

POBREZA E A PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A EXCLUSÃO DO ALUNO SURDO

POVERTY AND THE COVID-19 PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE DEAF STUDENT EXCLUSION

Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles **1**

Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret **2**

João Guilherme Rodrigues Mendonça **3**

Marlene Rodrigues **4**

Resumo: Os fenômenos pobreza e desigualdade perpassam décadas do processo histórico brasileiro e a pandemia de Covid-19 criou ainda mais mecanismos de exclusão. No que tange às pessoas surdas, dificultou o acesso e a permanência do aluno na escola, pois as aulas remotas nem sempre atenderam as necessidades específicas desse público. O objetivo desta pesquisa foi investigar os fatores de exclusão dos alunos surdos, entre os quais a pobreza que se intensificou durante a pandemia, e, sendo de cunho bibliográfico e empírico traz como problemáticas para discussão algumas indagações e reflexões sobre as ações de educadores e educadoras. Os resultados indicaram que a maior deficiência está no sistema educacional que precisa ser reformulado para atender os alunos surdos, o que fortalece o entendimento quanto às intenções governamentais, da falta de vontade de transformar a educação e torná-la uma aliada no enfrentamento da desigualdade social durante a pandemia.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Pobreza. Desigualdade. Pandemia.

Abstract: Phenomena such as poverty and inequality permeate decades of the Brazilian historical process and the Covid-19 pandemic created even more mechanisms of exclusion. With regard to deaf people, it made it difficult for students to access and stay in school, as remote classes did not always meet the specific needs of this audience. The objective of the research was to investigate the exclusion factors of deaf students, one of which is the poverty that intensified during the pandemic. The bibliographic and empirical research brings as issues for discussion some questions, as well as reflections of our actions as educators. The results indicated that the greatest deficiency is in the educational system that needs to be reformulated to serve deaf students. This only strengthens our understanding of government intentions, of the unwillingness to transform education and make it an ally in tackling social inequality during the pandemic.

Keywords: Education. Deafness. Poverty. Inequality. Pandemic.

-
- 1** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Porto Velho, Rondônia, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9341194702829612>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5245-9193>. E-mail: livia.santos@ifro.edu.br
 - 2** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Porto Velho, Rondônia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0061145463575427>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-8605>. E-mail: marcia.moret@ifro.edu.br
 - 3** Pós-doutor em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, Rondônia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4283910757526854>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6970-4933>. E-mail: jgromendonca@unir.br
 - 4** Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8359994534766008>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>. E-mail: marlene.rodrigues@unir.edu.br

Introdução

A pobreza e a desigualdade são fenômenos bastante antigos na sociedade e refletem sempre uma relação de poder. Partindo desse pressuposto, destacamos a luta diária das crianças em situação de pobreza pela sobrevivência e pelo direito à educação. Sabemos que a pobreza é um fator de exclusão social, e quando aliada a algum tipo de deficiência, essa exclusão ainda é mais potencializada.

Ao discutirmos temáticas relacionadas à pobreza e à desigualdade social, consideramos as contribuições de Paugam (2003) que as considera processos de desqualificação da sociedade, tendo como um dos eixos principais as atividades trabalhistas. E, segundo esse autor, a exclusão é questionada por rupturas nas redes de proteção social, e tais rupturas passam a atuar de modo mais intenso quando há crise, o que possibilita uma relação de dependência das famílias em relação aos programas sociais de proteção e assistência às pessoas. Nessa trilha reflexiva, abordamos pensamentos de autores e autoras que discutem a importância da educação para a construção social, a conceituação de pobreza, a deficiência, a vulnerabilidade social e os desafios da educação remota emergencial durante a pandemia de Covid-19.

Destacamos, a seguir, alguns pontos importantes para contextualização do problema e reflexão da realidade. A priori, elencamos os seguintes pontos: a) Quais as implicações da pobreza no cotidiano de crianças surdas? b) A criança surda como instrumento de combate à pobreza – mendicância e exploração da surdez; c) Violências sofridas pelas crianças surdas em situação de pobreza; d) O trabalho infantil e suas complicações na aprendizagem escolar.

Não podemos deixar de citar o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando reza que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurarem, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990), o que seria um impeditivo para o recrudescimento da vulnerabilidade social.

E Arroyo (2014) destaca a questão da vulnerabilidade social nas escolas e a importância de atentar para as vivências da pobreza e da precariedade material extrema. Segundo esse autor, é necessário reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem e estão impregnadas em todas as partes da sociedade e se caracterizam como início para o desenvolvimento de políticas públicas eficientes que venham a causar transformações sociais, pois é a partir desse pressuposto que acontecem os movimentos capazes de modificar ou erradicar a condição de pobreza no país.

Corroborando essa discussão, Andrade (2019, p. 67) considera que, “[...] comumente, crianças e adolescentes convivem com a pobreza doméstica e comunitária, contrariando o novo pensamento implantado pelo ECA”. Percebe-se que na fase que deveriam ter mais atenção e cuidado, os adolescentes estão nas margens de uma sociedade cruel, precisando lutar contra a pobreza e a vulnerabilidade para sobreviverem. Essa condição imposta às crianças e aos adolescentes, muitas vezes retira as condições ou o acesso a um de seus direitos básicos: a educação.

