



Educação Inclusiva ou *Exclusão de Segunda Ordem*? Ressignificando as percepções dos sujeitos surdos

*Inclusive Education or Second-Order Exclusion?
Reframing the perceptions of deaf subjects
Educación Inclusiva o Exclusión de Segundo Orden?
Resignificando las percepciones de los sujetos sordos*

JOSÉ RONIERO DIODATO¹

ALICE MIRIAM HAPP BOTLER²

Resumo: Com o objetivo de analisar a inclusão escolar de alunos surdos, pauta-se um debate teórico sobre aspectos curriculares e o papel da família na constituição do sujeito, fundamentado em Bourdieu e na teoria da atuação. A pesquisa qualitativa, em duas escolas da rede estadual de Pernambuco, utilizou entrevistas semiestruturadas para analisar a trajetória de seis surdos. A Análise de Conteúdo revela o percurso e as barreiras comunicacionais enfrentadas, vinculando a resistência da família em aprender Língua de Sinais à *exclusão de segunda ordem* no contexto educacional. Conclui-se que os sujeitos percebem acessibilidade limitada na infância e relutância familiar, induzindo atraso na comunicação.

Palavras-chave: Política Educacional; Desigualdades; Inclusão; Língua de Sinais; Educação de Surdos.

Abstract: *To analyze the school inclusion of deaf students, this study engages in a theoretical debate on curricular aspects and the role of the family in subject formation, grounded in Bourdieu and the theory of performativity. The qualitative research, carried out in two state schools in Pernambuco, Brazil, used semi-structured interviews to examine the trajectories of six deaf participants. Content Analysis reveals their paths and the communication barriers they faced, linking family resistance to learning Sign Language with second-order exclusion in the educational context. It concludes that the students perceive limited accessibility in childhood and family reluctance, leading to delays in communication.*

Keywords: *Education Policy; Inequalities; Inclusion; Sign Language; Education of the Deaf.*

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3804-3607>. Universidade de Pernambuco (UPE), curso de Pedagogia, Garanhuns. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação, Departamento de Psicologia Inclusão e Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Recife, PE, Brasil.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5654-3248>. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), curso de Pedagogia e Programa de pós-graduação em Educação, Recife, PE, Brasil.

Resumen: *Con el objetivo de analizar la inclusión escolar de alumnos sordos, este estudio propone un debate teórico sobre aspectos curriculares y el papel de la familia en la formación del sujeto, fundamentado en Bourdieu y en la teoría de la performatividad. La investigación cualitativa, realizada en dos escuelas de la red estatal de Pernambuco, Brasil, empleó entrevistas semiestructuradas para examinar la trayectoria de seis sordos. El Análisis de Contenido revela sus recorridos y las barreras comunicacionales enfrentadas, vinculando la resistencia de la familia a aprender Lengua de Señas con una exclusión de segundo orden en el contexto educativo. Se concluye que los estudiantes perciben accesibilidad limitada en la infancia y reticencia familiar, lo que induce retrasos en la comunicación.*

Palabras clave: *Política Educativa. Desigualdades. Inclusión. Lengua de Señas. Educación de los Sordos.*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação defendida em 2023, cujo objeto de pesquisa se referiu às políticas de inclusão para o público surdo. Foi feita uma análise sociopolítica das trajetórias dos sujeitos para analisar as implicações das políticas educacionais de inclusão no percurso escolar desses estudantes. O conceito de trajetória se refere às vivências dos sujeitos surdos desde o seio familiar, perpassando pela educação básica (Peregrino, 2011). Assim, foi possível mensurar as diversas formas de desigualdades que estão presentes, ainda que em tempos remotos e atualmente.

Concluiu-se que as políticas de educação inclusiva para o público surdo, do modo como estão sendo conduzidas, desencadeiam certa *inclusão excludente*, com base na ideia de que a escola reproduz e legitima as desigualdades sociais por meio da reprodução de uma educação baseada em práticas ouvintistas³. Isso ocorre devido à ampliação dos limites da escola, incorporando a *margem* em seu interior, considerando a educação especial na perspectiva da inclusão (Ribeiro, 2020; Bourdieu, 1992; Peregrino, 2011).

Entre as implicações, identificamos familiares pouco assistidos, sem as devidas orientações sobre como agir diante de filhos surdos, além de escolas com recursos humanos limitados para realizar uma educação bilíngue inclusiva (Diodato, 2023). Por isso, é pertinente refletir sobre a ausência de políticas com ênfase na estrutura curricular da educação bilíngue de surdos que contemple, inclusive, a alfabetização e o letramento em língua de sinais, enquanto primeira língua (L1).

Levantamos, entre nossos pressupostos, que, ao se fazer uma relação entre a criança surda e a ouvinte, ambas apresentam processo similar de aquisição de linguagem. O que diferencia essa dinâmica é a exposição a uma língua e, respectivamente, a constituição de uma língua. Há processos distintos de aquisição da linguagem em casos de uma criança surda nascer numa família de pais ouvintes ou em família de pais surdos.

