”</i>
Informante 16	<i>“escola, associação, curso, amigos.”</i>	<i>“casa.”</i>
Informante 17	<i>“esta família e locais continuar libras”</i>	<i>“amigas as vezes, nao conhecer pessoas portugues, sim portugues.”</i>

Fonte: Próprio autor

Como percebemos, apenas dois informantes (Informantes 6 e 9) utilizam a Libras em “todos os lugares”, enquanto a maioria a usa apenas em locais específicos como as associações, na escola/faculdade, no trabalho, em casa com a família e/ou entre amigos

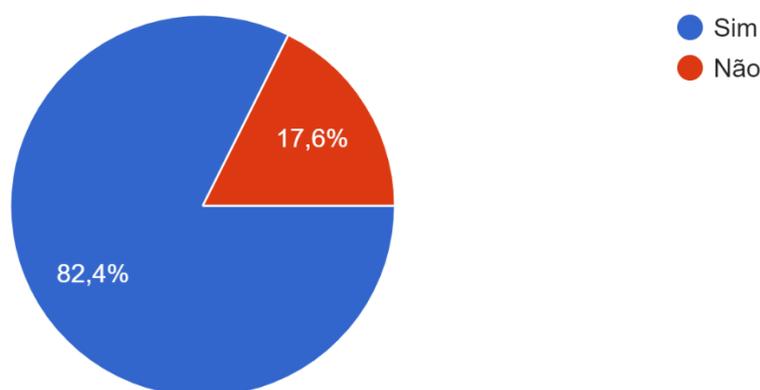
que também saibam Libras. Entendemos aqui que a utilização da Libras por parte dos informantes se dá de forma mais frequente em situações que envolvem outros surdos ou pessoas que saibam essa língua. O fato de os surdos não utilizarem a Libras em todos os espaços que frequentam revela uma espécie de “imposição” da língua portuguesa sobre a Libras, na qual a LP como língua oficial do país adquire *status* majoritário no contexto em que há o predomínio de pessoas ouvintes nas redes de interação, como discutido no capítulo 2.

Já o português foi apontado pelos informantes como sendo usado na escola/faculdade, em casa com familiares (que provavelmente não dominam Libras), no médico, lojas, nas redes sociais/internet, supermercado, farmácia e com amigos que não sabem Libras. Logo, a utilização da LP por parte dos surdos, recai sobre momentos de estudo, mas sobretudo em contextos mais específicos quando há necessidade de comunicação com pessoas que são ouvintes.

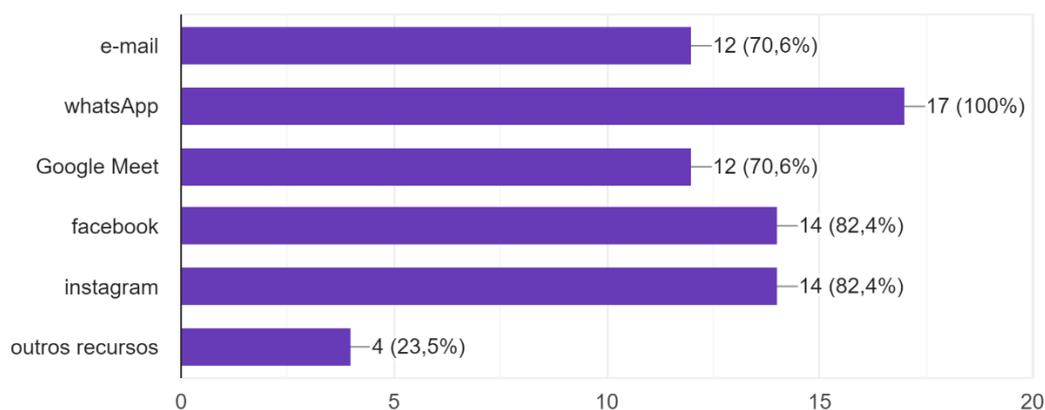
A escola foi um dos poucos lugares em que a Libras e o português foram apontados como recorrente nas duas questões, evidenciando uma possível alternância entre uma ou outra língua. Como bem afirma Rubio e Sousa (2021), essa constatação “reforça o papel deste ambiente na constituição do sujeito bilíngue, respeitando-se a especificidade de a língua portuguesa, para a maioria dos surdos, ser empregada apenas em sua modalidade escrita”.

As questões 24 e 25 abordam a questão dos recursos tecnológicos, indagando se os informantes utilizam tais recursos para a comunicação virtual e quais recursos são esses, no caso de afirmação positiva. Os gráficos abaixo mostram os resultados obtidos:

Gráfico 17: Utilização de recursos tecnológicos para comunicação virtual.



Fonte: Próprio autor

Gráfico 18: Recursos tecnológicos usados pelos informantes para comunicação virtual.

Fonte: Próprio autor

De acordo com as respostas dadas, no gráfico 17, acreditamos ter havido um equívoco por parte dos respondentes. Quando perguntados se usavam recursos tecnológicos para a comunicação virtual, 17,6% respondeu negativamente. No entanto, quando solicitado que dissessem quais recursos tecnológicos usavam, 100% dos informantes marcaram um ou mais recursos dos listados no gráfico 18.

Com a era dos avanços tecnológicos, hoje é possível que pessoas surdas desenvolvam atividades com um smartphone/notebook que há dez ou vinte anos eram impossíveis. Os *e-mails*, textos e mensagens instantâneas através de aplicativos como WhatsApp, Facebook e Instagram facilitaram consideravelmente as interações entre os surdos e os ouvintes, tais ferramentas possibilitam, por exemplo, que os surdos facilmente encomendem uma pizza ou chamem um Uber, tudo através da tela de um aparelho tecnológico. A tecnologia trouxe, de modo geral, alguns benefícios para os surdos, mas ainda não é o suficiente, há de se pensar em alternativas viáveis para os surdos, que fujam dos sistemas padrões. De repente uma ferramenta que traduza em tempo real os sinais feitos pelos surdos ou que transformem a linguagem oral em tradução para a língua de sinais, o que possibilitaria uma viabilização mais eficaz de comunicação. Para Oliveira (2010):

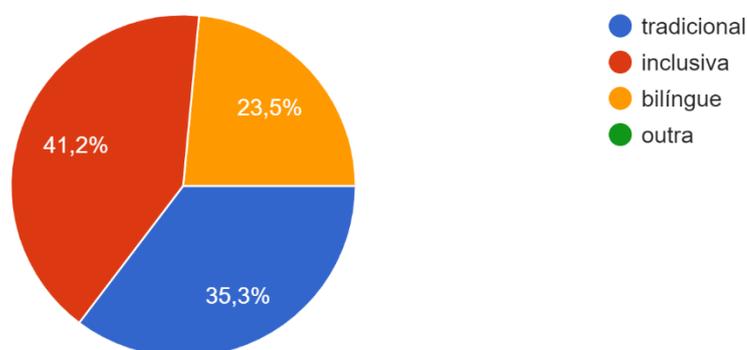
A quantidade de pessoas que precisam desses aparelhos e auxílio da tecnologia é enorme e algumas não dispõem de boa condição financeira para comprar os equipamentos, e assim fica a margem, pois fica com o acesso às inovações tecnológicas restritas. (...) Quanto aos portadores de necessidades especiais, em especial as comunidades surdas do

Brasil, muitos projetos de informática foram desenvolvidos, voltados para este público, porém, ainda há muito o que se fazer, pois os surdos ainda são vistos como “deficientes” e “incapazes” de utilizar as tecnologias da informação como “feedback” para nosso meio social. (OLIVEIRA, 2010, p.8)

Salientamos, que o uso dos recursos tecnológicos é muito importante para o desenvolvimento social dos surdos, haja vista o processo de avanços tecnológicos o qual estamos expostos dia após dia, que faz com que sintamos a necessidade de acompanhar esses avanços. Nossos resultados, então, apontam para um perfil de surdos que têm acesso aos mais variados recursos comunicativos, desde aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, recursos de contextos mais formais como o e-mail e o Google Meet, até aplicativos de socialização de informações, notícias etc., como o Instagram e o Facebook.