A afirmação acima é baseada na realidade atual do país, onde vemos muitos jovens trocando a sala de aula pelo trabalho, pois precisam ajudar no sustento familiar, e, conseqüentemente, garantir sua sobrevivência nesse país hostil. Essa triste realidade só fortalece nosso entendimento quanto às intenções governamentais, pois não há vontade política em tornar a educação uma aliada no enfrentamento da desigualdade social.

Na real conjectura da educação brasileira vemos que os fenômenos pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social têm afastado as crianças de seu verdadeiro lugar, a sala de aula, perdendo seu protagonismo, seu direito sobre o ato de estudar e ter oportunidades, afetando seu desenvolvimento.

Sabe-se que as crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social não recebem o mesmo incentivo e investimento no processo ensino e aprendizagem, inviabilizando o acesso desses alunos e alunas a importantes bens culturais e de consumo no processo de escolarização.

Constata-se que a vulnerabilidade social, associada aos problemas recorrentes nos processos de escolarização, atinge grande parcela da população que frequenta a escola pública. Destacamos

que o conceito de vulnerabilidade não se confunde com o de minoria, porque as minorias estão limitadas aos aspectos éticos, linguísticos e religiosos, ao passo que a vulnerabilidade diz respeito a fatores relacionados às características especiais que as pessoas apresentam em razão da idade, gênero, orientação sexual, deficiência física ou sofrimento mental entre outros.

Contribuindo significativamente para a problemática das pessoas em situação de vulnerabilidade, Martins (2009, p.9) divide esses grupos em seis categorias: mulheres, crianças e adolescentes, idosos, população de rua, pessoas com deficiência física ou sofrimento mental e comunidade LGBTQA+.

Quando nos referimos às pessoas em situação de vulnerabilidade, elencamos a Constituição Federal (1988) que, em seu artigo 3º, inciso IV, estabelece como objetivos fundamentais do Estado brasileiro, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nessa trilha de discussão, a pessoa com deficiência representa um importante desafio a ser enfrentado pelo Estado, na proteção e acesso a seus direitos já defendidos na Constituição Federal (1988). Isto porque questões socioculturais, políticas e econômicas influenciam a efetivação de políticas públicas eficazes para atender as necessidades vivenciadas por essas pessoas.

Nesse contexto, devemos destacar que um dos grandes desafios enfrentados pela pessoa deficiente é o acesso à educação. Quando falamos em educação, elencamos a necessidade de um novo olhar sob a perspectiva inclusiva, pois sabemos das dificuldades, limitações e prejuízos vivenciados pelas pessoas com deficiência, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade social.

No que tange às crianças surdas, em situação de pobreza e risco, esse acesso à educação ultrapassa questões de busca por igualdade social, pois existem diversos enfrentamentos: exclusão, dificuldades no processo ensino e aprendizagem, falta de recursos, formação de professores e outros. Sabemos que todos almejam uma educação voltada aos direitos humanos, que, segundo Benevides:

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2007, p.1).

A partir disso, discutimos os fenômenos que atravessam o cotidiano das crianças surdas em situação de pobreza, as implicações no acesso e permanência na escola, as implicações relacionadas à pobreza, à situação de vulnerabilidade, e também a qualidade do processo ensino e aprendizagem e a garantia à educação. Visando um resultado que se encaixe na expectativa do objetivo deste estudo, buscamos as bases teóricas sobre o assunto.

Considerações sobre pobreza e situação de risco no Brasil

Desde os primórdios das civilizações a história retrata a pobreza como algo irreversível, sem perspectiva de mudança os pobres eram considerados vagabundos e pecadores, vistos sob a ótica de pecado e essa situação era tida como uma privação redentora ou como um castigo, fatores determinantes do estado de mendicância e pobreza (FAÇANHA; FREIRE, 2017).

Em meio a tantos problemas enfrentados no Brasil, a luta contra a pobreza e a busca pela sobrevivência sobressaem; a pobreza nos cerca, persiste dentro das escolas, nos noticiários e nos estudos sociais. Segundo Arroyo (2010, p.6), nas salas de aula essa realidade se evidencia nos “corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres”.

Quando elencamos esses problemas, destacamos o agravamento e a potencialização, e, se aliados a algum tipo de deficiência, resultam no aumento da marginalização dos indivíduos. A marginalização, na qual nos referimos, trata-se da separação do indivíduo que é forçado a ocupar as beiras ou margens da sociedade, excluídos do exercício de sua cidadania, de seus direitos e deveres, sem que haja respeito e consideração.

Arroyo (2010, p.14) também corrobora a afirmação de que “[...] as interpretações reducionistas da pobreza e desigualdade terminam por ocultar o processo histórico de produção desses fenômenos e ignoram a questão social que os envolve”. É negado ao pobre os direitos básicos de cidadania: alimentação, saúde, educação, renda, trabalho e moradia, os quais são dever do Estado garantir. Desse modo, é preciso que o Estado fomente programas que busquem transformar essa realidade, sem incorrer a medidas assistencialistas ou moralizantes.

Partindo desse pressuposto, percebemos que, muitas vezes, a sociedade enxerga esses programas como desestímulo ao esforço de cada um, pensando que depende de cada indivíduo ter seu espaço e lugar social, esquecendo-se, muitas vezes, das oportunidades que lhes são negadas, ou que o acesso à educação não é o mesmo para todos. Reconhecemos, portanto, que a pobreza é uma questão social e política, que precisa ser considerada um problema que necessita de intervenção do Estado e que exige políticas urgentes capazes de mudar essa realidade.