3 Conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (Skliar, 2001).

Nessa circunstância, considerando o educando surdo e o processo de *socialização primária*, reafirmamos a relevância de se ter acesso à Língua Brasileira de Sinais - Libras desde a tenra idade enquanto língua de herança (Quadros, 2017) ou através dos seus familiares na relação com a Comunidade Surda. A *socialização secundária* (Berger; Luckmann, 1985) ocorre a partir da internalização dos elementos da socialização primária e constituição da personalidade dos sujeitos quando há aquisição de novos conhecimentos que são compartilhados com outros em contextos institucionais.

A presença dos sujeitos surdos em âmbito escolar é cada vez mais frequente, seja pautada na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que a Libras é vista como recurso (Nascimento; Fernandes; Jesus, 2020), adotando a Política Linguística enquanto Política Educacional na promoção da educação bilíngue de surdos. Se a escola não estiver preparada para receber esses sujeitos, gerará frustração a essas crianças e comprometimento no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais.

Tal frustração e atraso no processo de aprendizagem moveram a pesquisa mediante o debate gerado em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ainda não incluírem em sua estrutura curricular a perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos enquanto modalidade de ensino (Brasil, 2018; 1996; 2021). Compromete, dessa forma, o processo de alfabetização, inclusive na perspectiva do letramento, tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa como segunda língua (Colacique; Gonçalves, 2023; Goldfeld, 2002; Sousa, 2014).

Nesse ponto de vista, nos propomos a robustecer o debate gerado com os dados encontrados durante a pesquisa, por meio do aprofundamento do campo teórico das *Epistemologias Surdas* sob a ótica do *Deafhood*⁴, cujo conceito representa o valor das pessoas surdas, permitindo-lhes que o “olhar surdo” faça parte da construção das políticas que regem sua educação (Ladd, 2013). A questão da surdez vista enquanto *diferença linguística, ideológica, cultural, política e identitária* (Hall, 2006; Skliar, 2001; Perlin, 1998) também compõe o corpo teórico-metodológico da análise proposta.

Assim, objetivamos *analisar aspectos marcantes que se refletiram na inclusão/exclusão na trajetória escolar de estudantes surdos*. Problematicamos alguns aspectos relativos às subjetividades de seis estudantes surdos, a partir de trechos de suas histórias de vida, barreiras comunicacionais e atitudinais, a relevância do papel da família para a constituição do sujeito, o despreparo da escola em receber estudantes surdos — apesar

4 Termo desenvolvido em 1990 por Paddy Ladd e significa “surdidade”. Enquanto epistemologia surda, opõe-se às ideologias atreladas à ‘surdez’ por uma perspectiva clínica medicamente orientada (Ladd, 2013).

da mobilização e responsabilidade de profissionais comprometidos — e o modo como os estudantes concebem e externam seus sentimentos com relação à sua própria inclusão.

Na sequência, abordaremos os aspectos que envolvem a estrutura familiar e educacional a partir dos conceitos de campo, *habitus* e capital cultural (Bourdieu, 1998) e o modo como a escola incorpora, interpreta e atua sobre a regulamentação das políticas linguísticas e de inclusão para o público surdo. Os preceitos de Ball *et al.* (2016), a partir do movimento do ciclo de políticas, particularmente com foco na micropolítica, subsidiaram as análises.

LETRAMENTO EM LÍNGUA DE SINAIS E CURRICULARIZAÇÃO

Partindo do princípio de que a linguagem é a representação da capacidade intrínseca, como parte do universo simbólico da concepção de mundo de cada sujeito, são os signos que promovem significados a partir do processo de comunicação, através das convenções sociais de uma determinada comunidade, refletindo no processo de aquisição de linguagem (Fernandes; Correia, 2015). Esse fenômeno segue um processo sistemático de fase a fase, influenciado pela idade e pelas experiências individuais da criança. Tanto crianças surdas quanto ouvintes passam por esses estágios, começando pelo balbúcio e progredindo para a formação de palavras/sinais e frases complexas.

Tomando como referência uma criança surda, cujos familiares são ouvintes e não se comunicam em língua de sinais com seu filho, que, conseqüentemente, não adquiriu os *inputs* linguísticos necessários, experimentará a falta da transmissão do capital cultural diferentemente da criança ouvinte, que adquiriu e que é transmitido no espaço escolar. Por conseguinte, para essa criança surda, ao ingressar na escola regular ou até mesmo numa escola inclusiva (com intérprete de Libras), além de não conseguir se comunicar com seus pares, será mais uma vítima das desigualdades de oportunidades devido à distância entre seu repertório e o repertório trabalhado na escola.

Em decorrência da falta de comunicação e do capital cultural que a escola reproduz, o sujeito surdo terá defasagens e poderá ser afetado por fatores como repetência, atraso no processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo como mais um *número* no indicador de evasão escolar. Além desses aspectos, o processo de avaliação causa impactos significativos, devido à certa aprovação automática do estudante, se levarmos em consideração o método de promoção adotado pela escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) 9.394/96 (Brasil, 1996).

O art. 23 da referida lei aponta que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, entre outras formas (Brasil, 1996). Nesse contexto, mesmo estando numa sala regular em que, porventura, não seja promovida

a acessibilidade necessária, o estudante surdo poderá ser promovido na escolarização sem qualquer acréscimo em sua bagagem intelectual/cognitiva, o que contribuirá também para a baixa autoestima.

