

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Grazieli Querubin Mahmud

**PAIS SURDOS COM FILHOS OUVINTES:
AUDISMO E RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA**

Porto Alegre

2026

Grazieli Querubin Mahmud

**PAIS SURDOS COM FILHOS OUVINTES:
AUDISMO E RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Lodenir Becker Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2026

Grazieli Querubin Mahmud

**PAIS SURDOS COM FILHOS OUVINTES:
AUDISMO E RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 04 de março de 2026.

Profa. Fabiana de Amorim Marcello
Coordenador do PPG

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra Lodenir Becker Karnopp
Orientadora

Prof.^a Dra Graciela Marjana Kraemer

Prof.^a Dra Bruna Fagundes Antunes Alberton

Prof.^a Dra Lara Ferreira dos Santos

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), após passados dez anos afastada da academia, pela oportunidade de fazer parte novamente. Por dois anos, pude integrar um programa de excelência que me ajudou a realizar um sonho que havia sido adiado e, por vezes, até acreditei não ser mais possível realizá-lo. Agradeço à condução generosa, apoio constante, confiança e em se fazer presente, perto ou longe, da minha orientadora Professora Dra. Lodenir Becker Karnopp. Suas contribuições acadêmicas, sempre de forma precisa, gentil, buscaram a realização de um trabalho de qualidade, ético e crítico. Meu muito obrigada pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e me fazer acreditar que seria possível.

Em especial, aos pais e mães entrevistados durante a produção de dados, pela sua disponibilidade de tempo e por compartilharem relatos tão importantes, e por vezes delicados, compartilhando do mesmo objetivo que o meu, a busca por uma escola mais ética e justa, que possibilite a garantia de direito dos surdos e o desenvolvimento de sua maternidade e paternidade com equidade. Agradeço aos demais professores do PPGEDU, colegas do GIPES por suas valiosas contribuições ao longo desse trabalho, aos tradutores-intérpretes de Libras pela dedicação e apoio durante as disciplinas, entrevista e tradução dessa.

Por fim, agradeço ao meu maior incentivador, meu filho Davi, que com seu olhar cheio de vida, suas mãos pequenas e sua energia me faz acreditar, nas pessoas, em um mundo melhor e em mim mesma. Ao meu marido Fábio, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada, compreendendo minhas ausências e me incentivando a buscar o que eu desejava. A minha mãe, Ivete, exemplo de força e coragem, de que não desistimos quando o caminho parece difícil. A minha irmã, Caroline, que me vê em profundidade e está sempre com a mão estendida para me ajudar quando preciso. A toda essa rede de apoio, que tornou possível, uma professora e mãe desenvolver uma pesquisa de mestrado: meus sogros Eva e Zir, meu pai Cláudio. Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me ouviram com atenção nos momentos que precisei e me incentivaram com carinho. Por fim, agradeço a Deus, por me permitir essa grandiosa experiência de crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as relações entre pais surdos com filhos ouvintes e a escola comum, considerando os vínculos estabelecidos por meio da comunicação entre a família e a instituição escolar. O objetivo geral consiste em analisar narrativas de pais surdos com filhos ouvintes matriculados na escola comum acerca dos processos comunicacionais que se estabelecem entre família e escola. Como objetivos específicos, busca-se investigar como ocorre a comunicação entre pais surdos e a escola, discutir o conceito de audismo e as diferenças linguísticas presentes no ambiente escolar, bem como identificar ações dos pais surdos que podem ser caracterizadas como formas de resistência surda. O estudo insere-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, articulando, de modo particular, os conceitos de audismo, interculturalidade e língua de herança. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco pais surdos. A análise dos dados evidenciou que a comunicação entre a escola e os pais surdos ocorre predominantemente de forma oral, por meio da língua portuguesa, configurando-se como um processo assimétrico. As narrativas revelaram a recorrência de situações de audismo, evidenciando a falta de conhecimento acerca da cultura surda e da Língua de Sinais. Os resultados indicam que, apesar das barreiras comunicacionais, ações compreendidas como resistência surda mostraram-se presentes em diversas narrativas, nas quais os pais surdos assumem uma postura ativa e tensionam o modelo hegemônico de comunicação. Conclui-se que é fundamental promover o compartilhamento de saberes sobre a cultura surda e a língua de sinais junto às instituições escolares, de modo que situações de audismo não sejam naturalizadas, mas reconhecidas e enfrentadas, valorizando-se a língua de sinais como língua da comunidade surda.

Palavras-chave: pais surdos; escola comum; audismo.

ABSTRACT

This study examines the relationships between deaf parents with hearing children and regular schools, considering the bonds established through communication between families and educational institutions. The general objective is to analyze narratives of deaf parents with hearing children enrolled in regular schools regarding the communicative processes established between family and school. The specific objectives are to investigate how communication between deaf parents and schools occurs, to discuss the concept of audism and linguistic differences present in the school environment, and to identify actions taken by deaf parents that may be characterized as forms of deaf resistance. The study is situated within the fields of Cultural Studies in Education and Deaf Studies, with particular emphasis on the concepts of audism, interculturality and heritage language. The research adopts a qualitative approach and involves semi-structured interviews with five deaf parents. Data analysis revealed that communication between schools and deaf parents predominantly occurs through oral means, mediated by the Portuguese language, resulting in an asymmetrical process. The narratives revealed the recurrent occurrence of audist situations, evidencing a lack of knowledge regarding Deaf culture and sign language. The results indicate that, despite communicative barriers, actions understood as forms of deaf resistance were present in several narratives, in which deaf parents assume an active stance and challenge the hegemonic model of communication. The study concludes that promoting the sharing of knowledge about Deaf culture and sign language with educational institutions is essential so that audist situations are not naturalized but recognized and confronted, valuing sign language as the language of the deaf community.

Keywords: deaf parents; regular school; audism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	12
1.1.1	Objetivo geral	12
1.1.2	Objetivos específicos.....	13
2	PERCURSO INVESTIGATIVO E FERRAMENTAS TEÓRICAS	14
2.1	CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO	19
2.2	LÍNGUA DE HERANÇA.....	34
2.3	RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA	40
3	PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1	DESENHO DA PESQUISA	51
3.1.1	Caracterização dos sujeitos de pesquisa e aspectos éticos.....	52
3.2	ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	57
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4.1	EXPERIÊNCIAS E PROTAGONISMO SURDO: CATEGORIAS ANALÍTICAS	63
5	RESULTADOS	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A.....	105
	APÊNDICE B.....	108

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória, apresento, de forma resumida, o tema da pesquisa, os objetivos, a conexão entre trajetória acadêmica, profissional e pessoal e a consequente escolha dos Estudos Culturais em Educação como linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. Na sequência, discorro acerca do referencial teórico, da metodologia utilizada na investigação dessa pesquisa, e apresento a análise dos dados.

Um fato frequentemente apontado por pais surdos com filhos ouvintes é a barreira comunicacional existente entre família e escola. Muitas vezes, no Brasil, o filho ouvinte de pais surdos (Coda¹) desenvolve-se linguisticamente e culturalmente tendo como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua utilizada pelos pais e pela comunidade surda. Entretanto, essa criança ouvinte, ao entrar em uma escola comum, na qual o Português é a língua predominante, depara-se com uma nova realidade e com desafios no âmbito da comunicação e adaptação nesse ambiente. É importante destacar que entre os Coda há diferentes identidades linguísticas, sendo assim há uma variação na aquisição de línguas por esses indivíduos; por exemplo, há aqueles que adquirem a Libras como L1 e Português como L2, o inverso também acontece. Em muitos casos, a criança ouvinte, filha de pais surdos, tem acesso tanto à Libras quanto ao Português, crescendo em um ambiente bilíngue, pois está em contato com outros membros da família, usuários da Língua Portuguesa, como avós e irmãos.

Contudo, na sua chegada à escola comum, a criança depara-se com uma outra situação linguística, em que se evidenciam as diferenças culturais e linguísticas, ao observar toda uma estrutura escolar voltada para falantes de Língua Portuguesa, diferente daquela vivenciada com seus pais surdos. A diversidade linguística e cultural impacta tanto a vida das crianças quanto a de seus pais. Esses pais, agora inseridos nessa comunidade escolar, que tem a língua portuguesa predominante, terão de lançar mão de inúmeras estratégias, para que haja uma comunicação com professores, coordenação, outras famílias e colegas de seus filhos. Além disso, as crianças agora convivendo, mais diretamente, com pessoas ouvintes terão

¹ Neste trabalho, adota-se o termo Coda, do inglês *Children of Deaf Adults*, traduzido para o Português como Filhos Ouvintes de Pais Surdos. De acordo com Sander (2016), os Coda crescem bilíngues e comunicam-se em duas línguas com modalidades diferentes, a língua sinalizada e a língua oral.

oportunidades de estabelecerem outras percepções e relações com a língua utilizada pelos pais, a Libras, e com a língua utilizada na escola. Suas diferenças como família se tornam evidentes quando começam a conhecer famílias em que todos são ouvintes, construindo percepções e questões relacionadas a essa nova vivência.

A motivação inicial para a investigação da temática em questão ocorreu durante a pandemia de Covid-19, enquanto estive isolada em casa com meu filho de 1 ano e pude vivenciar o impacto do isolamento social no desenvolvimento da fala dessa criança. Desse momento, até os dois anos e meio, quando finalmente conseguiu um avanço expressivo na linguagem e passou a se comunicar por meio de palavras e frases, foram muitos momentos de angústia, consultas com especialistas, sessões com fonoaudióloga, audiometrias, entre outros exames. Essa motivação inicial se cruzou com as primeiras disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), os relatos de colegas surdos sobre suas experiências com seus filhos ouvintes, as narrativas presentes nas dissertações de surdos, lidas durante esse percurso, e sobre o papel desempenhado por suas mães e família na sua constituição como estudantes, todas essas diferentes narrativas impactaram profundamente o olhar da pesquisa.

Os casos citados aqui fizeram parte de discussões e debates que surgiram durante o seminário Estudos Surdos em Educação, disciplina realizada no primeiro semestre na linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desses encontros, emergiram potentes discussões acerca das pesquisas já realizadas em Estudos Surdos e o que ainda precisava ser estudado. Os colegas surdos enriqueceram as discussões com narrativas e exemplos do que já vivenciaram como acadêmicos, professores e pais, em especial como pais surdos com filhos ouvintes. Tais narrativas foram articuladas com os conceitos presentes nos artigos lidos durante as aulas, como o conceito de educação bilíngue, surdidade (*Deafhood*) e audismo. Como pesquisadores e pais surdos com filhos ouvintes, pode-se observar que a articulação entre teoria e vivência prática os coloca em um lugar de fala particular, com uma visão ampliada acerca das questões discutidas sobre a relação entre escola e pais, bem como sobre a diversidade linguística em famílias mistas, com surdos e ouvintes.

A temática principal desses relatos e narrativas, ocorridos durante as aulas, descreviam barreiras comunicacionais e os desafios que elas traziam para esses pais surdos. Um colega surdo relatou que a comunicação entre escola e pais surdos

precisa ser intermediada por membros ouvintes da família, já que não há conhecimento da Libras pela equipe pedagógica da escola de sua filha nem intérprete disponível. Outro pai surdo descreveu o impacto do primeiro contato da criança ouvinte, que tem a Libras como primeira língua, e a forma como o conhecimento de Libras foi desconsiderado, resultando em uma correção no uso dos números e sua representação manual, a partir da norma estabelecida pela professora, sem levar em conta o conhecimento linguístico em Libras da criança. Nesse contexto, a professora pediu para que as crianças representassem os números com os dedos das mãos e, ao chegar ao número 5, a criança com conhecimento de Libras realizou o sinal “5” com a configuração de mão do numeral 5, o que foi desconsiderado pela professora. Percebe-se, por meio de tais depoimentos, uma tendência à homogeneização linguística, justamente na escola, um lugar onde as diferentes línguas e culturas deveriam ser celebradas. Observa-se que há uma propensão ao apagamento linguístico e cultural de comunidades minoritárias, como a dos surdos.

Nesse momento, as vivências e leituras que me constituíram como aluna, docente e pesquisadora se cruzaram com as experiências relacionadas à maternagem. Como mãe e professora de língua adicional para crianças, por vezes, o fazer pedagógico e materno tornaram-se laboratório. Entre aulas, planejamentos e vivências com outras famílias, como professora e mãe, pude observar, de um outro lugar, também muito particular, onde o querer da escola e da família se cruzam e o quanto essas relações têm influência na vida desses sujeitos. Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, mudei a rota e reescrevi o caminho como professora e pesquisadora. Da formação original, em Letras, fui me afastando para buscar, em outras fontes, as respostas ou maneiras diferentes de fazer as perguntas, para questões que atravessavam minha prática pedagógica já há algum tempo. Ao optar pela linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, percebi uma oportunidade de relacionar os estudos entre língua, cultura e os sentidos que se produzem na vida dos sujeitos.

Ao ser delimitado um tema de pesquisa, ao mesmo tempo que há movimento pelo interesse em resolver o problema de pesquisa, também há o interesse em parte do próprio campo social que estudamos (Varela, 2001). Desse modo, as experiências vividas dentro da escola como professora e na pós-graduação como estudante se cruzaram e compuseram o percurso da escolha do tema desta pesquisa.

Neste sentido, não podemos nos situar à margem ou nos manter fora [...] contudo, a um só tempo, implicamo-nos e buscamos meios, mecanismos para nos afastarmos, num contínuo de implicação e distanciamento (Andrade, 2012, p. 191).

Na busca por outras pesquisas, teses e dissertações, foram identificados trabalhos mais voltados ao estudo de temáticas nos quais os sujeitos eram crianças ouvintes, filhos de pais surdos (Codas), ou crianças surdas em suas diferentes configurações familiares. Em conversa com minha orientadora, percebi que o estudo com o olhar voltado para os surdos, agora como pais, e suas relações com seus filhos ouvintes e a escola mostrou-se ainda pouco explorado, já que a maioria das pesquisas em Estudos Surdos abordavam a infância, aquisição de linguagem e educação bilíngue nas escolas de surdos.

Os relatos e narrativas referidos nessa seção mobilizaram a seguinte pergunta de pesquisa e objetivos desse projeto: Como se estabelece a comunicação entre pais surdos e a escola em que seus filhos estudam? Para responder essa pergunta, apresento o objetivo geral: analisar narrativas de pais surdos com filhos ouvintes na escola comum sobre a comunicação que se estabelece entre família e escola. Ao objetivo geral, agregam-se três objetivos específicos: a) investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes; b) discutir o conceito de audismo e as diferenças linguísticas na escola; e c) identificar ações dos pais surdos que se caracterizam como resistência surda. À especificidade do tema, ainda pouco explorado, justifica-se também a relevância do presente trabalho. Ao buscar-se o olhar dos pais surdos com filhos ouvintes sobre as relações que acontecem dentro da escola e como eles se percebem nesse contexto, procurei dar mais visibilidade à cultura surda como modo de vida e uma possibilidade de transformação das relações e lugares que cada um ocupa.

Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados cinco (5) pais surdos com filhos ouvintes (pais e mães ou cuidadores primários). A materialidade utilizada para a análise de dados foi a realização de entrevista semiestruturada, realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS). Essa entrevista aconteceu de forma on-line, com a presença de uma tradutora e intérprete de Libras e posteriormente foi traduzida para a Língua Portuguesa. A pesquisa é de caráter qualitativo e os dados foram analisados a partir do referencial teórico específico, descrito a seguir.

Foi desenvolvido o referencial teórico escolhido para essa pesquisa na seção dois. Os conceitos de audismo e interculturalidade são problematizados de acordo com Lane (1992; 2013), Eckert e Rowley (2013), Martins e Klein (2013), Oliveira e Candau (2010), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2009), Quijano (2005), Tubino (2005) Restrepo (2014) Karnopp (2010), e Walsh (2007), bem como são desenvolvidas relações entre esses conceitos e o colonialismo. Na segunda seção, é feita uma revisão da literatura sobre o termo línguas de herança, aprofundando o olhar para a Libras como uma língua familiar, na qual os falantes herdam também um patrimônio cultural. Essas discussões são realizadas através dos autores Quadros (2017), Lillo-Martin (2021), Perlin (1988) e Thoma (2012). Por último, foram selecionados os autores Karnopp; Poroski e Zanini (2019), Bowen e Baker (2022), Quadros (2017), e Sander (2022) para discutir as relações família e escola. A partir desses teóricos, discute-se o papel da família e escola, além de orientações que são apresentadas nos documentos oficiais da área da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na seção 3, encontra-se o percurso metodológico traçado para essa pesquisa, como a caracterização dos sujeitos participantes das entrevistas e os aspectos éticos. Nesta seção, também tem-se o roteiro, com as perguntas previamente planejadas para a condução da entrevista. Na última seção, foram apresentados os resultados e as considerações finais, e em seguida, os anexos com os documentos encaminhados ao CEP, tais como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a carta convite enviada aos participantes.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se estabelece a comunicação entre pais surdos e a escola em que seus filhos estudam?

1.1.1 Objetivo geral

Analisar narrativas de pais surdos com filhos ouvintes na escola comum sobre a comunicação que se estabelece entre família e escola.

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes;
- b) discutir o conceito de audismo e as diferenças linguísticas na escola; e
- c) identificar ações dos pais surdos que se caracterizam como resistência surda.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO E FERRAMENTAS TEÓRICAS

Nesta seção, debruçei-me a apresentar o percurso teórico escolhido para fundamentar as discussões trazidas neste trabalho. Primeiramente, foi realizada uma busca de trabalhos relacionados com a temática desta investigação, realizada em sites que armazenam trabalhos acadêmicos, teses e dissertações. Tal revisão oferece apoio e contextualiza o presente estudo. Na subseção seguinte, o conceito de audismo foi detalhado e foram descritas atitudes audiocêntricas por parte dos ouvintes com os surdos, além das relações com os conceitos de interculturalidade e colonialismo. Na segunda seção, foi feita uma revisão da literatura sobre o termo línguas de herança, e aprofundado o olhar para a Libras como uma língua familiar, na qual os falantes de tal língua herdaram também um patrimônio cultural. Em seguida, discorri sobre o papel da família e escola bem como quais orientações são apresentadas nos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para localizar pesquisas relacionadas com a temática que vem sendo investigada, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Repositório digital da UFRGS (LUME), entre outros repositórios digitais de universidades Brasileiras. Foram utilizados como descritores os termos “pais surdos”, “filhos ouvintes”, “Codas” e “escola comum”, considerando o período compreendido entre os anos de 2000 e 2025.

Como critérios de seleção, foram incluídos trabalhos que abordassem famílias compostas por pais surdos e filhos ouvintes (descritos no quadro 1), especialmente aqueles que discutem a escolarização em contexto de escola comum, bem como produções que estabelecem relação com o tema do audismo e suas implicações nas relações familiares e nos processos educativos. A escolha foi intencional, a fim de atender às expectativas do trabalho. Também foram considerados estudos que tratam das experiências de filhos ouvintes de pais surdos (Codas) e da interface entre família e escola, desde que apresentassem pertinência com o campo da educação.

Quadro 1 – Estratégia de busca e critérios de seleção das produções

Base de dados	Trabalhos encontrados (autor e ano)	Autor e ano
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	<p>Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos (Codas) sobre o crescer bilíngue.</p> <p>“Tenho pais surdos, e agora?": trajetórias de ouvintes filhos de surdos.’</p> <p>“Marcas surdas de professores Codas compartilhadas nas tramas da interculturalidade”</p> <p>“Da aquisição da linguagem à constituição da identidade: os desafios em ser filha de pais surdos”.</p>	<p>Ricardo Ernani Sander (2020) UNESP.</p> <p>Rosa Maria Godinho Monteiro(2020) da Universidade de Brasília</p> <p>Paula Xavier Scremin (2023), UFSM</p> <p>Lidiane Larissa Fresque Mataruco (2019) Centro Universitário Moura Lacerda</p>
Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (Codas) com o olhar de pais surdos”.	Ricardo Ernani Sander (2016) (UEM).
Repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul	“Comunicação: desafios encontrados por pais surdos no cotidiano escolar”	Luziana Souza dos Santos (2024) Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó
PPGEB INES	“Invisibilidade da criança ouvinte filha de pais surdos no espaço escolar”.	Maria de Fatima Lucia dos Santos Silva (2023), (INES)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As investigações selecionadas evidenciam tanto as tentativas de compreender a constituição e os desafios enfrentados pelos filhos ouvintes (Codas), bem como a

importância de direcionar o olhar para os pais surdos, destacando suas percepções sobre as experiências vividas no ambiente escolar, na condição de sujeitos surdos e de pais.

O primeiro trabalho encontrado, que discute narrativas de crianças Cotas, foi a tese de doutorado escrita por Ricardo Ernani Sander, em 2020, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), intitulada “Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos (Cotas) sobre o crescer bilíngue”. A pesquisa teve por finalidade discutir o que os filhos ouvintes de pais surdos narram sobre o seu desenvolvimento linguístico, familiar, educacional e social. Do mesmo autor, foi encontrada sua dissertação de mestrado: “Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (Cotas) com o olhar de pais surdos”, apresentada em 2016, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nessa investigação, o autor busca o ponto de vista dos pais surdos com filhos ouvintes sobre a condição linguística, social e educacional de seus filhos. Destaco que, apesar das entrevistas terem sido realizadas com os pais surdos, o que se buscou foi o olhar dos pais sobre os processos que envolvem a comunicação entre pais surdos e a escola em que seus filhos ouvintes estudam.

A tese de doutorado escrita por Rosa Maria Godinho Monteiro, em 2020, da Universidade de Brasília, intitulada “Tenho pais surdos, e agora?": trajetórias de ouvintes filhos de surdos.", trouxe a perspectiva de como ouvintes filhos de surdos (Cotas) significam suas experiências, a partir das vivências desses sujeitos, considerando as produções de sentidos e significados que emergem de suas trajetórias bilíngues-bimodais e biculturais. Como objetivo desse trabalho, destaco a discussão das vivências bilíngues-biculturais e a compreensão dos desafios familiares relacionados à especificidade linguística dos pais surdos. Como metodologia foram realizados encontros semanais de 1h30 de duração, com 7 Cotas adultos, durante o período de um ano. A análise dos dados foi feita em uma perspectiva histórico-cultural e com base nos estudos pedológicos de Vigotski. Como resultados, saliento dois: a identificação de que as vivências são atravessadas pelas dinâmicas familiares e as experiências não homogêneas dos Cotas, apesar da língua de sinais materna em comum. Esses resultados se articulam com minha pesquisa por também investigar as dinâmicas familiares, entretanto a partir de narrativas de pais surdos, sobre suas percepções acerca da comunicação com a escola comum.

A tese de autoria de Paula Xavier Scremin (2023), produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada

“Marcas surdas de professores Codas compartilhadas nas tramas da interculturalidade”, teve como objetivo entender os processos de constituição de subjetividades de professoras Codas como experiência intercultural. A produção de materialidade aconteceu a partir de conversas com professoras Codas e a análise de publicações de autores Codas. A análise das narrativas foi realizada por meio de uma perspectiva Foucaultiana com os conceitos-ferramentas: Experiência, Subjetivação e Interculturalidade, centrada em experiências singulares e históricas. Nessa pesquisa, o conceito de interculturalidade como dimensão vivida nas fronteiras entre culturas surda e ouvinte se articula com um dos objetivos específicos deste trabalho que busca investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes.

A dissertação de autoria de Lidiane Larissa Fresque Mataruco, defendida no Centro Universitário Moura Lacerda, em 2019, se intitula “Da aquisição da linguagem à constituição da identidade: os desafios em ser filha de pais surdos”. O tema central se resume ao processo de aquisição de linguagem e a constituição da identidade em crianças ouvintes (Codas) filhas de pais surdos. O estudo explorou os desafios enfrentados por essas crianças, que se desenvolvem em um ambiente bilíngue e bicultural (Libras e português) e teve como objetivo analisar como aconteceu o desenvolvimento (cognitivo, afetivo e social) de uma jovem ouvinte filha de pais surdos (Coda), com o intuito de compreender desde a aquisição da linguagem à constituição de sua identidade. O trabalho de Lidiane Larissa Fresque Mataruco se baseou em um referencial teórico que inclui, estudos linguísticos e psicossociais sobre a aquisição da linguagem, bilinguismo e identidade. Essa pesquisa ofereceu uma perspectiva sobre a experiência de filhos ouvintes de pais surdos e as complexas interações que moldam a aquisição da linguagem e a formação da identidade, dessa forma dialogando com o tema da minha pesquisa.

O TCC de Pedagogia, de Luziana Souza dos Santos (2024), intitulado “Comunicação: desafios encontrados por pais surdos no cotidiano escolar”, na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó, teve como objetivo geral compreender as formas de comunicação de pais surdos no espaço escolar e sua importância para o desenvolvimento social. Os objetivos específicos incluíram a identificação de barreiras linguísticas no cotidiano escolar e o reconhecimento de estratégias para melhorar a interação entre a comunidade escolar e os pais surdos. De abordagem qualitativa, a pesquisa baseou-se em levantamento bibliográfico de

materiais publicados entre 2002 e 2023, consultados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados apontaram barreiras linguísticas significativas que dificultam a interação entre pais surdos e o ambiente escolar, frequentemente resultando na dependência de filhos ouvintes como mediadores. Destaco que apenas 7 trabalhos foram encontrados em diálogo diretamente com a temática de sua pesquisa, cujos resultados apontam uma significativa lacuna na literatura quanto às pesquisas focadas na comunicação entre pais surdos e profissionais da educação. Esse trabalho evidência a relevância da temática desenvolvida nesta dissertação, ressaltando a limitação de estudos aprofundados sobre a relação entre pais surdos e a escola comum.