Quando observamos os processos sociais e políticos de produção de pobreza, somos obrigados a nos indagar: que coletivos são submetidos a ela? Em nossa história, percebemos que os grupos que diferem da raça, da etnia, do gênero e da classe dominante são os outros, aliados do acesso a direitos básicos. Perpetuar a situação de pobreza desses coletivos tem sido, ao longo de nossa história social e política, a forma mais brutal de fazê-los permanecer nessa condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos (ARROYO, 2010).

No Brasil, “o processo de inferiorização, exclusão e marginalização é constante e continua existindo, não deixou de ocorrer com o fim da escravidão ou com a Proclamação da República” (ARROYO, 2010, p.28). E mais: segundo esse autor, a produção dos(as) pobres é articulada e reforçada com os processos sociais que conferem assimetria à diversidade, reproduzindo o diferente à condição de inferioridade (ARROYO, 2010, p.17). Os pobres são considerados inferiores em capacidade de atenção, esforço, aprendizagem, valores e responsabilizados por sua própria condição, isentando o país de sua responsabilidade, sabendo ainda que nas últimas décadas o Brasil tem se destacado com o aumento da desigualdade e nos níveis de pobreza, o que significa excluir uma parte significativa da população dos acessos mínimos à dignidade e à cidadania. Logo:

A pobreza, evidentemente, não pode ser definida de forma única e universal, contudo, podemos afirmar que a pobreza refere-se a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico. Desse modo, a abordagem conceitual da pobreza absoluta requer que possamos, inicialmente, construir uma medida invariante no tempo das condições de vida dos indivíduos em uma sociedade. A noção de linha de pobreza equivale a essa medida. Em última instância, uma linha de pobreza pretende ser o parâmetro que permite, a uma sociedade específica, considerar como pobres todos aqueles indivíduos que se encontrem abaixo do seu valor (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2001, p. 7).

Nesse sentido, a interpretação de que os pobres são pobres porque não trabalham, não buscam melhorias ou estão acomodados à situação de pobreza é uma visão ingênua acerca de todos os processos sociais e históricos do país. Isto porque temos ciência da distribuição de renda, da concentração de riqueza e das relações políticas que regem o desenvolvimento econômico do país.

Assim, é preciso fazer novas reflexões, lançar um novo olhar sobre as políticas públicas, as desigualdades sociais, a pobreza e as famílias trabalhadoras que enfrentam essa realidade e que são privadas de uma vida digna, fazendo com que a população entenda o contexto histórico e a produção desses fenômenos existentes no nosso país.

A pandemia de Covid-19 e o acesso à educação

A Covid-19 foi declarada pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. As medidas essenciais para a prevenção e enfrentamento foram ditadas por meio da Portaria nº 188 do Ministério da Saúde, como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, sendo uma classificação de risco nível 3, em decorrência da infecção pelo novo coronavírus (OMS, 2020).

O aumento no número de desempregados, uma das consequências da pandemia, foi causado principalmente pela queda na atividade econômica e o fechamento de empresas. Nas contradições da sociedade capitalista, a geração de cidadania e direitos sociais é uma maneira de reduzir tais injustiças e desigualdades a fim de proporcionar melhores condições para a sobrevivência de grupos socialmente desfavorecidos. Portanto, as políticas públicas são maneiras de o Estado ajustar a redistribuição dos benefícios sociais para diminuir as desigualdades.

Na contramão disso, discursos do presidente da República do Brasil priorizavam a questão econômica, e não as vidas humanas, advogando pelo fim do isolamento social, legitimando o sacrifício de milhares de trabalhadores e trabalhadoras em prol da estabilidade do mercado financeiro (LIMA, RANGEL, PIRES, 2020).

A pobreza e a marginalidade decorrentes do desemprego não são consequências somente do neoliberalismo, mas são parte da própria natureza do tipo de capitalismo que está sendo desenvolvido no Brasil. Também sabemos que, no Brasil, a partir do cenário de emergência em saúde pública instaurado pela pandemia de Covid-19, as instituições de ensino tiveram que suspender as aulas presenciais e repensar a oferta do ensino por meio de atividades remotas. O ensino remoto foi instaurado para tentar minimizar os efeitos do isolamento social no que se refere ao ano letivo. Dessa forma, ele teve suas limitações e não visou substituir o ensino presencial, apenas pretendeu ser um instrumento enquanto não eram possíveis as aulas presenciais.

Com o isolamento social resultante da pandemia Covid-19, notamos que, às vezes, a maior barreira para os alunos foi exatamente o ensino remoto e o distanciamento social, sendo necessário reorganizar e repensar os objetivos de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A atribuição do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades, principalmente levando em conta a realidade do educando durante a pandemia. E esse processo tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Durante a pandemia, os sistemas de ensino precisam garantir: acesso às aulas e a atividades remotas, oferta do atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o atendimento educacional especializado *on-line* e dos demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade nas comunicações e informação.

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Sem debate amplo e em plena pandemia, o presidente Jair Bolsonaro instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A política foi considerada um grande retrocesso por diversas entidades que lutam e apoiam os direitos das pessoas com deficiência no país. A proposta foi elaborada pelos ministérios da Educação e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e consta no Decreto 10.502/20, publicado no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2020).