Consideramos o letramento em língua de sinais como o ideal de organização do trabalho pedagógico escolar para a educação de surdos. O letramento vai além da alfabetização, o que potencializa o processo de aprendizagem do estudante surdo e gera sentido a partir das escolhas metodológicas de ensino através de recursos visuais, equivalendo, portanto, ao mesmo estímulo a que as crianças ouvintes são submetidas (Sousa, 2014).

Por ser uma fase complexa, a alfabetização das crianças surdas é um campo fértil com muitos questionamentos sobre os quais pesquisadores se debruçam, mesmo que sem respostas, para compreender o porquê a criança surda ainda apresenta dificuldades nesse processo (Santos; Silva; Sousa, 2014). As dificuldades “são acentuadas com a proposta de inclusão na maioria das escolas regulares pois, frequentemente, as crianças surdas encontram barreiras de comunicação que dificultam as práticas de letramento” (Sousa, 2014, p. 4).

Esse argumento reforça nossa crítica à BNCC por não contemplar (ainda) a educação bilíngue de surdos, suas competências e habilidades enquanto base curricular para a educação básica, resumindo-se, equivocadamente, enquanto linguagem vista como competência específica para o ensino fundamental. Concordamos com Colacique e Gonçalves (2023, p. 4), que sugerem uma adequação curricular que contemple elementos da Cultura Surda. Os referidos autores propõem reflexões sobre os desafios para o ensino bilíngue de surdos e evidenciam que “a BNCC não apresenta a Libras como uma língua, alternativa à língua portuguesa, mas como uma opção dentre alternativas de linguagem”.

Desse modo, apesar da exigência de influências positivas em favor da educação bilíngue de surdos, a ausência de uma base nacional curricular voltada para esse fim, limita a participação efetiva desses sujeitos no processo de aprendizagem. Espera-se, após o período de adequação da LDBN, mediante a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que se construa uma base curricular nacional que contemple as necessidades da comunidade surda.

Tal feito considerará a aquisição em língua de sinais como forma de alfabetização em língua de sinais na perspectiva do letramento, mesmo que essa criança não tenha contato com ela em sua primeira infância, mas, em termos de escolaridade, ela deve ter contato desde a Educação Infantil (Sousa, 2014) e que seja estendido até o Ensino Médio.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO

A transmissão de valores ocorre no meio social em que qualquer criança está inserida, inclusive uma criança surda, nascida num lar de pessoas ouvintes que não aderiram a língua de sinais, e que se encontra no processo de aquisição de linguagem. Mesmo sem acesso a uma língua formal, há uma interatividade a partir dos aspectos visuais, o que a diferencia das crianças ouvintes. Sobre essa distinção, Bourdieu (1998) deixa claro que as famílias transmitem o capital cultural a seus filhos por vias indiretas, um certo *ethos* enquanto sistema de valores implícitos que contribuem para a absorção dos conteúdos escolares, o que ocorre na primeira infância enquanto *socialização primária*.

Os conceitos apresentados por Bourdieu (1983) ajudam a analisar a relação da interação da criança surda, na Libras, com seus familiares, a partir da língua de sinais enquanto língua de herança (Quadros, 2017). O campo, definido como o espaço social das relações objetivas, constitui as hierarquias (Bourdieu, 1983). Assim, enquanto primeira instituição em que o ser humano convive, o âmbito familiar é um desses campos em que há intensa interação interpessoal, cujas regras e valores são designados enquanto capital cultural transmitido a partir do *habitus*.

A escola tem como função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social, a partir da existência de diversos modos de aquisição do capital cultural. A escola poderá não reconhecer o capital cultural herdado da família de uma pessoa surda, uma vez que o “capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família” (Bourdieu 2007, p. 78) — nos referimos à língua de sinais que, porventura, a criança não tenha adquirido no seio familiar.

Relacionamos a restrita transmissão de capital cultural ao fato de os pais não saberem Libras e não conseguirem firmar um diálogo que favoreça o desenvolvimento cultural dos sujeitos surdos. Os valores são passados, mas considerando os aspectos subjetivos para a constituição de sujeitos críticos ou sobre questões da sexualidade, política, dentre outros, são vertentes que exigem uma forma de comunicação adequada e sem ruídos, para que os valores sociais possam também fazer parte do arcabouço cultural dos estudantes surdos que mantêm uma comunicação restrita com seus familiares, devido ao não uso da língua de sinais.

Por outro lado, das contribuições de Vygotsky (1999; 2000), destacamos os signos enquanto formações dinâmicas que fazem parte do desenvolvimento individual do sujeito, uma palavra cujo significado depende da maturação cognitiva do falante/sinalizante, principalmente em interação com seus pares, sejam eles surdos ou ouvintes, através das línguas orais ou de sinais. O modo como ocorre a mediação

e internalização do universo simbólico, por meio da língua, à medida em que os seres humanos se desenvolvem cognitivamente e linguisticamente, gera um processo constituído por operações psicológicas através dos processos mentais superiores.