As questões 26 a 29 abordam o ensino na vida escolar desses indivíduos. Vejamos de forma mais detalhada cada uma delas. A questão 26 pergunta: “Como era a escola em que você estudou? Caso não tenha frequentado a escola, deixe em branco. Se frequentou, assinale abaixo”. As opções eram: “tradicional”, “inclusiva”, “bilíngue” ou “outra”.

Gráfico 19: Tipo de escola que os informantes estudaram.



Fonte: Próprio autor

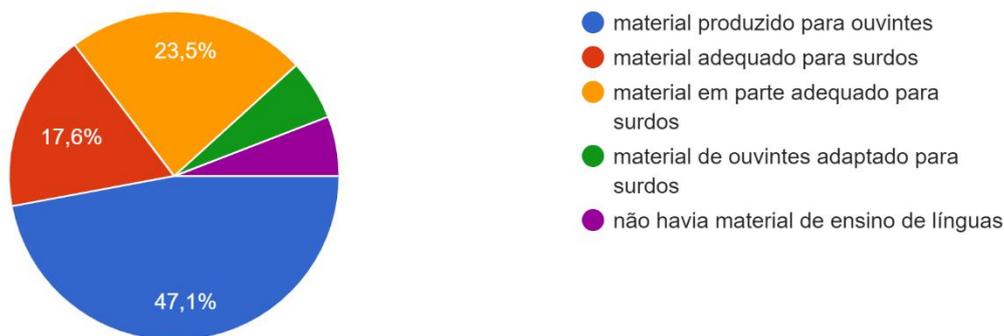
Os resultados apontam para uma espécie de equilíbrio entre a quantidade de surdos que estudaram em escolas tradicionais e inclusivas, sendo que 35,3% dos informantes estudaram em escolas tradicionais, quanto a porcentagem de escola inclusiva foi um pouco maior atingindo 41,2%. Em contrapartida, a menor porcentagem foi para os surdos que estudaram em escolas bilíngues, somando 23,5%, indicando que, embora seja, em tese, a escola mais adequada para os surdos, esta ainda é acessada por uma minoria.

Sobre a escola tradicional, as políticas de inclusão, as quais relatamos no capítulo 2, têm buscado corrigir questões históricas na aprendizagem dos surdos em nosso país, os surdos começaram a compartilhar do mesmo espaço que os ouvintes, quando por muito tempo foram excluídos durante o processo educativo tradicional. Apesar dos esforços, o que acontece é que por falta de profissional qualificado e pouco investimento, a existência de classes mistas contendo ouvintes e surdos com objetivo de integrar esses jovens à comunidade, quase sempre não funciona, pois está em um ambiente onde o surdo não é bem compreendido causa além de desmotivação, dificuldade de aprendizagem. A presença do intérprete nessas escolas é essencial, mas por vezes não é suficiente para o bom desenvolvimento do aluno surdo, pois o aluno surdo se prende a este profissional por ser o único com quem realmente consegue manter a comunicação sem ser mal ou de nenhuma forma interpretado.

A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, afirma que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso a escolas regulares” e que escolas tradicionais inclusivas “são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”, contudo, se esses espaços não possuírem estrutura adequada, material didático adequado e profissionais qualificados, essa inclusão não se efetiva. A diferença entre a escola tradicional e a escola inclusiva é, portanto, o processo de socialização, visto que na escola inclusiva o convívio no ambiente escolar comum beneficia à todos sem distinção, ou seja, permite que alunos com ou sem surdez percorram sua trajetória escolar lado a lado, juntos e com os mesmos direitos, eliminando as práticas excludentes. Para essa questão, não houve respostas em branco, logo, todos os informantes tiveram acesso à escola seja ela tradicional, bilíngue ou inclusiva, conforme discutido acima.

A questão 27 pergunta: “Na escola, nos primeiros anos, como era o material de ensino de língua portuguesa?”. Seguem as respostas organizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 20: Material didático de língua portuguesa nas escolas onde os informantes cursam os primeiros anos.



Fonte: Próprio autor

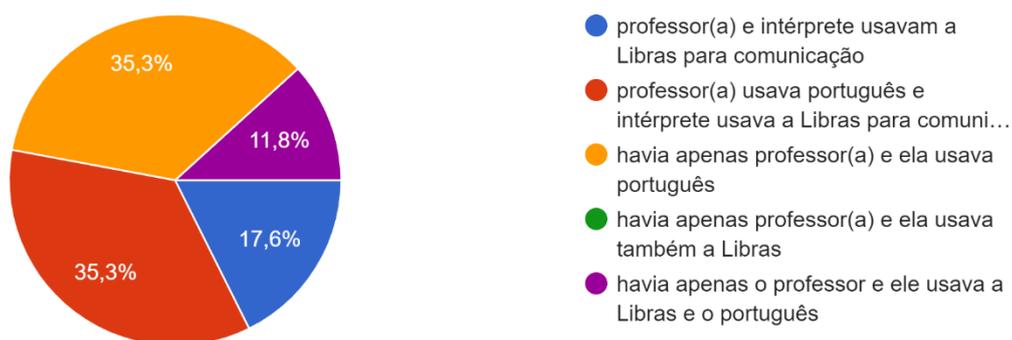
Segundo o gráfico 20, quase metade dos informantes (47,1%) estudou com material produzido para ouvintes, ou seja, não atendendo suas necessidades. Um total de 23,5% estudou português com material em parte adequado para surdos, seja o uso de legendas em vídeos, seja livros específicos para surdos, livros digitais bilíngues ou outra adaptação curricular. Vemos, mesmo que mínima, uma preocupação das escolas em atender as especificidades dos surdos. Por outro lado, 17,6% estudou português com material adequado para surdos, estes mesmos que afirmaram anteriormente terem estudado em escola bilíngue. Por fim, 5,9% afirmou ter estudado com material de ouvintes adaptado para surdos e outros 5,9% disse não haver material de ensino de línguas.

