

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

RUTH MARIA RODRIGUES GARÉ

**EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:
DIFERENTES PRÁTICAS DE ENSINO E A
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS**

Itatiba
2014

RUTH MARIA RODRIGUES GARÉ - RA: 002201101303

**EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:
DIFERENTES PRÁTICAS DE ENSINO E A
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia.

Itatiba
2014

376.33
G216e

Garé, Ruth Maria Rodrigues.

Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas / Ruth Maria Rodrigues Garé. – Itatiba, 2014.
218 p.

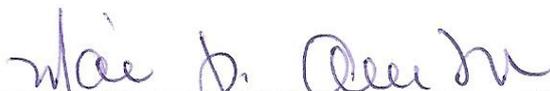
Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Surdos - Educação. 2. Educação formal. 3. Surdo.
4. Educação não formal. 5. Identidade surda. 6. Discurso.
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Ruth Maria Rodrigues Garé defendeu a tese “EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: DIFERENTES PRÁTICAS DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 12 de dezembro de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



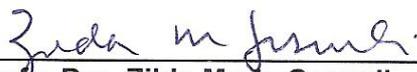
Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente



Prof. Dra. Milena Moretto
Examinadora



Prof. Dra. Ester Cecília Fernandes Baptistella
Examinadora



Prof. Dra. Zilda Maria Gesueli
Examinadora



Prof. Dra. Raquel Gonçalves Octávio
Examinadora

A Jeová Deus, pela inspiração e presença na minha vida.

A meu marido e filhos, por entenderem e compartilharem dos meus objetivos, e a todos de que de alguma forma ajudaram a construir este texto e, também para aqueles que acharam que eu não fosse capaz.

Ao surdo Ednaldo da Luz, que em 1999, ao passar pela minha vida, direcionou os rumos que a minha prática educacional tomaria, culminando com esse trabalho.

À Márcia, pela orientação, compreensão e amizade. Sua presença foi e continua sendo muito importante não só para este trabalho, mas para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Jeová Deus por ter me conduzido por este caminho. Também gostaria de manifestar meus agradecimentos de modo particular:

à minha orientadora Professora Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia pela dedicação e profissionalismo, pela amizade e carinho, sem os quais o caminho teria sido muito mais difícil;

à orientadora na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, Professora Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silvia, que acolheu o meu projeto para Estágio Científico Avançado e mostrou-se sempre atenta às minhas dúvidas e necessidades durante esta trajetória acadêmica. Obrigada por fazer parte da história da minha vida;

às professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que souberam conduzir as aulas que fizeram parte da construção deste texto, com orientações sempre enriquecedoras, valorizando meus esforços e acolhendo minhas impressões de maneira muito respeitosa. Com elas aprendi muito e espero que o meu trabalho esteja à altura da dedicação de todas;

aos surdos e suas mães, professores e colaboradores, pela generosa contribuição, por dedicarem tempo e disposição para relatarem suas histórias e expectativas em relação à educação oferecida e a desejada. A ajuda de vocês foi essencial para a realização desta pesquisa;

à Universidade São Francisco por ter me aberto tantas portas para o conhecimento, que bom que a vida me trouxe para cá;

e a todos aqueles que de alguma forma estiveram ao meu lado. Mesmo à distância, senti a presença de todos durante o curso, por isso manifesto minha gratidão. Fiquem certos que enriqueceram em muito a realização desta pesquisa.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

GARÉ, Ruth Maria Rodrigues Garé. **EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DIFERENTES PRÁTICAS DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS**. f.218. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Educação. Universidade São Francisco. 2014

RESUMO

Considerando-se as lacunas pedagógicas para o ensino-aprendizagem, na educação formal do surdo, de modo especial, na educação pública, este trabalho procurou lançar um olhar problematizador às questões de ensino tentando levantar as práticas de letramento ao surdo em dois contextos de educação: formal e não formal. Outro aspecto em destaque é a discussão sobre as representações de mães e de alunos, na tentativa de compreender estes alunos e as diferentes identidades produzidas nestes espaços. A pesquisa tomou como aporte teórico autores que trabalham na perspectiva foucaultiana, além do próprio Foucault e a Análise do Discurso de Linha Francesa. O *corpus* de análise foi composto por entrevistas filmadas e posteriormente transcritas com ajuda dos recursos do Sistema de Transcrição de Língua de Sinais (Quadros), da Análise da Conversação e das contribuições da Análise do Discurso, como subsídio para interpretação dos dados coletados. Os sujeitos da pesquisa são surdos em contexto de educação formal em sala de aula regular e sem intérprete e visitados por um grupo religioso em contexto não formal. Surdo em escola regular com apoio no contraturno, surdo fora da escola regular e também assistido pelo grupo e, finalmente as mães dos surdos e suas expectativas em relação aos seus filhos. Em Portugal, em especial, na cidade de Braga, buscou-se conhecer para descrever os diferentes contextos de educação dos surdos, a fim de compor um capítulo a parte, com objetivo de acirrar ainda mais as discussões em torno das práticas de letramento dos surdos e as identidades construídas. A presente pesquisa traz resultados perturbadores que apontam para a construção de identidades ouvintes e/ou incompletas, ao procurar respostas às perguntas como: que tipos de sujeitos surdos e identidades emergem em dois contextos de ensino-aprendizagem (em dois tipos de educação formal e em um não formal)? Quais as contribuições de um contexto não formal para os contextos formais, no que tange às práticas pedagógicas para surdos? Qual a concepção de currículo que permeia as três práticas? Desta forma, com a descrição das identidades dos sujeitos da pesquisa e que emanam nos contextos formal e não formal, com suas diferentes práticas de ensino, buscou-se levantar a partir dessas estratégias de ensino e suas implicações na formação do sujeito surdo, novas formas de pensar a educação do surdo no nosso país. A pesquisa pretende contribuir para a compreensão do impacto dessas diferentes identidades construídas nestes diferentes contextos, em relação ao uso, difusão e manutenção da Língua de Sinais e conseqüentemente a comunidade surda. Esta tese pretende chamar a atenção para a necessidade de ações políticas no sentido de dar ao surdo uma educação que comporte um currículo que comporte as dimensões do mesmo currículo ouvinte, porém com todas as adaptações necessárias, a fim de garantir as mesmas oportunidades da comunidade oral.

Palavras-Chaves: Surdo; Discurso; Identidade Surda; Educação Formal e Educação Não Formal.

Gare, Ruth Maria Rodrigues Garé. FORMAL EDUCATION X NON-FORMAL EDUCATION: DIFFERENT EXPERIENCES IN TEACHING AND THE CONSTRUCTION THE DEAF IDENTITY.f.218. Doctoral Thesis. Program Graduate. Doctorate in Education. San Francisco University. 2014

ABSTRACT

Considering the educational gaps for teaching and learning in formal education of the deaf, especially in public education, this study sought to launch a look at problem-solving education issues trying to raise the literacy practices of deaf education in two contexts : formal and non formal. Another aspect is highlighted in the discussion of representations of mothers and students, in an attempt to understand these students and the different identities produced in these spaces. The research took as theoretical support authors working in Foucault's perspective, beyond Foucault himself and the French Discourse Analysis. The analysis corpus consisted of filmed interviews and transcribed with the help of the resources of Sign Language Transcription System (Charts), the Conversation Analysis and contributions of discourse analysis, as an aid to interpretation of the collected data. The subjects are deaf in formal education context in regular classroom and without an interpreter and visited by a religious group in non-formal context. Deaf in mainstream school with support in second shift/after school activities (shift), deaf outside the regular school and also attended by the group and finally the mothers of deaf and their expectations for their children. In Portugal, especially in the city of Braga, we sought to know to describe the different deaf education settings in order to compose a separate chapter, in order to further intensify the discussions on the literacy practices of the deaf and the identities constructed. This research presents disturbing results that point to build listeners identities and / or incomplete when looking for answers to questions like: what kind of deaf people and identities emerge in two teaching-learning contexts (in two types of formal education and a non formal)? What are the contributions of a non-formal context for the formal, with respect to pedagogical practices for the deaf? What the design of curriculum that permeates the three practices? Thus, with the description of the identities of the subjects and emanating in the formal and non formal contexts, with their different teaching practices, we sought to raise from these strategies education and its implications for the formation of the deaf subject, new ways of thinking about deaf education in our country. The research aims to contribute to the understanding of the impact of these different identities constructed in these different contexts, regarding the use, dissemination and maintenance of sign language and consequently the deaf community. This thesis aims to draw attention to the need for policy actions to give the deaf education that presents a curriculum incorporating the dimensions of the same listener curriculum, but with all the necessary adjustments in order to ensure the same opportunities of oral community.

Key Words: Deaf; Discourse; Deaf Identity; Formal Education and Informal Education.

SUMÁRIO

COMO ENTENDER A FORÇA DA VOZ FALADA?.....	11
• Entre razão e emoção: como fica o surdo na Educação? Os caminhos da Pesquisa.....	20
• O sujeito que busca. O sujeito que aprende. O sujeito que sou: no percurso de formação parece que encontrei a minha vocação.....	25

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - IDENTIDADES: O QUE SÃO E COMO SE FORMAM?.....	36
Introdução.....	37
1.1 Identidades: construção histórica e social pela língua.....	36
1.2 As Contribuições de Foucault para pensar o sujeito.....	44
1.3 A Análise do Discurso: contribuições para entender as construções de Identidade	48
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTO.....	52
2.1 Educação formal e não formal, escolar ou não, qual é a melhor definição?.....	52
2.2 Um grupo de voluntários e sua contribuição para a formação de identidades surdas a partir do ensino e uso de Libras.....	56
2.2.1 Requisitos para o trabalho com surdos.....	59
2.2.2 Organização do trabalho voluntário com surdos.....	60
2.2.3 Materiais disponíveis e práticas pedagógicas.....	70
CAPÍTULO 3 - OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E ATUAIS	
DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	74
3.1 Dos movimentos sociais: a luta dos surdos por um espaço legitimado por uma Lei.....	76
3.2 A legislação e políticas públicas: ainda são muitas as questões.....	80
3.3 Currículo e Inclusão: como conciliar tantas variáveis dentro de	

um mesmo currículo?Da redemocratização da educação, um novo olhar para a educação e as políticas inclusivas.....	90
CAPÍTULO 4- A LEGITIMIDADE DE UMA LÍNGUA PODE COMEÇAR NA ESCOLA? A LÍNGUA GESTUAL E O ENSINO DO SURDO EM PORTUGAL.	95
4.1 Do contexto brasileiro à necessidade de olhar para outros lugares: De onde falamos sobre educação dos surdos.....	96
4.2 Inclusão do surdo em Portugal: outra interpretação?.....	99
4.3 Currículo de Língua Gestual Portuguesa.....	105
4.4 Conhecendo uma Escola de Referência em um modelo de inclusão.....	107
4.5 O contexto não formal: um trabalho que ninguém vê.....	110

PARTE 2 – ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E ANÁLISE DOS DISCURSOS

CAPÍTULO 5- METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Introdução.....	115
5.1 O contexto da pesquisa e seus sujeitos.....	115
5.2 Instrumentos de pesquisa.....	117
5.3 Os Questionários.....	117
5.4 O contexto das filmagens.....	118
5.5 Procedimentos: análise dos dados.....	119
5.6 As ferramentas de análise.....	119

CAPÍTULO 6- (DES) CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: QUE IDENTIDADES FLORESCEM?.....