Por fim, destaco a dissertação intitulada “Invisibilidade da criança ouvinte filha de pais surdos no espaço escolar”, de autoria de Maria de Fatima Lucia dos Santos Silva (2023), desenvolvida no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que conversa diretamente com o trabalho desenvolvido nesta dissertação. A pesquisa teve como objetivo dar visibilidade às crianças ouvintes filhas de pais surdos, apresentando os desafios que enfrentam como pessoas bilíngues, bimodais e invisíveis aos olhos da sociedade, e discutir suas primeiras inserções na cultura ouvinte, com foco nas suas experiências escolares iniciais. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas que abordam questões culturais, linguísticas, sociais e escolares de crianças ouvintes filhas de pais surdos. A análise de dados foi realizada a partir de dados coletados em dois encontros do grupo de pesquisa da Rede 26 em 2021, atividade de extensão do Departamento de Educação Superior / Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES), que se constitui como uma roda de conversa com filhos de pais surdos do Brasil e de Portugal, que contam suas experiências culturais, linguísticas e sociais. Os resultados da pesquisa confirmaram a tendência de que a maioria dos filhos ouvintes de pais surdos torna-se bilíngue pelo fato de dominarem duas línguas (a língua de sinais e a língua oral). Buscou-se considerar a importância da preparação da escola e dos professores para acolher essa criança ouvinte, inserida em uma família surda, incentivar a permanência desse aluno e melhorar o aprendizado, com o intuito de prevenir possíveis diagnósticos equivocados acerca do comportamento dessa criança e minimizar os impactos que podem acontecer nesse período de transição da casa para a escola. Tal trabalho dialoga com a pesquisa proposta na

dissertação do modo que direciona o olhar para a família surda na escola comum, no que busca entender as experiências escolares de crianças ouvintes, filhas de pais surdos. Ainda que o foco diga respeito às experiências dos filhos ouvintes, Maria de Fatima Lucia dos Santos Silva considera a importância do acolhimento não somente da criança ouvinte, mas da família surda, ou seja, dos pais surdos também. A autora buscou ações que contribuam para o processo de aprendizagem e permanência dessas crianças na escola, como a produção de uma cartilha bilíngue em língua portuguesa e em Libras, constituída de uma versão impressa e digital, o que contribuiu para o conhecimento prévio de todos os envolvidos nesse processo de transição do ambiente familiar para o escolar. Entendo que isso perpassa a comunicação e o relacionamento da escola com pais surdos dessas crianças ouvintes, da mesma forma que o que propus nessa dissertação.

A revisão da literatura apresentada sustentou a relevância da temática escolhida, e ressaltou a necessidade de desenvolver com mais profundidade o recorte escolhido nesta pesquisa, que são as narrativas de pais surdos com filhos ouvintes, sobre as relações pedagógicas e linguísticas estabelecidas com escola comum. Nas subseções seguintes, foi detalhado o referencial teórico.

2.1 CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO

Foi explorado nessa seção o termo audismo, sua definição e a descrição de atitudes audiocêntricas por parte dos ouvintes com os surdos. O termo *audism* (em inglês) foi criado pelo professor estadunidense Tom L. Humphries, na Universidade de Gallaudet, em Washington, DC. (Lane, 1993). Humphries cunhou o termo ao procurar por “uma palavra inglesa que é para os surdos o que 'racismo' é para os negros” (Humphries, 1997, p. 11). O autor definiu o audismo como "A noção de que alguém é superior com base na capacidade de ouvir ou se comportar da maneira de alguém que ouve" (Humphries, 1997, p. 12).

Dentre os assuntos que permeiam os encontros surdos está o tema do ouvintismo - expresso em relatos sobre o que os ouvintes pensam sobre a surdez [...]. Porém, por muito tempo, não havia o entendimento de que esses desabafos fazem parte do que é hoje denominado "ouvintismo/audismo" (Martins; Klein, 2013, p. 486).

Mesmo antes do termo ter uma definição oficial, a necessidade de impor a identidade ouvinte aos surdos já podia ser percebida pela comunidade surda. O audismo pode ser visto tanto no desejo de normalização imposto pelo discurso médico, por exemplo, ao ignorar a importância do aprendizado de Libras nos primeiros anos de vida da criança surda; quanto nas indicações de implante coclear e terapias de fala. Skliar (1998, p. 15) introduziu o termo 'ouvintismo' como

[...] um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas.

No Brasil, o termo "ouvintismo" é utilizado com significado próximo ao de audismo. Após o termo audismo ser criado por Humphries, foi o psicólogo norte-americano Harlan Lane que ampliou o conceito em sua pesquisa de mestrado e doutorado sobre cultura surda. Segundo Lane (1992, p. 52), "audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo autoridade sobre a comunidade surda".

O Implante Coclear (IC), conhecido como ouvido biônico, tem sido colocado pela área médica como uma tecnologia para os surdos, que pode "curar" a deficiência, fazer ouvir, incluir os surdos (Pontin, 2014, p. 9) A autora reflete sobre o funcionamento das próteses auditivas como tecnologias de biopoder, relacionando a ampla adesão de pessoas às próteses devido ao grande investimento na área da saúde. Pontin (2014) analisa os discursos sobre surdez no que se refere aos paradigmas cultural e clínico.

No contexto das discussões culturais acerca da surdez, os surdos são vistos e entendidos como pertencentes à minoria linguístico-cultural. Já no campo clínico, a surdez é significada pela falta de audição, sendo essa vista como uma deficiência que pode ser remediada e/ou curada através de terapias que tem como objetivo ensinar o surdo a falar e fazer leitura labial, terapias essas que podem ser potencializadas com o uso de artefatos como aparelhos auriculares ou implantes cocleares (Pontin, 2014, p. 25).

A surdez como doença, como falta de algo ou deficiência é um dos discursos que circulam pela sociedade ouvinte e dentro da escola. A patologização da surdez produz discursos sobre o sujeito surdo como alguém a quem "falta algo" e não como uma minoria linguística que utiliza uma língua visuogestual para se comunicar. Esses

discursos que atravessam o corpo social estão difusos também na comunidade escolar, por exemplo, ao acreditar que os surdos têm uma capacidade cognitiva limitada, simplesmente por não falarem a Língua Portuguesa. Segundo Lunardi-Lazzarin *et al.* (2010), a patologização da surdez, instituída por enunciados que se pautam em conhecimentos médicos, condiciona os corpos surdos a práticas de normalização.

Ao receber uma criança ouvinte, filha de pais surdos, a escola necessita não apenas do olhar cuidadoso para a adaptação dos estudantes que chegam, por vezes, com uma língua e cultura diferente, mas também atender as necessidades de acessibilidade dos pais surdos, como a presença de um intérprete de Libras e a preparação do docente. A escola, ao receber essa família, precisa se organizar, como instituição, e buscar conhecimento sobre a cultura surda, compartilhando o mesmo com professores e toda equipe, para que a falta de acesso a uma comunicação efetiva não se torne uma forma de opressão.

Pois cultura é a chave que se possui em comum com outros povos colonizados e minorias linguísticas. O poder político e econômico poderão ser ou não as forças condutoras por detrás da opressão linguística. Mas tanto a chave como a fechadura e, que ela roda é a cultura. Um povo pode existir sem uma língua que lhe seja única, mas sem cultura não existe “povo” (Ladd, 2013, p. 9).

Humphries organizou um encontro de professores e sujeitos surdos na Universidade de Gallaudet, com o objetivo de discutir um conceito, que posteriormente seria definido como audismo. O autor refletiu sobre o controle ouvinte e o preconceito, além de buscar ligação com outros conceitos como *sexism* e *racism*, designando o preconceito sofrido por outros grupos minoritários (Martins; Klein, 2013). O termo audismo/ouvintismo pode ser relacionado também como o conceito de etnocentrismo. Rocha (1999, p. 1) descreve o etnocentrismo como “uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo”. Martins e Klein (2013) refletem acerca desse conceito, por exemplo, quando sujeitos ouvintes que não aceitam os sujeitos surdos e sua diferença cultural, e acreditam que precisam ser moldados de acordo com o modelo ouvinte. Skliar (1997, p. 11) relaciona o etnocentrismo com a intolerância e o racismo, explicitando como um reflete no outro.

Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. O etnocentrismo - junto a um de seus derivados mais

perigosos na educação especial: o paternalismo - é um reflexo da intolerância e do racismo [...] (Skliar, 1997, p. 11).

Humphries menciona que o audismo "aparece quando pessoas surdas e ouvintes não têm confiança na capacidade das pessoas surdas de controlar suas próprias vidas e formar sistemas e organizações necessárias para assumir o controle do grupo surdo para buscar mudanças sociais e políticas" (Humphries, 1977, p. 13-14). Muitas vezes, as atitudes audiocêntricas já se encontram espalhadas pelo tecido social e se perpetuam a partir das gerações, impondo a cultura ouvinte aos surdos de maneira instintiva e naturalizada. Os autores questionam o que pode ser feito para reduzir o audismo na sociedade pós-moderna e defendem a expansão da conscientização pública, expondo a perpetuação do audismo como um problema social visível (Eckert; Rowley, 2013).

É interessante refletir sobre a luta dos surdos pela afirmação de sua identidade surda, reconhecimento de sua cultura e língua, e que isso já acontece há muito tempo, como uma forma de resistência. "Não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica [...] uma estratégia de luta" (Foucault, 1995, p. 248). Essa resistência surge como estratégia contra as opressões sofridas pelos sujeitos surdos. Essas opressões, atitudes audiocêntricas aparecem ora em discursos médicos de normalização, ora em estratégias pedagógicas que não atendem à família e ao estudante surdo.

Segundo Martins e Klein (2013), as resistências surdas são constituídas para mudar as práticas, os saberes e as relações de poder dos ouvintes representados pelos especialistas de diversas áreas que buscam o controle do surdo. Para que haja um movimento de conscientização sobre o audismo, torna-se necessário que se abram cada vez mais espaços de discussão sobre a diferença surda, e que se tornem discussões capazes de produzir outros discursos sobre os surdos.

Os surdos, como qualquer outro grupo que se narra e é narrado, não pode ser visto preso a uma única forma de ser. Não possuem uma identidade fixa, não sabem que são ou o que podem ser. Os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). A cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 91).

Para discutirmos cultura e diferença surda, de forma a produzir outros discursos sobre os surdos, torna-se necessário refletirmos sobre o termo cultura. O termo se flexibilizou e novos significados surgiram como ilustrado por Costa *et al.* (2003, p. 1) “Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.” Dentro dessa nova conceituação estão, por exemplo, a cultura de massa, cultura empresarial, cultura indígena, a cultura surda. A cultura, como descrita por Costa *et al.* (2003), pode ser vista como o instrumento pelo qual a luta pelos interesses de determinados grupos acontece.

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (Hall, 1997, p. 20).

Os Estudos Culturais estão inseridos em um campo de lutas com um sentido político atribuído a elas. Gilbert (2019, p. 6) discorre sobre os estudos culturais serem “mais bem compreendidos como uma espécie de sociologia política”, nos quais o foco está em “locais de luta”. Essas lutas se desenvolvem nos mais variados campos sociais, por exemplo, as questões principais do século XX como questões de raça, gênero e sexualidade (Ang, 2022). Acredita-se que, mesmo com tantas outras questões que passaram a dominar nosso modo de vida, os temas relacionados à identidade, subjetividade e relações sociais também sofreram modificações no século XXI e, por isso mesmo, merecem ser olhados com outras lentes, problematizados e investigados com base em um movimento intelectual que permita análises produtivas e práticas.

Ang (2022) relata que, para ela, os estudos culturais foram um veículo de identidade para a realização de um trabalho transdisciplinar, eclético e transgressivo. A autora ainda discorre sobre a sensibilidade desse movimento teórico, que é definido como uma compreensão particular de como podemos “conhecer” melhor a cultura e o mundo: a saber que o mundo opera a partir de emaranhados de produção ativa de sentidos e relações de poder (Ang, 2022).

Entendo que a sensibilidade do movimento descrito pela autora permite olhar para as relações entre pais surdos e escola, a cultura e diferença surda e observar como as práticas pedagógicas estão entrelaçadas por essas relações de poder. Ao

observar essas relações de poder, pode-se perguntar quais sentidos eles produzem e como são percebidas pelos pais surdos, quais marcas são deixadas e de que maneira constituem sua subjetividade como pais.

Aqueles que estão na escola não conseguem passar por ela sem carregar marcas profundas que ela imprime. E ela imprime, naquele que por ela passa, histórias, comportamentos, valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma. Todos aqueles que passam pela escola são constituídos por discursos que circulam em seu interior (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 92).

Restrepo (2014) examina as limitações e as potencialidades dos conceitos de *cultura* e *cultural* presentes nos discursos sobre interculturalidade. O autor propõe reflexões que dialogam diretamente com esta pesquisa, entre as quais se destacam duas análises fundamentais: a da universalidade da cultura, que reconhece a cultura como característica intrínseca a todos os grupos humanos, e não exclusiva dos europeus; e a do relativismo cultural, que sustenta que cada cultura constitui um universo próprio de significados e experiências, devendo ser compreendida em seus próprios termos. Nessa perspectiva, nenhuma cultura pode ser considerada superior ou inferior a outra, apenas distinta em suas formas de expressão e de existência.

O relativismo cultural significa valorizar cada cultura em si mesma. Com isso, os antropólogos questionam os pressupostos do evolucionismo social e da ideologia colonialista, que viam os europeus como ápice da civilização e as diferenças culturais como fases de uma suposta evolução unilinear. Tal conceito interessa a discussão que venho apresentando sobre cultura surda, pois entendo a cultura surda como uma cultura complexa, composta por características próprias e com múltiplas experiências, mas que ainda experimenta os reflexos do colonialismo em muitas práticas sociais e educacionais.

As discussões sobre igualdade e diferença em um contexto intercultural vêm crescendo no campo da Educação. Essas problematizações entre educação e diferenças culturais têm feito parte de pesquisas e reflexões, algumas delas interferindo em políticas públicas e ações governamentais (Oliveira; Candau, 2010). Destaca-se a importância de tensionamentos sobre o colonialismo linguístico, abrindo espaço para o olhar para os surdos e a Língua de sinais como parte de uma cultura própria, potente e carregada de significados.

É importante entender acerca da diferença entre os termos colonialismo e colonialidade para compreender mais intimamente o colonialismo linguístico.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Oliveira e Candau (2010, p. 18) defendem a ideia de que “[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política [...], entretanto na forma de colonialidade ele chega às raízes de um povo e sobrevive à descolonização [...]. Ou seja, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.” Os autores referem-se em particular à situação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, porém pode-se relacionar ao que acontece com a comunidade surda em diferentes locais do mundo, afinal, mesmo com o reconhecimento da Libras como “meio de expressão e comunicação”, ainda há muitos aspectos da cultura surda e da própria língua a serem validados na experiência moderna, configurando uma espécie de colonialismo linguístico que ainda sobrevive.

Mignolo (2005) afirma que a sobreposição linguística das línguas orais sobre as línguas de sinais pode ser relacionada com o que acontece com as línguas de prestígio sobre as línguas de menor prestígio. Há processos que conduziram a uma geopolítica linguística, nos quais línguas coloniais ou imperiais estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa. O conceito de colonialidade do poder proposto por Quijano (2005) refere-se a uma estrutura de dominação e ocidentalização que o Eurocentrismo submeteu a América Latina, a África e a Ásia.

[...] O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [...] (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Os processos paralelos entre o colonialismo e o audismo podem ser ilustrados, por exemplo, com o processo econômico que engendra a produção de tecnologias de próteses auditivas, implantes cocleares e engenharia genética. Outro paralelo traçado é a rejeição do uso de línguas gestuais nativas nas escolas, ou a adoção do oralismo (Lane, 1993). O ponto de partida para esses paralelos é a relação de poder desigual entre dois grupos, no qual um, além de controlar o outro, também se esforça por impor a sua ordem cultural (Merry, 1991). Apesar das comunidades surdas não constituírem colônias em seu sentido tradicional, o autor reforça que a cultura surda foi afetada por culturas majoritárias e seus padrões culturais foram se moldando por essa dominação cultural (Ladd, 2013).

Pensar a educação pelas lentes da decolonização², ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização, cumpre um papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010).

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010 p. 24).

Ligada à decolonialidade, a interculturalidade é concebida como processo e como projeto político. Catherine Walsh, professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, autora conhecida como pedagoga da decolonialidade, faz uma diferenciação entre interculturalidade funcional e crítica. A primeira se refere a discursos, políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal, sendo compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Já a interculturalidade crítica busca tocar as causas da assimetria social e suprimi-las a partir de métodos políticos não-violentos (Tubino, 2005). A autora esclarece que a interculturalidade crítica é uma construção de – e a partir de – pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2009).

Historicamente, o acesso a Libras foi negado aos surdos, o que prejudicou o acesso à escola e ao conhecimento. Nesse sentido, é necessário um projeto que

² Segundo a intelectual estadunidense Catherine Walsh, a decolonialidade se difere da descolonização, na medida em que não pretende apenas denunciar ou desfazer o colonial, mas sim dar voz à diferença colonial e trazer à tona saberes silenciados pelas estruturas colonizadoras.

pense o acesso aos surdos, não somente à sala de aula, mas a toda a comunidade escolar. Sendo assim, um ambiente intercultural extrapola a ideia de que basta ter um tradutor-intérprete para pais surdos em momentos específicos, por exemplo em eventos. Torna-se necessário tensionar esse relacionamento entre família e escola, pensar como são definidas as necessidades dos surdos e como essa relação pode ser de respeito e equidade.

Nesse processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político (Oliveira; Candau, 2010 p. 24).

A interculturalidade prevê que olhemos para grupos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas educacionais sob outra perspectiva, questionando os processos já estabelecidos e criando possibilidades de diálogo.

Entender a interculturalidade de maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de forma contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza diferentes maneiras de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não apenas articulam e dialogam as diferenças em um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também -e ao mesmo tempo- incentivar a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e descolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, encorajando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, perturbar, sacudir, rearmar e construir (Walsh, 2007, p. 13).

A reflexão proposta por Eduardo Restrepo (2014) acerca da interculturalidade parte de uma crítica às limitações conceituais do termo e à forma como o discurso da cultura foi mobilizado historicamente. Ao contrapor interculturalidade e multiculturalismo, o autor revela a permanência de estruturas coloniais que operam, por exemplo, na exotização dos grupos subalternizados. Esse ponto de vista dialoga com a noção de colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano, e com a perspectiva pós-colonial apresentada por Stuart Hall, para quem a colonialidade não é um fenômeno superado, mas uma fonte ainda ativa, que continua organizando discursos, práticas e hierarquias sociais.

Restrepo (2014) problematiza a palavra cultura e seus significados, que atuam em muitos discursos sobre interculturalidade. O autor afirma que a interculturalidade

deve escapar da culturalização da imaginação teórica e política dominante em nossa época, a qual opera a partir de certa “outrificação” da diferença (Restrepo, 2014, p.11).

Outrificação da diferença refere-se ao processo pelo qual a diferença cultural é reduzida e cristalizada em categorias essencializadas de alteridade radical. Esse conceito é inspirado na crítica de Edward Said ao Orientalismo, essa noção aponta para a produção de fronteiras ontológicas entre pólos como “Ocidente e o Resto”, “modernos e não modernos”, “indígenas e não indígenas”. Trata-se de um fechamento conceitual que transforma a diversidade em uma figura do “outro absoluto”, associada a geografias imaginadas e marcada por exotização, distanciamento e hierarquização (Restrepo, 2014 p. 23).

Nesse sentido, considero que a crítica de Restrepo ao efeito outrificante e exotizante do conceito convencional de cultura pode ser correlacionada com a análise do audismo. Tal como as culturas não-europeias foram historicamente descritas como exóticas e primitivas, as comunidades surdas foram construídas discursivamente como desviantes, cuja diferença deveria ser explicada, corrigida ou assimilada. Esse processo revela a continuidade de uma lógica colonial, em que a diferença não é reconhecida como constitutiva das formações sociais, mas como obstáculo a ser superado pela homogeneização.

Destaco duas limitações relacionadas ao conceito convencional de cultura e interculturalidade, que dialogam com a concepção de audismo. “Primeiro, paradoxalmente, cultura como modo de vida, tem um efeito homogeneizador, ou seja, dificulta as percepções das diferenças dentro de uma cultura, ao mesmo tempo que destaca as diferenças entre culturas.” (Restrepo, 2014, p. 14). Associada à crítica anterior, Restrepo (2014) analisa que o conceito convencional de cultura não apenas ignora diferenças, mas também não é útil para verificar como elas se articulam com relações de poder, hierarquia e conflito. Há uma dificuldade em examinar as diferenças entre as relações de subjugação e dominação dentro das relações de diferenciação interna.

Essas duas críticas ao conceito convencional de cultura, ligadas ao conceito de interculturalidade, levaram-me a refletir as diferenças e particularidades encontradas entre os surdos. Se ao referir cultura surda com um pensamento homogeneizador, e destacar apenas o que há de comum, automaticamente é apagado o que há de particular nessa comunidade. E, como outra comunidade, usuária de uma língua específica, com cultura específica, é justo observar suas potencialidades e necessidades de forma bastante particular. Pais surdos, com filhos ouvintes,

participarão da comunidade surda e continuarão a lutar pela valorização da língua de sinais, entretanto transitarão ainda mais entre ouvintes, ao participar da comunidade escolar, na escola comum de seus filhos. É preciso lançar um olhar cuidadoso e atento às necessidades que surgem, pois envolvem o cotidiano de família, composta por surdos e ouvintes, que poderão vivenciar conflitos articulados às relações de poder, audismo e dominação ouvinte.

A colonialidade, portanto, não se limita a um resquício histórico, mas constitui uma lógica presente nos modos de conceber a assimetria, de classificar os sujeitos e de hierarquizar culturas. Restrepo (2014) mostra que o conceito de cultura, embora tenha nascido como contestação ao racismo biológico, converteu-se em instrumento de racismo cultural, reproduzindo essencializações e naturalizações da diferença. Essa transformação levou ao que Stuart Hall denomina “racismo cultural”, isto é, uma forma renovada de hierarquização que desloca o eixo da biologia para a cultura (Hall, 2010, p. 109). Esse mecanismo é comparável ao que, no campo dos estudos surdos, se denomina audismo: a naturalização da superioridade do ouvir e do falar como parâmetros à normalidade.

Assim como o eurocentrismo considera sua racionalidade e sua visão de mundo como neutras e universais, o audismo coloca a experiência ouvinte como medida normativa da existência social, relegando os surdos à condição de “outros” exotizados, deficitários ou incompletos. Nesse sentido, ambos os fenômenos compartilham uma lógica de subalternização: “lo colonial no hay muerto, pues sobrevive en sus consecuencias” (Hall, 2010, p. 569), o que vale igualmente para o audismo, que continua estruturando práticas médicas, pedagógicas e sociais em relação às pessoas surdas.

As potencialidades da interculturalidade, tal como formuladas por Restrepo, também oferecem caminhos para pensar a superação do audismo. Ao afirmar que “não há concepções culturalmente neutras” (Restrepo, 2014, p. 25), a interculturalidade desestabiliza o universalismo ouvinte, revelando que as formas de comunicação, de linguagem e de produção de sentidos não são hierarquicamente ordenadas. A valorização da heterogeneidade aponta para a possibilidade de um modelo em que as línguas de sinais e as experiências surdas não sejam toleradas como exceção, mas reconhecidas como parte essencial da pluralidade social.

Por fim, a aproximação entre colonialidade e audismo revela que ambas operam como regimes de poder que buscam naturalizar hierarquias: no primeiro caso,

pela imposição eurocêntrica de valores e modelos de humanidade; no segundo, pela centralidade da audição como critério de normalidade. Tanto a crítica pós-colonial quanto os estudos surdos denunciam que tais regimes permanecem ativos no presente, moldando práticas de exclusão e de subalternização. A interculturalidade crítica, ao enfatizar a convivência conflitiva das diferenças, oferece uma chave analítica e política para questionar as estruturas que sustentam tanto o colonialismo quanto o audismo, apostando na possibilidade de equidade.

Considerando tais aspectos, observa-se que é necessário que a escola considere a diferença surda e o lugar central da Libras e sua cultura, não perpetuando e sustentando práticas de exclusão. Para Karnopp (2010, p. 77), “varrer a ilusão de ‘deficiência verbal’ pode ser uma das maiores contribuições de linguistas e educadores de surdos.” A autora reflete sobre a escrita de surdos em português, e como a própria escola não compreende a situação linguística dos alunos surdos, nem considera a pluralidade de formas de manifestação da língua portuguesa como língua adicional. Desse modo, acaba tratando os surdos como incapazes. Considero que isso pode ser visto em outros contextos, por exemplo, quando a escola não dá acessibilidade aos pais surdos com filhos ouvintes dentro da instituição, acaba não considerando a pluralidade linguística dessa família.

Nossa tradição gramatical sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos. A própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como “deficientes linguísticos” (Karnopp, 2010, p. 77).

O britânico Paddy Ladd, ativista e pesquisador surdo, foi pioneiro em muitas pautas dos Estudos Surdos que hoje se desdobram em outras pesquisas. O autor cunhou o termo “Deafhood”, e a partir dessa categoria conceitual desenvolveu importantes debates acerca da língua, da cultura, das práticas e relações sociais da comunidade surda britânica, buscando modificar o olhar às narrativas médicas dos surdos como “deficientes da audição” (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 4). Seu trabalho evidência a semelhança do modelo clínico-terapêutico na vida e educação de surdos a um processo de colonização, pela perspectiva do discurso da surdez (*deafness*). Segundo o autor, a opressão exercida sobre os surdos pelos ouvintes retoma lógicas

coloniais já aplicadas a povos e culturas minoritárias desde a expansão europeia nos séculos XV e XVI (Fernandes; Terceiro, 2019).