No contexto escolar, a língua, o processo de interação e o pensamento crítico levam os sujeitos a se desenvolverem conforme esperado, fazendo diferença na construção da identidade do sujeito surdo. Dessa maneira, a circunstância aqui exposta fará todo sentido se esse o indivíduo estiver imerso em uma educação que leve em consideração a Língua de Sinais como primeira língua (L1) através da educação bilíngue; caso contrário, ocorrerá atraso e danos (talvez irreversíveis) no desenvolvimento da cognição.

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

No prisma histórico, as pessoas surdas foram desrespeitadas e proibidas de exercer sua cidadania, inclusive na esfera educacional ante a ineficácia das políticas educacionais e linguísticas. A educação inclusiva surgiu como uma solução paliativa para as questões de aprendizagem do sujeito surdo. A educação nos moldes ouvintistas e a negação da língua de sinais contribuíram para uma inclusão excludente dos sujeitos surdos (Skliar, 2001; Ribeiro, 2020).

Para tratar das políticas de atendimento às pessoas surdas, importa resgatar o debate sobre o *Colonialismo* (Ladd, 2013) dessas opressões sobre os *corpos surdos*, ou seja, as metanarrativas sobre as pessoas surdas, particularmente focalizando as políticas educacionais elaboradas apenas por pessoas ouvintes, desconsiderando as suas especificidades linguísticas e culturais (Strobel, 2008). No entanto, considerando a busca da prática das políticas linguísticas pelo Movimento Surdo, compreende-se que o processo de descolonização é incessante (Fernandes; Moreira, 2014).

Tais políticas estão sendo restritas ao AEE, o que reduz a potencialidade de desenvolvimento dos estudantes surdos e reforça a importância da educação bilíngue para a Comunidade Surda, considerada uma política linguística, proposta que julgamos adequada para seu bom desempenho escolar.

O reconhecimento tardio da surdez por parte de familiares dos indivíduos surdos, os limites da maternidade solitária na inclusão escolar, a mudança de escola em curtos períodos, a falta de fluência na Libras, por parte de alguns sujeitos, além do ambiente escolar insuficientemente preparado para receber o sujeito surdo foram alguns resultados encontrados no desfecho da pesquisa de Diodato (2023).

Por conseguinte, se levarmos em consideração um percurso regular sem grandes empecilhos, podemos dizer que a história pessoal de cada um deles foi marcada por *situações de risco* (Caliman, 2006). Assim, esse argumento nos levou a reconstituir as percepções dos sujeitos surdos e perceber que nos deparamos com *trajetórias*

fragmentadas, devido às lacunas, barreiras comunicacionais e de informação; com obstáculos encontrados ao longo da história de cada sujeito que dificultaram (e ainda dificultam) a expressão e participação social das Pessoas com Deficiência (PcD), conforme preconiza o Capítulo 1, Art 2º, inciso IV da LBI (Brasil, 2015).

Essas barreiras impedem a participação irrestrita da pessoa com deficiência. No âmbito educacional, não é diferente, se pensarmos no estudante surdo que porventura possa encontrar barreiras comunicacionais que impliquem diretamente sua exclusão escolar. Por isso, será possível elaborar novas inferências a partir de aspectos que compõem um pouco da história de vida dos entrevistados e sua relação com o mundo social.

A Comunidade Surda é um grupo linguístico marginalizado, uma vez que não se leva em consideração a sua participação política, o que permitiria ouvir (ver) deles como a política se apresenta. A esperança pela descolonização se transformou em luta. A *falta de equidade e oportunidade* revela-se como um fator complicador à pessoa surda, devido à impossibilidade de competir⁵ no mesmo espaço com a pessoa ouvinte, mas reforçamos que é possível oportunizar que os sujeitos surdos expressem seus sentimentos, medos, emoções e gritos de libertação através de suas mãos (ainda) silenciadas no seio familiar e ambiente escolar.

Justificamos abordar os aspectos subjetivos coletivos mediante a representação social da PcD: *o modelo social*, relacionado ao meio em que as PcD vivem e interagem com seus pares e enfrentamento das barreiras estruturais e o *modelo médico*, cuja perspectiva da deficiência está atrelada à incapacidade que esse modelo atribui à PcD (Dall’agnol, 2018; Gesser *et al.*, 2019).

Defendemos a ideia de que a surdez seja considerada como *identidade*, pois, enquanto sujeitos culturais, o surdo compreende o mundo e o modifica no intuito de torná-lo acessível e habitável, delineando-o às suas percepções visuais enquanto partícipe das relações sociais. Reconhece-se isso por questões de gênero, etnia, religião ou até mesmo a partir de suas características físicas (como ser ouvinte ou surdo), psicológicas e ideológicas (Perlin, 1998; Strobel, 2008). Para Hall (2006 p. 17), a diferença está “atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’, isto é, identidades — para os indivíduos”.

As representações da deficiência aqui expostas servem como pano de fundo para a elaboração do tipo de política de educação inclusiva que poderia ser ofertada no decorrer do percurso escolar dos alunos surdos, pois, desde os anos iniciais até a

5 A utilização do termo “competir” vai ao encontro do que Dubet (2004) afirma em relação à escola meritocrática - desvantagem educacional.

conclusão do ensino médio, deparam-se com práticas de inclusão, ora sem considerar a língua de sinais, como as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ora com ênfase na educação bilíngue.