6.1 Nas representações surdas que identidades são produzidas nos dois diferentes contextos?.....	125
6.2 A busca por um sujeito que (in)existe sem uma língua primeira.....	128
6.2.1 Que identidade está emergindo nesse contexto?.....	142
6.3. Na comparação de um buquê a diversidade das flores é que dão beleza.....	146
6.3.1 Girassol, a flor do caule que gira para encontrar o sol. O surdo Que vira em busca de atenção.....	147

6.3.2 Gerânio, a flor delicada e resistente. O surdo que vê na Língua de Sinais a superação para que seja compreendido.....	156
6.3.3 Begônia, flor associada à cordialidade. A surda que naturalizou Sua condição e vive resignada.....	163
6.4 Açucena a flor da adaptação: a mãe que ainda deseja.....	166
6.5 Lavanda: da flor decorativa à mãe que está sempre vigilante.....	180
6.6 Amor-perfeito: a flor delicada é mãe de Flor, onde tudo começou...	184
CAPÍTULO 7 - NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS AS IMPLICAÇÕES ADVINDAS E BEM VINDAS DO CONTEXTO NÃO FORMAL PARA O FORMAL	
Introdução.....	187
7.1 As identidades produzidas e suas implicações para a manutenção da cultura surda.....	188
7.2 O que aponta a pesquisa e as contribuições possíveis do contexto Não formal para o formal.....	193
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
9. REFERÊNCIAS.....	203
10. ANEXOS.....	213

COMO ENTENDER A FORÇA DA VOZ FALADA?

Pode haver muitas espécies de vozes faladas no mundo, contudo nenhuma (espécie) é sem significado. (1 Coríntios 13:10)

Seria muito difícil começar a falar de qualquer questão que envolvesse a Língua de Sinais Brasileira¹, a Libras, sem antes visitar as teorias que explicam como uma Língua se constitui e passa a ser instrumento de interação social. Considerando que este trabalho pode ser visitado por pessoas interessadas em estudos que tratam das práticas pedagógicas que envolvem a educação dos surdos no Brasil, mas que podem ser profissionais de diferentes áreas e não apenas dos estudos linguísticos², parece importante uma retomada teórica.

Embora, não haja necessidade de provar o *status* da Libras como língua, porque isso, outros teóricos já o fizeram, esta pequena síntese pode contribuir por indicar especialmente para aqueles que iniciam suas leituras nesta linha de pesquisa, a importância destes estudos nas discussões sobre as estruturas linguística, em especial das línguas de sinais. Assim optou-se por iniciar este capítulo pelas considerações de Ferdinand Saussure (1995).

Saussure, que é considerado o fundador da linguística moderna³, inaugura uma genial discussão acerca das estruturas que organizam uma língua e incentiva uma série de pesquisas ao lançar a dicotomia: o signo dividido em significado e significante considerando-os numa relação de arbitrariedade. Pois, para o teórico, a imagem acústica é o significante, sendo que uma língua só existe a partir de um contrato social

¹ Adotamos essa forma de nos referirmos à Libras, por compartilharmos da noção de que Libras é um siglema, ou seja, trata-se de convenção especializada de uma redução de palavras com caráter de vocábulo (<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=22>). Quanto à grafia “Libras” é mais apropriado que “LIBRAS”, ou seja, só a 1ª letra maiúscula, pois cada letra não corresponde necessariamente a uma palavra, essa forma já amplamente aceita pela comunidade surda (<http://www.escoladegente.org.br/terminologia.php?initialLetter=L>). Ainda segundo Romeu KazumiSasaki, as línguas de sinais devem ser adjetivadas, portanto, cada palavra deve ser grafada com a primeira letra em maiúsculo, assim, temos Língua de Sinais Brasileira.

² Minha experiência como professora em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu tem contribuído para observar que muitos que se dedicam a aprendizagem da Libras e procuram especializar-se como intérpretes ou instrutores de Libras, são profissionais de diversas áreas, como as Exatas (matemáticos, engenheiros, etc.), por exemplo, trazendo em sua bagagem formativa poucos conhecimentos acerca dos estudos linguísticos, o que dificulta um pouco a compreensão de alguns conceitos básicos para compreensão dos mecanismos linguísticos presentes em todas as línguas.

³Configurando-se esta no estudo científico da linguagem humana.

estabelecido pela massa de falantes, ou seja, os signos produzidos por um homem ligam-no a outros homens e ao mundo que o cerca a sua realidade social e natural.

Assim, a partir dos estudos de Saussure, a Linguística se constituiu como ciência, sendo seu objeto de estudo específico, a língua. Se a arbitrariedade consiste na inexistência de uma relação natural entre realidade fonética de um signo linguístico e seu significado, podemos tomá-la como elemento para nos ajudar a refletir sobre a questão de letramento de surdos, já que estes processam a leitura de textos sem a utilização da rota fonológica.

Os problemas envolvidos no ensino de uma língua, especialmente quando se trata do ensino-aprendizagem de uma língua espaço-visual, nos lembram algumas construções teóricas referentes à capacidade humana de se comunicar, como por exemplo, Lyons (1987 apud QUADROS, 2006, p. 15) que “define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não.” Para Chomsky (1986 apud QUADROS, 2006), a linguagem é uma capacidade inata da espécie humana, ou seja, Chomsky considera que o homem já nasce com um sistema biologicamente preparado, portanto, competente para produzir a partir de um modelo e de um conjunto de regras.

Para o teórico, a criança nasce com uma gramática na mente da qual faz uso e seleciona de acordo com o modelo de língua que recebe, mas, polêmicas a parte, em relação ao que propõe Chomsky, nessa perspectiva, podemos inserir nesta discussão também o sujeito surdo. Este ao receber o que Chomsky chamou de *DAL*⁴ por meio do *IMPUT*⁵, é possível ser falante⁶ nativo de Libras, tornando-se, portanto, capaz de expressar seu pensamento.

Portanto, a Libras reúne um conjunto de regras articuladas num espaço visual, de maneira quirológica, é uma língua dinâmica e diacrônica como qualquer outra. Permite ao sujeito surdo interagir com uma comunidade falante de Libras e serve de base, como será possível constatar nas discussões que se seguem, para o aprendizado da língua oral, como uma segunda língua, como entenderemos melhor no decorrer desta pesquisa.

No entanto, o ensino de Libras não é apenas uma das modalidades de comunicação, que é ensinada ou não, conforme os níveis de surdez, porque é uma Língua. Ao olharmos para o universo dos surdos, podemos encontrar diferentes formas

⁴ Dispositivo de Aprendizagem Linguístico

⁵ Regras de funcionamento da língua

⁶ O termo “falante” aqui utilizado refere-se aquele que sujeito que realiza o ato individual de comunicar-se com competência linguística, comunicativa e metalingüística de uma determinada língua.

de apropriação⁷ de modos ou tentativas de comunicação, em função das dificuldades imputadas pela surdez em diferentes fases da vida de um surdo. Ainda e principalmente pelas escolhas que outros fazem por ele, na mais tenra idade, passando o sujeito a conviver por muitos anos ou por toda a sua vida, com uma única possibilidade de comunicação.

Assim, os estudos linguísticos, a partir da década de 70, nos auxiliam na reflexão sobre as questões de interação, portanto, uma língua concebida em um determinado grupo, se realiza individualmente a partir de determinadas relações de comunicação. O deslocamento ocasionado pelas mudanças em função das discussões linguísticas na década de 70 permitiu abarcar novos problemas e questões.

Desta forma é preciso conceber a Libras (Língua de Sinais Brasileira) como uma língua espaço-visual. E assim como qualquer outra língua, só tem sentido dentro de um grupo linguístico que a tome como forma de identidade. Por isso, tende a ganhar real valor comunicativo dentro da comunidade surda, onde seus sujeitos possuem suas próprias relações de identidade, que será concebida por alguns autores como cultura do surdo.

Portanto, esta pesquisa deverá problematizar que parte do sucesso do ensino de um grupo religioso⁸ no contexto não formal deve-se ao fato do uso de Libras como língua primeira do surdo. Sem a imposição da Língua Portuguesa, o grupo considera esta última como segunda língua a ser aprendida de forma natural durante o processo de socialização, reconhecendo e valorizando em muito a sua forma escrita, já que os textos sagrados precisam ser lidos em português.

De fato o que motiva essa pesquisa é pensar nas questões envolvidas no ensino da Língua Portuguesa ao aluno surdo, pois como pôde ser constatado em muitos casos, apenas uma parte dos surdos e com um pouco de “sorte” consegue aprender a língua de sinais, muitos se tornam iletrados⁹ na Língua de Sinais Brasileira e iletrados no Português (QUADROS, 2006). Apesar de a história nos mostrar que a ignorância e o preconceito sobre o problema da surdez estão sendo combatidos, ainda é possível ouvir relatos ou encontrar pessoas surdas que vivem à margem da sociedade, ainda que a

⁷ A palavra “Apropriação” foi tomada no sentido de ação de aprender, o que implica assimilar mentalmente, entender e compreender. Nesse processo o sujeito é ativo e construtor de seu conhecimento.

⁸ Informações sobre o grupo estão disponíveis no capítulo 4 no sub-título 4.2.

⁹ Ilettrado, segundo Quadros (2006) estado daquele que não consegue ler os sinais, pela falta de um trabalho intenso através do relato e contação de histórias em Sinais, dificultando o aprendizado do registro escrito em português.

legislação garanta acesso à escola ou a outras instituições. Um dado importante e que pode ser considerado preocupante é o apontado pelas estatísticas de que apenas 20% dos surdos em idade escolar estão matriculados no Brasil (CAPOVILLA, 2009). São quase 10 milhões de surdos e pessoas com deficiência auditiva. Do total, cerca de 800 mil tem até 17 anos, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰.

Desde 1999, quando ingressei como professora na rede estadual, foi possível observar como é tratado um aluno surdo numa sala de aula com alunos ouvintes, ou seja, como na maioria dos casos sem a menor assistência e com professores despreparados. Uma grande vontade de pesquisar e buscar subsídios para tentar ajudar alunos como esse que conheci surgiu a partir desta experiência inicial. E também, por observar a avaliação dos docentes ao produzirem suas metanarrativas¹¹ no interior da escola, em expressões como, “criança sem futuro”, ao se referirem aos surdos em suas salas de aula. Expressões como estas me motivou a buscar conhecimento para promover o acesso desses alunos ao mundo ouvinte, em especial pelo código escrito do português.