O psicólogo Harlan Lane estudou as práticas paternalistas desenvolvidas por médicos e familiares em busca da cura da surdez sob a forma de colonialismo. Lane explica que o colonialismo pode ser caracterizado a partir da padronização de concepções e práticas sociais em que formas de opressão estão envolvidas: “a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador” (Lane, 1992, p. 43). O autor afirma que o colonialismo disfarça seu caráter cruel justificando por meio do paternalismo as boas ações dos ouvintes. Essa lógica é regida por interesses econômicos e pessoais do “mercado de reabilitação”. Mercado este operado e controlado por ouvintes “voltado ao interesse e necessidade dos surdos” (Fernandes; Terceiro, 2019).

Lane (1992, p. 48) define o paternalismo como um “sistema segundo o qual uma autoridade empreende a satisfação das necessidades e a regulação da conduta daqueles que estão sob o seu controle”. O autor aponta que, sob uma lógica paternalista e colonialista, os surdos foram colocados em posição de dependência dos ouvintes, incorporando valores dominantes e reproduzindo padrões de normalidade socialmente aceitos. Fernandes e Terceiro (2019) destacam que a naturalização da colonização ouvinte leva muitos surdos a internalizar valores do grupo dominante, adotando práticas que negam sua própria cultura. Esse processo pode ser observado também no contexto da escola comum, no qual pais surdos enfrentam a falta de acessibilidade e o desconhecimento da cultura surda, o que reforça a lógica audista.

A ferramenta conceitual *Deafhood*, que faz parte da contranarrativa de resistência surda anticolonialista, baseada na perspectiva cultural de Paddy Ladd, é traduzida como “surdidade”, e apresentada no glossário da seguinte forma:

Este termo foi desenvolvido em 1990 pelo presente autor, a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial dos Surdos como ‘ser-no-mundo’. Até agora, o termo médico ‘surdez’ foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de ‘deficiente auditivo’, a grande maioria dos quais eram pessoas idosas ‘com problemas de audição’, de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (Ladd, 2013, p. 14-15).

O autor explica que o conceito de *Deafhood* favorece a descolonização do corpo surdo ao estimular a consciência sobre o histórico de opressão vivido por gerações e ao possibilitar a construção de uma identidade cultural coletiva, em contraposição aos discursos sobre a “surdez” produzidos pelo colonialismo ouvinte.

Caracterizamos Deafhood como um conceito guarda-chuva que tem como núcleo as relações de poder envolvendo surdos e ouvintes. Apontamos Deafhood como categoria conceitual política e teórica que tem sido apropriada em publicações de reconhecidos intelectuais surdos e ouvintes brasileiros, desde os anos 1990, operando deslocamentos discursivos na construção do campo dos Estudos Surdos e fortalecendo a luta política de ativistas surdos por garantia de direitos linguísticos, no contexto da educação bilíngue nacional (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 13-14).

Compreendido pelos autores como uma jornada de (auto)compreensão e afirmação identitária, o *Deafhood* pode também se manifestar na experiência de pais surdos com filhos ouvintes em escolas comuns. Nesses espaços, marcados pela presença do audismo, esses pais são frequentemente confrontados com a invisibilização de sua cultura e a valorização exclusiva da norma ouvinte. Ao buscar afirmar sua identidade surda diante de práticas que negam a Libras e desconsideram os saberes da comunidade surda, os pais vivenciam o *Deafhood* como processo de resistência e conscientização. Tal jornada permite ressignificar sua posição social, questionando a hierarquia imposta pela escola e promovendo novas formas de diálogo cultural que desestabilizam o olhar colonizador.

Apesar das comunidades Surdas não constituírem colônias em seu sentido tradicional, Ladd (2013) reforça que a cultura surda foi afetada por culturas majoritárias e seus padrões culturais foram se moldando por essa dominação cultural. Nessa dominação cultural, muitos discursos acerca dos surdos são produzidos, alguns deles, não traduzindo as maneiras surdas de estar no mundo, pois estão centrados na condição médica da surdez. Ladd (2013, p. 3) explica que “Surdidade” “Deafhood” representa um processo – a luta por que passa cada criança surda, família surda e adulto surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo.” O autor salienta que os surdos se envolvem em um diálogo interno e externo diário no qual tornar-se e manter-se surdo é um processo, logo reflete em diferentes interpretações de surdidade. Pensar em tais discursos e processos de dominação cultural é uma maneira de abrir espaço ao diálogo e à reflexão das estruturas educacionais e políticas existentes.

Para Dauder e Bachiler (2002 p. 337), as políticas de articulação funcionam no sentido de problematizar silenciamentos e essencialismos que têm atuado na configuração de movimentos e classes sociais, bem como de etnias, sexos, raças etc, como sendo dotados de identidades unitárias, possibilitando, ao mesmo tempo, que se reflita de forma contingente e situada sobre diferenças e políticas particulares. As autoras exploram o conceito teórico-político de articulação, destacando seu papel na problematização de identidades homogêneas — como classe, etnia, gênero e raça, ao se opor a silenciamentos e essencialismos e favorecer reflexões localizadas e contextuais sobre as diferenças políticas. Nessa pesquisa, esse conceito não será aprofundado, entretanto acredito ser importante a reflexão sobre esses silenciamentos que ocorrem na escola, e que podem ser caracterizados como audismo.

Na escola comum, as estruturas educacionais e políticas existentes silenciam a diferença surda, quando, por exemplo, não há um reconhecimento dessa identidade carregada de marcas culturais próprias. Se pensarmos nessa família surda que chega na escola, não apenas no filho ouvinte, se percebe que pode ser feito mais, do que favorecer uma comunicação na primeira língua, que é a Libras, mas também entender o caminho percorrido por esses pais e filhos para chegarem até ali. Ao entender as particularidades trazidas dentro de cada história, há uma valorização não apenas do essencial, bem como do que é único, tornando essa essa experiência digna

Um dos equívocos mais difundidos entre os leigos dos estudos pós-coloniais é considerar que a noção de pós-colonial supõe a afirmação de que o colonialismo se encontra superado, o que implicaria uma celebração de uma etapa do mundo na qual já não teria lugar. Nada mais contrário ao que propõe a teoria pós-colonial. Antes de tudo, a noção de pós-colonial não remete o colonialismo ao museu das antiguidades sem maior relevância no presente. Ao contrário, como afirma de maneira contundente Hall: '[...] o colonial não morreu, pois sobrevive em suas consequências' ([1996] 2010, p. 569) (Restrepo, 2016 p. 31).

O trecho acima revela como o discurso colonial, longe de ser um fenômeno superado, permanece ativo, modulando práticas sociais contemporâneas. Relacionado aos estudos surdos, penso que é possível identificar uma lógica semelhante nas práticas do audismo, mais especificamente no âmbito escolar. Assim como o colonialismo instituiu discursos de inferioridade racial e de superioridade étnica que permanecem vivos, o audismo produziu e mantém discursos de inferioridade da experiência surda frente à ouvinte, sustentando a centralidade da audição e da oralidade como critérios universais de humanidade. Esse processo se

inscreve nas práticas institucionais, como na escola, e nos modelos teóricos que moldam o lugar social das pessoas surdas, tal como a colonialidade estrutura as formas de ver e classificar o “outro”. A sociedade majoritariamente ouvinte projeta sobre os surdos a marca da deficiência, da carência e da incompletude, naturalizando desigualdades e legitimando relações de poder assimétricas.

Portanto, a leitura pós-colonial sugere que o audismo não é apenas uma forma de preconceito isolado, mas um dispositivo de poder que, assim como o colonialismo, se reproduz no nível simbólico, linguístico e institucional. Essa perspectiva reforça a necessidade, defendida pelos estudos surdos, de desconstruir as narrativas universalistas da oralidade e da audição, reconhecendo as línguas de sinais e as culturas surdas como experiências legítimas, plurais e constitutivas da vida social.

2.2 LÍNGUA DE HERANÇA

A autora Ronice Muller Quadros, filha ouvinte com pais surdos – em seu livro “Língua de Herança” (2017) – leva os leitores a mergulhar, com riqueza de detalhes, no universo das línguas de herança. A autora define língua de herança como uma língua usada pelas comunidades locais (étnicas ou de imigrantes) em uma comunidade na qual outra língua é utilizada de forma mais abrangente. Ela salienta que língua de herança é a língua da família, sendo que em outros espaços, como escola e mídia, outra língua é falada. Dessa forma, os falantes de herança herdaram um patrimônio cultural, mais especificamente uma bagagem cultural diferente da que predomina no local onde vivem.

O termo “herança”, quando aplicado a línguas e falantes, é uma caracterização relativa, e não absoluta, pois o que torna uma determinada língua uma “língua de herança” é o seu contexto social local. Conforme utilizado na linguística, na educação e na política linguística, entre outros campos, o termo “língua de herança” está longe de ser neutro, pois possui conotações sociopolíticas relacionadas à distinção entre línguas majoritárias e minoritárias. (Montrul; Silvina, 2015, p. 13, tradução própria)³.

³ But the term heritage as applied to languages and speakers is a relative rather than absolute characterization because what makes a given language a “heritage” language is its local social context. As used in linguistics, education, and language policy, among other fields, the term heritage language is hardly neutral because it has sociopolitical connotations related to the distinction between majority and minority languages.

“O termo foi originalmente cunhado no Canadá na década de 1970, então ‘língua de herança’ passou a ser utilizado nos Estados Unidos na década de 1990 para se referir a línguas minoritárias” (Cummins, 2005, p. 585). A distinção entre uma língua majoritária e uma língua minoritária é sociopolítica. “As línguas majoritárias geralmente (mas nem sempre) possuem *status* oficial e reconhecimento, são utilizadas nos meios de comunicação e constituem a língua da administração governamental e da educação” (Montrul, 2015, p. 14).

Depois do aparecimento do termo, o conceito de língua de herança foi sendo constituído por diferentes autores, emergindo no campo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1990, no contexto de estudos sobre bilinguismo e línguas minoritárias. Entre os principais autores que desenvolveram estudos sobre esse tema, destacam-se os trabalhos de Guadalupe Valdés, que define línguas de herança como aquelas adquiridas no ambiente familiar, em contraste com a língua majoritária da sociedade. Conforme utilizado atualmente nos Estados Unidos, uma língua de herança é uma língua diferente do inglês falada por imigrantes e seus filhos (Valdés, 2001). De acordo com a autora, um falante de herança é alguém que cresceu em um ambiente bilíngue e bicultural, no qual a língua do lar e a língua majoritária eram faladas. Os autores Hornberger e Wang (2008, p. 13) definem identidade como composta por “imagens, descrições, projeções e avaliações de si mesmo e de si aos olhos dos outros, organizadas de forma hierárquica, multidimensional e em constante mudança”. Essa definição de identidade determina o senso de pertencimento e de afiliação de um indivíduo a um grupo. O termo, língua de herança, é desenvolvido por vários autores, neste trabalho utilizamos, em especial, a definição trazida pela autora Ronice Muller Quadros, no qual o enfoque é a língua de sinais.

Nesse cenário, Ronice Müller de Quadros, ao propor a obra *Língua de herança: língua brasileira de sinais* (2017), não inaugura o conceito, mas o expande ao campo dos estudos surdos, ao aplicá-lo à Libras e às experiências de bilinguismo bimodal, especialmente no contexto de filhos ouvintes de pais surdos (Codas), ampliando sua compreensão no âmbito das línguas de sinais. Essa perspectiva amplia o escopo dos estudos sobre línguas de herança, ao incluir línguas de modalidade visuoespacial em contextos de bilinguismo bimodal.

Os surdos fazem parte desse grupo de falantes de herança, os quais compartilham experiências culturais e linguísticas distintas. Entretanto, crescer nesse

ambiente, onde duas línguas são compartilhadas, não significa que todos os surdos compartilham de uma educação bilíngue da mesma forma. Segundo Quadros (2017), os falantes de herança podem ser bilíngues com mais ou menos fluência nas línguas às quais estão expostos ⁴(desbalanceados), ou ainda podem usar as duas línguas como línguas nativas de forma fluente (balanceados). De qualquer forma, os estudos sobre linguística mostram que há uma grande variação na fluência das línguas de herança.

Quadros e Lillo-Martin (2021) apresentam a Libras como língua de herança e os impactos da privação dessa língua em crianças surdas, ao discutirem os contextos de aquisição da Libras, em especial a aquisição dos Codas. As autoras mencionam que as diferentes experiências vividas pelos Codas durante o período de aquisição da linguagem são os aspectos que determinam sua fluência na língua de sinais.

Há também muita variação entre as diferentes experiências linguísticas dessas crianças. Algumas nascem em famílias de surdos que garantem práticas linguísticas em Libras muito positivas, incluindo outras crianças surdas e ouvintes que também são filhas de pais surdos, convivendo com as comunidades surdas, além do convívio intenso com seus pares ouvintes, especialmente na escola. Há outros casos em que as crianças ouvintes têm contato com a língua de sinais apenas em casa, com seus pais. Quando isso acontece, o contexto isolado de prática linguística acaba sendo muito restrito e impacta na aquisição da língua de sinais. Nesses casos, muitas vezes, essas crianças têm a Língua Portuguesa como língua primária, enquanto a Libras passa a ser sua língua secundária, exatamente por seu uso ser bastante restrito (Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 216).

Um dos fatores que contribuem para que esse desbalanceamento ocorra ou não é a existência de políticas linguísticas públicas que favorecem a manutenção da língua de herança, proporcionando o uso dela em espaços diversificados. Quadros (2017) traz como exemplo o Paraguai, onde há falantes de castelhano e guarani – as duas línguas são consideradas oficiais no país e as escolas são bilíngues. Entretanto, essa não é a realidade do Brasil, onde ainda não há uma política linguística que assegure o ensino de Libras e Língua Portuguesa como duas línguas oficiais brasileiras. Considerando esses estudos, torna-se importante refletir sobre o papel das escolas no processo de aquisição da linguagem dessas crianças ouvintes

⁴ Nos Estudos Linguísticos, distingue-se entre bilíngues balanceados e bilíngues desbalanceados. Os primeiros são aqueles que dominam, de forma semelhante, tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto a língua portuguesa escrita, transitando entre ambas com fluidez comunicativa e cognitiva. Já os bilíngues desbalanceados apresentam maior domínio de uma das línguas — comumente a Libras — e menor competência na outra, em virtude de desigualdades históricas, sociais e educacionais que dificultam o acesso pleno às duas línguas (Quadros, 2017).

juntamente com as famílias das crianças surdas. Quadros e Lillo-Martin (2021) reforçam ser necessário também refletir o que mais essa privação da linguagem pode ocasionar nessas famílias surdas, comprometendo-as social e culturalmente, impactando suas vidas de forma significativa.

Muito já se avançou na legislação brasileira quanto ao reconhecimento da Libras como “meio de expressão e comunicação”, na sua valorização, bem como na importância das escolas bilíngues para surdos (Brasil, 2002, não paginado). Além disso, de acordo com o artigo 60-A da Lei 14.191/2021,

[...] entende-se por educação bilíngue de surdos, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua tanto em escolas de surdos como em escolas comuns (Brasil, 2021, não paginado).

Apesar dos avanços significativos na legislação brasileira, sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, ainda há muito a fazer para que uma política bilíngue seja instaurada nas escolas (comuns) do país, para que de fato haja oportunidade para as crianças surdas crescerem como bilíngues. Essas crianças surdas, que podem ter estudado em escolas bilíngues de surdos ou outras, ainda assim terão crescido em um ambiente com duas línguas e culturas diversas. Ao se tornarem adultos, participarão da sociedade onde a língua portuguesa é a oficial, e não sua língua de herança, a Libras. Penso que essa relação desigual entre a língua portuguesa e a Libras produz nos sujeitos surdos inúmeras questões relativas à identidade e ao pertencimento. Por exemplo, os pais surdos com filhos ouvintes precisarão percorrer caminhos diferentes de pais ouvintes com filhos ouvintes para ter acesso à educação de seus filhos. Tarefas simples podem se tornar grandes desafios para pais surdos com filhos ouvintes em uma sociedade que não está preparada para conviver com a diferença; nesse caso, como usuários de Libras. Considero, como exemplo, a escolha da escola (se há acessibilidade nos sites); a entrevista de anamnese com o setor de orientação educacional, em que raramente há tradutores e intérpretes disponíveis; o acolhimento pelo grupo de pais da turma e como a comunicação pode se desenvolver, as tarefas de casa (se os pais forem bilíngues desbalanceados, se haverá conhecimento suficiente do português para apoiar os filhos); entre outros. Esses são apenas alguns desafios iniciais quando se pensa na entrada de uma criança ouvinte, filha de pais surdos, na escola. Essa lista pode se

prolongar ainda mais se forem consideradas as questões sociais e acadêmicas que virão no decorrer da vida.

O discurso da norma, em que as diferenças devem ser readequadas e solucionadas, circula nesses grupos citados acima. Destaco também as atitudes frente às línguas minoritárias como exemplificado por Quadros (2017) que discute sobre o bilinguismo nas fronteiras onde o Português, Guarani e Castelhana estão em constante contato. “As atitudes diante do castelhano e do guarani são preconceituosas, desqualificando o *status* dessas línguas perante o português.” (Quadros, 2017, p. 3). O que se destaca nesse trecho são os termos que se referem ao preconceito linguístico, às atitudes preconceituosas e à desqualificação das línguas minoritárias. Essas atitudes não são exclusivas às línguas da fronteira ou às línguas de modalidade oral. A Libras, por se tratar de uma língua de modalidade visuogestual, talvez sofra ainda mais preconceito linguístico, e não só na sociedade em geral, mas em especial no ambiente escolar.

De acordo com Quadros (2017, p. 3), “os meios de comunicação, bem como as escolas, mesmo com propostas bilíngues, são ferramentas linguísticas poderosas que tendem à homogeneização linguística, favorecendo o uso do português.” Essa homogeneização que os surdos, falantes de herança, vivenciam durante a infância se agrava durante a vida adulta, momento em que a sociedade como um todo está menos preparada para a inclusão dessas línguas minoritárias no dia a dia, como nas escolas comuns que recebem os filhos ouvintes de pais surdos. Thoma (2012) reflete como o currículo e o bilinguismo educacional movimentam processos de in/exclusão quando reconhece como sujeitos dessa educação apenas o sujeito surdo capaz de aprender a Libras e se comunicar com fluência, deixando de lado questões de gênero e sexualidade, de raça e etnia, de deficiência associadas à surdez etc.

De acordo com Perlin (1998, p. 30), se “as identidades surdas são construídas dentro das representações da cultura surda e se moldam de acordo com maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito”, pode-se entender que elas são produzidas pelas relações de poder que se estabelecem tanto entre ouvinte e surdos como entre os próprios sujeitos surdos. Essa identidade adulta constrói-se social, cultural e politicamente durante toda vida, se inicia nas relações entre membros da família, passa pelas trocas entre colegas e professores na escola assim como se estende pela vida adulta.

E, nessas relações, a noção de diferença não pode ser reduzida a alguns traços identitários, ainda que os surdos tenham como marca primordial a comunicação em língua de sinais e cultura visual, marcas essas que desestabilizam os currículos pensados para a norma ouvinte, mas que não poderá dar conta de todos os surdos (Thoma, 2012 p. 212).

Dentro da sala de aula, por vezes, as singularidades não são levadas em conta, havendo a necessidade de expandir o olhar para fora dela, em outros locais onde os relacionamentos entre surdos e ouvintes tornam-se ainda mais complexos. O surdo, no seu papel de pai ou mãe, é uma faceta dessas múltiplas identidades que se desenvolve na vida adulta. Segundo Quadros (2017), há uma diversidade de formas de os filhos ouvintes se comunicarem com seus pais surdos, e elas se instauram em cada família de acordo com a forma como os pais lidam com as línguas e estabelecem as relações com os filhos ouvintes.

Essa singularidade na constituição dos filhos ouvintes (Codas), justificada por crescer em contato com duas línguas de modalidade diferentes, bem como culturalmente diversas, os leva, ainda na infância, a aprender as particularidades das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa. Esses desafios enfrentados ainda quando crianças, muitas vezes, promovem um amadurecimento precoce comparado com as outras crianças.

Enquanto seus amigos e vizinhos estão brincando na rua, os Codas estão muitas vezes ocupados com responsabilidades, interpretando para seus pais os telejornais ou as reuniões de pais na escola (Sander, 2022, p. 72).

O autor afirma que a experiência desses pais com as línguas também parece impactar a forma como seus filhos estabelecem a relação com os pais. Ao se debruçar sobre as experiências passadas por mães e pais surdos dentro da escola comum, consideram-se tais vivências como parte do processo de desenvolvimento de sua identidade durante a vida adulta.

Dessa forma, ao refletir sobre as experiências de pais surdos com filhos ouvintes no contexto da escola comum, evidencia-se que a Libras, enquanto língua de herança, ocupa um lugar central na constituição das identidades familiares e no modo como essas crianças transitam entre diferentes universos linguísticos e culturais. A partir dessa perspectiva, compreender a Libras como língua de herança implica deslocar o foco das supostas “ausências” comunicacionais para reconhecer os modos próprios de significar e educar produzidos por famílias surdas. Assim, ao encerrar esta seção, ressalto a urgência em reconhecer e legitimar a Libras como

parte constitutiva da trajetória dessas famílias, valorizando as dinâmicas bilíngues que emergem no encontro entre família surda e instituição escolar.

2.3 RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

Os surdos têm vivências culturais e linguísticas diversas e, no convívio bilíngue, adquirem diferentes experiências, tanto em sua família quanto nos primeiros contatos com outros surdos. No convívio com seus pares, o sujeito passa a se reconhecer como surdo por meio do compartilhamento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda. Nesse contexto, Karnopp, Poroski e Zanini (2019) destacam que a convivência e o encontro entre surdos constituem práticas comuns, nas quais ocorre o fortalecimento da comunidade, pois é nesse contato que o indivíduo se identifica e estabelece relações significativas.

Na vida adulta, os surdos, que constituíram sua identidade por meio da convivência com outros surdos, tanto na escola de surdos quanto na comunidade surda, ocasionalmente, ao se tornarem pais e mães, vivenciarão outra experiência escolar, como pais de filhos ouvintes. Quando seus filhos ouvintes ingressam na escola comum, os pais surdos passam a fazer parte de outro grupo, ou seja, começam a conviver e se relacionar com famílias ouvintes da comunidade escolar da qual participam os seus filhos. Nessa seção, foi discorrido sobre as relações entre família e escola, verificando como os documentos oficiais abordam essas relações e quais as responsabilidades das instituições frente à perspectiva linguística e diversidade cultural.

“No campo dos Estudos Surdos não isolamos os surdos em uma categoria única, nem desconsideramos as diferentes identidades: surdos negros, crianças surdas, surdos prisioneiros, surdos indígenas; etc.” (Karnopp, 2017, p. 211). Considero que, ao se tornar mães e pais, essa condição compõe também a múltipla identidade que constitui os indivíduos na vida adulta. Desse modo, os pais surdos precisam ser reconhecidos em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões que atravessam suas identidades e experiências. Portanto, é fundamental que seus direitos sejam assegurados e respeitados, reconhecendo-os como sujeitos inteiros, cujas experiências de parentalidade também são atravessadas por práticas e valores próprios da cultura surda.

O trabalho colaborativo entre família e escola pode ser visto em um primeiro momento como um benefício exclusivo para o sucesso acadêmico dos filhos. Entretanto, logo os pais poderão perceber que esse envolvimento familiar traz benefícios também para a saúde, física e mental. No Brasil, tem-se como documento oficial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seu capítulo sobre a Educação Infantil na Educação Básica, tal documento nos remete a essa entrada na escola como a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares, visando se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018). Sabe-se que esse início da vida escolar é um momento de adaptação tanto para a criança quanto para seus pais, e que o vínculo criado entre estudante e professor, família e escola, e com a comunidade escolar, como colegas e pais de colegas, é muito importante para que essa adaptação ocorra de forma tranquila. É a partir dos vínculos criados que a família e a criança passam a confiar na escola, e essas relações de confiança permitem que o desenvolvimento acadêmico, social e da comunicação nesse novo ambiente aconteça. Sendo assim, os vínculos criados contribuem para que a adaptação e o desenvolvimento da criança ocorram nesse novo contexto linguístico.

A BNCC faz referência às concepções entre cuidar e educar, em que considera o cuidado como indissociável do ato de educar. Refere-se também à necessidade de acolher os conhecimentos e experiências trazidos do ambiente familiar assim como da comunidade onde essas crianças vivem, articulando com as propostas pedagógicas e atuando de maneira complementar à educação familiar. Cita a proximidade da aprendizagem aos contextos (familiar e escolar) principalmente nessa faixa etária, como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018). Penso que na educação de surdos, mais especificamente a relação entre pais surdos com filhos ouvintes na escola comum, o documento traz temáticas articuladas ao cuidado, ao acolhimento, à presença da cultura surda e ao reconhecimento da Libras como língua entre outras tantas que podem surgir. Temáticas essas que se relacionam com a presente dissertação, entretanto nem todas essas questões serão discutidas detalhadamente neste trabalho. Algumas dessas questões permeiam as narrativas dos pais surdos e foram discutidas indiretamente no decorrer das análises.

O início da vida escolar de estudantes é permeado por dúvidas e inquietações, pois as famílias buscam nesse ambiente um lugar seguro e de confiança para dividir os cuidados e educação de seus filhos. Entretanto, para famílias que fazem parte de uma minoria linguística, como os surdos usuários de Libras, todas essas inseguranças

são potencializadas devido às barreiras linguísticas que serão encontradas. Nesse sentido, a BNCC menciona a responsabilidade da instituição escolar em conhecer e acolher a diversidade cultural das famílias brasileiras.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 35).