Esse é um ponto que muito nos preocupa. Como ensinar português para um aluno surdo sem material adequado para surdos? Ou ainda, sem qualquer material para o ensino de línguas? Percebe-se que não há uma política inclusiva sendo praticada nesses ambientes. A metodologia do ensino da Língua Portuguesa utilizada em algumas salas de aula limita o aluno surdo ao acesso às práticas linguísticas, dificultando a aprendizagem do mesmo, e provocando entre outros fatores o fracasso escolar, o desgaste físico e emocional, além de não identificar estratégias para o aprendizado eficaz de LP. É importante salientar que apenas inserir a Libras como forma de “adaptação” de materiais não é eficaz, pois, obrigatoriamente, este é o principal recurso de acessibilidade já garantido pelo Decreto 5.626/2005. Como afirma Da Costa e Dos Santos (2018, p. 299) “a presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse aluno”. Muito se tem discutido em relação a adaptações curriculares e materiais pedagógicos para alunos surdos, mas na prática sabemos que não acontece,

falta conhecimento necessário por parte das escolas, acerca das culturas surdas, da Libras e de como criar estratégias e recursos para serem usados em sala de aula.

Cabe ao Estado proporcionar aos professores, além de um conhecimento básico em Libras, a necessidade de formação em metodologias adequadas, como afirma Lacerda et al. (2013, p.191) “não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas”. Para a autora, as aulas devem facilitar tanto a atuação do intérprete de Libras, quanto a compreensão dos conteúdos propostos ao aluno surdo. A próxima pergunta, questão 28, versa sobre como era a sala de aula, nos primeiros anos de ensino.

Gráfico 21: Como era a sala de aula que os informantes estudaram em seus primeiros anos.



Fonte: Próprio autor

De acordo com os dados obtidos, 35,3% dos surdos participantes da pesquisa afirma que em suas escolas o/a professor/a usava português e havia um/a intérprete que usava Libras para comunicação com o aluno surdo. Outros 35,3%, disseram que havia apenas o/a professor/a (sem intérprete) e ele/a usava apenas a língua portuguesa, esse resultado mostra o quanto há um despreparo por parte das escolas para receber e integrar alunos surdos em suas classes. 17,6% dos informantes disseram que na sala de aula havia professor/a e intérprete e ambos usavam a Libras para a comunicação com os alunos surdos, o que é bastante positivo nesse processo de ensino aprendizagem. Por fim, 11,8% confirmaram ter em sala apenas o/a professor/a que usava tanto a Libras quanto o português para a comunicação, o que é ideal para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos surdos.

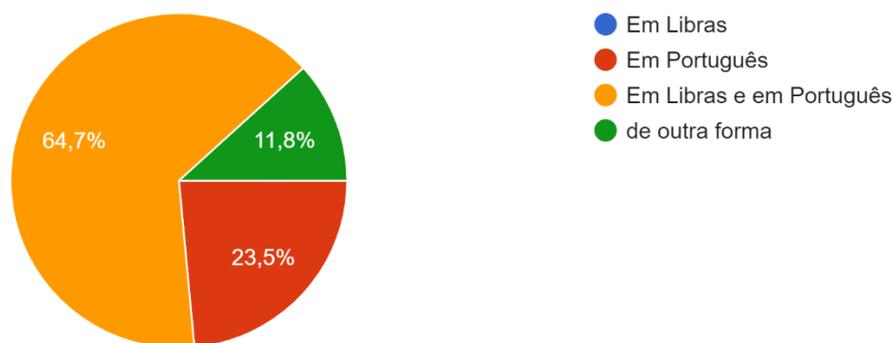
Aqui, vale lembrar que antes da oficialização da Libras como meio legal de comunicação do surdo, em 2002, através da conhecida Lei da Libras, não havia obrigatoriedade de o ambiente escolar ter um profissional intérprete de Libras acompanhando as aulas com o aluno surdo como meio de mediação comunicacional entre aluno e professor. Além disso, também não havia obrigatoriedade dos cursos superiores de magistério oferecerem no mínimo um componente de Libras na grade curricular da formação de professores, logo, a maioria dos professores que se formaram antes disso nunca tiveram contato com a Libras, o que dificulta ainda mais o processo de interação com o aluno surdo, bem como seu ensino aprendido. Em conformidade com Basso et al. (2009, p.4) a regulamentação da Lei da Libras, por meio do Decreto-Lei nº5.626/05:

Proporcionou uma revisão nos estudos e procedimentos a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no contexto educacional do nosso país. Novos profissionais surgiram no cenário educativo: o professor de LIBRAS e o Intérprete de Língua de Sinais, como figuras imprescindíveis para que o acesso aos conhecimentos fosse possível aos alunos surdos usuários da LS. (BASSO et al., 2009, p.5)

Consideramos, pois, que não ter um professor com conhecimentos em Libras e não ter um intérprete presente em sala de aula configura o ensino do surdo não como inclusivo, mas excludente, na medida em que o aluno não entenderá o conteúdo nem conseguirá interagir com a classe. A Lei prevê que os sistemas de educação devem garantir uma oferta de educação bilíngue, na qual a Libras seja ofertada como L1, deve haver formação de professores e intérpretes de Libras (Lei nº 13.146/2015 – art.28), além de material didático adequado e professores bilíngues (Lei nº 14.191/2021 – art.60-B). É necessário que haja uma implementação e/ou supervisão de aplicabilidade dessas leis, pois são direitos garantidos que na prática muitas vezes, não se efetiva.

A questão 29 “Na escola, de forma geral, como as pessoas se comunicavam com você?” tem suas respostas apresentadas no gráfico 22 a seguir.

Gráfico 22: Língua que as pessoas utilizavam para se comunicar com os surdos na escola.

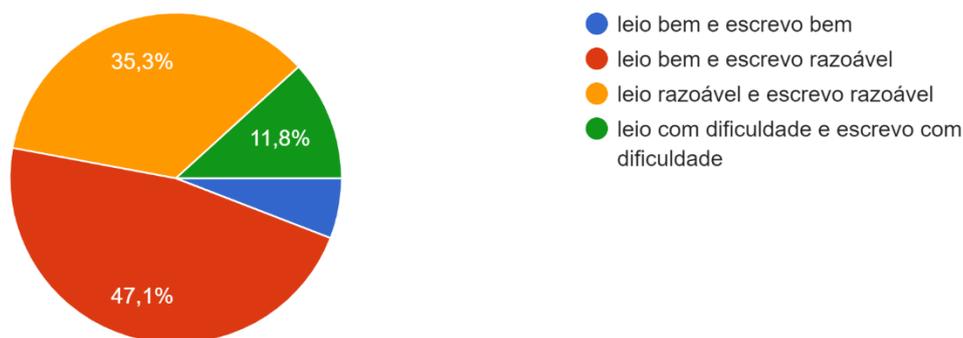


Fonte: Próprio autor.

Os dados apresentados mostram que mais da metade dos informantes (64,7%) mantinha a comunicação em Libras e em português com as pessoas de sua escola. No entanto, 23,5% dos participantes afirmou que a comunicação se dava apenas em português. É provável que esse quantitativo de alunos tenha estudado em escolas tradicionais - que vai ao encontro da questão 26 de nossa pesquisa, a qual versava sobre o tipo de escola em que estudaram. É plausível, portanto, esperar que as pessoas só se comunicassem com eles através da LP, já que, geralmente, as pessoas de escolas tradicionais não possuem conhecimentos aprofundados em Libras. Já em relação aos informantes que estudaram em escolas inclusivas, espera-se que as pessoas saibam ao menos o básico da Libras para manter a comunicação com os surdos, utilizando-se também a LP como meio de interação. O gráfico também mostra que 11,8% dos informantes disseram que as pessoas de suas escolas usavam outra forma de comunicação. Supomos que uma das formas seria a mímica como forma de aproximação dos ouvintes, que não dominam a Libras, junto ao aluno surdo.