No entanto, mesmo com a minha formação em Letras, acabei por perceber que nada podia fazer de imediato, e que precisaria reunir muitos conhecimentos para tentar, pelo menos, discutir esse tipo de interação em sala de aula. Os trabalhos de Ângela Kleiman (1989a, 1989b, 2001), que discutem o processo de interação em sala de aula, como parte importante no letramento, também, teve um forte impacto na minha pesquisa, já que o sujeito surdo passa pela vida escolar praticamente com uma insuficiente interação, tanto com os colegas, como com os professores e funcionários da escola.

Para que seja possível melhorar a qualidade do atendimento ao aluno surdo na rede pública, é necessário pensar em metodologias que busquem auxiliar o professor a conceber o aluno surdo como um aluno capaz de alcançar bons níveis de letramento.

A partir de 2002 durante o Mestrado em Educação, a pesquisa para a redação da dissertação ajudou-me a compreender a importância de conceitos relacionados às questões de ensino de Língua Portuguesa pela abordagem linguística sobre os gêneros

¹⁰ Surdos pedem alterações em meta do PNE que trata do acesso de alunos com deficiência à educação, disponível em <http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-19/surdos-pedem-alteracoes-em-meta-do-pne-que-trata-do-acesso-de-alunos-com-deficiencia-educacao>. Acesso em 10.11.2014.

¹¹ Metarrativa é um termo literário e filosófico que aqui é empregado para referir-se à discursos produzidos no interior da escola.

do discurso. Lendo sobre a importância da reconstrução de sentidos do texto pelo aluno, dentro do material didático, pude entender a relevância do trabalho com os gêneros e as sequências didáticas a partir da leitura de autores como Marcuschi, Kleiman, Rojo, Bronckart, Dolz, Schneuwly e Mangueneau, linguistas da linha francesa, que concebem os gêneros como ferramentas comunicativas nas esferas de comunicação da sociedade.

Além disso, ao fazer parte da equipe de São Paulo, em 2006, sob a orientação da professora coordenadora Helena Roxane Rodrigues Rojo, no trabalho de análise de material didático, olhando os gêneros da mídia, pude aprofundar meus conhecimentos em relação aos critérios para a elaboração de materiais didáticos, conforme as especificações do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). O PNLD tem como objetivo colocar ao alcance dos alunos e professores materiais de qualidade no ensino da Língua Portuguesa. Por isso, mais uma vez me deparei com uma lacuna no currículo, desta vez em especial, para os surdos, pois não encontrei nenhum material.

Quando comentei com uma pesquisadora que queria compreender o universo surdo e, pesquisar como é possível ensinar essas crianças surdas a escreverem e entenderem o que escrevem, recebi a resposta de que eu teria que reunir muitos conhecimentos ainda. Desde então, intensifiquei minha busca, aprendendo Libras, lendo tudo que posso a respeito, fui participar dos trabalhos e reuniões em Língua de Sinais de um grupo religioso e me aproximei dos surdos também através de uma Associação secular¹².

O trabalho como voluntária em um grupo religioso foi muito enriquecedor. Este grupo religioso¹³, que a partir de agora passaremos a chamar de voluntários, percorre todos os cantos do mundo em busca de pessoas surdas para oferecer-lhes a possibilidade de comunicar-se em Língua de Sinais. Embora, a intenção primária seja a de transmitir conhecimentos bíblicos, tal abordagem de ensino da Bíblia a partir da Língua de Sinais pode ajudar a refletir sobre formas mais eficazes de ensino. Em todas as cidades brasileiras, é possível encontrar grupos de voluntários que se dedicam a esse trabalho, o que evidencia que muitos surdos não tiveram acesso à escola ou foram deixados à margem da sociedade pela falsa ideia de inclusão, constatado pelo contingente de surdos encontrados sem conhecimento da Língua de Sinais. Os números publicados pelos representantes jurídicos do grupo mostram quantos estudos de casa em casa com surdos

¹² Clube dos Surdos de Jundiaí que existe há mais de 40 anos e consegue reunir surdos da região.

¹³ Testemunhas de Jeová.

são dirigidos¹⁴, mostrando um alarmante número de pessoas que nem mesmo tiveram acesso à educação pública.

Também, ao buscar alguns materiais educacionais como auxílio ao professor nos processos de aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo, observei que a metodologia e as sequências didáticas sugeridas, colocam os alunos em contato com pequenos textos escritos. As estratégias mais utilizadas pelos professores vão desde palavras descontextualizadas, exercícios estruturais até pequenas narrativas, geralmente relacionadas ao cotidiano desses alunos, atividades estas, que não contribuem para uma compreensão adequada da língua portuguesa em seu registro escrito de maneira satisfatória.

Desse modo, pelo uso dessas e de outras metodologias, que serão descritos no decorrer deste trabalho, será possível mostrar que muitos alunos estão passando por um processo de aparente letramento, distanciados dos alunos ouvintes, incomunicáveis com seus professores e excluídos dentro do processo de inclusão, conforme nos fala Quadros & Schmiedt (2006, p.25): “(...) iletrados em língua de sinais e iletrados em português”.

Em contrapartida, os professores sentem-se constrangidos por não saberem lidar com a situação, e, muitos até por despreparo profissional não conseguem enxergar que por detrás da dificuldade auditiva existe um ser humano com grande potencial, que precisa apenas ser alcançado, evidenciando um olhar patológico em relação ao surdo.

Ensinar um aluno surdo não é tarefa fácil, pois é preciso estabelecer antes de tudo uma língua capaz de unir professor e aluno. Essa mediação língua portuguesa e Língua de Sinais Brasileira precisa mesclar-se para dar lugar a uma língua capaz de estabelecer uma relação de significados entre os sujeitos do discurso, professor ↔ aluno ↔ contexto.

Entre tantas barreiras ainda é preciso citar a falta de recursos para o ensino do aluno surdo, por exemplo, o material do aluno dito “normal” é o livro didático, mas que é escasso no caso do surdo. A falta de domínio da língua portuguesa também torna muito difícil a tarefa de estudar em casa, sem suporte adequado, sem apoio linguístico e em muitos casos sem apoio da família (DALLAN, 2012)

Outro agravante é o comportamento da família, especialmente quando os pais são ouvintes, resistentes em relação ao ensino de Libras pela apresentação dos profissionais da audiologia de duas abordagens, a da “audição” como a abordagem

¹⁴ Dados e materiais para download: <http://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova/>

normal, que segundo Skliar (2009), no discurso de tais profissionais levam os pais a acreditar que seus filhos podem transformar-se em ouvintes. Outra abordagem apresentada é aquela em que esses profissionais procuram mostrar todas as opções possíveis, conforme Skliar (2009 p. 115)

Refiro-me a isso como a abordagem sobrecarregada de informações. Aqui os pais são inundados com informações que seriam difíceis de escolher sob circunstâncias normais. Os pais recebem visões sobre os benefícios só da fala, só da audição, da fala mais leitura de lábios, próteses auditivas, como por exemplo, dispositivos auditivos de grande potência, implantes cocleares, língua de sinais, inglês com sinais, inglês com sinais mais fala, etc. Nessa confusão esmagadora de informações, os profissionais encorajam os pais a ver que “se você seguir a recomendação para fala e leitura de lábios, e, especialmente os implantes cocleares, seu filho terá capacidades iguais às das pessoas que ouvem.

Fica difícil, neste contexto, fazer julgamento sobre a atitude da família em relação ao ensino de Libras como primeira língua, pois os pais são levados a tomar a decisão baseados em opinião de outro e, nesse jogo, o surdo também não interfere, mas é levado, de acordo com a abordagem escolhida, por ouvintes e não por surdos. Além disso, é possível encontrar também pais surdos de filhos surdos, que em virtude das dificuldades enfrentadas no mundo ouvinte, também fazem a opção de tentar os benefícios conforme os já citados por Skliar (2009) no excerto acima, a fim de oportunizar aos filhos surdos melhores condições de acesso à sociedade oral.

Neste trabalho, muitos outros fatores que dificultam o ensino do surdo na escola regular deverão ser discutidos, com o objetivo de articular o resultado dessas ações às identidades que emergem nestes contextos escolares em relação ao surdo

A pergunta que surge é: Por que não se pensar em Livros didáticos Digitais para o aluno com Deficiência Auditiva? Quem seriam esses professores virtuais? Surdos ou ouvintes? Temos professores capacitados para tal produção? Um material desse porte não colocaria o aluno surdo em contato com o currículo aplicado aos colegas ouvintes? Não seria o custo do material muito menor do que os programas inúteis de recuperação na escola? Se, de fato, o professor intérprete fosse uma realidade em sala de aula, o aluno surdo não teria se não as mesmas oportunidades pelo menos mais oportunidades de aprender de fato? Não deveriam as Políticas Públicas pensar em materiais que, de fato, incluíssem os alunos surdos, especialmente para o ensino de 6º ao 9º ano e ensino médio, visto que hoje existem muitos materiais, porém mais centrados nas séries iniciais?

Até este momento um grande movimento no sentido de preparar profissionais com conhecimento de Libras tem tomado lugar nas propostas da rede estadual do Estado de São Paulo, fala-se em intérprete em sala de aula, mas quando? Além disso, sabemos que as questões relativas ao trabalho do intérprete também merecem uma discussão. Seria o intérprete a solução de todos os problemas? Se hoje discutimos a própria formação do professor, quem será esse intérprete? Quem oferece formação para os intérpretes, que formação tem?

Parece que vivemos um momento em que ensinar Libras aos ouvintes¹⁵ é o mais importante, quando nosso foco deveria ser o surdo. É ele que precisa também aprender Libras, não importa a idade, para acessar o registro escrito do português na comunidade ouvinte. Os materiais didáticos precisam ser feitos para eles, pois o que parece é que tudo está voltado ao ouvinte que quer saber Libras. E o surdo?

Mais uma vez o material utilizado pelos voluntários, que inclui acervo em mídia digital e portal na internet, com materiais para download, composto de textos em Língua de Sinais, atividades, cânticos, dramas, etc., parece rico, pois, ao oferecer ao surdo um ensino sinalizado, torna o trabalho do voluntário instrutor o de um mediador entre o conceito sinalizado e a significação no mundo. O surdo não é mero expectador ao assistir as explicações em DVD, mas interage com o que vê e, se manifesta pela língua de sinais.

A Língua Portuguesa vai, aos poucos, conquistando seu lugar à medida que a necessidade de ler e escrever vai surgindo, o processo de alfabetização acontece pela consciência da importância da união das duas línguas, como que um tripé comunicativo. Esse processo não é tranquilo, pois as duas línguas coexistem em conflito, mas que se ameniza diante das possibilidades de interação no entremeio das línguas, que se dá relação, instrutor voluntário e surdo estudante.