Já na etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais, o documento brasileiro, BNCC, salienta que mudanças importantes ocorrem no desenvolvimento das crianças, em especial quanto às relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Nesta direção, há uma afirmação da identidade com resultado na forma de relacionarem-se com o coletivo escolar, relações dentro e fora da escola, reconhecimento de suas potencialidades, pelo acolhimento e pela valorização de suas diferenças (Brasil, 2018).

A afirmação da identidade de um estudante ouvinte filho de pais surdos perpassa o percurso de acolhimento e valorização da diferença linguística desde os primeiros dias na educação infantil. Além disso, a BNCC descreve sobre a importância da experiência de pertencimento a um grupo e a interação com as diversas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2018).

Os Codas narram como é estar em um terceiro espaço, ter a Libras como língua materna, mas também ser usuário da Língua Portuguesa. Descrevem como se sentem ao desempenhar o papel de intérpretes para os pais, tendo que explicar as diferenças linguísticas e culturais de sua família. Muitas dessas diferenças só foram percebidas pelos Codas ao chegarem na escola e conviverem mais diretamente com os ouvintes (Quadros, 2017). Há inúmeros outros relatos sobre pertencimento e convivência em narrativas de filhos ouvintes de pais surdos (Codas), que descrevem a falta de interatividade no início de sua vida escolar, e como esse sentimento de não pertencimento surge como algo novo. Em geral, dentro das famílias surdas, essas diferenças entre ouvintes e surdos não são destacadas, já que transitar entre duas línguas, Português e Libras, acontece de forma espontânea. Quadros (2017) traz a narrativa da Coda Sonia, relatada no livro “Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais”:

A experiência de Sonia foi muito acolhedora. Ela nunca sentiu que seus pais eram diferentes dentro da família, pois conviveu com seus familiares surdos e ouvintes e os percebia como iguais. A diferença foi percebida ao chegar à escola. A mãe de Sônia a levou até a escola pela primeira vez. Ao chegarem lá, ela estava usando a língua de sinais com a mãe e percebeu os “olhares” das pessoas. Foram olhares diferentes. Pela primeira vez, Sonia sentiu que tinha algo estranho... Em casa, a relação era tão natural que nem sequer ela mesma havia percebido a diferença entre seus pais e ela própria. Foi a escola que a fez perceber essa diferença (Quadros, 2017, p. 162).

Se a escola é o local onde essas diferenças são percebidas, lá também deveria ser o local onde a diferença surda deveria ser celebrada. Assim como os pais surdos mostram aos filhos que ser usuário de Libras deve ser visto com admiração, pois sabe duas línguas ao invés de uma, a escola poderia tornar-se um espaço para o conhecimento da língua e cultura surda. Ainda no relato de Sonia, tem-se a descrição da percepção de sua mãe sobre como ser surdo era encarado pela comunidade escolar e como ela mostrou o lado positivo de ser surdo à filha: “A mãe percebeu que as pessoas na escola tinham olhares de dó em relação à sua família. Ela não queria que isso entristecesse a filha, assim ela usava a expressão ‘admiração’ para traduzir o sentimento desses colegas.” (Quadros, 2017, p. 162). Em uma família como essa, na qual o orgulho surdo já fazia parte de sua identidade, percebe-se que a mãe conseguiu elaborar a situação de forma positiva, mas será que outros surdos teriam essa visão? Aqui reside um relato da percepção da filha ouvinte sobre como sua mãe lidou com a situação, mas se esse relato fosse feito pela mãe, qual seria o viés? Quais percepções e sentimentos acerca de ser surdo esse tipo de acontecimento despertou nela?

Acerca da comunicação entre escola e família, são muitos os relatos que mostram a inexistência dela, e que a escola busca afastar-se dessas famílias como resposta à falta de habilidade para comunicarem-se.

Quando havia atividades que envolviam as famílias, a professora avisava a Sonia de que seus pais não precisavam participar dizendo que a comunicação com eles era muito difícil. A professora sempre dizia que era difícil conversar com seus pais. Isso não era bom. Sonia compartilhava esses acontecimentos com seus pais, e sua mãe dizia que era porque a professora não sabia a língua de sinais e, portanto, não teria como conversar com ela. A mãe de Sonia foi a uma reunião na escola e, depois, nunca mais participou de outra reunião. A escola também não exigia a participação da família de Sonia nas reuniões de pais.... Sonia compreendeu que isso acontecia porque a escola não era capaz de estabelecer a comunicação com seus pais. A incapacidade era da escola, não de seus pais (Quadros, 2017, p. 163).

Esse relato diz respeito a um momento em que não havia tradutores-intérpretes de língua de sinais em sala de aula. Primeiramente, questiona-se sobre as marcas deixadas nesses pais por essas experiências, em que o acompanhamento da educação de seus filhos lhes foi negado, de certa forma, pela escola. Segundo se pergunta se essas situações acontecem atualmente, em um momento histórico, no qual os surdos têm mais legislação em defesa de seus direitos e a escola tem a obrigação de disponibilizar tradutores-intérpretes de língua de sinais, acessibilidade, recursos digitais e informação por meio da tecnologia. É importante enfatizar que aqui busco refletir sobre quais marcas foram deixadas nesses pais surdos, e não condenar professores ou escola, pois não há como mensurar o quanto de conhecimento se tinha sobre os surdos, a cultura surda e a Libras, nem quais recursos esses docentes dispunham para fazer diferente.

No Brasil, a consolidação dos direitos das pessoas surdas vem ocorrendo por meio de um conjunto de marcos legais que reconhecem a especificidade linguística e garantem condições de acesso, inclusão e participação social, tais ações consolidam a mediação linguística como elemento essencial para o acesso à informação. Um dos primeiros marcos é a Lei nº 8.160, de 1991 (Brasil, 1991), que institui o símbolo internacional da surdez, artigo que versa sobre a surdez como deficiência auditiva. Posteriormente, a Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a fundamentar políticas educacionais inclusivas, abrindo caminho para discussões sobre educação bilíngue. Entretanto a 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.

No âmbito da acessibilidade, a Lei nº 10.098, de 2000 (Brasil, 2000), representa um avanço ao estabelecer normas gerais para a promoção da acessibilidade, incluindo aspectos comunicacionais. Contudo, é com a Lei nº 10.436, de 2002 (Brasil, 2002), que ocorre um marco fundamental: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Esse reconhecimento é aprofundado pelo Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a referida lei, definindo a obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores e garantindo a presença de tradutores e intérpretes em serviços públicos, além de reforçar a perspectiva da surdez como diferença linguística e cultural.

A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras ocorre com a Lei nº 12.319, de 2010 (Brasil, 2010), solidificando a atuação desses profissionais como mediadores essenciais no acesso à comunicação. Por fim, a Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), amplia e sistematiza os direitos das pessoas com deficiência, assegurando, entre outros aspectos, o direito à educação bilíngue, à acessibilidade comunicacional e à não discriminação. Em conjunto, tais normativas evidenciam o avanço progressivo das políticas públicas brasileiras voltadas à população surda, especialmente no reconhecimento da diferença linguística e na promoção de uma educação inclusiva e bilíngue. Mesmo com esse avanço progressivo, a realidade é que ainda é necessário mais, para que uma política linguística, de fato, se estabeleça e seja respeitada. No quadro 2, é possível observar o comparativo das legislações descritas no texto.

Quadro 2 – Legislação sobre a língua de sinais no Brasil

Ano	Lei / Decreto	Foco principal	Contribuição para a área da surdez
1991	Lei nº 8.160	Identificação	Institui o símbolo internacional da surdez, promovendo visibilidade social
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Educação	Base para educação inclusiva e, posteriormente, bilíngue
2000	Lei nº 10.098	Acessibilidade	Define normas gerais de acessibilidade, incluindo comunicação
2002	Lei nº 10.436	Língua	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação
2005	Decreto nº 5.626	Regulamentação	Regulamenta a Libras, educação bilíngue e formação de profissionais
2010	Lei nº 12.319	Profissão	Regulamenta tradutor/intérprete de Libras
2015	Lei nº 13.146 (LBI)	Direitos	Consolida direitos da pessoa com deficiência, incluindo educação bilíngue e acessibilidade
2021	Lei nº 14.191	Direitos	Altera a LDB de 1996. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: Elaboração própria.

Ao abordar as experiências de filhos ouvintes de pais surdos, é recorrente que emergem questões relacionadas às dinâmicas familiares e às responsabilidades assumidas no cotidiano. Em muitos casos, a mediação entre a família surda e a

sociedade ouvinte faz com que esses sujeitos desenvolvam autonomia desde cedo, ocupando posições que ultrapassam aquelas geralmente atribuídas às crianças em famílias ouvintes. Os Cudas também descrevem as diferenças em relação à autonomia comparado com outros filhos ouvintes, pois os pais surdos atribuíam tarefas a seus filhos ouvintes que normalmente pais ouvintes não o fariam. Cria-se, assim, tanto uma relação de confiança quanto de inversão de papéis, nos quais os filhos assumem algumas responsabilidades precocemente.

As autoras Sandy K Bowen e Sharon Baker, participaram do livro: *Deaf and hard of hearing multilingual learners - Foundation, strategies, and resources*, com um capítulo intitulado *Family Engagement: Developing partnerships for d/Deaf and Hard of hearing Multilingual Learners*. Neste capítulo, as autoras descrevem os componentes do envolvimento familiar, examinam uma pesquisa sobre envolvimento familiar para estudantes multilingues surdos e com perda auditiva, identificam os desafios e possibilidades para aumento do engajamento familiar para esses estudantes e por fim discutem maneiras de ajudar os pais com atividades que apoiem a aquisição da língua oral e de sinais para seus filhos bilingues e multilingues. Acredito que as discussões trazidas pelas autoras dialogam com as reflexões acerca do envolvimento entre família e escola discutido nessa dissertação. De acordo com Bowen e Baker (2022, p. 32), um componente essencial do envolvimento familiar é que ele deve ser cultural e linguisticamente responsivo às famílias diversas, incluindo famílias surdas multilíngues e multiculturais (tradução própria⁵). Sendo assim, pondero que para que os pais surdos possam verdadeiramente envolver-se no processo educacional dos filhos ouvintes, dentro da escola comum, esse ambiente precisa estar adaptado para receber essa família surda. Essa adaptação inclui o conhecimento da diferença linguística e cultural dessa família, composta por surdos e ouvintes, e que possivelmente utilizam a Libras para se comunicar com professores e outros profissionais na escola.

A definição⁶ de família vem mudando ao longo do tempo, hoje, já se considera família, mais do que um casal e seus filhos, mas uma “[...] construção funcional que vai além do relacionamento de sangue ou casamento e podem incluir uma extensão

⁵ A critical component of family engagement is that it must be culturally and linguistically responsive to diverse families, including multilingual and multicultural Deaf families.

⁶ In this definition, family is a functional construct that goes beyond blood or marriage relationships and can include extended family members and even friends.

dos membros da família e até amigos.” (Bowen; Baker, 2022, p. 31). É importante ressaltar que durante esse trabalho os termos pais e família foram utilizados para descrever os cuidadores de uma criança dentro de toda essa variedade.

Entende-se por envolvimento familiar, na vida escolar dos filhos, o auxílio com a realização das tarefas de casa, a participação em reuniões de pais e em festas e eventos, a comunicação com a professora e supervisão escolar, a participação no desenvolvimento intelectual e emocional do seu filho, entre muitas outras relações que poderiam ser elencadas. A base para a participação e envolvimento da família na vida escolar de seus filhos é a comunicação. As escolas comuns, que recebem filhos ouvintes de pais surdos, estão preparadas para a adaptação não só do estudante, mas dessa família como um todo? Por vezes, o distanciamento entre escola e família pode acontecer justamente pelas barreiras impostas pela falta de comunicação.

Bowen e Baker (2022, p. 32) observam que o “envolvimento familiar⁷ é sobre construção de confiança, desenvolvimento do respeito, e alcançar pais e famílias de diversidade cultural de maneiras significativas de forma a superar obstáculos linguísticos e culturais.” (tradução nossa). As autoras relatam que famílias cultural e linguisticamente diversas narram problemas com a clareza e qualidade da comunicação.

Considerando que a escola é um lugar que tem responsabilidade em conhecer e acolher culturas plurais e a diversidade cultural das famílias, acredito que para receber uma família surda na escola é necessário o conhecimento da Libras, pois a língua de sinais desempenha papel central na composição dessas famílias.

Sander (2022) afirma que em uma perspectiva geral e distante não parece haver diferença na sociedade entre uma família ouvinte e uma família surda, composta por surdos e ouvintes (Codas). Entretanto, ao analisar a língua utilizada, as relações entre os membros da família e a forma como entendem o mundo, essa perspectiva muda, pois a língua de sinais é central na constituição dessas famílias, tornando-as singulares. O autor salienta que a cultura que se forma nessas famílias e nos arredores dela vão seguir esse mesmo esquema, considerando suas diferenças e singularidades.

⁷ In this model, family engagement is about building trust, developing respect, and reaching out to parents and families from diverse cultures in meaningful ways to overcome language and cultural obstacles.

A singularidade dessa família, em especial dos pais surdos com filhos ouvintes, precisa ser considerada pela escola, que é a instituição onde seus filhos (Codas) passarão boa parte de suas vidas. É na escola que as relações se expandem e se estreitam, frequentemente essa é a primeira vivência social dos filhos ouvintes de pais surdos na comunidade ouvinte, fora do contexto familiar. Nesse contato, os filhos ouvintes terão suas primeiras experiências sobre o que os ouvintes sabem e entendem sobre a cultura de sua família, a cultura surda e a língua de sinais. Como será entendido por essas crianças que a língua e cultura de sua família, que apresenta um modo de comunicação gestual-visual, naquele outro ambiente a criança se depara com uma outra experiência, outra forma de funcionamento da língua, agora na modalidade oral-auditiva. O impacto dessa mudança de perspectiva afeta não somente essa criança, mas também seus pais surdos, que são referência de adultos para essa criança, que agora vê pelos olhos da sociedade ouvinte, muitas vezes com preconceito, o seu modo de entender o mundo.

De acordo com Santos, Karnopp e Wortmann (2024), questões relacionadas à diferença, em que o funcionamento de instituições escolares e sistemas educativos, legislação, narrativas e pedagogias que historicamente privilegiam uma determinada norma e modelo de sociedade, são problematizados pelas articulações entre os Estudos Culturais e a Educação. Muitas investigações que fazem parte dos Estudos Culturais em Educação buscam entender que nem todos sujeitos se encaixam em um padrão, e um modelo de sociedade universal. Assim, nossas análises, dentro do campo do EC e ES, são direcionadas para entender as diferenças desses sujeitos que não atendem esse modelo, como os pais surdos. Os pais surdos, com filhos ouvintes matriculados em escolas comuns, inserem-se nesse contexto, afinal dentro daquele ambiente educacional, relacionam-se com um sistema educativo padrão, ideal, onde são esperados pais ouvintes de filhos ouvintes, falantes de língua portuguesa, que se comunicam oralmente. Entretanto, quando há uma quebra nessa universalidade de características, a escola precisa se organizar para atender as diferenças desse sujeito de direitos iguais aos outros.

Segundo as pesquisadoras Bowen e Baker (2022), um dado já levantado é que, ao interagir e ter contato com adultos surdos e mentores surdos, os estudantes desenvolvem um senso de identidade própria positiva. As pesquisas sobre surdos no Brasil já apontam essa relação entre a construção de uma identidade surda e os modelos aos quais os surdos estão expostos. Gesser (2009) argumenta que a

construção identitária depende das relações culturais, sociais, históricas e linguísticas vivenciadas por esses sujeitos, a questão corrobora com outras autoras quando salientam que “A escola, sem dúvida, é um espaço potente, que deixa marcas na identidade dos sujeitos”. (Karnopp; Poroski; Zanini, 2019, p. 3).

Diante das discussões feitas nessa seção, observei que as experiências de pais surdos com filhos ouvintes não podem ser compreendidas apenas como questões de acompanhamento escolar dos filhos, mas como processos profundamente marcados por dimensões culturais, sociais, históricas e linguísticas que configuram suas formas de participação e reconhecimento no espaço escolar. As interações entre família e escola revelam tanto possibilidades de diálogo quanto tensões derivadas de práticas audiocêntricas que, historicamente, marginalizam os saberes e modos de comunicação da comunidade surda. Ao mesmo tempo, observa-se que esses sujeitos produzem estratégias próprias de mediação, afirmando identidades e reorganizando relações de poder que atravessam a construção da escolarização de seus filhos. Assim, ao finalizar esta seção, destaco que compreender tais vivências demanda deslocar o olhar da simples gestão da comunicação para o entendimento das relações mais amplas que constituem esses sujeitos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DESENHO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo o percurso metodológico desta pesquisa. Na primeira parte, apresento algumas características da pesquisa pós-crítica em educação e como o presente estudo se desenhou de acordo com o problema de pesquisa e os objetivos específicos apresentados; em seguida, realizo a caracterização dos sujeitos e descrevo os critérios adotados para sua seleção, bem como explico os aspectos éticos que permeiam a pesquisa e, por fim, apresento o roteiro de entrevistas que é utilizado.

No decorrer de uma pesquisa que utiliza teorias pós-críticas, dois movimentos acontecem: a produção de conhecimento contextualizado e o posicionamento crítico como uma ferramenta primordial para interpretação dos dados. Essa interpretação engajada permite que os fenômenos sejam vistos de forma aprofundada, potencializando a produção de conhecimento. No prefácio do livro “Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação”, Denise Gastaldo (2012) levou-me a refletir sobre a vantagem de utilizar uma abordagem metodológica flexível, realizando um exercício rigoroso e político que considera as relações de poder. A pesquisadora explica a relevância da pesquisa qualitativa pós-crítica:

É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam de micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (Gastaldo, 2012, p. 13).

Uma metodologia de pesquisa refere-se à condução da pesquisa, quais caminhos serão percorridos, quais ferramentas serão utilizadas, enfim, como alcançar os objetivos propostos. As pesquisas pós-críticas têm como inspiração autores como Michael Foucault e Gilles Deleuze, dentre outros. Ao contrário do sentido tradicional de “método”, nas pesquisas pós-críticas, o termo é tomado de forma mais livre (Meyer, Paraíso, 2012). As autoras descrevem método como uma forma fluida, dinâmica e não rígida de fazer pesquisa, dessa forma afastando-se de essências, de universais e de prescrições, aproximando-se de pensamentos que questionem nossas convicções e

nos ajudem a encontrar caminhos para fazer análises, para que possamos nos movimentar, multiplicar sentidos, formas e lutas.

Para responder ao problema de pesquisa – Como se estabelece a comunicação entre pais surdos e a escola em que seus filhos estudam? –, realizei uma análise do ponto de vista linguístico e educacional das narrativas de pais surdos. Para responder a esta questão de pesquisa, apresento os seguintes objetivos: a) investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes; b) discutir o conceito de audismo e as diferenças linguísticas na escola; e c) identificar ações dos pais surdos que se caracterizam como resistência surda.

Para responder aos objetivos descritos e à pergunta de pesquisa, fiz análise de narrativas que foram produzidas através de entrevista com cinco (5) pais surdos que foram escolhidos de acordo com critérios pré-determinados. Na próxima sessão, os sujeitos da pesquisa, critérios de seleção e materialidade são descritos detalhadamente.

3.1.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa e aspectos éticos

Considero que nessa primeira etapa é importante definir quem foram os sujeitos da pesquisa e quais os caminhos éticos que considerei durante a investigação. O recorte feito, ao delimitar quem foram os sujeitos entrevistados, está diretamente ligado aos resultados que são obtidos para a análise de dados. Essa escolha foi realizada visando responder os objetivos deste estudo, mas também preservando a identidade dos sujeitos de pesquisa. “Nesse processo dinâmico, uma análise crítica de identidade e dos posicionamentos e das relações de poder entre pesquisador e pesquisado faz parte do processo de ser ético e reflexivo” (Brooks *et al.*, 2017, p. 128).

Nesta seção, também é apresentado o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), bem como a descrição dos procedimentos preparatórios para a realização da entrevista, o perfil dos participantes selecionados e a forma como essas entrevistas foram conduzidas.

O relacionamento entre os sujeitos e eu, que se desenvolve durante o processo investigativo, é um foco de atenção do ponto de vista ético, mobilizando reflexões sobre os diferentes posicionamentos de identidade e poder dentro dessas relações, pois há complexidades que entram em jogo ao “pesquisar minorias e comunidades

marginalizadas” (Brooks *et al.*, 2017, p. 128). O risco e a exploração em pesquisas envolvendo seres humanos é potencializado quando ocorre um desequilíbrio nas relações de poder entre o pesquisador e a população investigada (Karnopp, 2017).

Na pesquisa com sujeitos surdos, devem ser levados em conta alguns aspectos específicos, como as diferenças linguísticas, a participação dos tradutores-intérpretes e os processos tradutórios no que diz respeito às línguas envolvidas durante a entrevista. Outros pontos importantes no processo investigativo são o protagonismo surdo, as implicações e impactos sociais das pesquisas, a consideração das especificidades do grupo e a divulgação de resultados como um espaço de reflexão (Karnopp, 2017).

“Cada população merece tratamento individual, de acordo com as circunstâncias específicas e isso exige do pesquisador protagonismo, inserção e conhecimento do grupo a ser investigado.” (Karnopp 2017, p. 212). Destaco que, ao participar das disciplinas do PPGEDU voltadas aos Estudos Surdos, após me envolver nos debates teóricos relacionados à temática e testemunhar as narrativas de colegas surdos sobre suas experiências linguísticas e culturais, me aproximei de experiências surdas que considero relevantes trazer para essa pesquisa. Assim, pude conhecer algumas questões específicas e direcionar um olhar analítico para as narrativas produzidas por esses sujeitos.

As inquietações que orientam o desenvolvimento desta pesquisa não se sobrepõem aos princípios éticos que regem a investigação científica, tampouco ao cuidado com os participantes do estudo. Considera-se que práticas e procedimentos de pesquisa podem ser compreendidos de maneiras distintas por diferentes grupos de pessoas surdas, de modo que aquilo que se mostra adequado em determinado contexto pode revelar-se inaceitável em outro. Nesse sentido, torna-se imprescindível adotar uma postura ética sensível às especificidades socioculturais e linguísticas de cada grupo, assegurando um tratamento individualizado e respeitoso aos participantes. Nesse sentido, Karnopp (2017, p. 211) destaca que “[...] no campo dos Estudos Surdos, não isolamos os surdos em uma categoria única, nem desconsideramos as diferentes identidades: surdos negros, crianças surdas, surdos indígenas, etc.”. Logo, todas essas particularidades foram relevantes na definição dos sujeitos que produziram os dados da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), em conformidade com a

Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Após análise dos aspectos éticos e metodológicos, o estudo obteve parecer favorável (CAAE nº 86818725.7.0000.5347, Parecer nº 7.545.811, de 05/05/2025), o que garantiu a sua execução em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

Após a aprovação do projeto pelo CEP, foi feito contato com os possíveis participantes da pesquisa, alguns foram indicados pela orientadora da pesquisa, e outros foram indicações de colegas do grupo de pesquisa (GIPES) do qual faço parte. O primeiro contato foi feito por WhatsApp, convidando os sujeitos a participarem da pesquisa e solicitando o e-mail deles para que a carta-convite e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pudessem ser enviados. Os 5 sujeitos convidados concordaram com o envio dos documentos e consentiram com os termos para participação na pesquisa. Após a assinatura do TCLE, foram enviadas as perguntas da primeira etapa da entrevista, que constavam em um formulário do Google Forms. Tinha como objetivo obter informações sobre o perfil pessoal e profissional dos sujeitos.

Dessa forma, começamos a dialogar sobre dia e horários adequados para que todos pudessem se fazer presentes na Faculdade de Educação na UFRGS (FACED-UFRGS) para a entrevista presencial. Nesse momento, foi observada certa dificuldade para reunir os participantes, intérprete, pesquisadora e orientadora presencialmente, devido a cada um morar em um município diferente da região metropolitana e aos horários de trabalho serem diversos. O perfil dos sujeitos tratava-se de: professores, mães e pais – alguns com filhos menores e uma mãe com um bebê de 2 meses em aleitamento exclusivo. Optamos por realizar a entrevista de forma on-line e definimos a data da entrevista para o dia 03/06/2025, através do Google Meet⁸. Os dados que foram analisados foram produzidos por meio de uma entrevista on-line semiestruturada com 5 surdos, pais surdos de filhos ouvintes (Codas), moradores do Estado do Rio Grande do Sul. A entrevista teve duração de 1h30min, foi realizada em português com tradução para Libras pela tradutora-intérprete presente, e foi gravada

⁸ O Google Meet é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google, utilizada para a realização de reuniões e entrevistas síncronas em ambiente virtual.

através do aplicativo Screen Recorder, aplicativo utilizado para gravação da tela do computador.

Para seleção dos sujeitos, primeiramente, foram convidados surdos que tivessem filhos ouvintes, estudando em escolas comuns, alternando entre escolas públicas e privadas. O ponto de partida foi o contato com os pais surdos com quem realizei estudos de pós-graduação, conforme descrevi na justificativa deste projeto, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, bem como o contato com outros sujeitos indicados por eles. Os critérios adotados para a seleção dos entrevistados foram os seguintes: mães, pais ou cuidadores primários de crianças ouvintes, que tenham ou tiveram filhos/as matriculados/as em escola comum. Foi feito um levantamento para verificar a existência de participantes para as entrevistas, pois poderia haver outros surdos que se encaixassem nos critérios descritos.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro mulheres e um homem, todos surdos, moradores no Estado do Rio Grande do Sul, com filhos ouvintes. Conforme orientações da banca de avaliação final, foi sugerido que informações sobre idade, profissão e atuação acadêmica fossem retiradas do texto, visando a não identificação dos sujeitos. Conforme solicitado pelos entrevistados, os nomes fictícios utilizados foram Luciane, Eva, Mariana, Ana e Cláudio.