Esta PNEE incentivava classes e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A previsão de escolas especiais, voltadas apenas a alunos com deficiência, já era algo superado desde 2008 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que preconizava a matrícula em turmas regulares, com apoio complementar especializado dependendo de cada caso.

O Decreto 10.502/20 ainda representa um retrocesso à concepção de inclusão escolar como direito humano e viola a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O artigo 28 incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; de assegurar o aprendizado ao longo de toda a vida dessas pessoas e aprimorar os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, entre outros (BRASIL, 2015).

Destarte, a análise crítica do Decreto nº 10.502/2020 revela que este foi um retorno a um conjunto de propostas de natureza segregacionistas e excludentes que, historicamente, demarcaram a educação especial no Brasil, ainda que revestida de novas configurações. E esse Decreto pode se configurar uma tentativa de restringir ainda mais o acesso dos alunos com deficiência à educação, incluindo os alunos surdos que são o público-alvo desta análise.

A criança surda em situação de risco

Quando falamos em direitos estabelecidos em lei, evidenciamos as vias paralelas pelas quais esse processo ocorre: de um lado temos as ideologias da lei e o respeito garantido; de outro, vemos as dificuldades e enfrentamentos de crianças e adolescentes na busca pelo acesso a esses direitos.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012, p.11) elucida claramente a relação entre deficiência, pobreza e vulnerabilidade, relatando como as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica restrita e índices de pobreza mais elevados em comparação às pessoas que não têm deficiência. O relatório afirma que isso ocorre:

[...] pelo fato de as pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideram garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p.11).

Ainda segundo esse Relatório (2012), muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondedores à deficiência e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana.

No caso das pessoas com deficiência, especificamente as pessoas surdas, um dos complicadores apontados pela sociedade para sua entrada e permanência na escola é a aceitação da deficiência, respeito a sua cultura, identidade e língua.

Sabemos que apesar da inclusão escolar ser defendida e garantida pela legislação vigente, ainda há muito a ser feito para que seja praticada efetivamente nas escolas. Cabe destacar que a pobreza, aliada à deficiência, potencializa o processo de exclusão, logo, são agravantes para permanência e êxito escolar.

A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas (ARROYO, 2010, p. 1385).

Quando falamos em educação de surdos, percebemos nitidamente a deficiência dos sistemas de ensino, pois vem sendo ofertada a mesma educação a públicos distintos, mesmo sabendo que, de um lado, temos alunos ouvintes (usuários da Língua Portuguesa) e, de outro, alunos surdos (usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras¹).

A educação ofertada atualmente prioriza o grupo linguístico majoritário (os ouvintes), enquanto o grupo minoritário sofre pela falta de respeito às diferenças linguísticas, culturais e identitárias. Conseqüentemente, precisam se adaptar a um sistema de ensino que exige dos surdos a mesma competência linguística na Língua Portuguesa da que exige dos demais ouvintes. Cabe, aqui, frisar que a Língua Portuguesa é a segunda língua da comunidade surda, logo, não será possível a mesma competência linguística. Sob esse aspecto, é preciso entender o processo de escolarização desses estudantes, cujo ensino deve ser pautado na perspectiva bilíngüe.

Segundo Quadros (1997), a proposta bilíngüe se embasa em trabalhar todos os conteúdos na língua materna do sujeito e trabalhar a Língua Portuguesa em momentos específicos das aulas, com leitura e escrita da língua. Essa proposta de ensino busca respeitar a autonomia da língua de sinais e favorecer as experiências psicossociais e linguísticas desse grupo minoritário.

O bilinguismo é a proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar [...] essa proposta é apontada como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte do pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

Ao falar sobre a priorização do ensino dentro da proposta bilíngüe, cabe dizer que a LIBRAS não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa conforme reza a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

O ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, faz parte dos três momentos que serão ofertados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino de Libras; ensino em Libras e ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2008).

Desse modo, é preciso pensar que os sistemas de ensino não estão ofertando essas oportunidades, conseqüentemente, punem as crianças surdas que já estão em situação de exclusão, marginalização e vulnerabilidade social.

Quando destacamos essa falha dos sistemas educacionais, elencamos que enquanto o erro persistir, a seqüela atingirá o grupo minoritário. Assim, a criança surda perde seu potencial de desenvolvimento cognitivo e quando percebemos, “tornaram-se os analfabetos de hoje: desempregados, marginalizados, excluídos, sem perspectiva de vida, acreditando ser vítimas do acaso, vivendo como se fossem estrangeiros em sua própria pátria” (SILVA; COSTA; SILVA, 2017, p. 685)

Diante do exposto, é nítido que a pobreza no cotidiano de crianças surdas acarreta implicações e prejuízos ao seu desenvolvimento e êxito escolar. Todavia, é preciso destacar que se houver mudança no cenário educacional atual e a escola passar a acolher e incluir essa criança, de forma integral, a educação que lhe for ofertada será uma condutora no combate à pobreza, pois contribuirá para a sua mudança social e individual.