As questões 30 a 32 abordam uma autoavaliação dos participantes em relação a sua leitura e escrita do português. A questão 30 pergunta: “Como você avalia a sua leitura e escrita do português?” As respostas obtidas estão ilustradas no gráfico abaixo:

Gráfico 23: Autoavaliação dos informantes sobre leitura e escrita do português.

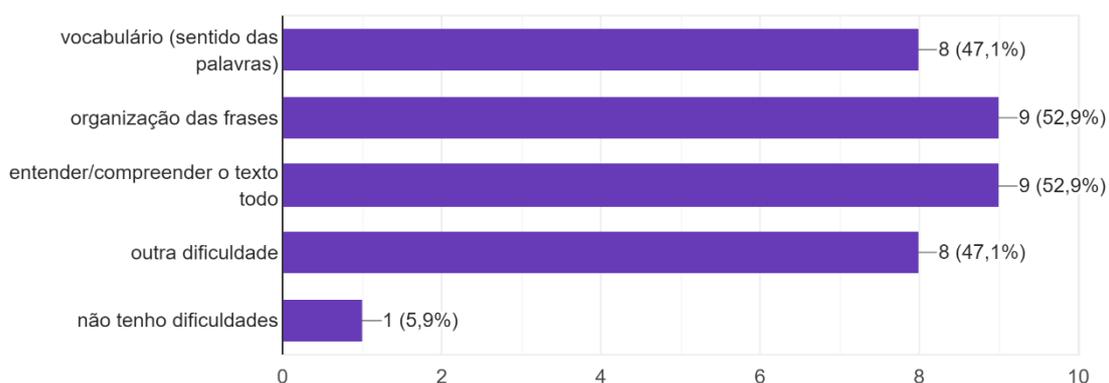


Fonte: Próprio autor.

É possível ver que a maior porcentagem de respostas (47,1%) foi “leio bem e escrevo razoável”, seguida de “leio razoável e escrevo razoável” (35,3%). Um total de 11,8% assinalou “leio com dificuldade e escrevo com dificuldade” e apenas 5,9% disse “leio bem e escrevo bem”. É notório a dificuldade na leitura e na escrita dos surdos, haja vista não terem contato com a linguagem oral, na qual nós ouvintes recorremos sempre em nossa comunicação. Discutiremos melhor essa questão a seguir.

Na questão 31, perguntamos “quais são as principais dificuldades na leitura do português”. Eis o gráfico que ilustra as respostas:

Gráfico 24: Dificuldades dos informantes na leitura do português.



Fonte: Próprio autor.

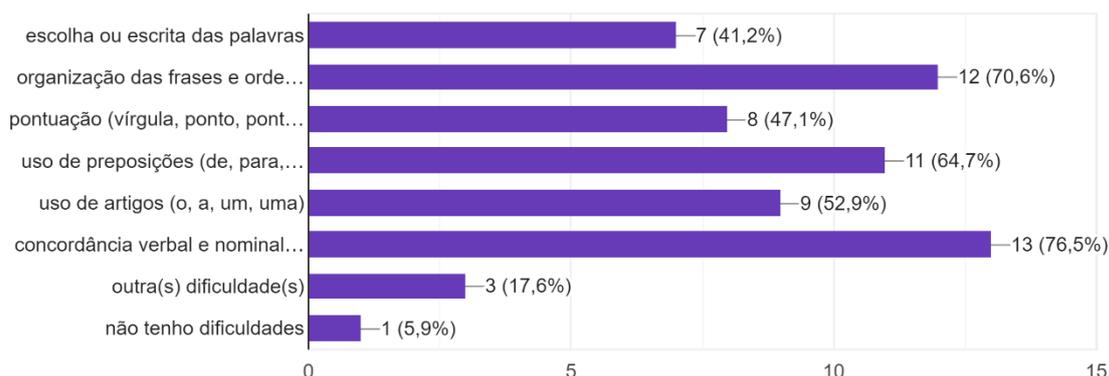
Nesse questionamento era possível apontar mais de uma dificuldade e o gráfico mostra que as maiores dificuldades na leitura do português são a “organização das frases” e “entender/compreender o texto todo”, ambas com porcentagem igual a 52,9%. Isso se

dá porque a escrita dos surdos é diferente da escrita dos ouvintes, pois não utilizam os conectivos e utilizam os verbos no infinitivo, por exemplo. Essas práticas geram uma maior dificuldade na interpretação do texto, assim como na organização dos enunciados. No que diz respeito à leitura e à escrita da LP, podemos inferir que informantes que aprendem o português mais cedo (como discutido na questão 16) contribui positivamente para que tenham mais facilidade na leitura e escrita, já que o contato com a língua se deu na infância. Em contrapartida, quando o surdo aprende a LP muito tardiamente, ele tende a ter uma dificuldade maior para ler e escrever.

Já em relação às dificuldades na leitura, é perfeitamente compreensível que os surdos enfrentem diversos desafios, uma vez que a sua língua primeira – a Libras – é uma língua ágrafa. Entendemos que as escolas devam criar estratégias de ensino para a melhoria da compreensão da leitura dos surdos, “concentrando-se não apenas nas habilidades de nível básico, garantindo um conhecimento adequado do vocabulário usado em uma história específica, mas também em habilidades mais complexas (SANTOS et al. 2020, p.1)”, dessa forma, é possível que os educandos surdos desenvolvam a habilidade leitora com mais propriedade, possibilitando uma maior compreensão dos textos lidos, além de fazer inferências e interpretações a partir das leituras propostas.

A questão 32 indaga sobre as principais dificuldades na escrita do português.

Gráfico 25: Dificuldades dos informantes na escrita do português.



Fonte: Próprio autor.

Novamente, a questão em análise permitia ao informante assinalar mais de uma dificuldade na escrita do português. A concordância verbal e nominal foi apontada como a principal dificuldade que os surdos apresentam, seguida de uma porcentagem alta

(70,6%) relativa à dificuldade na organização das frases e ordem das palavras. No tocante à escrita da LP pelos surdos, sabemos que a gramática normativa desta é bastante diferente da de Libras, haja vista esta última ser uma língua visual espacial que não necessita de flexão verbal para indicar tempo e modo, bem como dispensa o uso de artigos, por exemplo.

Na LP, as unidades mínimas responsáveis pela diferenciação de significados de palavras idênticas (pares mínimos) são os fonemas, enquanto que na Libras as palavras são formadas a partir de parâmetros principais ou maiores e de parâmetros menores¹⁷ (PEREIRA, s.d, p.17). Com isso, é compreensível que os surdos escrevam de maneira a fugir da norma padrão da LP, pois para escreverem recorrem a sua língua natural que é a Libras que é diferente do português em diversos aspectos. Percebe-se que a Libras é uma língua natural assim como a LP, ou seja, uma língua desenvolvida naturalmente pelo ser humano, cheia de regras e combinações de elementos estruturais; nas quais, ambas seguem princípios básicos gerais, porém, não deixam de ter suas especificidades.