Durante esse processo analítico, foram muitas as possibilidades de escolha. A cada decisão tomada, independentemente das ferramentas metodológicas utilizadas ou da forma de condução das entrevistas para produção de dados, foi necessário ter em mente o quanto os sujeitos da pesquisa são tocados por todo esse processo. Pensar de forma crítica sobre a ética em nossas pesquisas vai além de obter aprovação pelo comitê de ética da universidade, pois exige uma postura de comprometimento do pesquisador com os sujeitos de pesquisa. Para Brooks *et al.* (2017, p. 15), “Existe uma necessidade de reflexividade ética contínua ao longo do processo de pesquisa e que os pesquisadores devem ser sensíveis às preocupações éticas complexas, às vezes inesperadas, que podem surgir.”

Penso que são muitos os dilemas éticos que surgem na pesquisa em Educação. Como pesquisadora-professora, tenho responsabilidade ética com os alunos, os pais e a escola, com a comunidade científica e com a sociedade em geral,

na devolutiva⁹ dos benefícios humanos gerados a partir de minha pesquisa. Além disso, há relações de poder que devo ficar atenta, pois envolvem as instituições educacionais e a decisão dos sujeitos (pais) de dar o consentimento para participação (ou não) na pesquisa. Por último, considero que a pesquisa em educação está em um lugar diferente de outras pesquisas sociais por sua relação com políticas e práticas (Brooks *et al.*, 2017).

Nos estudos desenvolvidos na área da Educação, o pesquisador precisa ter uma perspectiva ética para balizar suas decisões, pois não encontrará nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) respostas para todas as questões que possam surgir. Nesse sentido, devem-se considerar dimensões da ética do cuidado de estabelecer e manter redes positivas de relacionamentos (Brooks *et al.*, 2017). Por exemplo, neste trabalho em que relações parentais foram levantadas e discutidas, acredito que, como pesquisadora e mãe, mantive um olhar sensível na análise dos dados, visto que os familiares compartilharam detalhes específicos sobre as relações com os seus filhos e a escola.

Desse modo, a produção de dados foi realizada em uma entrevista on-line semiestruturada em formato de roda de conversa. Considero que essa forma de entrevista permite ao entrevistado uma liberdade e protagonismo ao relatar suas experiências e vivências. Assim, as perguntas abertas não os limitam a uma única resposta, conforme propõe a pesquisadora Rosa Hessel Silveira (2002), no artigo “A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados”:

Olhemos para as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte – no momento e em situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (Silveira, 2002, p. 118).

⁹ A presente pesquisa traz benefícios indiretos aos participantes e à comunidade surda. Esses benefícios são ações de caráter educativo com o objetivo de contribuir na melhora da comunicação entre escola comum e pais surdos. Após a defesa, serão desenvolvidas atividades tais como: 1) Promoção de uma palestra direcionada aos professores/gestores de escolas comuns, com a presença de tradutores-intérpretes de Libras, a fim de trazer sugestões para adequar a comunicação com os pais surdos, salientar a importância da Libras, conscientizar sobre a diversidade linguística e trazer informação sobre o que é o audismo na escola. 2) Produção de um material informativo para ser enviado para as secretarias de educação, com o objetivo de trazer à tona a necessidade de alinhamento na comunicação entre as escolas comuns e pais surdos, trazendo o assunto à discussão e disponibilizando a apresentar os resultados da pesquisa de forma a repensar a estrutura atual. Esse material informativo também será divulgado no site do GIPES (www.ufrgs.br/gipes) e/ou no Jornal da Universidade.

Somos levados a refletir sobre outra forma de conceber a função da entrevista, não somente como fonte de dados a partir da fala do respondente, mas como uma coprodução na qual entrevistador e entrevistado a produzem em profundidade, enfatizando as dimensões e circunstâncias da entrevista, afastando assim as ilusões da objetividade e atemporalidade do discurso (Silveira, 2002).

Sendo assim, a seleção dos sujeitos participantes, os aspectos éticos a serem seguidos, a escolha das ferramentas e dos procedimentos a serem utilizados constituíram a elaboração da pesquisa em questão. A partir disso, considero que as leituras e experiências que vivenciei foram o fio condutor inicial dessa “conversa” que, em seguida, se desdobrou em perguntas para a entrevista propriamente dita.

3.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA

A seguir, descrevo as etapas da entrevista, assim como as perguntas que contém cada uma dessas etapas. A entrevista com os participantes foi planejada para acontecer no formato presencial, entretanto, no primeiro contato com os sujeitos pré-selecionados, percebi uma particularidade de algumas mães surdas, que não tinham disponibilidade de se deslocarem em virtude de terem filhos pequenos, e não tinham com quem deixá-los. Uma das mães com bebê de apenas dois meses, estava em aleitamento materno, além de ter outro filho de 5 anos. Esse fato se tornaria um impedimento de sua participação se não fosse feita uma adequação do modelo presencial da entrevista para a modalidade on-line. Essa flexibilização no formato da entrevista, para incluir essa mãe foi compreendida e aceita por todos os outros sujeitos. Entendo que em uma pesquisa com pais/mães, é justo que sejam feitas concessões que possam abarcar a maternidade/paternidade em seus variados formatos e em suas singularidades. Outro fato, que justifica a mudança do formato presencial para on-line, foi que os sujeitos pré-selecionados moram em diferentes cidades da região metropolitana, tornando impossível o agendamento de um encontro em que todos pudessem estar presentes ao mesmo tempo, pois as agendas de trabalho e estudo não coincidiram com nenhuma das propostas de dias e horários sugeridos. Sendo assim, as entrevistas aconteceram de forma on-line, através do Google Meet e foram gravadas de acordo com o consentimento dos participantes. As entrevistas contaram com a presença de tradutor-intérprete de Libras e tradução para Língua Portuguesa para análise dos dados.

Primeiramente, foi enviado um convite por e-mail, em Libras (visuogravado) e em Português escrito, para convidar os surdos a participarem da entrevista. Logo após, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado em duas versões: uma em Português escrito e outra em Libras por vídeo. Após a leitura do texto, o participante assinou o TCLE (por escrito) e enviou por e-mail (graziquerubin@gmail.com) o TCLE assinado.

Como a pesquisa foi realizada de modo on-line, o participante foi orientado a guardar uma via do TCLE assinado por ambas as partes (pesquisador e entrevistado), como forma de garantia de que os procedimentos éticos foram realizados conforme constam no mesmo. Além disso, após a realização da entrevista, a transcrição da entrevista, em língua portuguesa, foi enviada para os participantes, para acesso a todo o conteúdo do que foi registrado.

Em relação à preservação da identidade dos participantes, os sujeitos assinalaram no TCLE suas preferências. Quatro participantes optaram por utilizar seus nomes reais, exceto uma, que preferiu o uso de um nome fictício. Quanto à autorização de divulgação de sua imagem, alguns participantes autorizaram, enquanto outros não.

Karnopp (2017) aborda questões relativas ao uso de nomes, sinais e rostos a partir de uma pesquisa com crianças surdas. O debate gira em torno do emprego de nomes reais ou fictícios e da pertinência de explicitar esses elementos na apresentação do trabalho. A autora enfatiza que a pessoa surda, usuária de Libras e produtora de cultura, deve ser reconhecida como protagonista de sua própria trajetória. Entretanto, durante a entrevista surgiu um debate, protagonizado pelos sujeitos, que não constava no roteiro da entrevista. Os sujeitos protagonizaram uma potente discussão sobre situações de *bullying*, enfrentadas pelos filhos e por eles mesmos, que detalharam situações sensíveis acerca da saúde mental. Ao realizar a leitura detalhada da entrevista e separação dos excertos para análise, a orientadora desse trabalho e eu, sentimos a necessidade de retomar o contato com os sujeitos participantes da pesquisa e salientar a possibilidade de uso de nomes fictícios. Pois, no futuro, a pesquisa será divulgada, e uma preocupação ética é que não haja nenhum tipo de constrangimento para essas famílias surdas, que contribuíram com informações essenciais, para entendermos em profundidade, como ocorre a comunicação com a escola. Dessa forma, retomamos o diálogo com cada um dos participantes, de forma individual e solicitamos um novo TCLE assinado. Sendo assim,

as preferências quanto à preservação da identidade dos sujeitos participantes, e utilização de nomes fictícios ao invés de nomes reais, foram respeitadas de acordo com o que foi assinalado no TCLE, ainda assim mantendo o protagonismo na produção das narrativas.

As demais questões éticas foram avaliadas ao longo da pesquisa, sempre respeitando o consentimento dos participantes e os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Foram consideradas também as recomendações da banca de qualificação e do grupo de pesquisa.

As entrevistas estão divididas em três partes. A primeira, com perguntas direcionadas para conhecer o perfil do entrevistado, sua relação com a Libras e a Língua Portuguesa, e brevemente sua trajetória acadêmica e profissional. Essa primeira parte foi respondida de modo remoto, através de um questionário no Google Forms¹⁰ (<https://forms.gle/CSD8C4eWZsnEyAmv5>), e objetivou uma comunicação mais contextualizada para dois momentos seguintes, para que, assim, eu pudesse ter conhecimento de alguma singularidade do sujeito que seria entrevistado, facilitando a comunicação. A segunda parte diz respeito à maternidade/paternidade: a relação com seus filhos ouvintes, a aquisição de linguagem (Libras e LP) de seus filhos, e a comunicação dos filhos com familiares ouvintes. No terceiro bloco de perguntas, as questões foram direcionadas para o relacionamento e a comunicação entre família e escola, sobre a existência de barreiras comunicacionais e se havia alguma ação que pode ser caracterizada como resistência surda. Saliento que nenhuma pergunta foi de caráter obrigatório, sendo assim, o participante teve direito de não responder alguma delas, se assim desejasse, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

¹⁰ O Google Forms é uma ferramenta on-line do Google que possibilita a elaboração e aplicação de formulários, questionários e pesquisas, com coleta e organização automática de respostas.

Quadro 3 – Perguntas semiestruturadas para entrevistas

Conhecendo o entrevistado: Google Forms	
1	Qual seu nome e seu sinal (caso a resposta seja sinalizada em vídeo)?
2	Qual sua idade?
3	Onde você nasceu?
4	Onde você mora atualmente?
5	Qual sua primeira língua (L1)?
6	Quando aprendeu a língua de sinais?
7	Qual sua formação?
8	Qual atividade profissional você desenvolve no momento?

Fonte: autoria própria.

Quadro 4 – Perguntas semiestruturadas para entrevistas

Perguntas sobre a relação com os filhos.	
1	Quantos filhos você tem? Qual a idade deles? Eles são surdos ou ouvintes?
2	Como foi a aquisição da linguagem de seus filhos, em Libras e em português?
3	As pessoas que moram em sua casa são surdas ou ouvintes? Como se comunicam?
4	Quais foram as expectativas em relação ao início da vida escolar de seus filhos em uma escola comum?
5	Como foi a entrada de seus filhos na escola?

Fonte: autoria própria.

Quadro 5 - Perguntas semiestruturadas para entrevistas

Perguntas sobre a relação e comunicação com a escola.	
1	Como se deu a escolha por uma escola para matricular seus filhos? Houve acessibilidade nos sites e no contato com as escolas?
2	Como foi o acolhimento do estudante e da família na escola?
3	Como ocorreu a adaptação escolar do estudante?
4	Como ocorre a comunicação com a escola? Por bilhetes, aplicativos, ou de forma presencial?
5	Para a realização de tarefas de casa, como ocorre o acompanhamento aos seus filhos?
6	Você participa das reuniões e eventos escolares? Há serviço de intérpretes?
7	Em algum momento seus filhos precisaram realizar o serviço de tradutores para você na escola?
8	Como você se sente participando dessa comunidade escolar onde a maioria são ouvintes?
9	Houve alguma ação de sua parte com o objetivo de melhorar essa comunicação entre família e escola? Você fez alguma sugestão ou exigência? Foi atendido?

Fonte: autoria própria.

Após a entrevista, aconteceu a transcrição e tradução para a Língua Portuguesa das entrevistas realizadas em Língua Brasileira de Sinais. Os dados produzidos foram armazenados em dispositivo eletrônico próprio, em um *pendrive*, garantindo assim a confidencialidade e segurança das informações.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas perguntas formuladas durante a elaboração do projeto, realizamos a entrevista em um formato de roda de conversa, na qual os participantes pudessem dialogar com a entrevistadora, assim como um com os outros. Durante a entrevista, contamos com a participação da orientadora deste trabalho, a Professora Dra. Lodenir Becker Karnopp e de uma tradutora-intérprete de Libras. Nesse formato, de uma conversa mais espontânea e não tão estruturada, os sujeitos sentiram-se à vontade para partilhar suas experiências e refletir sobre elas enquanto ouviam o relato dos outros pais. Durante a entrevista, percebemos que seria adequado juntar algumas perguntas que se assemelhavam, assim os entrevistados poderiam discorrer sobre esses assuntos que se aproximavam e o tempo seria otimizado. Os cinco participantes mostraram-se dispostos a responder as questões, e por vezes, durante a conversa acabavam por responder outras perguntas que seriam feitas em seguida.

Das questões do segundo bloco, de perguntas sobre a relação dos pais com seus filhos, foram selecionadas 4 das 5 questões. Foram elas: 1) Quantos filhos você tem? Qual a idade deles? Eles são surdos ou ouvintes? 2) Como foi a aquisição da linguagem de seus filhos, em Libras e em português? 3) As pessoas que moram em sua casa são surdas ou ouvintes? Como se comunicam? 4) Quais foram as expectativas em relação ao início da vida escolar de seus filhos em uma escola comum? Não houve necessidade de fazermos a pergunta número 5: “Como foi a entrada de seus filhos na escola?”, pois por sua semelhança com a pergunta 4, foi respondida ao longo da conversa sobre as outras questões.

No terceiro bloco de perguntas, as questões discorriam mais especificamente sobre a relação e comunicação dos pais surdos e filhos ouvintes com a escola. Nesse bloco, foram selecionadas 4 das 9 questões existentes. Foram elas: as questões número 4) Como ocorre a comunicação com a escola? Por bilhetes, aplicativos, ou de forma presencial? 6) Você participa das reuniões e eventos escolares? Há serviço de intérpretes? 7) Em algum momento seus filhos precisaram realizar o serviço de tradutores para você na escola? e 8) Houve alguma ação de sua parte com o objetivo de melhorar essa comunicação entre família e escola? Você fez alguma sugestão ou exigência? Foi atendido? Alguns tópicos foram mais produtivos enquanto outros foram respondidos de forma mais objetiva. As perguntas 1 e 9 foram respondidas ao longo da conversa.

Ao final da entrevista, surgiu espontaneamente outra questão, que não estava explicitada nos blocos de perguntas, mas que já havia sido citada inúmeras vezes durante a entrevista. Uma das participantes perguntou se poderia falar sobre *bullying*, discorrendo sobre suas experiências em relação a esse tema e os outros participantes também se sentiram confortáveis em compartilhar suas vivências acerca do assunto. A entrevista, que foi realizada em português, contou com tradução simultânea para Libras; em seguida, foi transcrita para a Língua Portuguesa, separada em categorias analíticas de acordo com a proximidade das temáticas e que fossem relevantes para esse estudo.

4.1 EXPERIÊNCIAS E PROTAGONISMO SURDO: CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para a análise dos dados, as entrevistas foram organizadas em categorias a partir das temáticas apresentadas pelos participantes surdos. A partir disso, foram selecionados excertos que dialogassem diretamente com as questões abordadas, de modo a possibilitar a construção de respostas às perguntas de pesquisa que orientam este estudo.

4.1.1 “Mas como todo mundo via ele sinalizando...Achavam que ele era surdo.” (aquisição língua)

Nessa primeira seção analítica, apresento excertos que dizem respeito à aquisição linguística, das famílias surdas descritas nessa pesquisa, através do olhar dos pais surdos. Destaco três principais aspectos relacionados à aquisição linguística, sendo eles: todos os entrevistados utilizam a Libras como primeira língua, todos eles afirmaram que a primeira língua dos seus filhos ouvintes também foi a Libras, e que o aprendizado simultâneo da Libras e da língua portuguesa acontecem de forma natural, em um contexto bilíngue.

Destaco que todos os entrevistados afirmaram que a primeira língua dos seus filhos foi a Libras, os pais surdos se comunicam com os filhos ouvintes através de sinais, e eles foram desenvolvendo sua primeira língua dessa forma, sinalizando. À medida que foram crescendo e por meio do contato com ouvintes na família, vizinhos e escola foram adquirindo a Língua Portuguesa, e de forma espontânea passaram adquirir a língua falada.

“Ela aprendeu libras dentro de casa... Então, desde que ela nasceu, foi sempre língua de sinais que a gente ensinou para ela, naturalmente, a língua de casa, né? Igual, como se fosse um ouvinte que ouve o pai e mãe falando, ela foi adquirindo a língua de sinais.” (Luciane).

Outra percepção dos pais surdos é que seus filhos passaram a alternar entre o uso de uma língua e outra de forma automática, adaptando-se ao ambiente no qual estavam inseridos. Esse uso e aprendizado da Libras e da língua portuguesa, de forma praticamente simultânea, mesmo tratando-se de línguas de modalidades diferentes, uma visuogestual e outra oral, os torna bilíngues.

“Ela aprendeu naturalmente a fala, o português, então com os coleguinhas, os amiguinhos da escola. E aí depois, aqui em casa com a família, ela sinaliza. Então ela tem as duas línguas já, aquisição completa nas duas. Lá na escola fala português e aqui em casa ela sinaliza naturalmente. E assim foi o desenvolvimento dela.” (Luciane).

As autoras Alberton e Fagundes (2024) destacam como esse aprendizado de duas línguas, que ocorre entre duas culturas, determina a forma como os filhos entendem o mundo, quando dizem que

O desenvolvimento intelectual desses sujeitos ocorre entre duas culturas, todavia o contato com os pais surdos e a comunidade surda desempenha um papel determinante na forma como eles entendem o mundo. A troca de informações no ambiente da família, sendo realizada em língua de sinais, coloca em contato duas culturas e duas formas de entender o mundo (Alberton; Fagundes, 2024, p. 57).

No relato a seguir, percebo que, com o objetivo de se comunicar com os filhos, os pais utilizam diferentes estratégias de forma a facilitar essa comunicação, não interferindo no aprendizado de nenhuma das línguas. Por exemplo, Mariana, mãe de duas filhas ouvintes, relata que utilizavam em casa a comunicação total, que é uma abordagem que busca utilizar todos os recursos disponíveis para a comunicação com pessoas surdas, incluindo a Língua Brasileira de Sinais, a leitura orofacial, a escrita, a oralização e até mesmo o uso de gestos e outras formas de expressão. Ainda nesse relato, percebo a facilidade com que as crianças transitavam entre uma língua e outra,

por exemplo, ao serem buscadas pela mãe surda na escola, elas deixavam de usar a língua oral, que estavam utilizando com colegas e professores, e passavam a sinalizar com sua mãe.

“[...] quando eu buscava, as duas vinham com o sinal de mamãe, mamãe, saudade. Bem feliz assim, né? Então eu deixava elas na creche, ia trabalhar e todo dia era assim. O meu esposo é surdo, as nossas duas filhas ouvintes. E a gente usa um pouco da comunicação total.” (Mariana).

Outro exemplo, da adaptação entre as duas modalidades de língua, oral e visuogestual, é o relato da mãe que percebeu que o filho usava o toque para chamar ela e o pai, entendendo que não seria atendido ao falar, chorar ou utilizar outro tipo de linguagem oral. No relato a seguir, percebo novamente a naturalidade com que o aprendizado das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, podem acontecer, desde que a criança seja exposta às duas e com possibilidade de praticá-las.

“A minha mãe fala com a criança, então com a avó ele aprende a falar e junto comigo aprende a Libras. Essa criança teve essa aquisição com a avó do português e com a mãe, Libras. Ela foi ensinando naturalmente.” (Ana).

As autoras Alberton e Fagundes (2024) apontam em sua pesquisa que a busca pela comunicação, dos filhos (Codas) com os pais surdos, através do toque, sugere que a construção de uma experiência significativa em relação à comunicação com os pais já estava presente desde muito cedo. Destacam o exemplo de uma bebê, por volta dos 3 ou 4 meses, tentando se comunicar com os pais durante a noite, com toques, usando as mãos e os pés, para que os pais despertassem.

Segundo elas,

Desde o nascimento, as crianças Coda têm contato com a língua de sinais, sendo esta a sua primeira língua. Imersas em uma experiência visual no contato com seus pais, elas adquirem a linguagem em uma modalidade visual-espacial. Por serem ouvintes, elas também estão expostas aos inputs linguísticos da língua oral, o que as torna bilíngues (Alberton; Fagundes, 2024, p. 55).

Durante a entrevista, os pais relataram a facilidade com que os filhos ouvintes transitam entre uma língua e outra, adaptando-se conforme a necessidade e ambiente

ao qual estavam expostos. Esse transitar automático, entre uma língua e outra, demonstra que o bilinguismo dos filhos ouvintes, de pais surdos, desenvolve-se de forma natural. Esse tramitar entre duas línguas e duas culturas não traz prejuízo ao aprendizado dessas crianças, pelo contrário, traz benefícios, além disso faz parte da cultura dessa família.

Saliento, nessa categoria, a percepção dos pais surdos entrevistados acerca da aquisição e aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa, em diferentes etapas de desenvolvimento dos seus filhos. A forma com que esses pais surdos interagem em Libras com seus filhos ouvintes, pode se comparar ao modo com que uma criança ouvinte adquire a língua portuguesa com seus pais ouvintes, pois são os *inputs* recebidos no contato com os outros membros da família e comunidade que leva a criança à aquisição de uma língua, não fazendo diferença qual a modalidade da língua em questão, se é oral ou visuogestual.

A partir dessa compreensão, destaco a importância do reconhecimento da Libras como a língua da família. De acordo com Quadros (2017), os falantes de herança herdaram um patrimônio cultural, mais especificamente uma bagagem cultural diferente da que predomina no local onde vivem, nesse caso os filhos ouvintes têm a Libras como língua de herança, carregada não somente com características inerentes à uma língua, mas com a bagagem cultural própria dessa língua utilizada pelo seus pais, pela sua família. Os pais surdos como parte desse grupo de falantes de herança, compartilham duas experiências culturais e linguísticas distintas, então a partir desses aspectos apontados, conclui-se a importância de os filhos ouvintes entenderem e participarem dessa experiência cultural dupla, valorizando a língua e cultura de sua família.

4.1.2 “[...] na verdade eu queria que todo mundo soubesse a língua de sinais.” (comunicação entre família surda e escola)

Nessa categoria de análise, investigo como se dá a comunicação entre pais surdos e a escola comum de seus filhos ouvintes. Investigo se há intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) disponíveis durante reuniões pedagógicas, eventos escolares e atendimentos individuais, e se esses profissionais são devidamente qualificados para garantir uma comunicação eficaz. Também foi analisado se a escola tem conhecimento de Libras ou da cultura surda, e como isso afeta o cotidiano dessas

famílias. Além disso, foi observado quando os filhos ouvintes exercem o papel de intérpretes para os pais na escola, e como é o envolvimento dos pais surdos nas tarefas escolares dos filhos. A análise pretendeu identificar barreiras comunicacionais e propor caminhos para fortalecer a parceria entre família e escola, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

No excerto que introduz essa categoria de análise, há o desejo de uma das participantes desse estudo que, ousado dizer, seja o desejo da comunidade surda: o conhecimento da Libras por todos. Eva expõe a complexidade de ser surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte, ao mesmo tempo que salienta a solução para muitas questões encontradas pelos surdos no decorrer da vida. Ao entender a cidadania linguística no contexto educacional como algo além da língua de sinais, as escolas teriam docentes com conhecimento mínimo em Libras, uma equipe especializada no acolhimento dessas famílias desde o processo de entrada na escola, ou intérpretes disponíveis com solicitação rápida, por exemplo, via aplicativo da escola ou de mensagem de texto. Entretanto, todas essas sugestões ainda parecem utópicas pensando na realidade e nas lutas por direitos básicos que ainda hoje precisam ser travadas, como observo nos relatos que seguem.

Kraemer, Pontin e Lopes (2020) declaram que a cidadania linguística excede o entendimento da língua de sinais como meio de comunicação apenas, mas igualmente como direito linguístico que atravessa ações pedagógicas e educacionais. Os relatos selecionados para esta categoria de análise evidenciam de que maneira se estabelece a comunicação entre pais surdos e a escola comum, considerando a Libras não apenas como um recurso comunicativo, mas também como um direito linguístico fundamental da comunidade surda. Ao serem questionados em relação às expectativas e receios sobre o início da vida escolar dos filhos, em uma escola predominantemente ouvinte, os pais surdos relatam já haver uma preocupação sobre como se comunicariam com a escola; e, como descrito no relato abaixo, a mãe se antecipou quanto à necessidade de um intérprete. Essa mãe levou seu próprio intérprete, pois acreditava não ser viável solicitar pelo serviço de interpretação já nessa conversa inicial.

“Eu fiquei pensando: como eu vou falar com a escola? Então eu chamei o intérprete pra ir junto na primeira visita. Imagina já chegar lá pedindo intérprete?” (Eva).

Eva descreve que o processo tanto para matrícula do filho na escola privada em que estuda hoje, quanto para solicitação de intérprete não foi fácil. Foi necessário muito diálogo, citar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e até mesmo ameaçar denunciar a escola ao Ministério Público para que disponibilizassem um intérprete. Evidencio que um direito linguístico básico foi negado a essa família, o que suscita a problematização acerca de atitudes de negação da Libras, seja por desconhecimento acerca dos direitos dos surdos ou por preconceito.