A criança surda precisa de uma escola que esteja preparada para ofertar uma educação de qualidade, que se baseie na perspectiva inclusiva e no respeito aos direitos humanos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As

¹ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

escolas devem reconhecer e perceber a importância de se trabalhar com as diferenças linguísticas, de gênero, de etnias, sociais e tantas outras. Tais diversidades enriquecem o currículo escolar contribuindo para a formação de sujeitos altruístas e consequentemente de uma sociedade mais humanitária, justa e resiliente. [...] (MENEZES; SANTOS, 2001.p. 3).

A deficiência, conforme retratada na história, era sinônimo de segregação, generalizando-se o conceito de que um corpo deficiente abrigava também uma mente deformada. Logo, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram marginalizadas e para sobreviver dependiam de esmolas. Assim, segundo Skliar (1999), em relação aos surdos, a trajetória foi marcada por diversos períodos de fracasso, em que concepções metodológicas foram impostas sem levar em consideração a identidade, a individualidade, a diferença.

Nessa perspectiva, destacamos a luta dessa comunidade por uma educação de qualidade e pela inclusão escolar. Vemos como as crianças surdas sofrem nesse processo formativo e até mesmo na vida pessoal, pois não são aceitas devido a sua singularidade. Muitas vezes, essa segregação ocorre por não haver entendimento sobre a cultura, a identidade e a língua da comunidade surda. Em consequência, surgem os agravantes para vida emocional da criança, embora a Constituição Federal assegure essas crianças o direito quanto às questões físicas, emocionais e sociais. Todavia, as barreiras na comunicação incrementam a vulnerabilidade das pessoas surdas às situações de violência (BRASIL, 1998).

A vulnerabilidade [...] não implica em coerção da vontade do sujeito para a ação social, mas deve ser compreendida como um indicador da desigualdade social que se expressa nos processos de exclusão de grupos sociais que têm sua capacidade de ação e reação reduzida em função da discriminação e opressão social a que são submetidos (DINIZ; GUILHEM, 2000; NICHIAITA *et al.*, 2008).

As pessoas surdas podem apresentar dificuldades para se defender de abusos e maus tratos ou até mesmo em denunciar algum tipo de violência sofrida, devido ao seu impedimento auditivo. Essa dificuldade ocorre devido à existência das barreiras comunicacionais e pela falta de interação entre surdos e ouvintes, pois constatamos que poucos ouvintes sabem se comunicar em Língua de Sinais, logo, o surdo não consegue ser entendido.

Esse baixo nível de interação e informação do surdo pode acentuar as diferenças e formas de percepção de como ele vê o mundo. Sabe-se que muitas vezes eles não possuem acesso a serviços tecnológicos e de apoio humano adequados, como um Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), para auxiliá-los na acessibilidade comunicacional, consequentemente, o acesso às informações lhes é restrito.

Partindo desse viés, destacamos que o fenômeno social da surdez não impede a construção e aquisição de conhecimentos, pois, o impeditivo, muitas vezes, são as barreiras impostas pela sociedade, a exclusão, marginalização e a falta de acesso e oportunidade.

Constatamos, com frequência, que as crianças surdas sofrem violência psicológica na forma de *bullying* na escola. Segundo Mello (2018, p.4), o *bullying* “se dá por meio de piadas, xingamentos e proibições quando fala “errado” ou não entende o ouvinte, ou ainda quando usa língua de sinais”. E, continua a autora, (p.5), outro tipo de violência psicológica praticada contra a criança surda é a superproteção, “praticada principalmente por pais e mães contra mulheres e meninas [...] com o pretexto de protegê-las de pessoas que pudessem lhe fazer mal, impedindo-as, por conseguinte, de fazer suas próprias escolhas, por exemplo, com quem se relacionar, poder estudar ou trabalhar”. Esses tipos de violência acarretam prejuízos no processo escolar e também na permanência e êxito estudantil da criança surda na escola.

Portanto, quando pensamos sobre a educação de surdos(as) e no direito ao acesso a uma

educação de qualidade, precisamos pensar em todo o contexto educacional e como minimizar os impactos, violências, acesso, oportunidades e, acima de tudo, viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

A escola para a criança surda pobre

De acordo com Martinelli (2001), as crianças que possuem autoconceito, expectativa baixa e pouca persistência tendem a apresentar um fraco desempenho escolar. Consequentemente, esse baixo desempenho resultará em evasão escolar.

Discutir esses fenômenos que atravessam o cotidiano das crianças surdas que vivem em situação de pobreza implica na entrada e permanência, na qualidade da aprendizagem e na permanência na escola. Esses elementos são de suma importância, pois nosso país, apesar de implantar alguns programas e políticas públicas que visam a redistribuição de renda e promoção de melhoria de vida dessas pessoas em situação de pobreza e/ou com deficiência, ainda precisa melhorá-los e ampliá-los.

Precisamos, portanto, de mais políticas de incentivo, acompanhamento e assistência, pois é gritante a vulnerabilidade social existente e a necessidade de mudanças. Nessa direção, devem ser implantadas políticas públicas que visem oferecer mais oportunidades para o cidadão e inclui-los nos processos educacionais, sociais, culturais e políticos. Há ainda a necessidade de se analisar os currículos escolares, que, infelizmente, não estão sendo pensados e preparados para o enfrentamento dos fenômenos relatados.