Em minha busca por materiais que pudessem ajudar o professor em sala de aula, encontrei alguns volumes publicados no site do MEC, por exemplo, sem tirar o mérito e sim destacar a qualidade e a importância do trabalho de alguns linguistas e educadores.

Encontrei trabalhos importantes, entre eles destaco o de Ronice Muller de Quadros e Magali L. P. Schmidt (2006), que, trazem em seu livro *Ideias para ensinar*

¹⁵ Para entender o processo de aquisição da escrita do surdo, não basta saber sinais básicos, demanda dedicação, proficiência da língua e outros conhecimentos sobre aquisição de línguas e as singularidades surdas. Além disso, surdos e ouvintes tem experiências diferentes, um o primeiro é visual e o segundo auditivo-visual, por isso o trabalho com os surdos carece de informações que vão além das categorias gramaticais da Libras.

português em sala de aula questões teóricas muito relevantes, como o conceito de Língua e Linguagem, Letramento e Bilinguismo. As autoras buscam ajudar na compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno surdo, defendendo o bilinguismo. Essas estudiosas tratam das etapas de aprendizagem de Libras e da língua portuguesa, apontando as similaridades no desenvolvimento da língua de sinais nos surdos em relação aos ouvintes. Na parte final, são dadas sugestões de como fazer um trabalho de alfabetização do aluno surdo nas séries iniciais, por meio de atividades lúdicas e facilitadoras do aprendizado na educação infantil e nas séries iniciais.

É importante destacar que até a presente data, localizei poucos materiais didáticos próximos do material utilizado por ouvintes¹⁶, destinados ao ensino do aluno surdo em outras séries, ou mesmo para o ensino médio, o que reforça ainda mais a discussão sobre a possibilidade de criar projetos capazes de pensar o ensino do aluno surdo em outros níveis de formação na escola pública. O município de São Paulo elaborou Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de língua portuguesa, como parte da proposta de escolas bilíngues na cidade, no entanto, são apenas parâmetros, ou melhor, dizendo, sugestões de trabalho relacionadas à sequência didática na perspectiva discursiva dos gêneros dos discursos. O município tem também material de alfabetização apostilado, que procura articular o desenho dos sinais e do português, em atividades bem próximas do ensino ouvinte.

Depois de treze anos da implantação das políticas públicas para Educação Especial, é preciso pensar nas reais necessidades de cada grupo. No caso dos surdos que constituem uma minoria entre os discentes, continuam discriminados, pois ainda que tenham direito a acessar aos conteúdos curriculares pela Língua de Sinais, permanecem excluídos do processo educacional. Isto porque, por tatearem em busca da comunicação no mundo dos ouvintes, onde os professores fazem de conta que ensinam e os alunos surdos ficam à parte do processo, na verdade são integrados¹⁷ e não incluídos. Ainda conforme Fernandes (2006), os alunos surdos sobrevivem buscando estratégias para

¹⁶ Projeto Pitangá das Editoras Moderna e Arara-Azul em parceria com MEC foi o único material didático que localizei, que tentou colocar à disposição do surdo, uma coleção com todas as disciplinas das primeiras séries do Ensino Fundamental, com DVD que sinaliza boa parte dos conteúdos e atividades. Numa breve exploração da coleção da obra é possível observar, no entanto, que se trata de livros para surdos com domínio da Libras e para professores bem preparados para o uso do material em sala regular.

¹⁷ A integração é o princípio de que todos os alunos precisam estar na escola, no caso dos alunos com necessidades especiais, o PNE/1994 expressa, que cabe aos alunos adaptarem-se a escola regular. Já o conceito de Inclusão implica não só a inserção do aluno, mas ao contrário trabalha com a ideia de que a escola precisa ser preparada para todos alunos, especialmente, para aqueles com necessidades especiais. A exclusão, portanto, comporta discriminação e segrega por rotular os alunos com necessidades especiais, de forma a não promover as condições de ensino-aprendizagem respeitando suas diferenças.

estar na escola, muitas vezes tornando-se excelentes copistas, porém sem entender um mundo preparado para ouvintes.

Entre razão e emoção: como fica o surdo na Educação? Os caminhos da pesquisa

Se eu não entender a força da voz falada, serei estrangeiro para aquele que fala, e aquele que fala será estrangeiro para mim. (1 Cor. 14:11)

Entre o meu trabalho como educadora e esta tese de doutorado apenas uma certeza, a inclusão do surdo na escola regular precisa de investimentos em recursos humanos e materiais. Há necessidade de um programa de formação de intérpretes que saibam mais do que os sinais, conheçam melhor a cultura surda. Ou seja, a inclusão do surdo precisa acontecer de verdade.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi empreender um trabalho que pudesse refletir e problematizar sobre as práticas de ensino-aprendizagem para surdos em dois contextos diferentes: formal e não formal, de modo a contribuir para repensar a educação formal dos surdos, a partir de um levantamento e estudo de um contexto não formal¹⁸.

Foram levantados os modos de ensino-aprendizagem ou práticas pedagógicas de um contexto não formal, olhando para sujeitos individualmente e em grupo. Tal levantamento pode apontar se existe, na educação não formal, a utilização de metodologias de ensino que podem auxiliar em algumas das dificuldades encontradas para o ensino-aprendizagem do aluno surdo ou com deficiência auditiva¹⁹ no ensino

¹⁸ A noção de não formal que permeia este trabalho é a de ação educativa fora da escola, tema que será tratado melhor no capítulo 5 deste texto.

¹⁹ Deficiente auditivo conforme convencionado na escola pública no estado de São Paulo nos últimos meses, a partir das publicações da Secretaria de Educação Especial/MEC. Os surdos gostam de diferenciar DA de surdez. DA como adquirido e surdez como identidade própria, de nascença. A opção pelo par “surdo” x “deficiente auditivo” nesta citação deve-se à própria distinção feita por teóricos e pelos próprios sujeitos diante de suas dificuldades em função da perda parcial ou da ausência de audição, sendo o termo “surdo” atribuído àqueles que freqüentam a comunidade surda e usam a Língua de Sinais. O termo “deficiente auditivo” é atribuído àqueles que têm perda auditiva, perderam ao longo da vida ou estão sujeitos à surdez, não são sinalizantes e preferem o uso da fala. Como no contexto escolar é possível encontrar tanto um como outro as próprias discussões durante este trabalho procuram problematizar a formação dessas identidades.

Finalmente, justificamos o uso dos dois termos por tomarmos em conta o que postula Sassaki (2002 p.6-9) “Concluindo, devemos utilizar criteriosamente cada um dos termos. Num contexto formal, estatístico, falaremos em **pessoas com deficiência auditiva** referindo-nos ao grupo como um todo,

público, uma vez que tal modalidade de ensino formal apresenta uma lacuna didática em relação às metodologias e materiais didáticos oferecidos com esse propósito.

Esta pesquisa pretende, através da observação, descrição e análise das metodologias e do uso de materiais digitais utilizados por um grupo religioso, para o ensino de surdos em um contexto não formal, problematizar o modelo de educação formal oferecido aos alunos deficientes auditivos e/ou surdos nas escolas consideradas públicas. Muito embora esses voluntários tenham como objetivo o ensino do conteúdo da Bíblia aos surdos, acabam por contribuir para a socialização e letramento destes indivíduos, pois além de propiciarem aos surdos o ensino da Língua de Sinais Brasileira, o grupo procura alfabetizar²⁰, também em Língua Portuguesa, desenvolvendo a leitura e a escrita para a maior parte dos surdos assistidos.

Pela utilização de ferramentas de ensino em suporte digital, o grupo ensina Libras ao surdo e, a partir daí, o processo de ensino-aprendizagem acontece tomando como base a Língua de Sinais, dentro do território linguístico do surdo, sendo que, gradativamente, tal ensino vai se expandindo. A Língua Portuguesa, no âmbito da leitura e da escrita, vai sendo, aos poucos, incorporada pelo surdo, o resultado é a leitura e a escrita capaz de estabelecer significação e comunicação com o mundo ouvinte, pois além da interação pela língua, o surdo é exposto a uma variedade de textos escritos em língua portuguesa, o que se constitui em um ensino bilíngue que respeita a LS²¹ como primeira língua, sem, no entanto, deixar de possibilitar ao surdo o acesso à LP²²

Assim, a pesquisa trouxe como contribuição o olhar para um contexto não formal e para o contexto formal em duas situações diferentes. Ou melhor, contexto formal de “inclusão”, em sala de aula regular com ouvintes, e outro em sala de apoio no contraturno em ambiente bilíngue.

Pela observação destes contextos, pretende-se levantar, à luz das representações discursivas, nas falas dos alunos e mães de surdos, a emergência de identidades dos

especificando ou não os graus de perda auditiva e a quantidade de pessoas existentes em cada nível de surdez. E, em situações pessoais, informais, coloquiais, diremos e escreveremos **surdos, pessoas surdas, comunidade surda, comunidade dos surdos, quantidade de pessoas por nível de surdez, comunicação entre os surdos, comunicação com os surdos, comunicação dos surdos, os sinais que os surdos utilizam**”. Pela proposta de pesquisa em contexto formal e não formal de educação dos surdos, o uso dos dois termos apesar de apropriado, conforme a distinção feita por Sasaki. Por sua vez, optamos pelo uso do termo “**surdo**” como forma de assumir um posicionamento crítico que toma em conta a Língua de Sinais como língua de uma comunidade surda e não deficiente.

²⁰ O termo “alfabetizar” é utilizado para a referência ao ensino da decodificação da Língua Portuguesa ao surdo, pois o surdo precisa passar pelo processo de letramento, e não apenas de decodificação. Além disso a referência ao termo alfabetizar é apropriado ao aprendizado oral, conforme

²¹ LS : Língua de Sinais

²² LP : Língua Portuguesa

sujeitos surdos nos dois contextos analisados: um não formal, do grupo de voluntários e nos contextos formais, da escola pública: de inclusão e sala de apóio no contraturno.

Ao defender a ideia de que é possível que esse modelo de educação não formal traga contribuições para o modelo formal, recorreremos a um arcabouço teórico que traz para o centro das discussões um confronto entre o modelo não formal e as práticas atuais de educação aos surdos, em especial no que tange ao ensino do português.

Ao se tentar fazer emergir as identidades que se formam a partir destas modalidades de educação de surdos e deficientes auditivos, delineiam-se os objetivos específicos, a saber:

- 1) Levantar as práticas de letramento voltadas para os surdos em um contexto de educação não formal;
- 2) À luz de práticas de educação não formal, problematizar duas práticas de letramento de educação formal, uma na sala regular e outra no contraturno, de escolas inclusivas;
- 3) Discutir o currículo praticado nas três práticas levantadas;
- 4) Levantar as representações discursivas nas falas de mães e alunos surdos da educação formal e da não formal por meio da análise das entrevistas;
- 5) Mostrar como essas representações e práticas de educação apontam para a (des) construção da identidade surda.