“Mas imagina chegar em uma reunião, ficar escrevendo num papel não dá, né? Quando eu ia embora, ficava muito brava. Eu tive que ameaçar processar eles. Eles então, contrataram intérprete. Então, essa primeira série foi horrível, mas agora no segundo e terceiro já está melhor. Agora meu filho está no terceiro ano. Esse primeiro ano foi bem ruim, porque eles não queriam intérprete, foi uma bagunça. Eu tive que ameaçar por e-mail processar. Falei que eu ia no Ministério Público.” (Eva).

Ainda sobre a contratação de intérprete Eva, relato que, mesmo sendo uma escola particular, eles relutaram em contratar um profissional capacitado, promovendo alguns encontros com pessoas que possuíam apenas um conhecimento básico, e que pediam ajuda para ela, mãe surda, sobre como fazer alguns sinais.

“Eu já tinha avisado e eles simplesmente não davam ouvidos para mim, né? Três vezes então que eu pedi, na quarta eles chamaram uma pessoa que sabia Libras assim, mas bem ruim, sabe? Aí foi quando eu fiquei muito brava e disse: “Eu não vou aceitar mais isso!”. Então na quinta vez foi quando eles contrataram profissionais intérpretes mesmo. E é a escola que paga, eu não pago nada. Na primeira tentativa, chamaram pessoas de dentro da igreja, que sabiam libras básico, para ser intérprete. Não dava, não tinha condições, a intérprete, a suposta intérprete, ficava me perguntando sinais. Imagina, era um prejuízo pra mim, eu não aceitei isso.” (Eva).

No excerto que segue, verifico a preocupação e a ansiedade, tanto dos pais, quanto da filha, em relação à comunicação com as professoras e escola, nesse caso, uma creche. A filha, de 3 anos na época, teve contato somente com os pais surdos durante a pandemia, e se comunicava exclusivamente em Libras.

“E eu e meu marido ficamos preocupados, porque a minha filha, na verdade, ela não falava. Ela só fazia libras. Então ela, assim como a gente, estava um pouco ansiosa, sobre esse ingresso na escola. Como seria com a professora, e com as atividades. Então a minha filha quando começou, ela não oralizava, ela só sinalizava. E aí a professora, sabia Libras? Então o que é que ela tá fazendo?” (Luciane).

Luciane descreve a preparação de um material em Libras para que houvesse uma comunicação básica entre a filha, a qual tem a Libras como L1, e as professoras, reforçando a ideia de que o básico ainda é uma preocupação dos surdos e que a luta pela cidadania linguística é atual.

“Ela realmente não falava nada, porque o contato dela era só comigo, então ela fazia sinal de "banheiro", "água". E aí as professoras não entendiam o que ela estava falando. Então eu fiz um PDF com sinais para começar a olhar alguns sinais e tentar entender, tipo uma comunicação básica ali com a minha filha, né, conseguir se comunicar. Então esses sinais, por exemplo banheiro, água, professora pra ela ir aprendendo esses sinais.” (Luciane).

No relato dessa mãe, percebe-se a preocupação com a comunicação da filha com a professora, sendo que a L1 da criança é a Libras e ela ainda não se comunica em língua portuguesa. A mãe exerce um papel que seria da professora ou coordenação pedagógica, no sentido de que toma a frente em um processo pedagógico, que deveria ser pensado pela escola. Cria meios para que a comunicação de fato aconteça, e desenvolve um material de sinais básicos em Libras para ser usado com a filha.

Já na escola regular, ela relata uma experiência mais positiva, que inicialmente foi desafiadora, mas que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi respeitada, e quando foi necessário o apoio da intérprete, como em reuniões e entrega de avaliações, a escola prontamente, chamou intérprete com agilidade.

“Nós os pais, somos surdos, quando tiver alguma coisa tem que chamar intérprete.” Mas eles aceitaram de boa. Eu sempre falo, “a gente não tem dificuldade de comunicação.” Atendem a gente bem. Se precisar, chamam intérprete. Resolvem tudo muito rápido. Se tem reunião, por exemplo, sobre a avaliação da nossa filha, eles chamam intérprete, que acompanha.” (Luciane).

Essa mãe atribui adequação hora na comunicação com a escola e na disponibilidade de intérprete à nova lei, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Ela reconhece que com o amparo legal, os “prejuízos” e o sofrimento por ser surdo, diminuiriam.

“Até me emociono porque a gente sabe que pouco tempo atrás era difícil. A gente sofria muito, tinha muito prejuízo por ser surdo. Então, com a nova lei, agora a comunicação está muito melhor. E a escola então chama intérprete.” (Luciane).

Ainda sobre a melhora na comunicação após a LBI, tenho o relato de Mariana, que informa que na escola estadual onde uma das filhas estuda, os pais criaram um grupo para resolver questões relacionadas ao *bullying*. Como não há serviço de intérprete, ela liga para a Central de Intérprete (CIL)¹¹. A CIL conta com profissionais qualificados, e realiza a mediação de comunicação em situações como atendimentos em hospitais, escolas, delegacias, unidades de saúde, entre outros, sempre com foco no respeito à diversidade e na promoção de uma sociedade mais inclusiva (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2024). De acordo com as informações encontradas no site oficial, em outubro de 2025, essa central não conta com aplicativo, o contato é feito por rede social Instagram e WhatsApp. Além do serviço de Interpretação de Libras, a CIL oferece consultoria sobre acessibilidade em Libras e capacitação para servidores públicos sobre inclusão e comunicação com pessoas surdas.

“Então é o único jeito que eu consigo me comunicar nessas reuniões é ligando lá para central de intérprete, aí falam, por exemplo, sobre a avaliação. Aí a central de intérpretes me traduz. É esse apoio que eu tenho de tradução com a CIL, no caso.” (Mariana).

¹¹ A Central de Interpretação de Libras (CIL-RS) oferece atendimento especializado em Libras (Língua Brasileira de Sinais) para pessoas surdas e com deficiência auditiva, garantindo a acessibilidade e a inclusão nos serviços públicos do Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo é promover a comunicação eficaz em diversos órgãos e instituições, facilitando o acesso dos cidadãos surdos aos seus direitos e serviços (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2024).

Percebo que se repetem, em alguns relatos, a narrativa sobre a segurança que os pais sentiam enquanto os filhos estavam na creche, entretanto a preocupação aumenta quando os filhos entram no primeiro ano e iniciam a alfabetização em uma escola regular.

“Agora, ele começou a primeira série. Eu já estou me preocupando um pouco mais por causa dessa influência dos colegas. Porque agora na escola há influência da escola e da sociedade em geral. A escola atual é do primeiro até ao nono ano, então é diferente da creche, que é um ambiente só para criança, mais controlado. Na escola isso me preocupa um pouco.” (Ana).

Ainda na narrativa de Ana, ela comenta que havia uma funcionária da escola que conhecia Libras, e por isso ela não passou por dificuldade na comunicação com a escola. Em alguns momentos, recebia até mesmo privilégios, como ser atendida prioritariamente na secretaria. Além disso, se houvesse necessidade de intérprete, a escola municipal chamava.

“Então eu disse: “Eu sou surda”. Tinha uma secretária que sabia Libras. Então, quando eu chegava lá, era um alívio porque tinha essa secretária. Se eu precisasse da matrícula na escola, ela me ajudava, até me passava na frente da fila de espera. Eu acabava tendo uma certa prioridade. Agora então, pais surdos com filhos ouvintes, como que fazem? Por exemplo, se tem uma reunião, é tranquilo para mim porque chamaram intérprete.” (Ana).

O relato de Mariana se assemelha ao de Ana, no que diz respeito à tensão de a filha sair da creche e começar a estudar em uma escola maior, em especial no que se refere à comunicação. Entretanto, percebo que quando era necessário intérprete, como em reuniões e eventos, a escola, tanto da Ana quanto da Mariana, disponibilizava o serviço de tradução.

“Quando acabou, ele foi para outra escola, muito maior. Isso me deu um certo medo, porque estava acostumada à creche pequena, onde era tranquilo, tinha proteção. E agora, naquela escola grande, a preocupação dobrou. Eu não tinha como mandar mensagens, por exemplo: “oi, tá tudo bem?”, Não dava! Isso foi um desafio

grande para mim e para o meu esposo também. Mas se precisasse conversar, chamavam o intérprete, em reunião de pais, ou algum evento como aniversário, tinha intérprete. Então nunca teve um problema quanto a isso.” (Mariana).

Mariana relata que enquanto a filha estava na creche a comunicação acontecia por mensagem de texto, pois não havia conhecimento da Libras por parte da professora e equipe pedagógica. A família dela mora longe e a família do esposo também é surda, não podendo intermediar essa relação com a escola.

“Eu falei: “sou surda, o pai também é surdo.” E a gente se comunicava por mensagem de texto. Porque eu não tenho família aqui junto comigo, não tem ninguém para fazer essa função. Meu esposo, a família toda dele é surda então não conseguiria fazer esse papel.” (Mariana).

Esse outro excerto mostra como o conhecimento da Libras poderia facilitar o processo de comunicação numa situação cotidiana, por exemplo, no momento de buscar o filho na escola, e não o tornar uma luta, como essa mãe refere-se à situação descrita a seguir. Eva nos relata que ao buscar o filho na escola, por vezes, o reconhecimento facial não funcionava, e ela precisava se identificar de outra forma, então precisava escrever no celular seu nome, nome do filho e turma. Essa situação, apesar de ocorrer fora da sala de aula, ainda está dentro do ambiente escolar.

“Esse reconhecimento facial muitas vezes não funcionava, aí eu tinha que descer e explicar para o segurança. Aí eu pegava o celular, eu colocava o meu nome, o nome do meu filho que era da terceira série, turma C.” (Eva).

Após esforços para matricular o filho, como relatado em outra seção, ainda se faz necessário comunicar sua diferença linguística a todo momento para outros setores da escola, não apenas aos professores. Uma situação que poderia ser atenuada se houvesse conhecimento linguístico e cultural sobre a Libras e os surdos no meio escolar. Nesse ambiente escolar onde não há conhecimento da Libras pelos profissionais, muitas vezes, os filhos ouvintes, Cotas, precisam exercer o papel de intérprete para os pais, como veremos nos relatos de Mariana e Cláudio a seguir.

“Teve um único problema, por exemplo, o fim da aula, né? Tem aquela fila das crianças pra ir embora para os pais pegarem, ali os pais ficam esperando, e aí o professor precisava se comunicar. Por exemplo, pedir algum material, dar alguns avisos rápidos, por exemplo, uma reunião, um material que tem que pegar, a filha acabava fazendo esse papel de intérprete, era ela quem acabava nesse papel. Era uma coisa, um aviso muito rápido, uma coisa muito curta. Então, na hora da pressa de ir embora também, então acabava que a filha fazia esse papel de intérprete.” (Mariana).

“Mas igual a Mariana disse se era alguma coisa assim rapidinha urgente. Ah, tem que trazer tal material pra amanhã. O filho acabava fazendo essa tradução.” (Cláudio).

Além desse momento em que os filhos ouvintes atuam como intérpretes dos pais, em situações cotidianas na escola, em alguns momentos eles atuam como “professores” de Libras, ensinando a língua de sinais para seus colegas, seja por curiosidade e interesse das outras crianças, ou talvez até mesmo pelo desejo de uma aproximação com a língua e cultura de sua família. Destaco que não é responsabilidade dos filhos realizar a tarefa de tradutor-intérprete, na comunicação entre pais e professores, visto que essa atribuição cabe a um profissional tradutor intérprete de língua de sinais.

“A professora me chamou para conversar para melhorar. A professora falou que era um dia para conversar. Eu achei estranho. E fui lá conversar. Perguntei: “O que aconteceu?” A professora respondeu: “não é nada de ruim, na verdade, é que o teu filho está ensinando sinais para os colegas. Não tem problema. Os colegas estão bem interessados.” Eu disse: “Nossa! Meu Deus!” Então ele ensinava os sinais para os colegas e os colegas aprenderam bastante.” (Ana).

Nesse caso – no qual o filho, que ainda estava na creche, começou a ensinar alguns sinais para os colegas –, noto que a percepção dos pais envolve mais o sentimento de orgulho do que de preocupação, diferente dos casos em que filhos fazem o papel de intérprete, entre a família e escola.

Assim como Ana, Cláudio relata que na creche havia uma professora com conhecimento de Libras, mas quem ensinou os colegas foi o próprio filho.

“[...] Mas era por causa dessa professora que tinha experiência com a Libras. Depois de um ano, eu falei com meu filho: ensina sinais de ‘casa’, ‘cavalo’, ‘leite’... E ele começou a ensinar o básico. E conseguiu essa comunicação com os amigos também.” (Cláudio).

Os colegas após aprenderem alguns sinais sentiam-se à vontade em buscar uma comunicação direta com os pais surdos, mostrando como o relacionamento pode melhorar com o acesso ao conhecimento da língua de sinais. O relato de Mariana é semelhante ao de Cláudio, demonstrando o interesse dos colegas dos filhos em se comunicar por sinais.

“Mas alguns colegas faziam assim: qual o sinal? Às vezes ia buscar ele e aí me dava um “oi”, então acabava perguntando sinais da Libras, tinham interesse, sabiam que eu era surdo, davam oi. E assim foram aprendendo com os sinais, naturalmente. Às vezes, na verdade, era mais pra só dar uma provocada do tipo assim “sei dar um ‘oi’”, alguma coisa assim.” (Cláudio).

“Eu buscava a segunda filha, e muitas crianças vinham pra mim sinalizando: “Oi, tu é bonita!” Então, estavam tentando sinalizar alguma coisa, fazer uma comunicação, um “oi”, um “tá bonita”. Aí perguntavam para minha filha: “como fala: Tudo bem? Tu é bonita”. Iam aprendendo esses sinaizinhos, eles tinham interesse em aprender sinais. Então, isso eu achei estranho, mas muito legal.” (Mariana).

Por outro lado, os pais sentem-se apreensivos com a possibilidade de que os filhos sofram bullying pelos colegas, por terem pais surdos. No relato a seguir, Eva conta que se antecipou conversando com a escola sobre isso e que mantém diálogo com o filho se está tudo bem na escola. O filho ainda relata a curiosidade dos colegas em aprenderem Libras quando ele conta sobre ter pais surdos.

“Pelos pais serem surdos pode ser que ele, meu filho, sofra algum bullying. Então eu conversei, chamei a intérprete junto, e conversei. Já estou um pouco mais

aliviada, mas até agora está tudo bem. Eu pergunto pra ele se está tudo bem. E ele diz que está tudo bem e ainda fala para seus colegas, “meus pais são surdos” e os colegas respondem: “Ah, eu quero aprender.” Então é isso.” (Eva).

No que se refere às tarefas escolares, percebo pelo relato dos pais que nem sempre há uma adequação das atividades pensando na diferença dos pais surdos. Por exemplo, na alfabetização, em que as crianças aprendem os sons das letras, a professora envia tarefas de casa as quais a família precisa praticar esses sons com a criança.

“A professora, às vezes, manda alguma atividade que tem que falar ou alguma coisa. Como é que eu vou fazer, por exemplo, as sílabas, coisas que têm que oralizar. Então como que eu vou ajudar minha filha a praticar? A sorte que meu marido ainda sabe falar, ele fala um pouco, mas às vezes ele fala errado, não é 100% certo. Então, como se faz o tema de casa? Como que eu vou ensinar minha filha Então essa parte que tem que falar...quando é em Libras ok, mas se tiver que ser em português... então como? Vou chamar uma intérprete? Eu vou pagar?” (Luciane).

“Jogo de telefone sem fio. Telefone sem fio, telefone sem fio, sabe? Aí tu pega também um cano para fazer esse tema. Era um tema aqui de casa, então, o que eu ia fazer? Esse telefone sem fio com meu filho, teria que ficar falando... Aí eu pedi para um vizinho, porque ele é professor. Era um professor particular, e aí ele ensinou isso na primeira série, depois da segunda já foi mais segunda, terceira, o meu filho já consegue sozinho, mas a primeira, que é aquele começo de alfabetização, eu acabei tendo que pagar um vizinho, um professor particular, que ficava alguns minutos aqui em casa, meia horinha ele ficava.” (Eva).

Diante das análises realizadas, observo que a comunicação dos pais surdos com a escola comum de seus filhos ouvintes ainda enfrenta barreiras significativas, pois há uma grande variação quanto ao agendamento de intérpretes de Libras, o que compromete a participação plena desses pais no ambiente escolar. Soma-se a isso a ausência de conhecimento básico de Libras por parte dos profissionais da educação, o que limita a construção dessa relação. Em muitos casos, os próprios filhos acabam assumindo o papel de intérpretes, o que, embora revele a flexibilidade em usar

estratégias alternativas, evidencia uma falha institucional na garantia de acessibilidade. Esses aspectos estão diretamente relacionados ao conceito de cidadania linguística, que pressupõe o direito de todos os cidadãos de se comunicarem em sua língua natural, com reconhecimento, respeito e suporte institucional. A negligência quanto a esse direito reforça desigualdades e exclui os pais surdos de processos decisivos na vida escolar de seus filhos, comprometendo a efetivação de uma educação inclusiva e democrática.

4.1.3 “Meu filho agora tá com oito, e sim, ele tem vergonha dos pais surdos. Antes ele não tinha.” (audismo)

Nessa categoria analítica, foram elencadas recorrências referentes a situações de audismo vivenciadas pelos sujeitos entrevistados. Os excertos a seguir foram respostas às questões: Quais foram as expectativas em relação ao início da vida escolar de seus filhos em uma escola comum? Como ocorre a comunicação com a escola? Por bilhetes, aplicativos, ou de forma presencial?. Essas questões buscaram investigar de que forma ocorre a comunicação entre escola comum e pais surdos, bem como entender se há alguma dificuldade específica encontrada por esses pais. Saliento que houve uma questão levantada pelos próprios sujeitos durante a entrevista, e que foi incorporada à essa categoria. Esse assunto diz respeito ao *bullying*, pois os pais entrevistados solicitaram um momento durante a entrevista para que pudessem relatar situações vividas por eles e seus filhos relacionadas ao audismo.

Quanto à matrícula dos filhos ouvintes em escolas comuns, as expectativas dos pais para esse momento estão centradas na comunicação com a escola. Percebo pelas narrativas uma variação no acesso às informações e ao cumprimento do direito dos surdos em relação à presença de intérpretes. Algumas atitudes podem ser caracterizadas como audismo, quando há um prejuízo na comunicação com os pais surdos, e como consequência um descrédito da língua de sinais comparada com a língua oral. Lane (1992, p. 52), evidencia que “audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo autoridade sobre a comunidade surda”. Essa dominação ouvinte está presente em muitas narrativas que veremos a seguir.

Nesse relato, a mãe ciente da necessidade de uma intérprete, para que houvesse uma comunicação efetiva, se antecipou imaginando que não haveria esse

serviço disponível na escola, e que não haveria alguém com conhecimento da Língua de Sinais. Desse modo, decidiu levar uma pessoa da família, a cunhada, para que fizesse o trabalho de interpretação.

“Eu fiquei pensando, né? Como eu vou falar com a escola, né? Aí eu chamei intérprete pra ir junto na primeira vez, né? Já chegar lá pedindo intérprete? Não, eu acabei levando minha intérprete, minha cunhada.” (Eva).

“Então eu levei a minha cunhada junto pra gente conversar com a diretora, para fazer a matrícula do filho, porque eles deveriam saber ???” (Eva).

Algumas práticas no ambiente educacional suprimem a diferença surda, reforçando o privilégio audiocêntrico, como a falta de acesso à intérpretes no momento da matrícula dos filhos. Por motivos administrativos e operacionais, não há a possibilidade de as escolas manterem um intérprete disponível durante o expediente de trabalho na escola. Entretanto, poderia haver no site da escola uma solicitação e agendamento de intérprete para o momento que essa família surda fosse fazer o primeiro contato com a escola ou a matrícula do filho. Não se constataram diferenças entre escola pública e privada nesse momento inicial de contato com as famílias surdas, pois nenhuma delas ofereceu um contato facilitado para essas famílias, de acordo com o relato dos entrevistados.

Lunardi-Lazzarin e Machado (2007, p. 3) apontam para as diferentes representações do sujeito surdo, e que resultam em práticas que suprimem sua diferença.

As representações produzidas sobre os sujeitos surdos em diferentes campos de saber, dentre eles, clínicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, jurídicos e estatísticos, constituem formas de vida que ora reconhecem os sujeitos surdos a partir de referenciais culturais, ora os reconhecem como sujeitos com deficiência. Essa é a condição de vida do mundo contemporâneo, pois se, por um lado, as diferenças vêm sendo reconhecidas em políticas do campo educacional, por outro, ainda são observadas práticas que suprimem essas diferenças a demandas de recursos, de serviços, de condições metodológicas e operacionais (Lunardi-Lazzarin; Machado, 2007, p. 3).

O relato a seguir evidencia a luta dos pais surdos por direitos básicos, como o acesso à educação, sendo necessário citar a Lei de Inclusão Brasileira (Lei

13.146/2015) para que a escola aceitasse o filho. É importante ressaltar que se trata de uma escola privada, e que o desejo da mãe em colocar o filho nessa escola específica, deve-se ao fato de que todos os colegas da creche também estavam encaminhando a matrícula nesta instituição. A fala de Eva revela a dificuldade enfrentada pelos surdos para terem acesso aos serviços básicos, e o quanto isso impacta suas vidas, marcando um momento que era para ser de expectativas positivas, mas que se revela com situações indesejadas.

“Estavam assim, meio que me discriminando, eu fiquei muito brava que eu tive que tentar várias vezes. Tive que mandar e-mail. Se vocês não aceitarem, tem a LBI, que é a Lei Brasileira de Inclusão. Vocês conhecem a Lei de Inclusão Brasileira? Então, a intérprete é obrigatória. Acessibilidade obrigatória. Eu tive que fazer toda uma escrita e mandar para eles, avisando olha que é a última chance que eu estou dando pra vocês, porque eu já tinha tentado três vezes. Se vocês não aceitarem vou ao Ministério Público e processar vocês, infelizmente. Aí foi quando a escola resolveu então e aceitou meu filho.” (Eva).

A prática educacional durante a matrícula do filho, descrita por Eva, mostra a contradição vivida na contemporaneidade, em que em alguns momentos temos discursos em que as diferenças são reconhecidas e celebradas, enquanto em outros são suprimidas com a falta de acesso aos serviços básicos e de direitos de todos.

Em um determinado momento Eva pergunta se pode falar sobre *bullying*, apesar de o assunto já ter sido trazido pelos sujeitos ao longo da conversa. Percebo que esse momento foi de grande abertura e relevância para os participantes. Foi um momento em que se sentiram seguros para compartilharem experiências difíceis pelas quais passaram com os filhos e que marcaram sua trajetória escolar e pessoal como pais de filhos ouvintes.

O relato que intitula essa seção de análise é da surda Eva, que enfrentou momentos em que seu filho de oito anos passou a expressar o sentimento de vergonha da mãe enquanto essa sinalizava, negando-se assim a se comunicar através da Libras. Essa rejeição, como ela mesma nomeia, começou a partir do terceiro ano do ensino fundamental, e despertou tristeza e sentimento de rejeição. Ela buscou na família e nas redes sociais respostas do porquê isso aconteceu, e concluiu que é uma fase que a criança Coda enfrenta, em especial devido aos comentários que

os colegas ouvintes fazem sobre surdos. Ela descreve esse período como um momento de tristeza, tensão e choque.

Ao examinar a narrativa apresentada por essa mãe, percebemos o audismo como discursos que circulam socialmente nas crianças ouvintes, que talvez reproduzam falas e atitudes dos adultos com os quais convivem. Essa concepção audista existe, muitas vezes, na família e conseqüentemente é reproduzida na escola, local onde as ideias audiocêntricas se disseminam e podem se configurar com bullying, como descrito por Eva. O audismo, em síntese, é a forma particular de colonialismo praticada sobre os surdos, e se institucionaliza nas famílias, nas escolas, nas terapias, nos modos da invenção da surdez como uma falta (Fernandes; Terceiro, 2019).

“[...] Meu filho agora tá com oito, e sim, ele tem vergonha dos pais surdos. Antes ele não tinha.” (Eva).

Essa narrativa, sobre a vergonha que um filho demonstra de seus pais surdos, revela o quanto as atitudes audiocêntricas estão presentes no cotidiano da escola, e a forma como isso impacta nas relações dessa família surda. A falta de conhecimento e valorização da cultura dentro do ambiente escolar se reflete nas atitudes das crianças ouvintes perante um estudante Coda e seus pais surdos, resultando em atitudes audiocêntricas que colocam a língua de sinais em um lugar de desprestígio, assim como seus usuários.

Uma entrevistada relata que o *bullying* levou a filha à depressão e a pensar até mesmo em suicídio, a filha precisou de terapia e foi através da medicação que obteve melhora. O *bullying* direcionado aos Coda e às pessoas surdas, frequentemente marcado por discriminação linguística e exclusão social, pode gerar sérias conseqüências emocionais.

“A primeira filha, também sofreu bullying, teve depressão e ela quase tentou suicídio. Fez um tratamento, foi ao psicólogo, psiquiatra, tomou medicação, porque o bullying na verdade é geral. Eu ficava todo dia de olho nela, mas ela melhorou quando tomou medicação, a medicação ajudou bastante.” (Mariana).