A Política Linguística reflete o desdobramento histórico das lutas das Comunidades Surdas em prol da educação bilíngue de surdos, visando a proporcionar à criança surda um percurso preferencial de aquisição, começando pela língua de sinais e, posteriormente, pela Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Nessa modalidade de educação, todo o conteúdo é ministrado em língua de sinais, como língua de instrução, embasando metodologias, estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento do sujeito surdo, com base na pedagogia visual (Quadros, 2005; Goldfeld, 2002).

A política linguística garante a aquisição e aprendizagem das línguas envolvidas como condição essencial para a educação do surdo, contribuindo para a construção de sua identidade linguística e cultural em Libras e possibilitando o ingresso, permanência e conclusão da educação básica em igualdade com as crianças ouvintes e falantes da Língua Portuguesa. O sucesso escolar do público surdo se desenha desde que haja aquisição da língua de sinais na primeiríssima infância (Nascimento; Fernandes; Jesus, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esses aspectos nos estimularam a desenvolver uma pesquisa qualitativa em duas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, sendo uma localizada no Recife e a outra na Região Metropolitana. A opção por essas escolas se justifica devido ao fato de a primeira *atender a muitos estudantes surdos* da cidade do Recife e a segunda atende estudantes surdos que foram contemplados, no Ensino Fundamental, com a *política de educação bilíngue de surdo* na época em que estudavam no Município do Recife.

Por ainda não possuir uma política estadual de educação bilíngue de surdo no Ensino Médio (assim como em toda rede de ensino), a política de educação inclusiva é garantida em toda rede estadual que tiver estudante surdo matriculado, por meio da presença do Intérprete de Língua de Sinais/Português (Tilsp). Não foi nossa intenção tecer análise comparativa das duas realidades, mas analisar diferentes alternativas de incidência da política de inclusão ancorada na educação especial na perspectiva inclusiva e na política linguística.

Nelas foram feitas entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), acompanhadas por Tilsp, com seis estudantes surdos, sendo quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino, usuários de Libras e que, no período da pesquisa, estavam cursando entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio. Todos assinaram o Termo

de Consentimento Livre Esclarecido e foram identificados pela letra *E* acrescida de um número que corresponde à ordem em que as entrevistas⁶ foram realizadas (E1 frequentou escola inclusiva/bilíngue, E2, E5 e E6 frequentaram escola inclusiva e E3 e E4 frequentaram sala bilíngue).

O tempo de escolarização dos sujeitos surdos entrevistados (previsão de conclusão entre os 21 e os 25 anos de idade) ultrapassa o concebido pela LDB 9.394, art. 4º, que estabelece que a educação básica obrigatória e gratuita deverá ocorrer entre os quatro e dezessete anos de idade (Brasil, 1996). Além disso, percebem-se as lacunas encontradas ao longo da escolarização indicando a oscilação das políticas educacionais, ora inclusiva, ora na educação bilíngue de surdos. Destaca-se também que E6 contribuiu pouco com a pesquisa, por não ser fluente em língua de sinais e limitou-se a respostas curtas às perguntas que foram feitas, o que não comprometeu a compreensão de sua sinalização.

Os dados coletados foram tratados através dos procedimentos de análise de conteúdo, por lidarmos, principalmente, com a linguagem, com a comunicação, que nos permite compreender para além dos seus significados imediatos. “A análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”, se “pensarmos em dois polos, o desejo e a necessidade de descobrir” (Bardin, 2016 p. 35).

O QUE EXPRESSAM AS MÃOS SURDAS?

O primeiro entrevistado, E1, filho de pais ouvintes, é o único surdo de sua família, tem 22 anos, aprendeu Libras aos 10 anos e é estudante de Ciências Biológicas. Sua história é atravessada por barreiras comunicacionais e atitudinais. Sua trajetória é marcada pela promulgação da Lei 10.436, que reconhece a Libras como língua (Brasil, 2002), inclusive no ano de seu nascimento. Embora o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) tenha regulamentado a Lei de Libras, a sociedade a desconhecia, o que fez com que em seu próprio lar houvesse resistência por parte do seu genitor em aprender Libras, resumindo a comunicação a gestos. E1 afirmou sentir opressão no seio familiar, por não conseguir dialogar em Libras, que buscou forças para superar a separação de seus pais, fato que impactou sua vida, pois era com sua genitora que conseguia se comunicar em Libras.

E2 tem 25 anos, nasceu surdo, também é filho de pais ouvintes, é fluente em Libras e tem mais 4 irmãos, inclusive uma delas é surda unilateral. De uma forma bem peculiar, seu processo de aquisição da Libras ocorreu aos 10 anos com apoio de

6 As entrevistas foram traduzidas da Libras para a língua portuguesa.

um amigo ouvinte *Coda*⁷. A relação com esse colega é diferente de outras histórias de pessoas surdas, pois, geralmente, na Comunidade Surda, o processo de aquisição da Libras ocorre entre pessoas surdas, mas para E2 ocorreu entre ouvintes e surdos.