Para que tais objetivos pudessem ser alcançados, alguns procedimentos metodológicos foram empreendidos, por isso seguiram-se os seguintes passos:

- Foram observados e coletados registros de dois espaços de educação: formal e não formal;
- Foram descritos os materiais e as metodologias adotadas nos contextos de ensino formal e não formal;
- Levantou-se o modo de organização das aulas nos dois contextos de educação do surdo.
- Observou-se o envolvimento das famílias nos dois casos.
- Foi feito o acompanhamento de uma aluna, em um contexto formal e levantados os registros, o que possibilitou um relato melhor detalhado sobre o desenvolvimento da proposta de ensino, já que a pesquisa pode abranger um período considerável de tempo de modo a observar mais de perto o contexto formal.

- Foram feitas entrevistas com três mães de surdos e os seus filhos; coletados dados relevantes para a análise, como idade, gênero, perfil socioeconômico, motivos da surdez, etc.
- Relatou-se como é feito o acompanhamento do surdo na escola pública e como se dá sua inclusão em sala de aula, o que também serviu de parâmetro para a discussão e problematização das metodologias em estudo.

Uma pesquisa bibliográfica foi necessária a fim de construir o aporte teórico que contribuiu para a compreensão da importância dos movimentos sociais, para então compreender o papel da educação não formal e sua importância no cenário Educacional, compreendendo também o trabalho do grupo de voluntários.

Diante do exposto até aqui, algumas perguntas emergiram destes posicionamentos e desta proposta de pesquisa. Que tipos de sujeitos surdos e identidades emergem em dois contextos de ensino-aprendizagem (em dois tipos de educação formal e em um não formal)? Quais as contribuições de um contexto não formal para os contextos formais, no que tange às práticas pedagógicas para surdos? Qual a concepção de currículo que permeia as três práticas?

Partimos do princípio de que a Língua de Sinais Brasileira deve estar no centro das atenções e constituir-se no objeto principal deste estudo, pois ao problematizarmos as questões de ensino, deveremos sempre fazer tal movimento tomando a Libras como língua primeira do surdo, posicionamento este que será discutido no decorrer do texto.

Uma das hipóteses prévias que sustentam esta discussão é a de que a Língua Portuguesa é importante, considerando-se que o surdo está inserido em um universo no qual os ouvintes dominam. Mas, apesar de ser importante aprender a Língua Portuguesa, o surdo precisa aprender a “ler o mundo”, se ler e ser lido pelo mundo e, para tanto, ele se constitui como um sujeito de entremeio de duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, no contexto do Brasil, e das outras linguagens (tecnológicas) que atravessam o momento contemporâneo. Entender como as práticas do cenário educacional atual constroem as identidades dos sujeitos surdos também pode contribuir para uma compreensão dos prováveis impactos em relação ao uso e difusão da Língua de Sinais, refletindo na cultura e na comunidade surda.

O que está em jogo não é a defesa de metodologias de ensino, ou ainda de tomar o lado daqueles que defendem ora surdos sinalizantes, ou surdos oralizados, e ainda os

implantados²³, pois são múltiplos os sujeitos que podemos encontrar. Não se trata de adjetivação de sujeitos surdos.

O termo adjetivação, segundo o dicionário online português (2014) refere-se ao termo como: “s.f. processo através do qual um substantivo passa a exercer a função de adjetivo.” Ainda conforme Ribeiro (2009, p. 65 – 71), “(...) O adjetivo pode do ponto de vista gramatical designar um conjunto de propriedades, ou seja, um tipo de indivíduo e passa, assim, a ser usado como núcleo do sintagma nominal.” Desde ponto de vista, a referência, surdo sinalizante, surdo oralizado, reduziria o sujeito às características mais ou menos adjetivas, e de forma vaga. Desta forma, a identidade surda, não pode ser discutida dentro de categorias restritas e individualizada.

Pois, o que nos parece é que ao reduzirmos a discussão olhando para os tipos de surdos, podemos correr o risco de reduzir ou mesmo apagar a questão das identidades. Tais identidades não podem ser simplesmente tratadas como algo superficial, pois a subjetivação está intimamente relacionada aos discursos que constroem esses sujeitos e lhes apontam caminhos para a vida, discursos estes, que atravessam os contextos formais e não formais de educação do surdo.

Queremos pensar no sujeito, enquanto pessoa, singular e único que precisa ser respeitado, de fato, problematizando o que está para além dos discursos. Espera-se que o trabalho possa apontar para práticas mais humanizadoras que incluam o sujeito na sociedade e não somente nas estatísticas da educação formal.

A partir dos relatos e da pesquisa bibliográfica, a compreensão das identidades que emergem nestes contextos de educação, foi possível avaliar a resposta à outra hipótese prévia que percorreu a pesquisa: a de que é possível incluir o aluno surdo a partir da adoção de alguns aspectos da educação não formal como os do grupo de voluntários, especialmente no que tange ao uso das várias ferramentas digitais que facilitam o processo de ensino e interação entre voluntários e surdos. A pesquisa mostra, portanto, que a metodologia de ensino e o respeito que os voluntários mostram pelo uso e valorização da Libras como primeira língua do surdo e ao bem estar do sujeito por sua prática humanizadora contribuiu de alguma forma para a inserção do surdo sociedade oralizada.

Conforme Morin (2001, p.56)

Na esfera da sociedade, existe a unidade/diversidade das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, o que

²³ Surdos que usam o recurso do implante coclear.

nos torna gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações e das culturas.

O autor nos leva à reflexão da necessidade de nos colocarmos no lugar do surdo no contexto escolar que, por vezes, encontra-se sozinho no meio de tantos, por não ter a mesma compreensão do mundo que o cerca e por não acessar a comunicação de uma forma que atenda às suas necessidades.

Por isso, a pretensão de que esse trabalho de alguma forma contribua para repensar o desenvolvimento de novas propostas de ensino que sejam, de fato, relevantes para os estudos voltados à Educação Especial de um grupo minoritário que é ainda discriminado no território escolar, sem material adequado e sem o devido acompanhamento, esteve presente no decorrer da pesquisa. Também se espera que com a problematização das práticas de ensino ao surdo no cenário atual, sejam repensadas, pois estas podem influenciar o uso e difusão da Língua de Sinais, causando algum impacto na cultura e comunidade surda.

O sujeito que busca. O sujeito que aprende. O sujeito que sou: no percurso de formação parece que encontrei a minha vocação

Assim disse Jeová, teu Resgatador, o Santo de Israel: "Eu Jeová, sou teu Deus, Aquele que te ensina a tirar proveito, Aquele que te faz pisar no caminho em que deves andar."
Isaías: 48:17

Desde a infância eu sabia de uma coisa, queria ser uma professora. Porém, durante a minha educação básica a vida foi tomando outros rumos em face das necessidades que surgiram. Era preciso ajudar em casa, por isso, outras ocupações foram ganhando espaço, além disso, era preciso lutar contra o senso comum de minha mãe, que já trazia na década de 60 a representação do ofício de professor como uma profissão que não me daria um bom salário. Para ela, eu deveria ser uma secretária bilíngue, pois segundo ela, eu andaria de unhas bem feitas e ganharia bem porque poderia aprender e falar inglês. Talvez tal representação de minha mãe emanasse na cabeça de muitas mulheres de sua época, influenciadas pela leitura das famosas

fotonovelas²⁴, consumidas especialmente por mulheres jovens e operárias, que mostravam as mulheres bem sucedidas como secretárias de grandes empresas. Portanto, nasci em uma década, que apesar de marcada por transformações na educação, a carreira do magistério já não tinha tanto prestígio e possibilidade de proporcionar uma vida financeira tranquila, como a carreira, talvez, de secretária.

Na década de 60, a escola das elites começa a passar por transformações, a educação especial ou educação dos excepcionais aparece no texto da Lei 4024 de 20 de Dezembro de 1961, neste ano é criada também a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação. Em 1963, pelo decreto nº 692, o Governo do Estado determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, que hoje são conhecidas como ONGs. A educação, ao propor tratar dos diferentes, segregava e estigmatizava os “não normais”. De 1960 a 1970, em meio a mais uma crise democrática, a educação brasileira precisava de mudanças para se coadunar com o cenário que permeava o país, assim, a possibilidade de formação de uma consciência Nacional que culminou na reforma e ampliação da Constituição em 1969, que em seus artigos 168/169 rezava que:

Art.168 - A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades e deve se inspirar no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Art.169 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

A década de 70 foi marcada pelos movimentos em defesa dos direitos das minorias, em 1971, proclamada pela resolução 2856 (XXVI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Dezembro de 1971, a ONU proclamou o Direito das Pessoas com Retardo Mental. Tratava-se da conscientização de resguardar os direitos destas pessoas. A Res. XXX/3.447, de 1975, instituiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

Hoje, quando me vejo atuando na educação especial, sei que esse desejo foi cultivado lá na infância. Recordo que não entendia porque meu amigo negro era chamado de retardado, pois brincava comigo no recreio e me parecia tão natural, mas o

²⁴ FERREIRA (2008) cita os estudos de Éclea Bosi como muito importantes para a compreensão do fenômeno da leitura nas massas. Bosi em seus estudos na década de 1971 aponta a necessidade de um deslocamento das pesquisas sobre leitura no Brasil, mostrando como a massa operária e ato de ler, apontando uma complexidade e os hábitos de leitura e, quanto isso atingia esse grupo de mulheres.

menino estudava numa sala que levava na porta as letras DM²⁵. Odair, esse era o nome dele, morava perto de casa, sempre limpo, arrumado, não gostava de brigar, nem falava palavrões como os outros garotos, era vítima de segregação, como nos dias de hoje, o discurso era um, mas as ações pareciam outras.

No mundo, a luta por uma educação digna para as pessoas com necessidades especiais se materializava em documentos como Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. É também nesse ano que inicio minha carreira na área administrativa em uma editora, meus primeiro contatos com o mundo editorial, mas bem de longe, meu interesse pelo mundo informatizado também começa nessa empresa.

Segundo Grispio (2000), é praticamente nesse processo de mudanças que a educação brasileira também precisa mudar, surge a necessidade de formar os jovens para ocuparem os postos de trabalho nas indústrias, é um período de investimentos nas indústrias, depois da construção de Brasília e na década seguinte, o país caminha para o de sair da posição de subdesenvolvido para país em desenvolvimento. Segundo a professora Grispio (2000, p.2), referindo-se à década de 70, com relação à Educação:

A Escola precisava diversificar as ofertas educacionais, adequar-se ao trabalho industrial e às características desse aluno proveniente, neste momento, das mais diferentes classes sociais. Surgiram mais escolas estaduais industriais com profissionalização de nível médio, passando, depois, a chamar-se “Escolas Técnicas Estaduais”, agora, ligadas à Fundação Paula Souza.