A realidade dos fatos mostra que não há vontade política para que a educação funcione como meio de enfrentamento da desigualdade social. A educação não tem avançado conforme o necessário para o enfrentamento da pobreza (BRAGA; NASCIMENTO, 2017, p.162).

Outro ponto relevante a ser destacado é que a escola deve pensar e replanejar seu projeto político-pedagógico (PPP) de forma articulada com as famílias, a fim de combater o fracasso escolar e o trabalho infantil que tira a criança do lugar certo que é a sala de aula e a coloca à margem da exploração infantil.

Essa articulação contribuirá para conscientizar as famílias e as crianças que a educação é transformadora e pode mudar vidas, sendo o maior instrumento para enfrentar a pobreza.

Nesse sentido, Grinspun (2011) acrescenta que ao se abordar o fracasso escolar é necessário dar voz às vivências culturais dos alunos, refletir, debater sobre o resgate da autoestima dos estudantes de baixa renda, condição fundamental para o protagonismo destes, além das condições de trabalho, representações dos docentes e educandos, ensino e avaliação da aprendizagem e relações de poder dentro da escola.

Corroborando essa discussão, Braga e Nascimento (2017, p.1) narram que a ausência de recursos financeiros para suprir necessidades básicas para o desenvolvimento humano podem ser fatores decisivos para alguns casos em que o fracasso escolar é produzido. Acredita-se que em contextos marcados pela pobreza, onde a dignidade humana tem sido ultrajada pela ausência do Estado, esses recursos (???) sejam cruciais para o alcance de resultados mais significativos na luta pela democratização da educação.

Ao se considerar que a educação é uma política pública de direito constitucional, deve-se garanti-la não somente com a democratização do acesso do sujeito, mas sobretudo na qualidade com que é ofertada, promovendo, assim, o crescimento cultural do indivíduo na condição de cidadão.

A educação pensada para o crescimento cultural deve ser fomentada como importante estratégia de enfrentamento e superação da pobreza. Nessa trilha, Candau (2008) afirma que a educação deve ser capaz de ofertar aos sujeitos o favorecimento nos processos de empoderamento e em sua transformação, construir para uma sociedade democrática e humana. Ainda segundo essa

autora, a educação deve pressupor estratégias metodológicas que favoreçam a visualização e a realização dos direitos humanos na vida cotidiana e a efetividade do discurso.

Na visão de Candau (2008), a estratégia metodológica adequada aos processos de Educação em Direitos Humanos é aquela que parte da realidade vivida pelos sujeitos e propicia experiências que lhes permitam vivenciar os direitos humanos, existindo, assim, uma relação intrínseca entre educação e cultura. Logo, “reinventar a escola [...], pois não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes” (CANDAU, 2016, p.72).

Ao falar sobre educação e cultura ressaltamos a especificidade da criança surda, que possui cultura e identidade própria. Portanto, pensar sobre a educação de surdos(as), sem pensar em sua diferença cultural, é inaceitável, ainda mais sabendo que esse grupo minoritário sempre foi marginalizado. Nesse contexto, torna-se imprescindível salientar que “a identidade surda, se refere à maneira como os surdos definem a si mesmo, ou seja, de forma cultural e linguística” (SÁ, 2010, p.15).

A cultura é encarada como conflitiva e toda diferença é vista como produto da luta por poderes e significados. Nos estudos culturais, a cultura dos surdos é vista como uma das formas globais de vida como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social dos seus usuários (SÁ, 2010, p.103).

Partindo dessa perspectiva, a cultura surda é entendida como “[...] um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno de significação sobre surdez e surdos no contexto social global” (SÁ, 2010, p.103-104).

É importante registrar que, muitas vezes, vemos a cultura surda ser reprimida dentro da cultura ouvinte, porque se estabelece uma identidade de subordinação em relação à alteridade cultural. E esse grupo minoritário tem como principal fator de integração social o uso da Língua de Sinais, logo, exigir o respeito a sua diferença linguística é o mínimo que a comunidade surda pede. “A Língua de Sinais faz parte da experiência vivida da comunidade surda como artefato cultural [...] e significação social” (SÁ, 2010, p.106).

Perlin (2013) destaca que as identidades surdas estão presentes e não se diluem no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes. Entretanto, é evidente que assumem formas multifacetadas relativas às fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõe regras. Portanto, pensando sobre as discussões deste artigo que evidenciam que os fenômenos pobreza, vulnerabilidade, deficiência, desigualdade social e a pandemia acarretam prejuízos ao processo escolar, destacamos a necessidade de lançar um olhar mais sensível e minucioso dentro das escolas, respeitando a diversidade, a cultura, a identidade e a necessidade de cada aluno.

Para tanto, as discussões aqui apresentadas elucidam que o poder público, a sociedade, as escolas e as famílias são capazes de contribuir para superar os fenômenos apresentados e amenizar o sofrimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade.

A escola promotora da justiça social

Partindo-se dessa premissa, a luta pela justiça social é de vital importância, pois temos, no Brasil, muitas pessoas afetadas pela injustiça, preconceito, pobreza extrema e exclusão social.

Quando nos referimos à justiça social, em seu sentido literal, que é a construção moral e política baseada na igualdade de oportunidade e de direitos, frisamos a importância de políticas sociais e econômicas que visem ao fomento da igualdade, que sejam pensadas de forma humanitária e voltadas à mudança de realidade social desse público.