A repetição de situações de humilhação e de rejeição provoca sentimentos de inadequação, solidão e baixa autoestima, que funcionam como gatilhos para quadros depressivos. Nesse caso específico, essas atitudes audiocêntricas afetaram a filha ouvinte, mas elas eram direcionadas aos pais surdos, que indiretamente também sofreram. Nesse contexto, o sofrimento psíquico pode se agravar a ponto de levar alguns indivíduos a desenvolverem ideiação suicida ou mesmo a tentarem pôr fim à própria vida, evidenciando a urgência de políticas educacionais e sociais que promovam o respeito à diferença surda. A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica *bullying* como intimidação sistemática, ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, praticado contra uma ou mais pessoas em situação de desequilíbrio de poder, com o objetivo de intimidar, humilhar ou causar sofrimento à vítima (Brasil, 2015).

É considerado *bullying* quando um comentário ou atitude atinge a dignidade de uma pessoa, contendo humilhação, ofensa ou ridicularização ou se causa dor, constrangimento ou sofrimento. As piadas contra surdo podem configurar *bullying* quando há intimidação sistemática, dirigida de forma contínua a alguém, nesse caso, os pais surdos. Ou ainda, por ocorrer, em uma relação de desequilíbrio de poder, em uma situação em que a vítima não pode se defender. Nesse caso, torna-se uma humilhação, ser necessário defender os pais, por serem surdos, sendo que o que falta é conhecimento e respeito pela identidade surda.

Ladd (2013) analisa as práticas de colonização dos surdos pelos ouvintes, mostrando que foram utilizadas estratégias de violência simbólica e institucional semelhantes às aplicadas na destruição de culturas minoritárias, como as de povos africanos, indígenas e outras etnias submetidas ao domínio colonizador europeu desde os séculos XV e XVI. Percebo que essa violência simbólica e institucional, que caracteriza o audismo, ainda é praticada atualmente, no século XXI. No relato de Cláudio, verificamos a resistência da escola, da professora, em aceitar a Libras como a L1 do filho ouvinte. O prestígio da língua portuguesa, se impõe sob a Libras, desconsiderando o bilinguismo do filho de Cláudio, e mesmo com esforços por parte do pai, o filho acaba sendo reprovado.

“Em português, meu filho entendia, mas ele acabava por ser bilíngue e acabava sinalizando. E a voz às vezes ele não conseguia falar, então, às vezes a professora dava um erro para ele. Ele tentava, se esforçava, mas ele acabava não entendendo

tão bem o português e acabou rodando. Eu fui lá na escola: “você sabe, os pais são surdos, então é possível que meu filho tenha essa fluência no português, mas é a L2 dele então, vocês têm que entender isso”. E a professora respondeu: “Ah, mas é obrigado, imagina, já está na sétima série” e então a professora disse: “ele já conhece o português ele pode se adaptar...” quase impondo, como se ele tivesse que ter fluência em português, depois na faculdade vai ter prejuízo. Eu falava para ela, explicava: “ele é bilíngue, é diferente”, mas, a professora era resistente, não aceitava. Acabou rodando meu filho e aí ele teve que repetir o ano.” (Cláudio).

O esforço do pai em explicar a diferença surda, nesse caso, não surtiu efeito, levando o filho Coda à reprovação. Cláudio relata que trocou o filho de escola, em busca de um ensino que compreendesse as diferenças linguísticas da família, mas o que encontrou novamente foi opressão por parte da escola. O pai tem consciência, que nessas duas primeiras escolas sofreu preconceito, que não havia respeito sobre o uso da Libras como a língua da família, como L1 do filho Coda, enfim sobre sua identidade surda. Cláudio reflete que isso se deve a uma cultura tradicional de intolerância linguística presente nas escolas, em que não concebe que a língua portuguesa possa ser a L2 de uma pessoa. Ainda assim, ele não mediu esforços para explicar isso à professora, mas não foi suficiente. Foi na terceira escola, que Cláudio encontrou uma abordagem diferente, e o filho conseguiu adaptar-se e ser aprovado.

“Já fui lá e conversei com a diretora, expliquei novamente: “eu sou surdo, ele é bilíngue, a língua dele é Libras, vocês conhecem a gente, não adianta ficar querendo forçar. Numa faculdade, no futuro ele pode escolher qualquer curso, não é obrigatório, só português, então pode ser da área da matemática, engenharia, mas a escola, não aceitava.” (Cláudio).

“Eu tentava assim, ele fazia a recuperação, mas não adiantava e essa professora não aceitava, então numa conversa eu falei: “eu desisto!” “Eu tenho que ficar aqui sempre explicando, são coisas básicas, simples,”... acabei desistindo porque a professora não aceitava de jeito nenhum, não me respeitava. Falei que várias vezes sentia na verdade que era bullying, sentia que ele era oprimido e aí acabei mudando pra outra escola. E aí foi muito melhor, ele conseguiu aprovar, então vê a diferença de duas escolas.” (Cláudio).

Harlan Lane, psicólogo norte-americano, foi um dos primeiros a analisar o chamado colonialismo ouvinte. Para Lane, esse colonialismo se manifesta na padronização de concepções e práticas sociais que incorporam diferentes formas de opressão. A subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador (Lane, 1993, p. 43). Considerando esses aspectos, a subjugação do povo surdo, por meio da imposição da língua portuguesa por parte dos ouvintes, traz prejuízos acadêmicos e emocionais a essas famílias surdas, de pais surdos com filhos ouvintes, visto que não há aceitação, por parte do sistema educativo, de que uma pessoa ouvinte possa ter a língua portuguesa como L2.

No excerto a seguir, percebo essa subjugação, por meio do *bullying* que o filho sofria, mas direcionado aos pais surdos. Os prejuízos não se resumem à prejuízos acadêmicos, mas também emocionais, como no caso do filho de Cláudio, que necessitou de acompanhamento psicológico para poder dar continuidade aos estudos.

“Os colegas dele ficavam zoando porque ele era baixinho, porque ele era gordo, porque os pais eram surdos. E teve vários bullyings. Então ele se sentiu mal, tive que levar ele para psicólogo e ele conseguiu se adaptar. Então ela acabou se acostumando e permaneceu na escola até o final. Por isso é importante esse momento de entrar na escola, se tem bullying, se qualquer outra coisa é importante saber. Colegas, pai, mãe, saber separar bem e se precisar levar para o psicólogo que pode dar esse atendimento, pode ajudar ele entender e aí conseguir mudar e conseguir enfrentar a escola com calma. Aí ele falava: “se fizerem bullying eu não vou dar bola”, então ele aprendeu, foi bom. Ele acabou conseguindo continuar na escola normalmente.” (Cláudio).

Quadros (2017) evidencia que língua de herança é a língua da família, sendo que em outros espaços, como escola e mídia, outra língua é falada. Dessa forma, os falantes de herança herdam um patrimônio cultural, mais especificamente uma bagagem cultural diferente da que predomina no local onde vivem. A língua de sinais, como língua de herança, constitui elemento central de pertencimento para essas famílias. Nesse contexto escolar, como descrito por Cláudio, no qual a hegemonia da oralidade prevalece, considero que tanto os pais surdos, quanto os filhos ouvintes, sofreram preconceito linguístico. Essa desvalorização da Libras como L1, reforça a

ideia de opressão e preconceito, audismo, que compromete o desenvolvimento escolar e social dos filhos, comprometendo a autoestima desses pais também.

Por fim, evidencio o relato trazido por Luciane, com a declaração da filha de 6 anos, que expressa o desejo que a mãe não seja surda, mas que se torne ouvinte. Associo esse “desejo” da filha como reflexo de uma cultura predominante ouvinte, onde ser surdo é percebido com uma limitação. Essa percepção da filha pode emergir das dificuldades de comunicação encontradas entre a escola e os pais, e da percepção do audismo existente em atitudes de discriminação e valorização da audição em relação à sinalização. Essa criança, que cresce em um mundo predominante ouvinte, molda suas percepções, acerca do que é ser surdo e ouvinte, desde a infância, e esses obstáculos sociais e educacionais podem moldar sua percepção do que é ser surdo, influenciando diretamente nas relações familiares.

“Eu não sei se a minha filha sofria bullying, mas a minha filha ao falar comigo na creche, no fim da aula, quando eu vou buscar ela. Ela vê os pais e os filhos falando. E ela disse pra mim: “eu não quero que tu sejas surda, eu quero que tu mude pra ouvinte”. Quase que se padronizando. Imagina todas as mães ouvintes com um filho ouvinte. E ela é a única, e eu percebi que ela queria que eu ouvisse, mas não considero com bullying.” (Luciane).

Daí, percebo que as diferenças linguísticas e culturais da família surda de Luciane já puderam ser percebidas pela filha, mesmo em idade pré-escolar, ao comparar a maneira que os colegas se comunicam com seus pais. Para a filha de Luciane, em específico, gerou um certo prejuízo no relacionamento com a própria mãe. Oliveira *et al.* (2022, p. 3) afirmam que:

Assim, suas diferenças culturais e linguísticas podem ser aspectos que dificultam sua relação com a sociedade ouvinte. A comunicação e a linguagem se apresentam como ferramentas básicas para o estabelecimento de relacionamentos e vínculos. Porém, ao que se refere à comunicação com pessoas de duas línguas de modalidades diferentes, há possibilidade dessa relação ser inviável ou ocorrer de forma parcial.

Essa comunicação que ocorre de forma parcial resulta em um prejuízo no estabelecimento de vínculos entre pais surdos e comunidade escolar, e influencia negativamente até mesmo a relação entre pais e filhos. Quando a filha pede para a

mãe “mude para ouvinte” fica evidente que, mesmo tão pequena, já percebe as dificuldades na relação da mãe surda com a sociedade ouvinte.

Para finalizar, destaco que mesmo entre os pais surdos entrevistados nessa pesquisa, que são professores com conhecimento da área educacional e da cultura surda, ainda pode se tornar difícil identificar quais atitudes podem ser consideradas audismo. Isso se deve ao fato de que, nem sempre essas atitudes audiocêntricas são explícitas, por vezes, aparecem mascaradas em comportamentos já naturalizados pela sociedade ouvinte. A popularização dessas informações, não restritas ao meio acadêmico, mas também divulgadas na comunidade surda e nas escolas, é uma maneira de informar a sociedade sobre o audismo.

4.1.4 “[...] a gente tem que pegar e falar eu sou surdo, e aí ficar nessa luta, fica nessa repetição: sou surdo...sabe, sou surdo... pra ficar naquela de chamar a atenção deles.” (Resistência surda)

Não é uma coincidência a palavra luta aparecer com frequência em narrativas de surdos, como apareceu durante a entrevista. Ela surge carregada de história e significado do que foi a trajetória da comunidade surda até agora, e os enfrentamentos ocorridos para que sua língua e cultura pudessem ser reconhecidas e respeitadas. Isso não quer dizer que essa luta tenha terminado, mesmo que muito já tenha sido conquistado durante o caminho, por exemplo, direitos e acessibilidade. Nessa categoria, são analisados alguns relatos relacionados à resistência surda, conceito que diz respeito a um movimento de luta e reivindicação das pessoas surdas, demandando a valorização da língua de sinais, combatendo a visão de capacitismo, reivindicando direitos linguísticos e educacionais, promovendo acessibilidade, além de celebrar e exaltar a identidade surda.

Wortmann, Costa e Silveira (2015) consideram a resignificação como a busca por uma nova forma de ver o que já foi naturalizado, assim expandindo significados e seus efeitos produtivos.

A resignificação busca cambiar modos de olhar outro, colocando sob suspeita, todas as formas de fixar, essencializar e/ou naturalizar sistemas representacionais (conceitos, saberes, artefatos, práticas pedagógicas): “ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo,

significados e seus efeitos produtivos” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 35).

O que já foi tido como normal e padrão precisa ser tensionado, por exemplo, a educação oralista, que constitui práticas de reabilitação oral e auditiva, negando os benefícios da língua de sinais e anunciando seu uso como prejudicial. Há pesquisas científicas que corroboram para essa visão do surdo como privados de audição e linguagem e com racionalidade incompleta. Houve a imposição de um padrão etnocêntrico de ouvinte como norma (Fernandes; Terceiro, 2019). Em algum momento, essa prática precisou ser colocada sob suspeita, para que pudesse haver uma mudança. Essas mudanças de conceitos que antes eram amplamente aceitos, cedem espaço para o novo com resistência e luta.

Em resposta aos questionamentos sobre as perguntas – “Houve alguma ação de sua parte com o objetivo de melhorar essa comunicação entre família e escola? Você fez alguma sugestão ou exigência? Foi atendido?” – teço algumas reflexões importantes. No excerto a seguir, Cláudio, problematiza a diversidade e divergência entre surdos e deficientes auditivos, e como a falta de clareza dessas informações torna difícil, por vezes, a exigência de alguns direitos dos surdos, como a presença de intérpretes quando necessário. Cláudio destaca que não há um padrão quando se trata de aplicar os direitos adquiridos pelos surdos, que ainda há bastante a ser feito e que alguns surdos, por falta de informação, acabam desistindo de reivindicar esses direitos, que ainda não há acessibilidade na televisão e em muitos outros lugares.

“Tem que ter intérprete, e assim, alguns são surdos, alguns têm deficiência auditiva, tem muita variação, nos tipos de pessoas surdas. Às vezes os diretores realmente não sabem que é o direito ou não sabem como funciona. Então a gente tem que ficar nesse movimento: sou surdo, é meu direito. Porque tem alguns deficientes auditivos que não querem intérprete. Então a gente precisa ficar falando, repetindo essa mesma história, sabe? Tem deficiente auditivo, tem surdo... Surdo precisa de intérprete! Então, assim não tem ainda uma perfeição, ainda tem bastante luta...”
(Cláudio).

Fernandes e Terceiro (2019) dedicam o sucesso da normalização do corpo surdo por meio de um processo intersubjetivo em que a colonização ouvinte é

naturalizada até mesmo pelos próprios surdos, os quais acabam convencidos dos valores e práticas sociais do colonizador, agindo como “ouvintes”.

No relato a seguir, Cláudio destaca que não há conhecimento da escola sobre identidade surda, e que há uma disponibilidade dos próprios pais em compartilhar mais informações sobre o que é ser surdo, sua identidade e cultura. Entretanto, ele aponta outra opção, que acredito ser a mais efetiva: ao receber uma família surda, a escola deveria se preparar previamente para recebê-los, realizando pesquisas e buscando informações. Por exemplo, a escola poderia buscar um curso de Libras básico para capacitação de seus professores e funcionários, e novamente sugere que os próprios pais surdos poderiam oferecer esse auxílio se a escola os procurasse e solicitasse ajuda.

Cláudio aponta que esse conhecimento básico de Libras, por parte da escola, evitaria barreiras na comunicação diária, como quando se busca o filho na escola. Essa atitude traria mais conforto para ele, sabendo que ao encontrar alguém na escola, poderia se comunicar, mesmo que de forma básica. Ele refere que essa possibilidade de comunicação no ambiente escolar traria a sensação de segurança e que ele se sentiria aliviado. Esse relato indica o desconforto gerado, pela situação de não poder comunicar-se dentro do ambiente escolar, trazendo sentimento de insegurança e angústia para essa família. Essa falta de comunicação entre pais surdos e escola comum revela a naturalização da falta de acesso a serviços básicos aos surdos. Considerando que há muitos ruídos na comunicação entre família e escola, mesmo quando se trata de línguas da mesma modalidade, como o português, essa não comunicação entre a família surda e a escola pode trazer muitas consequências.

“Talvez eles não conheçam surdos, não sabem sobre identidade surda, mas a gente pode explicar pra eles. Se tem interesse, diretores, professores, secretaria, todos poderiam chamar e a gente oferecer um curso ou eles buscarem um curso de Libras básico, nada profundo. “Banheiro”...”oi”... sinais básicos para conseguir uma comunicação e igualmente um conforto. Para gente se sentir mais confortável e não ficar aquela coisa de chegar e ter aquelas barreiras. Então, para ser mais confortável, se eles tivessem um curso simples, um curso básico de Libras, a gente se sentiria mais confortável no momento de buscar um filho ou naquele dia a dia que a gente vai na escola e acaba se encontrando com eles.” (Cláudio).

Cláudio explicita em sua fala a necessidade de encontrar um conforto linguístico dentro do ambiente escolar dos filhos, em momentos de necessidade ou em encontros espontâneos. Ainda nesse relato, destaco dois termos utilizados, além de conforto: segurança e alívio. Ele expressa que possibilitar uma comunicação direta, sem necessidade de intérprete, durante momentos mais informais, como em conversas rápidas do dia a dia, traria mais segurança e os faria sentirem-se aliviados.

“E sobre a intérprete, em momentos como reunião ou coisas mais formais, aí sim, chamar intérprete. Para nós surdos termos essa segurança, nos sentiríamos aliviados. Terá intérprete quando for eventos, reuniões, mas não em uma conversa rápida. Se for um evento mais formal, deve ter intérprete. No dia a dia, aquelas comunicações mais simples como um: “oi, tudo bem?” Em um momento mais informal, não precisa. Em uma reunião, pra gente ter mais conforto, o intérprete que faria essa interpretação simultânea, isso seria legal. Se o diretor tá sabendo que vai entrar um aluno que tem pais surdos, eles têm que ir atrás dessas informações, mas eu espero no futuro, quem sabe, né?” (Cláudio).

Cláudio explicita a relevância do conhecimento da Libras pelos ouvintes, em especial pela comunidade escolar, e o quanto o uso da língua de sinais em uma comunicação informal, do dia a dia, traria conforto linguístico para ele.

Os acontecimentos que compõem as especificidades das vivências surdas influenciam as identidades das pessoas surdas. A semelhança entre essas experiências permite um diálogo de compartilhamento possível e muito frutífero. Contudo, não há uma característica imutável nesse jogo de sentidos, pois, todos os dias, novos acontecimentos modificam e atualizam as vivências em novas formas de culturas; [...], mas sempre transformado pelas relações e trocas no decorrer dos tempos. Nesse contexto complexo, as línguas de sinais se apresentam como um sistema linguístico extremamente relevante, que fortalece a identificação entre pessoas surdas, seja consigo mesmas, seja com outro surdo, assim como com os não surdos. Isso que em muitos casos se compreende como um “conforto linguístico”, é possível entender como um fenômeno recorrente em diversas línguas – orais e/ou de sinais (Stumpf; Linhares, 2021, p. 113).

Luciane, em seu relato, corrobora com a ideia de Cláudio sobre a disseminação do conhecimento de Libras para que pelo menos haja uma comunicação básica entre os pais surdos e a comunidade escolar.

“Por exemplo, o porteiro. Quando eu chego lá para pegar a minha filha gostaria que ele soubesse, tipo os sinais básicos: “Oi, tudo bem?” Não é difícil, não seria tão difícil aprender essa Libras básica. Então, seria bom se todo mundo soubesse uma Libras básica, “um oi, tudo bem?”, o nome da minha filha e coisas básicas. Que a escola oferecesse um curso para os funcionários da escola para ter essa libras básica, para poder se comunicar. Em uma reunião, eventos mais importantes, então chamaria intérprete, mas para uma comunicação diária não precisaria. Cada vez que eu vou lá, parece que eu tenho que ficar fazendo mais gestos, fazendo mímica. Então, se eles soubessem, ficaria muito mais fácil, eu me sentiria mais confortável. Isso é o mais difícil.” (Luciane).

O modelo cultural e linguístico supõe que a experiência surda seja entendida não apenas como uma experiência cultural segregada, mas que suas lutas sejam aproximadas ao universo das opressões sofridas por outros grupos que se organizam politicamente pela descolonização e conquista de direitos sociais, como é o caso de mulheres, povos indígenas e negros, por exemplo. Isso exige dos não-surdos (ou ouvintes) uma mudança no olhar sobre a alteridade surda na perspectiva da diferença (Fernandes; Terceiro, 2019, p.15).

A luta travada contra um sistema opressor – que, por vezes, ainda vê o surdo pela ótica da deficiência – não é em vão, pois muito se avançou com o reconhecimento da Libras como língua. Por isso, a importância da resistência surda como uma forma de afirmação dos direitos já conquistados e de luta dos direitos que ainda precisam ser alcançados. Contudo, as conquistas também devem ser celebradas, como uma forma de reconhecimento daqueles que vieram antes e muito fizeram até aqui, como podemos observar a seguir.

“Até me emociono porque a gente sabe que pouco tempo atrás era difícil, né? A gente sofria muito, tinha muito prejuízo por ser surdo. Então, com a nova lei, agora a comunicação tá muito melhor. E a escola então chama intérprete.” (Luciane).

Nesse relato, Eva evidencia uma crítica à instituição escolar ao afirmar que esta “teria que saber”. Esse relato contempla múltiplas dimensões: a necessidade de a escola compreender a cultura surda, reconhecer a Libras como meio legítimo de comunicação e possuir, ao menos, conhecimentos básicos que possibilitem uma interação efetiva. Além disso, implica o reconhecimento do direito das pessoas surdas ao acesso a intérpretes de Libras, garantindo, assim, condições de respeito e

dignidade. Ela sintetiza em sua fala dois elementos fundamentais para a promoção da acessibilidade das pessoas surdas: a garantia da presença de intérpretes em contextos que envolvem sujeitos surdos e a difusão do conhecimento da Libras entre as pessoas ouvintes.

“Eu queria que a escola, por exemplo, eu não sou a única surda, então a escola teria que saber. É cansativo, cada vez que eu tenho que ir lá na escola, então aí o surdo e a explicar sempre a mesma frase, porque eu repito muito essa informação, eu queria que todos já soubessem, que eu me comunico diferentemente. Onde tem surdo já teria que ter a intérprete, na verdade eu queria que todo mundo soubesse a língua de sinais.” (Eva).

Ana descreve o seu encontro com outra mãe durante uma reunião da escola, ambas não tinham conhecimento da existência da outra, e a escola não sabia da necessidade de disponibilizar intérprete durante esse momento coletivos e formais, como reuniões. Durante essa conversa, as duas debateram sobre o direito dos surdos terem acesso a intérpretes nesses momentos. Após conversa com a diretora da escola, que não tinha essa informação até aquele momento, passaram a disponibilizar intérprete para as duas. Destaco, nesse relato, a relevância de que a pessoa surda tenha consciência de seus direitos e atue em favor de sua concretização. A atitude de Ana pode ser interpretada como uma manifestação de resistência surda, entendida como o movimento de afirmação identitária e política diante das práticas que historicamente marginalizam a comunidade surda. Tal resistência se materializa na busca por reconhecimento, autonomia e pelo direito de ocupar espaços educacionais e sociais de forma plena, por meio de sua língua e de sua cultura.

“Na primeira aula que eu fui junto com meu filho e tal. Tinha uma coleguinha que a mãe dela ficava me olhando e aí perguntou: Você é surda? Eu: sim! A gente conversou sinalizando... aí perguntei: você é ouvinte? Então a gente teve essa conversa em Libras. Eu perguntei: com você sabe Libras? É intérprete? Ela respondeu: “não”. Ela era de outra turma. A mãe também era surda, era surda igual a mim. E ela tinha o filho ouvinte na escola também. Eu perguntei: Sabe se tem intérprete? Ela respondeu: Não tem, aqui em Canoas não tem. E ela argumentou: Mas a gente tem o direito, somos pais surdos então temos o direito. No fim da palestra, eu

fui conversar com a diretora, pois não tinha intérprete. Daí eu falei: Nós, pais surdos, temos direito de intérprete. E aí depois então melhorou. Então a gente acabou agradecendo, porque na verdade, a escola não tinha informação.” (Ana).

Cláudio destaca que é necessário continuar lutando para que a informação chegue até as pessoas, e que realmente as vezes não há conhecimento pelos ouvintes e até mesmo pelos surdos devido à falta de acessibilidade aos meios de comunicação.

“Às vezes, os diretores realmente não sabem que é o direito ou não sabem como funciona. Então a gente tem que ficar nesse movimento: “sou surdo, é meu direito”, nessa luta. Porque tem alguns deficientes auditivos que não querem intérprete. Então a gente precisa ficar falando, repetindo essa mesma história, sabe? Tem deficiente auditivo, tem surdo... Surdo precisa de intérprete! Então, não tem ainda uma perfeição, ainda tem bastante limitação. E aí alguns surdos também acabam não entendendo, acabam desistindo porque falta informações na televisão ou em diversos lugares, assim a gente ainda não tem acessibilidade, a gente sabe.” (Cláudio).

Quando se fala em construir um lugar de ocupação, resistência e avanço dos agentes surdos, também se fala do lugar de reformulação das posturas e éticas das pessoas ouvintes, pensadas como um todo, quer saibam Libras ou não. Não se trata aqui de polarizar as relações, mas de apontar as desigualdades no processo histórico de construção das instituições e dos projetos voltados aos surdos (Stumpf; Linhares, 2021, p. 270).

Em relação ao acesso às informações e direitos dos surdos, Mariana reflete sobre as informações disponíveis que circulam nas cidades grandes, onde há internet, e onde os surdos são escolarizados e confronta a falta de informação dos surdos que vivem no interior e não acessam facilmente esses conhecimentos. Essa se torna outra luta da comunidade surda, o acesso às informações para que seus direitos adquiridos possam ser garantidos.

“Eu fico pensando, muitos surdos que nascem assim em cidades do interior, não tem informação, não tem internet. Então, às vezes não vai nem pra escola, então acabam aceitando. Naquela ignorância mesmo, acaba aceitando muitas coisas. Isso é um problema porque falta informação. Porque a gente aqui em uma capital, uma

cidade mais movimentada, sabe dos nossos direitos. Nas redes sociais a gente tem essas informações, a gente acaba tendo maior informação, mas, por exemplo, cidades mais longes no interior, eles não sabem.” (Mariana).

Nessa última categoria de análise, percebo que a resistência surda se manifesta como uma resposta à falta de reconhecimento e à invisibilização histórica das diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas. Ao compreender a cultura surda como parte legítima da identidade surda, a escola pode promover espaços de conforto linguístico e inclusão efetiva. Isso implica investir na formação de profissionais com, ao menos, conhecimentos básicos em Libras e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diferença, e não vejam os surdos pela ótica da deficiência, ampliando o conhecimento social sobre o que significa ser surdo, como um modo de ser e de existir no mundo, e não uma limitação. Assim, a resistência surda continua sendo uma luta contemporânea por reconhecimento, equidade e respeito às múltiplas formas de linguagem e identidade.