E foi no contexto de uma educação dual que mais privilegiava as elites, que eu não sendo da elite, acabei fazendo um curso técnico de Secretariado e Contabilidade numa escola particular, pois o número de escolas técnicas era muito menor do que a demanda, assim quem conseguia essas vagas eram aqueles privilegiados que faziam até cursinhos para passar no vestibulinho.

Terminado o curso técnico, dois anos depois por causa do meu trabalho na área comercial, fiz Comunicação Social. Obtive o título de bacharel em Publicidade e Propaganda. Década de 80, tantas coisas acontecendo, e para o terror de minha mãe fui estudar em São Bernardo do Campo, sim, porque era lá que aconteciam os conflitos entre o PT e o governo paulista, no meio dos estudantes eu também achava que podia mudar o mundo, logo descobri que não era bem assim. Naquele curso tive meus

²⁵ DM – referia-se à Débil Mental, hoje nomeadamente Deficiente Mental.

primeiros contatos com as leituras de Foucault, a História da Sexualidade I e II e Vigiar e Punir, só depois de muito tempo, para falar bem a verdade, especialmente agora, é que me dei conta de que as aulas de Filosofia, que não eram poucas, tinham a intenção de ao mesmo tempo em que nos conscientizava do jogo do poder, nos instruir a fazer parte do jogo. Afinal, como produzir publicidade e propaganda sem conhecer as regras de dominação e poder, levando as pessoas ao consumo desejado no mundo pós-moderno e capitalista? Ao final do curso, não quis seguir na carreira de publicitária. Eu queria ser professora.

Em 1981, a ONU proclamou, através da Res. 31/123, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (*International Year for Disabled Person*), quando então a questão passou a receber mais atenção dos países.

Até 1985 trabalhei no setor administrativo exercitando meus conhecimentos contábeis no ramo de aço. Ainda nesse ano veio o término da graduação, o casamento e, na sequência os filhos, foi o período do meu ócio intelectual, dedicada à vida doméstica. Os cursos que fazia eram sempre com o objetivo de ajudar no orçamento, como decorações de festas, bolos, chocolates, artesanato, etc., sempre tive um espírito empreendedor, mas o desejo de continuar os estudos na direção da pesquisa em Educação se mantinha contido aguardando uma oportunidade.

O desejo de aprender Língua de Sinais surgiu na década de 90, como morava em São Paulo e por conta do grupo religioso com o qual passei a me identificar a partir de 1996, acabei abandonando a igreja católica. Agora dedicada ao trabalho de pregação, passei a ser uma voluntária também, até mesmo o trabalho de alfabetização de adultos pude fazer, utilizando um folheto da Associação, especialmente confeccionado para esse trabalho. Esse serviço que também pude fazer na Igreja Católica, no chamado Mobral me dava muita alegria, de alguma forma eu era a professora. Agora como Testemunha de Jeová comecei a acompanhar a movimentação de alguns grupos de voluntários, em especial jovens, que se mobilizavam para ajudar os surdos, mas ainda não era o momento de me dedicar a esse trabalho.

A década de 90 viria a ser uma das mais marcantes na história da educação, especialmente no tocante à educação especial. Foram muitos os movimentos em prol de uma educação, agora tomada como “educação de qualidade”. Na Tailândia, em 1990, em Conferência Mundial sobre Educação para Todos, os países assumem a educação como um direito fundamental para todos. É em Salamanca na Espanha, em 1994, que acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e

Qualidade, cuja diretriz principal voltava-se aos princípios, política e prática em educação especial.

Em 1997 eu tinha uma pequena confecção, fazia lingerie sob medida, para mulheres fora do peso, como eu disse, eu tinha muita criatividade e as habilidades para ser uma boa costureira foram trabalhadas por minha mãe, que trabalhava dia e noite para cuidar de mim e de um irmão mais novo. Nesse período eu tinha também um novo emprego ainda no ramo de aço, assim, trabalhava e gerenciava meu pequeno negócio, tudo ia até que bem, com exceção dos estudos, que até então não estavam nos meus planos.

Em 1997, mudamos para a região de Jundiaí. A mudança foi em função do trabalho do marido, que trabalhava como motorista numa empresa instalada em São Paulo, mas que pertencia a uma família jundiaense, que resolveu trazer a empresa para a região. Chegando à cidade de Campo Limpo Paulista, rapidamente consegui um bom emprego, também no ramo de aço, agora como vendedora interna, com o diferencial de que podia desenvolver projetos de materiais junto aos clientes, era muito prazeroso.

Mais uma vez pela necessidade de aprimorar meus conhecimentos, para um melhor desempenho na empresa em que atuava desde 1997, ingressei no curso de Letras, nesse momento, o foco da empresa seria a minha habilitação na Língua Inglesa, para mim, finalmente a possibilidade de fazer uma licenciatura surgia. Por ironia do destino, talvez, sai da empresa antes de terminar a graduação. Foi por pouco que não tive que desistir por conta da nossa condição financeira, mesmo ingressando no magistério como professora eventual, era muito difícil, mas meu objetivo de ser uma professora efetiva ofuscava minhas dificuldades, consegui chegar ao final da graduação em Letras. Isto graças ao apoio do meu marido e da ajuda de uma amiga, que aceitou ser minha fiadora para que eu pudesse conseguir o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). A Universidade São Francisco também foi muito importante neste percurso, pois também me ajudou com um pequeno desconto que complementava a mensalidade do curso. Apesar de todas as dificuldades enfim, graduada com licenciatura em Letras.

No Estado de São Paulo, a Proposta Curricular de 1997 articulava a implementação da progressão continuada na rede, a partir da Resolução nº4/98 de 15/01/98, organizando o Ensino Fundamental em Ciclos: I; da 1ª à 4ª série – II; da 5ª à 8ª série, o que restringiu a reprovação ao término de cada ciclo e à frequência inferior a

75% em qualquer um dos ciclos. Junto com a progressão, ocorreu a implantação da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

Assim, surgia a necessidade de criar classes de aceleração e a recuperação, inclusive nas férias, como forma de corrigir o fluxo escolar, combater a evasão e a repetência. A Deliberação CEE nº9/97, com fundamento do artigo 32 da Lei Federal 9.394/96 e no artigo 2º da Lei estadual 10.403/71 e na Indicação CEE nº 8/97, em seu artigo 3º inciso III estabelecia que “atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;” a frequência a essas aulas deveria ser de no mínimo 75%.

As aulas de reforço e recuperação deveriam, portanto, acontecer durante o ano letivo para os alunos com dificuldades de aprender o conteúdo nas aulas regulares, por isso, esses alunos deveriam frequentar essas aulas em turno diferente, cerca de três aulas semanais, que eram ministradas por professores da rede. Na verdade, quem ficava com essas aulas eram os conhecidos, OFAs (Ocupante de Função Atividade), os temporários, aqueles em início de carreira, como eu.

Em dois de Setembro de 1999, iniciei minha carreira no magistério, aquela que tanto sonhei e, com esse início, vieram às decepções, pois a escola que conheci não era a escola em que estudei por conta de muitas mudanças: nova LDB, novos materiais e novas formas de tratar os alunos que apresentavam dificuldades. Na verdade, meu primeiro dia de aula foi com uma turma de Recuperação e Reforço, com a disciplina de História, para alunos do Ensino Médio, é possível imaginar o quanto o meu primeiro contato com uma sala de aula foi frustrante e ao mesmo tempo desafiador? Os alunos deste projeto eram reunidos em uma turma relativamente pequena, para que o professor pudesse dar maior atenção a todos.

Neste mesmo mês, me foram atribuídas mais 5 turmas, 2 de matemática e 3 de português, agora para alunos de 5ª série, em quatro escolas diferentes; digamos assim, no início eu pagava para trabalhar.

E foi o contato com essas turmas que me colocou frente a alunos dos mais variados tipos possíveis, fui descobrindo, ao longo dos meses, porque ninguém queria pegar essas aulas do projeto da pasta²⁶. A diversidade da turma podia ser mapeada com

²⁶ São considerados PROJETOS DA PASTA aqueles que demandam inscrição e credenciamento específicos. Para se credenciar o candidato deve estar INSCRITO. Alguns projetos exigem, além da inscrição que você irá fazer agora, CREDENCIAMENTO posterior, no qual podem ser exigidas entregas de propostas de trabalho, realização de entrevistas, dentre outras..

alunos que apresentavam Déficit Intelectual, surdos, cegos, baixa visão, desvios de comportamento social ou psíquico, e até analfabetos mesmo.

No primeiro semestre de 2000, ao receber uma turma na cidade onde morei até março de 2014, Jarinu, na escola EE Jerônimo de Camargo, tive o prazer de conhecer “E”²⁷, conhecido na cidade por “mudinho”. Era uma sala de aceleração para correção de fluxo, a maioria dos alunos tinha em média 16 anos e estavam na 6ª série, o surdo era praticamente analfabeto, ou seja, desconhecia o código escrito da língua portuguesa. Era uma sala difícil, mas aos poucos, fui conquistando a turma.

Tentar ensinar um surdo era muito difícil, como minha disciplina era português e eu devia seguir o material indicado, Ensinar e Aprender, ficava muito incomodada com o fato de não ter nenhuma orientação para trabalhar com o surdo. Eu já sabia que precisava saber Língua de Sinais e que precisava aprender mais, mas o momento não me permitia grandes investimentos na minha formação, desta forma, aproveitava todos os cursos de capacitação que eram oferecidos pela própria rede estadual.

Em 2001, terminei a graduação em Letras, neste ano, os movimentos em torno da Educação Especial continuavam e, entre os eventos que se destacaram, está a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, o Decreto 3956 de 08 de outubro de 2001 promulgou a Convenção que entrou em vigor no Brasil em 14 de setembro de 2001.

Muito embora esse documento também pretendesse mobilizar a sociedade em busca da igualdade no tratamento dado às pessoas com deficiência, o que se via na prática e ainda se pode observar, é uma exclusão oficializada. Pois, ao darmos um tratamento homogêneo a essas pessoas, deixamos de levar em conta suas singularidades, perdendo a oportunidade de ajudá-las a desenvolverem outras habilidades, desconsiderando seu potencial humano.

São considerados PROJETOS DA PASTA-(<http://drhonet.edunet.sp.gov.br/portalnet/login.aspx> - acesso em 28 de julho de 2013)

- *Aulas de Recuperação e Reforço; (estas foram extintas pelo atual secretário, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, em janeiro de 2013).*

- *Fundação CASA (UI – Unidade de Internação e UIP – Unidade de Internação Provisória);*

- *Centro de Estudos de Línguas;*

- *Classes Hospitalares;*

- *Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral – ETI;*

- *CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos;*

- *Professor Mediador Escolar e Comunitário;*

- *Salas de Leitura.*

-<http://drhonet.edunet.sp.gov.br/portalnet/login.aspx>

²⁷ O nome foi omitido para garantir a integridade do sujeito.