Nesse viés, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) declara que essas pessoas têm o direito à proteção social, excluindo-as da vulnerabilidade

e pobreza.

De acordo com o artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de junho de 1990 - ECA), a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.

Um dos direitos priorizados pelo ECA é o direito à educação, que visa ao desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, além de assegurar a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No entanto, o que se tem visto no cenário brasileiro é bem diferente do idealizado pelas leis vigentes e pelos documentos reguladores. Temos percebido a luta pela sobrevivência, as dificuldades de acesso à educação e as batalhas pelo respeito ao direito de cidadão.

Para iniciarmos as discussões, trazemos, no primeiro momento, a falta de consenso entre as leis e os documentos regulamentadores que asseguram o direito e a proteção das crianças e adolescentes. Por exemplo, vemos que para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência vai dos 10 (dez) aos 20 (vinte) anos incompletos, já para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência vai dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos. Ressalta-se que seria importante que esses documentos estabelecessem a mesma faixa etária, pois os dois possuem a mesma convergência e entendem que a adolescência é uma fase importante para o desenvolvimento do ser humano. Segundo Fonseca:

É uma fase marcada por grandes descobertas e instabilidade emocional, período no qual é consubstanciada a personalidade. Essa fase não pode ser reduzida a uma simples faixa etária, pois trata-se da transformação para a vida adulta e, portanto, de fase de decisões biológicas, sociais e, principalmente, psicológicas para toda a vida (FONSECA, 2013, p.1).

Quando destacamos esses direitos defendidos pela Constituição do país, reiteramos a importância, da educação para o desenvolvimento infantil e a construção social dos indivíduos. A educação deve ser pensada não somente no contexto escolar, mas também no contexto social, o que significa entender que esse espaço:

[...] intenciona um modelo padrão de educando, construído social e culturalmente, que ao ser inserido em instituições educacionais, é capaz de suportar as regras e rotinas, aquele que está acima ou abaixo desse padrão passa a ser discriminado (ANDRADE, 2019, p.109).

Partindo desse pressuposto vemos que as escolas não estão preparadas para trabalhar com alguns públicos, entre os quais crianças e adolescentes em situação de rua, pessoas com deficiência e outros que fogem aos padrões preestabelecidos socialmente, “o que comprova a incapacidade da escola em lidar com o diferente [...]” (ANDRADE, 2019, p.110).

Ainda segundo Andrade (2019, p. 112), “[...] a escola atualmente supervaloriza um ensino fragmentado com índice de rendimento baixíssimo, objetivando diminuir a repetência, a evasão e o analfabetismo, excluindo aqueles que não se adaptam dizendo que são percentagem referente à evasão”. Nesse sentido:

A Educação Social, dada sua complexidade, costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica. É uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, liberdade pessoal e comunitária.

Contribuindo para a construção de um mundo mais justo (ANDRADE, 2019, p.115).

A escola deve estar em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), caracterizando-se pela recusa de uma ação simplesmente assistencialista ou compensatória, violenta ou excludente, onde a criança e o adolescente sejam considerados sujeitos de direitos, deveres e saberes e que tenham seu lugar de fala e história de vida respeitados, onde possam ser protagonistas da própria história. Logo, que ela produza uma reflexão capaz de gerar novas ações educativas, visando a transformação da triste realidade desses sujeitos (ANDRADE, 2019).

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre surdez e pobreza, além de evidenciar o cotidiano de crianças pobres na luta pela sobrevivência e pelo acesso à educação de qualidade, trazendo reflexões no contexto da pandemia de Covid-19.

Sabemos que a educação é direito de todos, garantida pela Constituição Federal, todavia, vemos as dificuldades para esse acesso, principalmente quando os fenômenos pobreza, deficiência e pandemia estão aliados.

As políticas públicas pensadas para as pessoas com deficiência ainda não são, de fato, contempladas em sua totalidade, seja no âmbito escolar ou social. Frisamos que essas políticas deveriam ser praticadas, pois abririam portas jamais abertas anteriormente, proporcionando facilidades de acesso e êxito escolar desses alunos, além de melhorias na sua qualidade de vida.

Devemos pensar que a educação deve ser transformadora, capaz de mudar uma realidade e perspectiva social. Para tanto, a educação é a forma mais eficiente no combate e erradicação da pobreza, e também na superação da crise política e econômica instaurada pela pandemia.

A educação ofertada precisa ser repensada de modo a atender todos os grupos pertencentes à sociedade, viabilizando uma educação voltada aos direitos humanos, ao respeito às diferenças e à inclusão de todos.

Portanto, cabe ao poder público gerar mais políticas públicas, especificamente nessa conjuntura de enfrentamento à pobreza, à desigualdade e à vulnerabilidade, buscando novos meios para superar esses fenômenos que obliteram o acesso aos direitos das crianças e adolescentes.

Referências

ANDRADE, F.S.de. **Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: táticas de sobrevivência e ocupação do espaço público urbano**. 1º ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

ARROYO, M.G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

ARROYO, M.G. **Pobreza e Currículo: Uma Complexa Articulação**. MEC/SECADI, Brasília, 2014. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

ARROYO, M.G. **Módulo Introdutório do Curso de Especialização: Pobreza, Desigualdades e Educação**. [S.d.]. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BARROS, R. P; HENRIQUE, R; MENDONÇA, R. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. 2001. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2003/1/TD_0800.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BENEVIDES, M.V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Programa ética e Cidadania – Construindo valores na escola e na sociedade. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências - ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.436/2002, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 04 jan 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626/2005, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 30 set. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jan 2022.