Propusemos que os informantes escrevessem um texto de até 10 linhas com suas impressões sobre os seguintes questionamentos: “Agora gostaríamos de saber um pouco mais sobre suas experiências de vida e sua opinião. Como foi e como é sua relação com a Libras e a língua portuguesa no dia a dia? O que significam para você essas duas línguas?” Dos 17 informantes, apenas 10 responderam efetivamente à questão. O informante 1 escreveu:

“A minha opinião é importante pelo bilinguismo. Primeira é libras para pessoas surdas aprender a entender conceito geral e depois segunda língua portuguesa para as mesmas. Os professores sem conhecimento de pessoas surdas necessitam aprender libras e como eles ensinam habilidade escrita para alunos surdos. O meu caso é tradicional, os professores ouvintes eram incapazes a ensinar português para alunos surdos e eu, infelizmente, e a culpa dos professores ouvintes pois faltavam a responsabilidade do ensino. Agora decreto 5.626 cumpre os professores qualificados, tem base de conhecimentos dos alunos surdos, forma de ensinar qualidade de aprendizagem melhor para surdos e metodologia tradicional transforma em outra metodologia visual, apropriada para os mesmos surdos.” (Informante 1)

Mediante a resposta reproduzida acima, podemos perceber que este informante teve algumas dificuldades em sua vida escolar, a começar pelo tipo de escola em que

¹⁷ Parâmetros maiores são a Configuração da(s) Mão(s) (CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA). Os parâmetros menores são Orientação de Mão (Om) e as Expressões Não Manuais (ENM) faciais ou corporais.

frequentava, uma escola tradicional, onde os professores não estavam preparados para atender as necessidades dos alunos surdos. Verificamos também que o mesmo culpa os professores ouvintes por serem “*incapazes de ensinar português para alunos surdos*”, mas como discutido ao longo de nossa análise, esse fator vai muito além da formação e qualificação desses profissionais, haja vista que é necessário todo um planejamento linguístico por parte das políticas públicas para a efetivação dos direitos já garantidos as comunidades surdas, que vai desde a formação de professores, a presença de intérpretes, a uma estrutura escolar adequada, a implementação de material didático especializado para o ensino de línguas para pessoas surdas e ao ensino de Libras como L2 para os alunos ouvintes, dentre outros fatores que envolvem essa discussão.

O informante 02, respondeu:

“Importante começa primeiro L1 imagem, cada palavras, sinal etc. aprender tenta pratica escrever porque organizar verbos português depois L2 português frases de Libras pratica depois português frases melhor. tenho trabalhar pratica ler quadrinho de revista, jornal, internet, chat, Youtube Libras/português, importante porque barreira dificuldade minha vida tenho paciência sempre tenho vontade aprender português importante.” (Informante 2)

O informante 2 afirma que é necessário que o sujeito surdo aprenda primeiro a Libras como L1, ou seja, como língua materna, e só depois, aprenda português. Para ele, ambas línguas são importantes e necessárias ao surdo, embora sinta dificuldades, o mesmo procura está sempre praticando o português, tanto na leitura quanto na escrita. A utilização da Libras é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas surdas e deve ser garantida na forma da lei. De acordo com Uzan et al (2008, p.3) quando “exposto à Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela, o ensino do português (L2) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório”. Tal afirmação, apenas fortalece todo o discurso já discorrido ao longo desse trabalho, o de que a Libras é primordial para o desenvolvimento dos surdos e que a LP enquanto L2 garante maior interação e possibilidades ao surdo nos diversos contextos comunicacionais e interacionais.

Os informantes 3 e 4 possuem concepções semelhantes em relação as línguas que fazem uso:

“Em aqui o com pouca dificuldade de português e ela professora explica, vou forma que aconteceu ele logo libras mas eu não sei, eu

aviso ele respeito libras letras comunidade coisas que tenho escrever bem ele ajudo me importante viver com ótimo”. (Informante 3)

“Meu persistir mais aprender se fazer treinar o português dia a dia organizar das frase em libras. o que é significa mais o texto de escrever contexto adaptada libras, mas como o conhece o texto frase. Mais importante duas a libras e língua portuguesa é preciso o texto frase mesmo. Língua duas apoio”. (Informante 4)

É notório que ambos informantes defendem e respeitam o uso das duas línguas, mas que apesar disso, sentem dificuldades em relação a LP, buscando aprendê-la para melhor compreensão de textos.

O/A informante 5, relata que o processo de aquisição da língua e a comunicação com a família e escola não fora fácil, mas que conseguiu superar essas barreiras:

“No início não foi fácil, eu e minha família tivemos bastante dificuldade em nos comunicarmos, no colégio também foi bastante complicado, inclusive sofri bullying muitas vezes, mas as coisas foram melhoraram quando tive a ajuda de uma interprete, ela me ensinou bastante a linguagem de sinais e também o português, facilitando assim a comunicação entre eu , minha família e amigos. Hoje curso a segunda série do ensino médio, tenho aprendido bastante , graças a inclusão social que me foi concedida , possibilitando interagir ainda mais com meus amigos e familiares”. (Informante 5)

Notamos que esse/a informante teve a presença do intérprete durante o ensino médio, o que facilitou seu aprendizado, embora defendemos a ideia de que somente o intérprete de Libras em sala de aula não é suficiente para garantir que o aluno surdo consiga se desenvolver linguisticamente e aprender os conteúdos propostos, além disso ainda há de se lembrar na questão da interação social entre o aluno surdo e o intérprete, o professor, os alunos e os demais membros que compõem a comunidade escolar.

O/A informante 6 afirma possuir uma boa relação com ambas as línguas:

“Minha relação com as duas línguas são boas, apesar de usar mais a libras pois é mais fácil para mim. Além disso, faço leitura labial porque a maioria da minha família não sabe falar em libras. Mas isso nunca atrapalhou, consigo entender o que falam para mim, e quando não entendo peço para que escrevam no papel”. (Informante 6)

Segundo o relato, o/a informante domina tanto a Libras, quanto a LP, além de fazer leitura labial. Para ele/a o fato de a família não saber Libras, felizmente, nunca atrapalhou na comunicação entre eles.

O/A informante 7 reflete sobre a importância de reconhecer que a Libras deve ser a L1 dos surdos, e que em seguida a LP deve ser ensinada como L2 para que possa interagir com a sociedade.

Importante tem lei oficial reconhecer primeiro língua sinais e depois português, porque antes criança surdo ã sabe sinalizar e português nada, aproveita aprender primeiro língua sinais todos dias e ele conseguiu entendido pode começou português com sociedade. (Informante 7)

O que o informante 7 relata já é previsto e assegurado por lei, como discutido no decorrer do trabalho, e só reforça a importância da efetivação dos direitos já assegurados. A mesma avaliação é feita pelo/a informante 9:

Principalmente importante Libras porque sou surda por isso olhos visual uso Libras depois língua português mais entende clareza mas se não Libras e Língua português não vai conseguir entende por causa Libras tem ajuda aprender surdas melhorar língua português. Impossível sem Libras. Importante duas línguas tem interação. Porque não escuta substituir olhos então uso Libras. (Informante 9)

O/A informante 14 conta quando aprendeu a Libras e a LP e qual suas dificuldades:

Eu era 9 anos e aprende a libras só pouco e língua ou linguagem sinais e caseira , eu escrevo sentido das palavras mas há 15 anos eram aprende português zero não entende apenas no conhecimento atualmente aprende que é o português tem dificuldade também organização das frases. (Informante 14)

O/A informante conta ter aprendido a Libras aos 9 anos e a LP aos 15 anos. Tais idades configuram-se como idades tardias no processo de aquisição da linguagem, o que pode dificultar no aprendizado, na compreensão e na comunicação destes surdos.