Em 2002, mais uma vez recebi como atribuição na mesma escola, uma sala especial, na verdade, eram os mesmos alunos com que trabalhei em 2000, a sala de aceleração para correção de fluxo, agora 8ªD, já estigmatizada como a pior sala da escola. Lá estava eu novamente com o surdo. Eu teria muitos momentos durante as aulas em que, embora eu não soubesse a Língua de Sinais, sabia que “E” reconhecia o meu esforço para ajudá-lo, era o meu aluno mais dedicado, gostava de desenhar e adorava a sala de informática, sempre me ajudava orientando os outros alunos a executar atividades no computador.

Neste mesmo ano, ingressei no Mestrado em Educação e, sendo contemplada com uma bolsa CAPES também na Universidade São Francisco, deixei as aulas em agosto para me dedicar exclusivamente aos estudos. De todos os professores apenas o professor de História e eu não tínhamos problemas com os alunos, dos outros, posso dizer que tamanho foi o trauma que 4 destes colegas deixaram de lecionar no mesmo ano e não voltaram mais.

Este projeto tão criticado por muitos grupos de pesquisa na época não preparava os professores para essas situações, não levava em conta a barreira linguística do surdo, e colocava os alunos numa situação constrangedora e humilhante, não era por nada que muitos alunos eram rebeldes. Eu conquistei o respeito de todos e até hoje, por ser uma cidade pequena, continuo encontrando com alguns pelas ruas da cidade, até mesmo, de vez em quando, com “E”.

Em 2004 concluí o mestrado em Educação e com ele aprendi que precisava aprender mais. Dar aulas na 8ª D foi o ponto de partida para que eu colocasse como meta estudar cada vez mais para ajudar os alunos que não conseguiam aprender. Posso dizer que me especializei em aulas de reforço, quando me efetivei como professora no estado em 2005, tive até que fazer um esforço para me adaptar a essa nova situação de professora com alunos o ano todo. Para falar a verdade, acho que nem gostei de ser efetiva, pois os desafios apesar de serem outros, me amarravam numa única escola. É neste ano que o MEC, intensificando os trabalhos na direção de uma educação inclusiva, lança: Educação Inclusiva: direito à diversidade – documento orientador.

É lançado também pelo próprio Ministério da Educação um Documento Subsidiário para a Política da Inclusão. Em 2005, atuei como diretora de uma escola da rede municipal, depois de um convite do prefeito da época e senti, novamente, a responsabilidade de zelar pela educação de muitas crianças com necessidades educativas especiais, que faziam parte dos discentes da escola.

Finalmente, em 2007, comecei a fazer um curso de Libras e meu contato com os surdos passou a ser com o grupo de voluntários, assim que adquiri alguns sinais procurei “E”, aquele aluno que tive até 2002, já tendo abandonado a escola e agora com 24 anos, trabalhando na roça tornou-se alcoólatra. Comecei a visitá-lo em companhia de outros voluntários, ensinávamos Libras e o português pela leitura de textos bíblicos, utilizávamos material digital todo sinalizado em Libras. Infelizmente dois acidentes de automóvel me impediram de continuar o trabalho e perdi o contato com “E”. No entanto, meu contato com os surdos se intensificava, começávamos agora a procurar por surdos em 4 cidades diferentes para oferecer o ensino de Libras com o propósito do ensino dos textos bíblicos, e encontramos muitos, de todas as idades.

Em 2009 e 2010, fiz os cursos oferecidos pela Rede do Saber e CENPEC em um curso produzido pelo DERDIC²⁸ - SP. E foi numa dessas aulas que conheci surdos e ouvintes do Clube dos Surdos de Jundiaí, a convite do então diretor da época e filho do surdo fundador do clube há 40 anos, atuei como diretora pedagógica por seis meses, saindo de lá por ter ingressado na Universidade para ministrar aulas de Libras. Durante esse período, o contato com os surdos só me fez ter mais certeza de que eu deveria buscar recursos para ajudar no ensino do português a eles, queixa mais constante de todos. Concomitantemente, continuava com meu trabalho voluntário com os surdos.

Em 2010, ingressei no curso de doutorado com uma pesquisa que a princípio buscava discutir a necessidade de buscar novas metodologias de ensino ao surdo. Mais uma vez, precisei interromper meu percurso acadêmico, pois não tive condições de continuar pagando pelo curso. Mas, o contato com os professores, que sempre me mantinham motivada, não deixou que eu desistisse do meu objetivo. Em agosto de 2010, passei a integrar o quadro de docentes da Universidade São Francisco com a disciplina de Libras no curso de Pedagogia, único curso de licenciatura vigente na instituição. Finalmente, no segundo semestre de 2011, fui contemplada com a bolsa institucional e pude dar prosseguimento ao doutorado em Educação. Porém, no decorrer do curso das disciplinas e das discussões em torno do meu eixo temático, acabei me deslocando e buscando entender melhor as identidades produzidas em dois contextos de educação. Uma vez que, que pude conhecer tanto o trabalho voluntário de um grupo organizado para ajudar os surdos em sua língua sinalizada, bem como, ao longo dos

²⁸ Fundado em 1954 por pais e amigos de crianças com deficiência auditiva, foi doado à Fundação São Paulo e incorporado a PUC-SP, hoje se define atuando em três eixos: atendimento clínico, formação educacional e pesquisa e torna-se um centro de referência em seus campos de atuação.

anos, também conhecer o contexto excludente no qual os surdos vêm sendo expostos nos últimos anos.

Em 2011, exonerei meu cargo no estado para me dedicar mais à pesquisa e ao trabalho com os surdos, concomitante, ingressei num curso de Pós-Graduação em Libras, passei a dar aulas em cursos de Pós-Graduação em Libras e, portanto, estreitando meus laços com surdos de muitas cidades. Na Universidade São Francisco também atuo como responsável pelo apoio pedagógico de alunos surdos, selecionando e acompanhando de perto o trabalho dos intérpretes, além de oferecer cursos, orientações aos professores e proferir palestras sobre as questões pertinentes à surdez, como integrante do NAP – Núcleo de Atendimento Psicopedagógico e apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais, criado em 2012 para atender todos os campi.

Esta tese é o resultado de muitos encontros felizes com os surdos, por isso, apesar de não ter conseguido ajudar mais o aluno “E”, devo a ele o encontro de uma temática tão importante. Não gostaria que este fosse apenas mais um trabalho de pesquisa, mas espero chegar ao seu final acenando com algumas sugestões de como podemos olhar para um contexto não formal de ensino e extrair o que nele pode ser aproveitado no contexto formal, ou seja, na escola. Busco, assim, agregar ações que podem ser produtivas dentro da escola, sem tentar fazer do surdo o ouvinte que ele não é, e, sem esquecer que tem direito de escolher sua identidade, a partir de tudo que lhe é oferecido.

Mesmo diante do fato de que as identidades são construídas, entendemos o direito de escolha, como sendo a possibilidade do surdo escolher como quer ser definido, e não como os outros o definem. Por exemplo, um surdo que é tratado desde a infância como deficiente auditivo, passa por muitas dificuldades, mas na idade adulta passa a ter contato com a Libras e com a comunidade surda, descobrindo um novo mundo linguístico e interativo, passa a identificar-se como surdo, não é uma identificação escolhida que só é possível diante das possibilidades, vantagens e desvantagens vivenciadas pelo sujeito surdo?

O presente trabalho está, portanto, assim dividido: A introdução que trata de situar o leitor a respeito da motivação do trabalho bem como sobre o que tem sido proposto para alfabetização e letramento dos surdos e deficientes auditivos nos últimos anos e também apresenta os objetivos, as perguntas de pesquisa, pressupostos e hipóteses prévias. Neste mesmo capítulo é possível conhecer quem é o sujeito autor da pesquisa, pois entendo que, dentro da pesquisa da área de Humanas, é importante

esclarecer de onde são produzidas as reflexões. Assim, em consonância com a proposta de trabalhar com a Análise do Discurso, o sujeito da pesquisa é produzido social e historicamente, justificando os caminhos percorridos e as escolhas teóricas do trabalho ora apresentado.

O capítulo 1 discute a Identidade, tratando das questões de construção discursiva dos sujeitos, segundo Foucault. Outros autores como Hall e Dorziat contribuem para a discussão. A partir desta perspectiva teórica, pretende-se trazer para a pauta das discussões como o Sujeito se constitui histórica e socialmente atravessado e constituído pela língua. Apontaremos como A Análise do Discurso e suas contribuições podem ajudar-nos a entender as construções de Identidade olhando para as relações entre língua e identidade, ao mesmo tempo em que estas são pensadas dentro dos contextos formais e não formais. O capítulo 2 versa sobre a Educação Formal e a Educação não formal com o objetivo de auxiliar na compreensão dos modelos no momento da análise entre os dois contextos. O capítulo 3 dá a conhecer aspectos importantes da contribuição dos movimentos sociais e o impacto produzido nas políticas públicas e na legislação vigente; também versará sobre as representações do sujeito surdo ao longo das últimas décadas pela apresentação de uma legislação que ainda precisa e que vem sofrendo ajustes. Destarte, o capítulo 4 descreve o modelo de educação dos surdos em Portugal, observado durante um estágio científico avançado por quatro meses naquele país. O texto dá a conhecer as políticas públicas e o processo de formação de professores. Já o Capítulo 5 tratará da metodologia escolhida e a descrição do objeto de estudo e o contexto da pesquisa. Neste capítulo, as contribuições da Análise da conversação e da Análise do Discurso de Linha Francesa, serão conhecidas, para que o leitor entenda a construção dos enunciados e os caminhos percorridos para chegarmos ao resultado final das entrevistas, aqui narradas. Finalmente, o capítulo 6 trará a descrição dos dados coletados por meio de entrevistas e gravações de vídeo e do contato com materiais de ensino-aprendizagem no contexto formal. As vozes das mães de surdos e suas contribuições nas construções das identidades de seus filhos surdos. Portanto, será possível conhecer as possíveis identidades de Flor, em contexto formal, Gerânio e Girassol, irmãos surdos pós-linguísticos, em contexto formal e não formal, Begônia, uma surda que começa seu percurso educacional em escola especial para surdos e não consegue terminar a escolarização que é também sujeito do ensino não formal.

Procura-se fazer uma discussão e problematização de dois modelos de ensino levando em consideração as discussões mais atuais em nosso país sobre a alfabetização e letramento dos surdos e deficientes auditivos em dois países, Brasil e Portugal, tecendo algumas comparações. Este capítulo o de número 7, também tentará retomar as perguntas iniciais com o objetivo de constatar ou não se as hipóteses se sustentam. Assim, retomaremos a questão das identidades produzidas e quais podem ser as contribuições das práticas do contexto não formal para o formal. O Capítulo 8 traz as considerações finais. Por último as referências encerram o trabalho.