De acordo com Quadros (2017), a Libras como língua de herança pode ser adquirida tanto no seio familiar quanto na Comunidade Surda e, por isso, o reconhecimento e a identidade surda se constituem, muitas vezes, tardiamente. Ele relatou que, aos 5 anos de idade, encontrou outro colega surdo, identificando-se por encontrar alguém semelhante. E2 afirmou que sua mãe e seus irmãos se comunicam com ele em Libras, mas seu pai resiste em aprender e se comunica apenas por gestos e leitura orofacial.

E3, de 19 anos, relatou que o processo de aquisição da Libras ocorreu desde a primeira infância, pois sua genitora frequentava a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE)⁸ e o levava para manter contato com pares surdos. Tal oportunidade de interação fez com que E3 se apropriasse com naturalidade da língua de sinais (Lodi; Lacerda, 2014). E3 afirmou que sua mãe teve problemas durante a gestação e que, além dele, um dos seus irmãos nasceu com complicações no aparelho auditivo.

A relação de sua família com a Libras surgiu pelo interesse de sua genitora em aprender, pois, segundo E3, ela admirava quando as pessoas sinalizavam. Desse modo, todos os membros do seu núcleo familiar aprenderam a Libras e se comunicam sem maiores problemas. Ele mantém contato assíduo com a Comunidade Surda participando de campeonatos e festivais entre outros eventos.

A história de vida de E4, de 22 anos, é marcada por dificuldades em se relacionar com seus familiares, devido à ausência da Libras até os 13 anos, quando começou a aprender tardiamente. É o único surdo da família e se comunica com seus pais através de gestos, mímicas e leitura orofacial, e pouco com a Libras. E4 relatou que aos 10 anos sentia baixa autoestima, pois as pessoas não conseguiam entendê-lo. Ao lembrar-se de seus dias na escola, afirmou que os professores não tinham paciência em lidar com uma criança surda e isso o magoava ao ponto de não querer mais frequentá-la.

Ter aprendido a Libras foi um despertar para o contato com o mundo através das mãos, desbravando conhecimentos e ampliando seu repertório. Percebe-se, nitidamente, o modo como a Identidade de Transição, aos poucos, foi dando espaço

7 A expressão *Coda* surgiu a partir da criação da organização internacional *Children of Deaf Adults* (Coda) que se refere às pessoas ouvintes que são filhas de pais surdos (Quadros, 2017).

8 <https://asspe.org.br/>

para Identidade Política (Perlin, 1998) na trajetória social de E4, pois ter encontrado a língua de sinais fez com que pudesse se reconhecer enquanto surdo e dialogar com seus pares.

A quinta entrevistada, E5, tem 21 anos e não é fluente em Libras. Concedeu-nos a entrevista utilizando-se da Comunicação Total (Goldfeld, 2002). Nasceu ouvinte e perdeu a audição gradativamente e, por isso, possui memória auditiva de modo a lembrar-se de alguns sons. Atualmente se comunica através da leitura labial e mora com a mãe e um irmão mais velho, mas não tem uma relação boa com seu irmão diante da dificuldade de comunicação.

E5 afirma não gostar da Libras porque todos os seus amigos são ouvintes e não precisa dessa língua para se comunicar, pois toda a sua comunicação ocorre por meio da leitura labial. Além de viver sempre sob a proteção exacerbada e estar presa às amarras do ouvintismo (Skliar, 2001), ela esclarece que evita o uso da língua de sinais. Sua opinião sobre a Libras permaneceu a mesma até aprender involuntariamente.

A última entrevistada, E6, tem 18 anos, não é fluente em língua de sinais, mas cursa Libras na própria escola, utiliza-se da leitura orofacial e se ancora em alguns sinais para se comunicar. E6 apresentou pouca compreensão em alguns sinais e solicitou que uma Tilsp acompanhasse a entrevista para auxiliá-la a entender e a responder as perguntas. O fato de não ser fluente em língua de sinais não comprometeu a pesquisa, pois foi possível utilizar-se da Comunicação Total (Goldfeld, 2002) para manter o diálogo.

De acordo com seu relato, no ambiente familiar, a comunicação ocorre apenas através da leitura orofacial, pois nenhum membro de sua família conhece a Libras. Inclusive, afirmou ter poucos amigos, pois a maioria não entende o que oraliza ou sinaliza. Utiliza pouco a língua de sinais devido aos colegas surdos que estudam na mesma escola, mas não tem muito interesse em aprender. E6 afirmou que durante a entrevista se sentiu bem ao perceber que havia uma reciprocidade de compreensão durante o tempo em que estivemos na sala conduzindo a entrevista.

INCLUSÃO OU *EXCLUSÃO DE SEGUNDA ORDEM*?

A história de cada sujeito revelou as singularidades e o modo como cada família concebeu os aspectos subjetivos a partir da interação, mas também da deficiência revelada através da surdez e do modo como se comunicam com seus filhos através de gestos, mímicas e até mesmo a negação ou aceitação da língua de sinais.