BRAGA, A.D.S; NASCIMENTO, L.R.do. Produção e Reprodução do Fracasso Escolar em Contextos de Vulnerabilidade Social. *In: I Simpósio Estadual da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social e IV Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017, Palmas, TO. Caderno de Programação Geral e Anais dos Trabalhos Apresentados*, v. 1, p. 161-168. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1101/1/ANAIS%20-%20I%20SIMP%C3%93SIO%20e%20IV%20Semin%C3%A1rio%20EPDS%20-%20VOLUME%201.pdf> Acesso em: 19 maio 2021.

CDSS. **Redução das desigualdades no período de uma geração. Igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais**. Relatório Final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde. Portugal, Organização Mundial da Saúde. 2010. Disponível em: https://www.who.int/eportuguese/publications/Reducao_desigualdades_relatorio2010.pdf?ua=1. Acesso em: 13 maio 2021.

CANAU, V M.F. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANAU, V.M.F; MOREIRA, A.F. Cotidiano Escolar e Prática Interculturais. **Caderno de Pesquisa**,

v.46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016.

DINIZ, D.; GUILHEM, D. **Bioética Feminista: o resgate político do conceito de vulnerabilidade**. Série Anis 02, p.1-2, jun. 2000.

DOU. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 20 jan. 2021.

FAÇANHA, D.M.N; FREIRE, J.C.S. A face oculta da desigualdade social: a pobreza e suas consequências. *In: I Simpósio Estadual da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social e IV Seminário de Pesquisa Em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017, Palmas ,TO. Caderno de Programação Geral e Anais dos Trabalhos Apresentados, v. 1, p. 285 -288*. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/7aw4UkASRpu3txS2FmuOGQ/content/Anais%20do%20I%20Simp%3%B3sio%20e%20IV%20Semin%3%A1rio%20EPDS%20%202017%20-%20VOLUME%201%20\[A-L\].pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/7aw4UkASRpu3txS2FmuOGQ/content/Anais%20do%20I%20Simp%3%B3sio%20e%20IV%20Semin%3%A1rio%20EPDS%20%202017%20-%20VOLUME%201%20[A-L].pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

FONSECA, F.F. *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.31 n. 2, 2013. ISSN 0103-0582. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822013000200019. Acesso em: 14 maio 2021.

GRINSPUN, M.P.S.Z. **A Orientação Educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escolar**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LIMA, Jacob Carlos; RANGEL, Felipe; PIRES, Aline Suelen. **Combate à COVID-19 e a falácia da política economicista. Boletim coletividade -Sociologia na Pandemia - PPGS/UFSCar, 2020**. Disponível em: <http://www.ppgs.ufscar.br/sociologia-na-pandemia-1/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. *In: F. F. Sisto; E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli; S. C. Martinelli (Org.). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 99-121.

MARTINS, C.D. **Atuação policial frente aos grupos vulneráveis**. Rio de Janeiro: Fábrica de Curso, 2009.

MELLO, A.G de. **Especificidades da Violência contra pessoas com deficiência auditiva**. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27976439-Especificidades-da-violencia-contr-pessoas-com-deficiencia-auditiva.html> Acesso em: 19 maio 2021.

MENEZES, E.T; SANTOS, T.H dos. **Verbete Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca>. Acesso em: 20 maio 2021.

NICHIATA, L. Y. I.; BERLOZZI, M. R.; TAKAHASHI, R. F.; FRACOLLI, L. A. A utilização do conceito vulnerabilidade pela Enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v.16, n.5, set./out. 2008.

OPAS/OMS (ed.). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-comopandemia&Itemid=812. Acesso em: 20 jan. 2022.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho,

Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf Acesso em: 14 jan. 2022.

PAUGAM, S. **Desqualificação social**: Ensaio sobre a nova pobreza. Tradução: C. Giorgetti, T. Lourenço. São Paulo: Educ & Cortez, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

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

Relatório Mundial de Deficiência. Disponível em: http://www.iea.usp.br/eventos/documentos/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

Relatório mundial sobre a deficiência/ World Health Organization, The World Bank. Tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

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

SILVA, K.M.V da; COSTA, V.P; SILVA, H.F da. A Exclusão do Surdo: até onde a Escola contribui para isso? *In*: I Simpósio Estadual da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social e IV Seminário de Pesquisa Em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017, Palmas, TO. **Caderno de Programação Geral e Anais dos Trabalhos Apresentados**, v. 1, p. 684-690. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/7aw4UkASRpu3txS2FmuOGQ/content/Anais%20do%20I%20Simp%C3%B3sio%20e%20IV%20Semin%C3%A1rio%20EPDS%20%202017%20-%20VOLUME%201%20\[A-L\].pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/7aw4UkASRpu3txS2FmuOGQ/content/Anais%20do%20I%20Simp%C3%B3sio%20e%20IV%20Semin%C3%A1rio%20EPDS%20%202017%20-%20VOLUME%201%20[A-L].pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Recebido em 26 de janeiro de 2022.
Aceito em 19 de dezembro de 2022.