Já o/a informante 16, relata:

Iniciei na escola de ouvinte onde aprendi a língua portuguesa e estudei até o 4º ano. Por apresentar dificuldades de compreensão durante as explicações dos conteúdos em sala de aula, os meus pais decidiram me matricular em um escola de surdos, foi lá onde aprendi e tive o primeiro contato com a língua de sinais juntos dos meus professores e colegas cursei ate novo ano. Depois fui pra escola profissionalizante cursar libras. Hoje por ser oralizado consigo me comunicar com surdos e ouvintes fazendo parte das duas comunidades e do qual me sinto muito bem. As duas línguas oportuniza meios de socialização, expressão, verbalização de contado com o meio social, onde me sinto livre para expressar sentimentos, ideias, críticas e opinião em relação a mim e aos outros. (Informante 16)

Por ter sido exposto primeiramente a LP, o/a informante conseguiu ser oralizado, além disso, desde os primeiros anos foi induzido a frequentar a escola, o que facilitou a interação social e comunicacional do mesmo. Embora tenha aprendido primeiro a língua portuguesa, esse surdo também teve contato com a Libras na infância o que contribuiu para ser fluente nas duas línguas. Conforme relato, essa/a informante faz parte das duas comunidades – a oral e a de surdos -, configurando sua identidade como “Identidade Surda Intermediária”, aquela em que o surdo domina ambas as línguas e participa de ambas comunidades.

Aqui podemos refletir de modo geral sobre a avaliação que os surdos fazem das línguas que utilizam, a Libras e a Língua Portuguesa. Como discutido, boa parte dos surdos tem a Libras como língua materna ou como L1, e o português como L2. Nesse contexto, a L1 é primordialmente a língua que contribui para a construção da identidade pessoal, regional e cultural do surdo, embora a L2 também contribua para a formação de sua identidade.

A questão 34 e última do formulário pergunta: “Para responder a esse questionário, você se baseou em qual língua?”

Gráfico 26: Língua(as) que foram base para interpretação do questionário.



Dentre as opções, 76,5% disseram ter usado o “texto escrito em português e a tradução em Libras”, confirmando a importância do contato entre as duas línguas para a efetivação da comunicação. Um total de 11,8% dissera ter se baseado apenas na tradução em Libras, enquanto outros 11,8% apenas no texto escrito em português. Confirmamos com essa última questão que a Libras e a LP caminham de mãos dadas na vida dos surdos com fins de oportunizar a estes indivíduos a melhor interação possível com a sociedade em que vivemos.

De modo geral, podemos afirmar que as questões aqui discutidas revelam muito do perfil linguístico, histórico e cultural das pessoas surdas no nosso país, sobretudo no estado do Ceará, onde a pesquisa foi realizada. Buscando relacionar a teoria com as respostas apresentadas, percebemos que as políticas linguísticas vigentes ainda não estão sendo implementadas como deveria, ou seja, falta planejamento para que essas PL sejam implementadas de forma satisfatória. Os pressupostos teóricos apontam que o material didático utilizado pelas escolas com alunos surdos, deve ser um material específico que considere a realidade e as especificidades desses educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, nessa pesquisa, que a Libras e a Língua Portuguesa, que são línguas em contato entre o povo surdo se estabelecem segundo uma categoria de valor, nas quais, por vezes são escolhidas uma ou outra língua pelos surdos no ato da comunicação – isso para quem domina as duas línguas – outras vezes os surdos são de certa forma obrigados a usarem o português para poderem ser compreendidos, principalmente em ambientes onde predomina a presença de ouvintes. Nesses casos, observamos uma imposição da língua oficial do país sob a língua falada por um menor quantitativo de pessoas – a Libras. A Libras, portanto, é usada pelos surdos em associações, na escola/faculdade, no trabalho, em casa com a família e/ou entre amigos que também saibam Libras, enquanto o português é mais usado na escola/faculdade, em casa com familiares (que provavelmente não dominam Libras), no médico, lojas, nas redes sociais/internet, supermercado, farmácia e com amigos que não sabem Libras, ou seja, em contextos mais específicos quando há necessidade de comunicação com pessoas que são ouvintes.

Tendo por base a discussão teórica, os dados apresentados e a análise dos mesmos, concluímos segundo nosso objetivo geral que os resultados apontam para um perfil sociolinguístico de surdos alfabetizados em Libras e Língua Portuguesa, embora de forma tardia. Tais indivíduos passaram/passam por dificuldades em relação à inclusão efetiva na sociedade considerada predominantemente ouvinte. Além disso, a avaliação linguística que os surdos participantes fazem das línguas em questão revela que o povo surdo dá importância para ambas as línguas, prevalecendo a ideia de que a Libras deve ser aprendida/ensinada como L1 desde os primeiros anos de vida e a LP aprendida/ensinada complementarmente como L2 para efetivar a comunicação nas relações sociais dos surdos.

A partir dos estudos de base sociolinguística, podemos entender que a comunicação é essencial na vida do ser humano e que a língua é sempre mutável, ou seja, está em constante transformação, é assim também na Língua Brasileira de Sinais, apesar desta língua ser visual-espacial, ela também adquire variações de região para região e de estado para estado. Por ser uma língua marginalizada e por falta de conhecimento da população brasileira, torna-se necessário que a Libras seja difundida com mais ênfase, dessa forma, tornar-se-á uma língua com mais prestígio e maior valor tanto nas comunidades surdas, como a sociedade de forma geral.

Considerando, as hipóteses levantadas no início deste trabalho, podemos afirmar que todas foram confirmadas. A primeira das hipóteses foi a de que os surdos adquirem contato com a Libras de forma tardia, muitas vezes porque as famílias não sabem Libras e/ou o indivíduo inicia sua vida escolar em escola regular sem profissionais capacitados para o ensino de línguas para pessoas surdas. O estudo mostrou que de fato isso acontece, 100% dos surdos participantes aprenderam Libras depois dos 5 anos de idade, sendo que a maior parte deles só aprenderam libras após os 8 anos, uma idade já avançada para a aquisição. A segunda hipótese foi a de que, no contexto das comunidades surdas, a Libras adquire *status* de língua majoritária em relação à LP, isso também é um fato que se confirmou durante a pesquisa, embora tenha ficado evidente que os surdos respeitam e julgam ser importante também a aprendizagem da LP. A terceira e última hipótese confirmada é a de que as teorias que permeiam o bilinguismo, processo de ensino/aprendizagem e avaliação linguística, quando colocadas em prática, contribuem positivamente no ensino de pessoas surdas, pois é possível conhecer a realidade linguística dessa comunidade; as relações sociais e culturais das pessoas surdas, cuja importância se dá para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para a melhoria do ensino que atendam às necessidades linguísticas, sociais e culturais da população surda.