A relação entre mãe e filho foi identificada de maneira peculiar na história de E1, E2 e E3, pois há um esforço maior das genitoras de se comunicarem com seus filhos e investirem no percurso educacional e contato assíduo com a Comunidade Surda e, respectivamente, a língua de sinais, com intuito de terem capital linguístico

necessário para manter contato com seus filhos. Esse é um dos fatores que contribuem para a inclusão no âmbito escolar, pois caso os professores não tenham fluência na Libras, esses estudantes, de algum modo, conseguem interagir com os atores escolares.

Nas histórias de vida de E2 e E3, identificamos caminhos que se cruzam: ambos têm irmãos que possuem surdez moderada e que utilizam aparelho auditivo para auxiliar a comunicação. Para E2, a aquisição tardia da língua de sinais, embora tenha se identificado enquanto pessoa surda pelo fato de manter contato com pessoas *senalizantes* ouvintes e surdos, não comprometeu suas experiências na *socialização primária*. A comunicação em Libras fluíu no seio familiar, apesar de seu pai, assim como na família de E1, resistir em aprender Libras, o que não impediu de se comunicarem.

Apesar do esforço que os estudantes fazem para tentar se comunicar, é a sociedade que precisa se adequar às pessoas com deficiência e não o contrário, conforme consta na LBI (Brasil, 2015). Mesmo assim, o fato de os estudantes estarem num ambiente de formação, que reflete as políticas de inclusão e estratégias para manter esses sujeitos assíduos, ainda não é suficiente, se comparado à oferta da educação bilíngue de surdos, conforme a Lei 14.191 (Brasil, 2021).

Alguns aspectos em comum que promoveram a *exclusão de segunda ordem*, até mesmo no ambiente familiar e tiveram reflexos na escola, foram identificados nas histórias de vida de E4, E5 e E6, que tiveram dificuldades em se relacionar com seus familiares e, conseqüentemente, na esfera escolar. Esse fato revela o reconhecimento tardio da surdez e da própria identidade pois, embora tenham aprendido a língua de sinais tardiamente, mantiveram o contato visual de alguma forma através de gestos, mímicas e leitura labial.

A ideia de risco iminente é presente nas expressões dos três últimos sujeitos, pois seus pais externam um sentimento de *superproteção* e os compreendem como frágeis pelo fato de serem surdos. O excesso de cuidado dos pais define como as famílias concebem os filhos apenas por serem surdos. O zelo em demasia demarcou suas histórias de vida, pois não lhes foi dada a oportunidade de agirem com autonomia, frequentarem ambientes em que transitassem sinalizantes, de forma que vivem à sombra de sua família.

Na escola, o despreparo dos professores, a baixa autoestima, a falta de compreensão do mundo em seu redor são marcas que atravessaram a vida desses sujeitos. Apesar da negação da Libras e não aceitação da surdez, os três últimos sujeitos despertaram, libertaram-se das amarras do ouvintismo e perceberam sua capacidade de interação, de construção de ideias e do próprio reconhecimento, embora tardio, da identidade surda, a partir do momento em que descobriram o universo da língua

de sinais. Além disso, o reconhecimento enquanto cidadãos e a capacidade de comunicação como estratégia de sobrevivência num ambiente hostil e resistente em aprender a língua de sinais foi percebido na história de todos os sujeitos.

Nesses termos, é pertinente elencar alguns pontos que marcaram a *inclusão ou exclusão de segunda ordem* desses indivíduos desde o ambiente familiar à escola: a) acessibilidade limitada na infância, o que fez com que houvesse atraso no processo de aquisição da Libras; b) membros da família resistentes em aprender língua de sinais, fato que contribuiu para o desequilíbrio no processo de comunicação e interação com seus pares em qualquer contexto, inclusive, escolar; c) retardo no reconhecimento da surdez enquanto identidade (Perlin, 1998).

Todos esses aspectos denotam, na prática, os limites da incorporação e atuação diante das políticas em foco. Tais limites são debelados pelos atores escolares, que também são sujeitos da política, tal como afirmam Ball *et al.* (2016), inclusive pelos próprios estudantes; são eles os protagonistas, embora ainda vistos como coadjuvantes, do enredo das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatamos alguns conceitos que necessitaram de refinamento no decorrer da pesquisa, tanto como complemento quanto aprofundamento teórico ou ressignificação a partir das mãos silenciadas dos sujeitos entrevistados. A noção de participação política dos surdos é vista como democracia (Habermas, 1991; Bobbio, 2006) pelo fato de oportunizar que expressem seus sentimentos em relação à sua própria inclusão.

A situação de risco, como sinônimo de *trajetória fragmentada*, devido às lacunas encontradas em seu percurso familiar e escolar, assim como a inclusão excludente aqui tratada como *exclusão de segunda ordem*, tanto no seio familiar como no ambiente escolar, são conceitos que mostraram que em seus percursos encontraram barreiras comunicacionais e atitudinais.