5 RESULTADOS

Esta seção apresenta e analisa os resultados da pesquisa, tendo como base as narrativas de pais surdos com filhos ouvintes matriculados na escola comum. A análise busca responder à pergunta de pesquisa: Como se estabelece a comunicação entre pais surdos e a escola em que seus filhos estudam?, bem como atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos, considerando os referenciais dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, articulando os conceitos de audismo, interculturalidade e língua de herança. É importante salientar que os resultados aqui mostrados dizem respeito aos pais participantes das entrevistas, que representam uma parcela, mas não a totalidade das situações que podem ser vivenciadas pelos surdos em diferentes contextos, por exemplo: surdos em vulnerabilidade social, surdos moradores de áreas remotas sem contato com informações divulgadas na mídia, entre outras situações particulares.

As narrativas evidenciam que a comunicação entre a escola e os pais surdos ocorre predominantemente de forma oral, pela Língua portuguesa, configurando-se como uma comunicação assimétrica em que a língua de sinais é desconsiderada. Obstáculos em se comunicar durante a realização da matrícula, filhos executando o papel de tradutores-intérpretes para que a comunicação dos pais com professores possa acontecer, falta de conhecimentos da Libras e da cultura surda por parte da escola e mediação linguística inadequada foram alguns dos fatos narrados pelos pais durante a entrevista. Esses elementos evidenciam práticas marcadas pelo audismo, entendido como um sistema de crenças e práticas que privilegia a experiência ouvinte e a oralidade como norma social e educacional (Lane, 1992).

Observa-se que esses acontecimentos partem do pressuposto de que a Língua Portuguesa é suficiente para garantir a compreensão dos pais surdos, desconsiderando que, para muitos deles, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui sua primeira língua. Esse entendimento, acerca da superioridade da língua portuguesa sob a língua de sinais, revela uma hierarquização linguística característica de contextos audistas, nos quais a língua majoritária é legitimada como única forma válida de comunicação, em comparação com as línguas de sinais (Skliar, 1998; Karnopp, 2010). Essa situação gera dificuldades de entendimento, insegurança em relação às informações escolares e dependência frequente de outras pessoas, como filhos, familiares ouvintes ou intérpretes, para se comunicar com a escola.

Os resultados atendem ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes. Eles indicam que a comunicação não se estabelece como um processo intercultural, mas, em grande parte, como um fluxo unilateral de informações da escola para a família. A ausência de uma perspectiva intercultural, compreendida como diálogo horizontal entre diferentes línguas e culturas, limita a participação efetiva dos pais surdos nas decisões escolares e no acompanhamento da vida escolar de seus filhos (Walsh, 2009).

A análise das narrativas também permite identificar práticas e concepções referentes ao audismo e às diferenças linguísticas, que compreende o segundo objetivo específico da pesquisa. O audismo manifesta-se, sobretudo, na ausência de intérpretes de Libras em reuniões escolares, na falta de conhecimento da cultura surda por parte da equipe escolar e na expectativa de que os pais surdos se adaptem às práticas comunicacionais da escola. Essas práticas reforçam um modelo monolíngue e monocultural de escolarização, amplamente problematizado pelos Estudos Surdos (Skliar, 2003)

As diferenças linguísticas entre pais surdos e a instituição escolar são frequentemente tratadas como um problema individual da família, e não como uma questão institucional ou de direito linguístico. Tal postura reforça relações de poder desiguais, nas quais a escola ocupa o lugar de detentora do saber e do uso da língua considerada “normal”, enquanto os pais surdos são posicionados como sujeitos à margem do processo educativo. Essa lógica distancia a escola de uma abordagem intercultural e bilíngue, necessária para o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar (Walsh, 2009).

Tais resultados revelam que a escola comum, embora se configure como espaço de inclusão para os alunos, nem sempre se organiza de modo inclusivo em relação às famílias surdas, reproduzindo práticas que invisibilizam suas experiências linguísticas e culturais, bem como a Libras enquanto língua de herança. Conforme aponta Quadros (2007), a língua de herança constitui um elemento central na construção identitária e na transmissão cultural entre gerações. No caso das famílias surdas, a desconsideração da Libras como língua de herança fragiliza o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais tanto dos pais quanto de seus filhos ouvintes.

Apesar das barreiras comunicacionais e das práticas audistas identificadas, as narrativas também evidenciam ações que podem ser compreendidas como resistência surda, dialogando com o terceiro objetivo específico deste trabalho. Tais ações se manifestam quando os pais surdos reivindicam a presença de intérpretes de Libras, solicitam explicações mais claras sobre o funcionamento da escola ou buscam estratégias próprias para garantir o acompanhamento escolar dos filhos.

Os pais relatam a importância do aprendizado da Libras, para que ocorra pelo menos uma comunicação básica com a comunidade escolar, recusando-se a abrir mão do uso de sua língua nesses contextos, enquanto outros investem divulgação da língua de sinais e da cultura surda e se propõem até mesmo a ajudar na divulgação desses conhecimentos como forma de ampliar sua autonomia nas interações com a escola. Essas ações demonstram que os pais surdos não ocupam uma posição passiva nas relações família e escola, mas constroem modos de participação possíveis diante das limitações impostas.

A resistência surda, nesse sentido, não se expressa apenas em confrontos diretos, mas também em práticas cotidianas de negociação, adaptação e afirmação linguística, que tensionam os modelos hegemônicos de comunicação escolar e apontam para a necessidade de transformações institucionais.

De modo geral, os resultados indicam que a comunicação entre pais surdos e a escola comum se estabelece de forma marcada por desigualdades linguísticas e por práticas audistas, que dificultam a participação plena dessas famílias no contexto escolar. Ao mesmo tempo, evidenciam-se ações de resistência e estratégias construídas pelos próprios pais surdos para garantir seu envolvimento na vida escolar dos filhos e a valorização da Libras como língua de herança.

Esses resultados respondem à pergunta de pesquisa ao demonstrar que a comunicação família e escola não ocorre de maneira igualitária, sendo atravessada por relações de poder, concepções normalizadoras de língua e pela invisibilização da Libras como língua legítima no espaço escolar. Assim, a análise das narrativas permite compreender a complexidade dessas relações e reforça a importância de políticas e práticas escolares que reconheçam as diferenças linguísticas e culturais das famílias surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como o audismo é percebido por pais surdos com filhos ouvintes na escola comum, considerando as relações que se estabelecem entre família e escola e problematizando de que forma o preconceito ouvinte se manifesta na vida desses pais durante o percurso escolar de seus filhos.

O percurso investigativo, ancorado nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos, permitiu um olhar crítico sobre os relatos apresentados por esses pais, buscando compreender como o audismo interfere no modo de ser e de significar o mundo para os sujeitos surdos. O audismo revela a continuidade de uma lógica colonial em que a diferença não é reconhecida como parte constitutiva das formações sociais, mas tratada como obstáculo a ser superado por meio da homogeneização. Por se tratar de uma comunidade diversa, usuária de uma língua própria e portadora de práticas culturais específicas, se faz necessário observar suas potencialidades e necessidades de forma particularizada.

Skliar (1998, p. 5) definiu os estudos surdos como “[...] um programa de pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”.

É importante destacar os limites impostos pelo recorte metodológico utilizado: cinco pais surdos com filhos ouvintes, moradores da região metropolitana de Porto Alegre, pós-graduados, professores e com conhecimento prévio sobre Estudos Culturais e Estudos Surdos. Esses sujeitos protagonizaram as narrativas analisadas e trouxeram vivências específicas dentro desse recorte. Esse aspecto reforça a necessidade de pesquisas futuras e aponta para a possibilidade de ampliar a temática, entrevistando outros grupos de pais surdos com filhos ouvintes e incorporando narrativas com diferentes perspectivas e experiências, tanto da comunidade surda quanto da comunidade ouvinte à qual pertencem.

Ao longo da análise dos dados, observou-se que o audismo percebido pelos pais surdos se manifesta em diferentes momentos da trajetória escolar de seus filhos. Ele aparece já na matrícula, quando se torna necessário mencionar a LBI para garantir o ingresso da família na instituição; nas solicitações de intérpretes para reuniões de pais; na necessidade de explicar repetidamente à equipe escolar a diferença

linguística; ou ainda na produção de materiais de apoio que tornem possível a comunicação entre o filho, usuário da Libras como primeira língua, e a professora. Todos esses exemplos, relatados nas entrevistas, variam entre situações cotidianas e mais complexas, mas evidenciam o preconceito ouvinte dirigido aos surdos. Muitas vezes, tais situações nem são compreendidas pelos pais como audismo, uma vez que, ocorrendo de forma repetida, acabam naturalizadas como parte da rotina de ser surdo.

Os relatos analisados também evidenciaram a importância da valorização da Língua de Sinais como a língua da família. Esse reconhecimento abre possibilidades para aprofundarmos o olhar sobre como as práticas escolares podem, ou não, legitimar a Libras e responder às demandas linguísticas desses sujeitos.

O estudo contribui para o debate sobre o audismo como uma estrutura que ultrapassa o campo linguístico, incidindo diretamente nas formas de reconhecimento e pertencimento dentro da escola comum. Entendo ser fundamental compartilhar conhecimentos sobre cultura surda e língua de sinais com as instituições escolares, de modo que situações de audismo não sejam naturalizadas, mas identificadas e combatidas.

A palavra *resistir*, em diferentes dicionários, possui significados que dizem respeito a opor-se a algo; enfrentar, agir contra, não ceder diante de pressões, forças ou imposições; ou, ainda, perseverar, continuar existindo ou manter-se apesar do tempo, das adversidades ou de tentativas de eliminação. A resistência surda constitui o recurso mais potente da comunidade surda para evidenciar suas potencialidades e seguir lutando pela garantia de direitos já conquistados e pela conquista de novos direitos. Os pais surdos com filhos ouvintes resistem diariamente, buscando respeito, dignidade e reconhecimento da Libras dentro de uma instituição educacional majoritariamente ouvinte, compreendendo que pertencem a uma minoria linguística que, apesar disso, não merece menos respeito nem menor reconhecimento.

Durante o percurso investigativo, percebi o quanto uma pesquisa se desenvolve de forma não linear, questões relacionadas à ética surgem de forma inesperada e implica uma reflexividade ética contínua, pois as decisões tomadas envolvem famílias e instituições. O encontro com os pais surdos, durante o momento de entrevista, sacudiu as quietudes e certezas que ainda restavam em mim. No contato íntimo e cuidadoso com os dados produzidos, foi necessário rever, repensar, recuar e reescrever os caminhos pré-estabelecidos. Santos, Karnopp e Wortmann (2024) destacam que os estudos surdos, na esteira dos estudos culturais, buscaram

desenvolver um trabalho intelectual de vocação política. Assim, o campo dos Estudos Culturais em Educação, juntamente com os Estudos Surdos, destaca como alguns discursos reforçam identidades normativas enquanto outros podem romper com estereótipos e afirmar novas formas de existência identitária. Segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), certos discursos representam uma única identidade normativamente valorizada, enquanto outros promovem a emergência de novas identidades que buscam reconhecimento político através da desconstrução de estereótipos.

Nesse sentido, a dissertação – que se insere dentro do campo de Estudos Culturais e Estudos Surdos – evidencia que as experiências de pais surdos com filhos ouvintes na escola comum não se limitam ao acompanhamento escolar, mas atravessam processos mais amplos de produção de sentidos sobre diferença, pertencimento e poder. Os EC e os ES, nos revelam que essas vivências não são meramente individuais, mas compõem o reconhecimento político de um grupo. Assim, reafirmo a necessidade de reconhecer as famílias surdas como produtoras de saberes e agentes de transformação, deslocando a escola comum de uma perspectiva normativa para uma postura intercultural, que acolha a diferença linguística e cultural como condição para práticas mais éticas e inclusivas.

Por fim, reitero que esta dissertação não buscou encerrar o tema com respostas conclusivas, mas sim propor um olhar atento à diferença surda e encorajar atitudes transformadoras. Assim, ao final deste percurso de pesquisa, busco promover um olhar sensível a essa comunidade de pais surdos com filhos ouvintes, que vive às margens de um sistema educativo que ainda não oferece ferramentas suficientes às escolas para reconhecer seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes; ANTUNES, Ana Claudia Fagundes. Coda e suas duas línguas: experiências de vida de mães surdas. *In*: ROSA, Emiliana Faria; LOPES, Luciane Bresciani (org.). **Aprender, debater e praticar: temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 53-64.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez (org.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 173-194.

ANG, Ien. Sobre os estudos culturais, novamente. *In*: SANTOS, L. H. S. *et al.* (org.). **O que são estudos culturais hoje?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 33-44.

BOWEN, S. K.; BAKER, S. Family Engagement: Developing partnerships for Deaf and hard of hearing multilingual learners. *In*: CANNON, J.; GUARDINO, C.; PAUL, P. (ed.). **Deaf and Hard of Hearing Multilingual Learners: Foundations, Strategies, and Resources.** [s.l.: s.n., 2022]. p. 30-37.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. **Diário Oficial da União,** Brasília, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União,** Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União,** Brasília, 04 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BROOKS, Rachel *et al.* **Ética e pesquisa em educação.** [s.l.]: Editora UEPG, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber *et al.* Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação [online]**, [s.l.], n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CUMMINS, J. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, v. 89, p. 585–592, 2025.

DAUDER-GARCÍA, Silvia; ROMERO BACHILLER, Carmen. Rompiendo viejos dualismos: De las (im)posibilidades de la articulación. **Athenea Digital**. Revista de pensamiento e investigación social, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 42–61, nov. 2002.

ECKERT, Richard Clark; ROWLEY, Amy June. Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. **Humanity & Society**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 101–130, 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Quem somos. **FENEIS**, [20--?]. Disponível em: <https://www.feneis.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FERNANDES, S. de F., & Terceiro, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, e86/ 1–23, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X38455>

GASTALDO, D. Prefácio. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-13.

GESSER, A. O surdo. *In*: A. GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? : Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-61.

GILBERT, J. The conjuncture: For Stuart Hall. **New Formations**, [s.l.], v. 96–97, p. 5–37, 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 22, n. 2, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. La cuestión multicultural. *In*: HALL, Stuart. **Sin garantías**. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar, 2010. p. 583-618.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

HORNBERGER, N. H.; WANG, S. C. Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. *In*:

BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (ed.). **Heritage language education: A new field emerging**. New York, NY: Routledge, 2008. p. 3–35.

HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1997. Dissertation (doctoral) –Union Institute and University, Cincinnati, OH, 1997.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. *In*: VIEIRA, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 81-99.

KARNOPP, L. B. Aquisição do português como segunda língua por surdos: perspectivas a partir dos estudos surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 59–78.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: QUADROS, Ronice Muller *et al.* **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. **Espaço**, Rio de Janeiro, RJ, n. 56, p. 61-77, 2021.

KARNOPP, L. B. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? *In*: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (org.). **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 209-225.

KARNOPP, L. B.; ZANINI, J. V.; POKORSKI, J. D. O. Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos. **The ESpecialist**, [s.l.], v. 40, n. 3, 2019.
<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a11>

KRAEMER, Graciele Marjana; PONTIN, Bianca; LOPES, Luciane Bresciani. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, MT, v. 10, n. 2, p. 002–020, jul./dez. 2020.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos**. [Cascais]: Surd'Universo, 2013.

LANE, H. **The Mask of Benevolence**. New York: Random House, 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: fo-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo

global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Franciele Cantarelli; KLEIN, Madalena. Ouvintismo/audismo: emergência e efeito na história dos surdos. *In*: Coelho, Orquídea; Klein, Madalena. **Cartografias da surdez**. Comunidade, línguas, práticas e pedagogia. Porto: [s.n.], 2013. p. 1-15.

MATARUCO, Lidiane Larissa Fresque. **Da aquisição da linguagem à constituição da identidade**: os desafios em ser filha de pais surdos. 2019. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

MERRY, S. Law and colonialism. **Law and Society Review**, [s.l.], v. 25, p. 889-922, 1991.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. **“Tenho pais surdos, e agora?”**: trajetórias de ouvintes filhos de surdos. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MONTRUL S. References. *In*: **The Acquisition of Heritage Languages**. Cambridge University Press; 2015. p. 311-348.

OLIVEIRA, A. R. M. N.; JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C. DA S.; BLOC, L. G. Entre “Dois Mundos”: A Experiência Vivida do Sujeito CODA. **Revista Educação Especial**, 35, e64/1–21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64875>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PONTIN, Bianca Ribeiro. Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade. **ibict.br**, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_b0f93d1a11bcb58beae0b5afba8d4dce. Acesso em: 15 out. 2024.

PERLIN, Gládis. **Identidades surdas em questão**. 1998. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 213-222, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648>. Acesso em: 18 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. **Ámbito de Encuentros**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 9-29, 2014.

RESTREPO, Eduardo. **Stuart Hall y la cuestión postcolonial**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANDER, Ricardo Ernani. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – Codas, sobre o crescer bilíngue**. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS MARÍLIA, Marília, SP, 2020.

SANDER, Ricardo Ernani. **Codas: sobre o crescer ouvinte com pais surdos**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2022. v. 1. (Coleção Codas)

SANDER, Ricardo Ernani. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (Codas) com o olhar de pais surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O que está em jogo na articulação entre estudos culturais e educação? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 24, e2309, 2024. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24iss1/articles/santos-e2309.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, Luziana Souza dos. **Comunicação: desafios encontrados por pais surdos no cotidiano escolar**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Chapecó, 2024.

SCREMIN, Paula Xavier. **Marcas surdas de professores Codas compartilhadas nas tramas da interculturalidade**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SILVA, Maria de Fatima Lucia dos Santos. **Invisibilidade da criança ouvinte filha de pais surdos no espaço escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 117-138.

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

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SONG, D.; KOBER, H. Z.; VALDÉS, G. Heritage Language Learners and Language Teaching. *In*: CHAPELLE, C. A.; SATO, M. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics: Instructed Second Language Acquisition**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0498.pub2>. Acesso em: 1 maio 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior** [texto final coletivo: vários autores et. al.]. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. v. 1.

THOMA, Adriana da Silva. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. *In*: SARAIVA, Karla; AMORIM, Marcello Fabiana de (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 205-215.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: Encuentro Continental de Educadores Agustinos, 24., 28., Lima, 2015. **[Anais...]**. Lima: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>. Acesso em: 17 nov. 2024.

VALDÉS, G. The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. **The Modern Language Journal**, v. 79, p. 299-328, 1995. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. McHenry, IL: Delta Systems, 2001. p. 37-77.

VARELA, Julia. EL modelo genealógico de análise: ilustración a partir de “vigilar e castigar”, de Michel Foucault. *In*: URÍA, Fernando Alvarez *et al.* **La constitución social de la subjetividade**. Madrid: Los libros de la Catarata, 2001. p. 113-129.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. *In*: Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá, 2007. [Anais...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. *In*: Melgarejo, P. (comp). **Educación Intercultural en América Latina**: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 1-29.

WITCHES, Pedro Henrique. Políticas de línguas de sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 352-365, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51951/ti.v10i22>

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32–48, jan.–abr. 2015.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados/as,

Meu nome é Grazieli Querubin Mahmud, sou mestranda do Programa de Pós-graduação da UFRGS, orientanda da professora Lodenir Becker Karnopp, e estou realizando uma pesquisa sobre PAIS SURDOS COM FILHOS OUVINTES: AUDISMO E RELAÇÕES família e escola. A pesquisa que desenvolvo tem como objetivo analisar como o audismo é percebido por pais surdos com filhos ouvintes na escola comum, de acordo com as relações que se estabelecem entre família e escola. Para desenvolver esse objetivo, minha proposta é produzir dados através de entrevistas com pais surdos de filhos ouvintes - registrando as relações entre família e escola do ponto de vista linguístico e educacional. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) investigar de que forma acontece a comunicação entre a escola e os pais surdos com filhos ouvintes; b) identificar as ações propostas pela escola para estabelecer uma comunicação com a família surda; c) discutir ações dos pais surdos que se caracterizam como resistência surda.

Para desenvolver esse objetivo, convido você a realizar/participar de entrevistas, em que serão feitas algumas perguntas sobre o relacionamento e a comunicação entre sua família e a escola de seu(s)/ filho(s). No total, participarão da pesquisa 5 surdos. A pesquisa será presencial e será gravada para posterior tradução para o português escrito. Eu, Grazieli, realizarei a entrevista com você, em Língua Portuguesa, com a presença de tradutores-intérpretes de Libras. A entrevista terá uma duração em torno de 1 hora e o ponto de encontro será a sala 805 na Faculdade de Educação da UFRGS (FACED). Saliento que nenhuma pergunta é de caráter obrigatório, sendo assim o participante tem o direito de não responder alguma pergunta, se assim desejar, e pode também retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Após a entrevista, eu enviarei o link da gravação para que você possa ficar com uma cópia. Caso desejar, podemos realizar novamente a entrevista. Após sua aprovação, a tradução para o português será feita por tradutores-intérpretes de Libras.

Quanto ao direito de privacidade e confidencialidade das informações pessoais, marque a opção desejada:

Autorizo a gravação da minha imagem: ()sim ()não

Autorizo a divulgação da minha imagem: ()sim ()não

Esta pesquisa não lhe traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com

Seres Humanos, cf. Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à sua dignidade. A qualquer momento, se você decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo. Entretanto, após defesa da dissertação, não será possível retirar sua participação, já que os dados estarão publicados.

Seu nome, dos seus familiares e da escola não serão divulgados, bem como sua imagem e entrevista filmada em Libras, a não ser que tenhamos seu consentimento.

Peço para usar meu nome próprio na divulgação da pesquisa:

() sim() não

Quero usar nome fictício na divulgação da pesquisa. Sugestão de nome:.....

As informações serão guardadas em dispositivo eletrônico próprio, em um pen-drive, por 10 anos após o término da pesquisa, garantindo assim a confidencialidade dos dados.

Informo que você e os demais participantes terão benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição. Enviarei uma cópia de minha dissertação para cada um dos participantes e comprometo-me a compartilhar os resultados em eventos e espaços diversos, tais como em universidades, associação de surdos e encontros acadêmicos. Produzirei um vídeo com resumo ampliado, em Libras, que acompanhará a dissertação.

Asseguramos a garantia de ressarcimento ou cobertura de possíveis despesas aos participantes da pesquisa, referentes ao deslocamento no dia da entrevista (ida e volta), ou outra despesa decorrente da pesquisa, quando houver. Caso haja necessidade de algum ressarcimento ou cobertura de despesas esse será feito diretamente ao participante via pix, pela pesquisadora.

Quanto aos riscos envolvendo os participantes da pesquisa e os procedimentos para minimizar a ocorrência deles, salientamos: Se durante a entrevista houver cansaço entre algum dos participantes, a pesquisadora irá remarcar a entrevista para outro momento oportuno. Caso alguma pergunta deixe o entrevistado desconfortável e ele não deseje compartilhar sua resposta, a entrevistadora informará o candidato de que ele não precisa respondê-la, se assim desejar.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar - emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51

3308 3787 E-mail: etica@gabinete.ufrgs.br. Horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h'.

Dados da pesquisadora responsável e da orientadora:

Pesquisadora: Grazieli Querubin Mahmud. Endereço: Estrada Capitão Gentil Machado de Godoy, 4500. Elsa, Viamão. Fone: +55 51 993525177 E-mail: graziquerubin@gmail.com.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp. Email: lodenir.karnopp@ufrgs.br Fone: 51-996287801

Para garantia de seu consentimento e de que a pesquisa foi desenvolvida conforme consta neste documento, **é importante você guarde uma cópia deste TCLE assinado por ambas as partes.**

A assinatura desse termo não exclui possibilidade do participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Data: ___/___/___

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ___/___/___

APÊNDICE B

Carta convite

Prezados,

Sou Grazieli Mahmud, ouvinte, mestranda do Programa de Pós-graduação da UFRGS e estou desenvolvendo um projeto de dissertação que explora questões referentes às relações que se estabelecem entre pais surdos com filhos ouvintes e comunidade escolar. Observei em narrativas de colegas surdos que ao matricularem seus filhos ouvintes em uma escola comum, foram percebidas barreiras comunicacionais e desafios para o relacionamento entre pais surdos e a comunidade escolar. Se você tem um filho ou filha ouvinte e passou por alguma experiência similar à descrita acima e gostaria de refletir ou discutir questões relacionadas à comunicação entre família e escola, audismo e resistência surda, gostaria de convidá-lo(a) a colaborar comigo em uma entrevista, que vai compor minha pesquisa de mestrado.

Seus relatos são cruciais para compreender os desafios da comunicação entre pais surdos e a escola comum e refletir sobre a possibilidade de transformação das relações e lugares que cada um ocupa. Em particular, tenho me questionado sobre as relações entre família e escola, o que me levou a formular o seguinte problema de pesquisa: Como o audismo é percebido por pais surdos, na escola em que seus filhos estudam?

O objetivo da pesquisa é analisar como o audismo é percebido por pais surdos com filhos ouvintes na escola comum, de acordo com as relações que se estabelecem entre família e escola.

Para desenvolver esse objetivo, minha proposta é produzir dados através de entrevistas com pais surdos - registrando suas narrativas sobre o relacionamento e comunicação entre família e escola.

Se você tiver interesse em participar, por favor leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responda para o e-mail graziquerubin@gmail.com confirmando sua participação. Qualquer dúvida, entre em contato comigo pelo WhatsApp (51) 993525177.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração e estou à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Grazieli Querubin Mahmud