Vimos, através da legislação brasileira, que muitas foram as conquistas no decorrer do tempo para a ampliação da Libras e da legitimação dessa língua nas comunidades surdas do Brasil. Contudo, ainda há um caminho longo e árduo a ser percorrido, e que a legislação existente ainda não é suficiente para garantir os direitos linguísticos e satisfazer adequadamente às necessidades dos surdos. O poder público precisa urgentemente criar estratégias de planejamento linguístico que abranjam a toda população, não só os surdos, mas a sociedade ouvinte também.

Destaca-se ainda que os surdos, como indivíduos pertencentes a uma sociedade, buscam, em decorrência da necessidade, serem valorizados e entendidos dentro dessa condição social em que vivem. Para tanto, dependem que a Libras seja amplamente viabilizada, afim de não só dominarem essa língua, mas fazer com que as pessoas ouvintes também a compreendam e assim suas relações com todos os segmentos da sociedade sejam concretizadas.

Tendo em vista esse contexto, podemos dizer que, em outras palavras, a Libras deve ser a língua de socialização e a língua portuguesa deve ser ensinada no espaço educacional, como segunda língua. Enquanto as práticas cotidianas da população surda

dão-se através da Libras, à língua portuguesa cabe uma função específica relacionada aos estudos de conteúdos formativos na escola. Mais ainda, a Libras representa o ambiente afetivo e identitário dos seus usuários, enquanto que a língua portuguesa ocupa uma função secundária e específica nas práticas linguísticas dessas pessoas.

Ademais, aponta-se a necessidade de outras pesquisas na área, afim de alargar os estudos e descobertas do povo surdo, além disso, se faz necessário que esses estudos sejam amplamente divulgados, não só nos espaços acadêmicos de ensino superior, mas nas escolas de educação básica, nas secretárias de educação e na sociedade como um todo, para que assim, haja um maior planejamento das PL já existentes e a criação de novas políticas que implantem a Libras nos diversos âmbitos da sociedade, respeitando as identidades das pessoas surdas e garantindo que os surdos sejam ouvidos e compreendidos através dos sinais.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tania. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). **Introdução à linguística 1**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2001.p.21- 48.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola, p. 355-387, 2011.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Metodologia de ensino de Libras–L1. **Florianópolis: UFSC**, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 dez. 2021

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm

_____. **Decreto nº914**, de 06 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, em especial os art. 58, 59 e 60 (Da Educação Especial) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ressaltando a educação especial nos artigos citados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Decreto nº3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 28 abr. 2021

_____. **Decreto nº5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Decreto nº7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

_____. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARMOZINE, Michelle M.; NORONHA, Samanta C. C. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo: Hub Editoriak, 2012.

COELHO, Izete Lehmkuhl.; GORSKI, Edair Maria; SOUSA, Christiane Maria N.de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer a sociolinguística**. – 1.ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2019.

CRISTIANO, Almir. O Congresso de Milão, 19 mar 2020. Disponível em: www.libras.com.br/congresso-de-milao Acesso em 28 abr. 2021.

DA COSTA, Larissa; DOS SANTOS, Lara Ferreira. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: Uma revisão bibliográfica. **Comunicações**, v. 25, n. 3, p. 293-320, 2018.

DAVIS, Hallowell; SILVERMAN, Sol Richard. Auditory test hearing aids. **Hearing and deafness**, p. 235-279, 1970.

DE SALAMANCA, Declaração. Princípios, políticas e prática em educação especial. **Espanha:[Sn]**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 583-597, 2005.

FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola Ed., 2009.

_____. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. **São Paulo: Parábola Editorial**, 2012.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. **Revista EntreLinguas**, p. 108-122, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/eugen/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final/7+5+13270_p108_122_Ghessi+Berlinck-EntreL%C3%ADnguas-Revisto_JC_FT.pdf Acesso em: 29/set/2022

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira De Sinais–Libras Como L1 Para Estudantes Surdos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 9, n. 2, p. 270-282, 2017.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Plexus Editora, 2007.

HEYE, Jürgen; VANDRESEN, Paulino. **Línguas em contato**. In: CARDOSO; Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacira Andrade; SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Quinhentos anos de história lingüística do Brasil. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

KRUG, Marcelo Jacó. Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante – RS. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Madalena; DE PAULA FORMOZO, Daniele. Gênero e surdez. **Reflexão e Ação**, v. 15, n. 1, p. 100-112, 2007.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 185-200.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?:** Desafios glotopolíticos contemporâneos. Parábola Editorial, 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Tamires de Campos.; SANTOS, Nágib José Mendes dos. A escola do campo e os surdos camponeses: Impasses e possibilidades frente à inclusão escolar. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4, 2017, João Pessoa-PR **Anais CONEDU** ISSN: 2358-8829: Editora Realize. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35168> Acesso em: 12. Jan.2022

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, nº 2, p. 51-56, 2000.

MOURA, M. C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.

NARDI, Jean Baptiste. Línguas minoritárias e memórias. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 12, n. 1, p. 117–134, 2004.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. *Audição na infância*. 5. ed. Rio de Janeiro: Koogan, 2005.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão et al. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 79-93, 2007.

_____. **Políticas Linguísticas:** uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, L. de; CÓRDULA, EB de L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes. **Revista Educação Pública**, [S. l., sv], 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/a-comunicacao-entre-criancas-surdas-filhas-de-pais-ouvintes#:~:text=As%20fam%C3%ADlias%20apontam%20que%20barreiras,et%20al.%2C%202004>). Acesso em: 10.fev.2022

OLIVEIRA, Nazareth Ana Lírio de. **As tecnologias e a educação de alunos surdos**. In: Brasil Escola, 2010. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-tecnologias-educacao-alunos-surdos.htm#indice_13 Acesso: 15.mar.2022

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso em 12 mar. 2021.

PEREIRA, G. K. LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Santa Catarina: UFSC, s.d. Disponível em https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf Acesso em: 08.fev.2022

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. In: Revista Sentido. Introduzido em: 12.dez.2001. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntaW5oYXNwZXNxdWlzYXNvazF8Z3g6M2U0YmMxYzBiMmRjNjM4Yw> Acesso em: 22.out.2022

PILLER, Ingrid. **Linguistic Diversity and Social Justice: An introduction to Applied Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. 1997.

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

RUBIO, Cássio Florêncio. A relevância da caracterização sociolinguística das comunidades surdas do Brasil. In: FRANÇA, Marcos de; SOUZA, Adílio Junior de; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa. (org.). **Estudos linguísticos e literários: abordagens**. Araraquara: Letraria, 2020.

RUBIO, Cássio Florêncio; SOUZA, Joyce Cristina. Perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos: o bilinguismo bimodal Libras/língua portuguesa. **Signótica**, v.33, 2021.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, João Paulo Saraiva; HORTA, Fernanda; GRADE, Amanda. Desempenho em tarefas de leitura e escrita de alunos surdos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do Português L2. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Antonio Eugenio Ramos da. **Políticas Linguísticas e o ensino de Libras: A realidade das Políticas Linguísticas para o ensino de Libras nas aulas de língua portuguesa nas escolas estaduais**. Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa,

Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira, Redenção, 2019. Redenção, 73f, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2059> Acesso em 20 jan. 2022.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil.** Cadernos de Educação (UFPel), v. 1, p. 107-131, 2010.