As noções de campo, *habitus*, capital cultural e econômico e violência simbólica (Bourdieu, 2007) foram redesenhadas: a ideia de *campo* foi percebida na esfera familiar e educacional. Tais aspectos agregaram-se ao *habitus* que cada ambiente proporciona aos sujeitos, a partir da transmissão do capital cultural, tanto a partir dos valores da família e reconhecimento das identidades surdas quanto pela escola responsável pela reprodução e conservação dos valores que fundamentam a ordem social.

A partir de Bourdieu (2007, p. 42), “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes contratada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. Nesse sentido, sobre os conteúdos escolares, a escola tem como função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social.

Assim, afirmamos a existência de diversos modos de aquisição do capital cultural, herdados da família de uma pessoa surda, embora o “capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família” (Bourdieu 2007, p. 78). Nos referimos à língua de sinais que, porventura, a criança tenha adquirido no seio familiar em que os atores não fazem uso.

A valorização do contexto familiar, das relações sociais e da escola promove o desenvolvimento linguístico da criança, por isso a necessidade de os pais interagirem com seus filhos favorecendo seu desenvolvimento. Para Goldfeld (2002), tanto os pais quanto os profissionais da educação devem ensinar as crianças sobre assuntos mais complexos, abstratos e até mesmo os que envolvem seu futuro. Inclusive, a língua de sinais deve estar presente em seu cotidiano, assim como para crianças ouvintes.

A falta de acessibilidade no âmbito social é um fator comprometedor para o consumo da cultura, pois as barreiras atitudinais que impactam a aquisição das informações sociais, as relações comunicativas entre as pessoas ouvintes e surdas comprometem a apropriação da cultura, política e educação (Brasil, 2015). Consideramos a relevância de se ter clareza sobre as especificidades dos sujeitos surdos e a respeito de que tipos de cuidados eles requerem no ambiente escolar, numa abordagem de equidade social. Observa-se o quanto os estudantes foram oprimidos em seus percursos no que tange à comunicação com seus familiares, o que, de diversas maneiras, refletiu na trajetória escolar.

As políticas de educação inclusiva tratadas nesta pesquisa fazem parte da história de luta do Movimento Surdo e carregam em si um conjunto de articulações com os representantes políticos, que fizeram a diferença no trajeto escolar dos sujeitos surdos. Acreditamos que, a partir das concepções aqui apresentadas, será possível fomentar uma discussão política e cultural democrática, baseada na atuação sobre a surdez a partir do aprofundamento das lacunas que configuram a *exclusão de segunda ordem*.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. **Tradução:** Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. reimp.. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. Ofício de viver, ofício de ensinar, ofício de escrever. Estratti della Nuova Antologia (n. 2.211, jul.-set. 1999), da Fondazione Spadolini Nuova Antologia, Itália. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SnDNW3ZFYrJvV49ktykKggd/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves/PR, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEE, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128390>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 52, p. 383-396, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BHvfrsVgBj8CQskQXfQXfzs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DALL'AGNOL, Talita Cazassus. Conheça o modelo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência. **Diário da inclusão social**, 2018. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/04/26/conheca-o-modelo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

DIODATO, José Roniero. **Repercussões das políticas de inclusão na educação de surdos**: vozes que ecoam em silêncio. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52093/1/DISERTA%C3%87%C3%83O%20Jos%C3%A9%20Roniero%20Diodato.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Adriana da Silva Rocha; FERNANDES, Edinalva. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GESSER, Marivete; LOPES, Paula Helena; RAUPP, Fabrício Antonio; LUZ, Joseane de Oliveira; VERAS, Nanci Cencilia de Oliveira; LUIZ, Karla Garcia. **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis/SC: Tripo Ilha, 2019. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo_Psicologia-e-Defici%C3%AAdancia-Interativo.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HABERMAS, Jurgen. Três Modelos Normativos de Democracia. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 36, p. 39-53, 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ln/a/tcSTz3QGHghmfzbvL6m6wcK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade I**: colonização dos Surdos. Tradução de Mariani Martini. Lisboa: SurdoUniverso, 2013.

LODI, Ana Claudia; LACERDA, Cristina Broglia de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; FERNANDES, Sueli; JESUS, Clarissa Guerretta de. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: implicações para o direito à educação bilíngue de surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.03>. Acesso em: 22 ago. 2026.

PEREGRINO, Mônica Dias. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 8, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24224>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PERLIN, Gladis Teresinha Teresita. Identidades surdas. In Skliar Carlos (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo**: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38243/1/TESE%20Ernani%20Nunes%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SANTOS, Flávia Andrade dos; SILVA, Maria Aparecida da; SOUSA, Rita de Cássia. **A alfabetização da criança surda:** desafios e perspectivas no ensino bilíngue. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sinalizar/article/view/31911>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Org.). **Letramento e inclusão**. Paraíba: Editora UFPB, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. 118p.: il.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOBRE OS AUTORES

José Roniero Diodato

Doutorando e mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU / Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), pedagogo, professor de Libras da Universidade de Pernambuco (UPE), vinculado ao curso de Pedagogia, *Campus* Garanhuns.
E-mail: roniero.diodato@ufpe.br

Alice Miriam Happ Botler

Doutora em Sociologia, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação.
E-mail: alice.botler@ufpe.br

Recebido em: 07/03/2025

Aprovado em: 18/09/2025