UNESCO. A Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Barcelona, Espanha, Junho de 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em 12 mar. 2021.

UZAN, Alessandra Juliana Santos; OLIVEIRA, Maria do Rosário Tenório; LEON, IOR. A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna no contexto da escola do Ensino Fundamental. **XII INIC: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação–Universidade do Vale do Paraíba**, 2008.

VIANNA, Beto. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante. **Memórias Convención Internacional de Antropología-Anthropos**, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Questionário: Caracterização sociolinguística da comunidade surda do Estado do Ceará

Essa pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). <http://ppglin.unilab.edu.br/>

O estudo tem como objetivo apresentar um panorama sociolinguístico da comunidade surda do Estado.

As identidades das pessoas participantes não serão reveladas.

Antes de iniciarmos o questionário, gostaríamos de agradecê-lo (la) pela participação.

Suas respostas são muito importantes para o aprimoramento do ensino de línguas no Estado e no país.

Responsáveis pela pesquisa: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (alexandre.silveira@unilab.edu.br) / Antonio Eugenio Ramos da Silva (eugenio.ramos16@gmail.com)

Questão 1. Nome (completo ou somente o primeiro nome)

Questão 2. E-mail (opcional)

Questão 3. Celular/WhatsApp (opcional)

Questão 4. Qual a sua idade?

- entre 5 e 15 anos
- entre 16 e 30 anos
- entre 31 e 45 anos
- entre 46 e 60 anos
- mais de 60 anos

Questão 5. Qual o seu sexo?

- masculino
- feminino
- prefiro não informar

Questão 6. Qual a cidade onde nasceu?

Questão 7. Qual a cidade onde mora atualmente?

Questão 8. Já morou em outra cidade? Qual(is)?

Questão 9. Qual o seu tipo ou grau de surdez? (profunda, severa, moderada, leve, bilateral...)

Questão 10 - Você usa aparelho auditivo?

- sim
- não

Questão 11. Qual a sua escolaridade? Assinale abaixo.

- sabe ler e escrever
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
- Ensino Médio ou Técnico (Secundário)
- Ensino Superior (Graduação)
- Pós-graduado(a) (especialização, mestrado, doutorado etc.)
- não sabe ler nem escrever

Questão 12. Além de você, há mais algum surdo na família? (se não houver mais ninguém, deixe em branco)

- pai
- mãe
- irmão (ã)
- outro parente

Questão 13. Qual foi a primeira língua que você aprendeu?

- Libras
- Português
- Língua ou linguagem de sinais caseira
- outra forma de comunicação ou outra língua

Questão 14. Com quantos anos, aproximadamente, você aprendeu a Libras?

Questão 15. Onde você aprendeu a Libras?

- em casa
- na escola
- na igreja
- na associação
- em outro lugar
- curso (presencial ou na internet)

Questão 16. Com quantos anos, aproximadamente, você aprendeu Português?

Questão 17. Onde você aprendeu Português?

- em casa
- na escola
- na igreja
- na associação
- em outro lugar
- curso (presencial ou na internet)

Questão 18. Em casa, nos seus primeiros anos de vida, seus pais ou responsáveis se comunicavam com você em que língua?

- Libras
- Português
- Língua ou linguagem de sinais caseira
- outra forma de comunicação ou outra língua

Questão 19. Alguma pessoa da sua família (avós, tios, irmãos, companheiro (a), filhos etc.) falava ou fala com você em outra língua ou com outra forma de comunicação (diferente do resto da família)? Se não, deixe em branco. Se sim, escreva abaixo que forma é essa.

Questão 20. Que língua ou forma de comunicação você usa com maior frequência atualmente em sua casa?

- Libras
- Português
- Língua ou linguagem de sinais caseira
- outra forma de comunicação ou outra língua

Questão 21. Que língua ou forma de comunicação você usa com maior frequência atualmente fora de casa?

- Libras
- Português
- Língua ou linguagem de sinais caseira
- outra forma de comunicação ou outra língua

Questão 22. Em que locais você usa a Libras?

Questão 23. Em que locais você usa o português?

Questão 24. Você usa recursos tecnológicos para comunicação virtual?

- sim
- não

Questão 25. Quais recursos tecnológicos você usa? Você pode assinalar mais de uma opção, se desejar.

- e-mail
- WhatsApp
- Google Meet
- facebook
- instagram
- outros recursos

Questão 26. Como era a escola em que você estudou? Caso não tenha frequentado a escola, deixe em branco. Se frequentou, assinale abaixo.

- tradicional
- inclusiva
- bilíngue
- outra

Questão 27. Na escola, nos primeiros anos, como era o material de ensino de língua portuguesa?

- material produzido para ouvintes
- material adequado para surdos
- material em parte adequado para surdos
- material de ouvintes adaptado para surdos
- não havia material de ensino de línguas

Questão 28. Como era a sua sala de aula, nos primeiros anos de ensino? Assinale abaixo.

- professor(a) e intérprete usavam a Libras para comunicação
- professor(a) usava português e intérprete usava a Libras para comunicação
- havia apenas professor(a) e ela usava português
- havia apenas professor(a) e ela usava também a Libras
- havia apenas o professor e ele usava a Libras e o português

Questão 29. Na escola, de forma geral, como as pessoas se comunicavam com você?

- Em Libras
- Em Português
- Em Libras e em Português
- de outra forma

Questão 30. Como você avalia a sua leitura e escrita em português? Assinale abaixo.

- leio bem e escrevo bem
- leio bem e escrevo razoável
- leio razoável e escrevo razoável
- leio com dificuldade e escrevo com dificuldade

Questão 31. Quais são suas principais dificuldades na leitura do português? Você pode assinalar mais de uma alternativa.

- vocabulário (sentido das palavras)
- organização das frases
- entender/compreender o texto todo
- outra dificuldade
- não tenho dificuldades

Questão 32. Quais são suas principais dificuldades na escrita do português? Você pode assinalar mais de uma alternativa.

- escolha ou escrita das palavras
- organização das frases e ordem das palavras
- pontuação (vírgula, ponto, ponto final, parágrafo)
- uso de preposições (de, para, com)
- uso de artigos (o, a, um, uma)
- concordância verbal e nominal (plural e singular, masculino e feminino)
- outra(s) dificuldade(s)
- não tenho dificuldades

Questão 33. Agora gostaríamos de saber um pouco mais sobre suas experiências de vida e sua opinião. Como foi e como é a sua relação com a Libras e a língua portuguesa no dia a dia? O que significam para você essas duas línguas? Escreva um texto de até 10 linhas com suas impressões. Não deixe de escrever, sua opinião é importante para nós e seu texto auxiliará no conhecimento da sua comunidade.

Questão 34. Para responder a esse questionário, você se baseou em qual língua?

- texto escrito em Português
- tradução em Libras
- texto escrito em Português e a tradução em Libras