CAPÍTULO 1 – SUJEITO E IDENTIDADES: o que são e como se formam?

Entendemos que muitos pesquisadores já trazem em seus trabalhos muitas reflexões e discussões em torno da construção de identidades, em diversos contextos educativos e a partir de muitas perspectivas teóricas. Destarte, não queremos aqui nos deter em longas retomadas destas discussões, mas entendemos que precisamos situar o nosso interlocutor sobre o que entendemos como a construção de identidades.

Assim, retomamos o conceito de sujeito concebido por Foucault (2010), que nos ajuda a compreender a construção da identidade a partir dos processos de interação social que, por sua vez, acontecem dentro de situações de comunicação produzidas em formações discursivas em esferas de comunicação (MANGUENEAU, 1997) ideologicamente intencionadas, conforme Bahktin (2006) e Orlandi (2009).

Tentaremos falar desses sujeitos da pesquisa e dos diferentes contextos pesquisados, olhando para os possíveis discursos produzidos nos dois contextos, com o objetivo de prover subsídios para se tentar entender como as identidades dos sujeitos pesquisados são construídas de acordo com as ideologias que atravessam os diferentes contextos.

Para tentar entender a questão das identidades que devem emergir deste trabalho, as contribuições de Bakhtin, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Katrryn Woodward, são importantes para a compreensão sobre o conceito de identidade e de que forma esses conceitos se articulam dentro das análises que este trabalho propõe.

1.1 Identidade: construção histórica e social pela língua

Segundo o dicionário Aurélio, *sujeito* [Do latim *subjectu*, “posto debaixo”] é um adjetivo e existem cerca de 17 acepções para explicar a palavra, no entanto, apropriar-nos-emos na acepção que traz o seguinte expresso: Escravizado, cativo. A escolha se deve ao fato de entendermos que todos nós, sujeitos, podemos ser cativos da rede discursiva, na qual somos enredados a partir da nossa existência, quando, conforme

Foucault, começamos a ser construídos. Todos nós chegamos a um mundo que já está construído discursivamente, portanto, ao adquirirmos uma língua de acesso passamos a ser produtores e produzidos discursivamente, numa rede de enunciados e interações dentro de uma sociedade que nos enreda verdades e mentiras, somos o que as ideologias que perpassam nossas vidas querem de nós.

Assim, não há escapatória, se ouvintes, submetidos às construções possíveis de acordo com a esfera social a qual pertencemos por meio da língua oral. Se surdos, podem ser sujeitos construídos por outro surdo ou por ouvinte, por meio da língua de sinais ou pela imposição do português. Se por uma língua de sinais, que não tem seu registro escrito, o surdo é como que colonizado²⁹ por outra escrita. E ainda, se oralizado ou não, são sujeitos marcados por discursos políticos claudicantes e ineficientes, eu diria, no quesito educação.

Portanto, a melhor forma de pensarmos o sujeito é pensá-lo como Bakhtin (2006 p. 112) que expressa

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

A partir de Bakhtin, podemos pensar o sujeito como construção do meio social, cuja língua serve como ferramenta de interação, materializada em enunciados, expressa o pensamento do sujeito, pensamento este construído e/ou direcionado pelas condições de produção social.

Segundo Hall (1997 apud WOODWARD, 2013), atualmente as mudanças na modernidade apontam para um sujeito multifacetado, fragmentado culturalmente por conta da globalização que produz um distanciamento das culturas nacionais, sendo que tal cenário corrobora para a desintegração das identidades, no sentido de afastar o sujeito de uma interação cultural. A tecnologia também isola o sujeito, que não vê na coletividade de uma rede social, por exemplo, o individualismo a que se submete que, em outras palavras, faz parte da lógica dessa modernidade líquida.

²⁹ Colonizado refere-se a colonizar pelas idéias - aqui tomada no sentido de assimilação de elementos de outra língua, o implica transferência de valores e significados.(SAVIANI, 2008)

Pode-se dizer, a partir da perspectiva teórica dos autores citados anteriormente, que a identidade se constrói a partir da diferença com o(s) outro(s), pela linguagem e pelos sistemas simbólicos que dependem das posições de seus interlocutores num espaço social, historicamente construído. Assim, um sujeito é o que o outro não é.

A identidade é simbólica e social e se marca pela diferença, seja ela política, cultural, religiosa, física e corporal, ou ainda por antecedentes históricos, como no caso de grupos, como os negros no Brasil, cujo grupo tem sua identidade marcada por um passado social e histórico, que ao gerar tensões com os não negros, busca afirmar sua identidade negra.

A identidade também pode ser marcada pelo gênero, condições econômicas e de etnias. Por exemplo, alguém pode ser surdo, negro e pobre, assim essas diferenças acentuam ou não conforme o contexto, o conflito na construção identitária, de acordo com as convenções e classificações do contexto social, ou seja, as identidades não podem ser unificadas, pois são muitas as diferenças e classificações no interior de discursos produzidos, que podem direcionar para esta ou aquela identidade.

Há ainda, a questão da identificação, o sujeito pode sustentar uma identidade conforme as relações sociais produzidas nas diversas esferas da sociedade em que circula, assim, por interagir com diferentes grupos como na escola, no trabalho, na família, no grupo religioso, político, etc., a identidade pode também ser considerada mutante (WOODWARD, 2013).

Refletir sobre identidade no âmbito discursivo nos leva a outra dimensão, a cultura, pois esta é alimentada por diversos elementos, entre eles a produção de discursos que se materializam numa língua. Esta, por sua vez, tem a função de transmitir e manter representações simbólicas que se relacionam à cultura, portanto, as identidades se constroem nas relações de poder que permeiam a cultura.

Apesar de parecer confuso, identidade e diferença convivem juntas para que a primeira possa se firmar, portanto, a identificação depende das práticas de significação, estas por sua vez, produzem relações de poder que determinam quem pode e quem não pode ser incluído. A cultura de determinado grupo é capaz de levar a produção de uma identidade que permite acessar os modos de significação com objetivo de criar um laço de identificação. Por isso, não é difícil encontrarmos, por exemplo, pessoas que fazem parte de círculos políticos diferentes dos que frequentavam na sua juventude, visto que ao longo da vida, diferentes encontros com diferentes discursos são capazes de produzir diferentes identificações.

Segundo Woodward (2013, p.20), a globalização tem um grande impacto nas identidades produzidas atualmente:

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais por sua vez produzem identidades novas e globalizadas...(...) A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local.

Refletindo sobre o exposto acima, podemos considerar que a globalização produz uma nova identidade coletiva e individual, construída pelas relações de poder que perpassam essas representações simbólicas experimentadas pelo homem atual, numa ação de identificação que pode ser mais bem compreendida pelos estudos da psicanálise. Pois, embora passemos a nos identificar com determinados sistemas simbólicos, em um dado momento da nossa vida, o processo de identificação é um contínuo, assim, os estudos mais abrangentes da Psicanálise buscam explicar o homem que deseja ser, ou seja, segundo Lacan (1990 apud WOODWARD, 2013, p. 65), o homem em seu eu está sempre dividido entre o que é e o que deseja ser.

Como este trabalho trata da identidade em relação a duas línguas distintas, oral e espaço-visual, é possível acrescentar que a luta daqueles que se utilizam da segunda, não só querem se reafirmar como um grupo linguístico, como também querem dar a conhecer por meio da língua, uma cultura que emana das próprias necessidades de um corpo não ouvinte, e não exatamente de uma cultura de contestação ou oposição às representações da cultura oral dominante.

A questão da identidade é muito importante, pois como já mencionado anteriormente, esta se produz por meio de diferentes discursos, Bourdieu (1984 apud WOODWARD, 2013) chamou os diferentes grupos que frequentamos de “campos sociais”, por isso, durante uma breve reflexão sobre nós mesmos, podemos vir a descobrir que somos como atores em um filme, temos diversos papéis, porque frequentamos diferentes lugares. E, fazemos isso, porque precisamos de diferentes identidades de acordo com as diferentes situações.

Voltemos à questão da diferença (WOODWARD, 2013), pois é a partir da necessidade de nos identificarmos com diferentes grupos em “campos sociais” diversos, que, inconscientemente, produzimos as diferenças. São essas diferenças que organizam nossa vida e dão sentido a nossa existência, novamente, a diferença produz a identidade e a identidade depende da diferença.

A diferença separa os sujeitos e estabelece distinções, e, por distinções é possível entender as diferentes formas de classificação, então por cultura entende-se um conjunto de valores de verdade partilhados por um grupo. Esses valores podem ser desde o tipo de vestimenta, o modo de falar, a culinária, a religião, enfim, tudo que pode ser classificado e possa produzir significação nas relações sociais.

Portanto, se as relações sociais são produzidas a partir da construção de discursos oriundos das relações do sujeito dentro dos diversos campos sociais, a língua é a ferramenta de acesso e interação aos diversos campos sociais. Não pode existir identidade sem a língua, mas a falta de uma produz uma diferença que exclui e que põe em evidência a marca de um corpo do ponto de vista patológico, não normal. Em contrapartida, o uso de uma língua usada por um grupo menor e sem reconhecimento cultural, pode não excluir de algumas esferas da vida, como a escola, por exemplo, mas pode também assinalar uma diferença, que se marca pela língua. De qualquer forma, as duas situações marcam a diferença e contribuem para a construção da identidade.

Woodward (2013) analisa a construção das identidades a partir de Saussure e sua teoria linguística, que ao tratar das oposições binárias, concebe “(...) que esta é a forma mais extrema de marcar as diferenças” (WOODWARD, 2013, p.50). Embora o discurso educacional gire em torno da inclusão, acentua a oposição entre o que ouve e o que não ouve, onde as práticas acentuam ainda mais as diferenças.

Pode-se entender então, que a diferença produzida pode excluir ou contribuir para a compreensão da diferença como diversidade, e quanto a isso é preciso muito cuidado para não tratar a diferença como possível de ser eliminada por uma falsa igualdade, que acaba por contribuir para a construção de uma identidade negativa.

A oposição binária pode, entretanto, levar-nos ao constante questionamento a fim de buscarmos no desequilíbrio, a identidade que não é nem essa e nem aquela, mas as possíveis identidades que emanam de um sujeito construído por diferentes discursos.

Como os discursos e os campos sociais vão se modificando ao longo da vida, pode-se dizer que as identidades também mudam, e estão relacionadas aos posicionamentos que vão sendo assumidos pelos sujeitos, estes posicionamentos são assumidos pela experiência de vida nas relações sociais, que via de regra são ideológicas.

A identidade pode ser tomada como fruto da interação com o(s) outro(s), e do desejo de compartilhar das mesmas representações simbólicas, como também da necessidade de o sujeito se afirmar, nos mais diferentes contextos que circula.

Assim, identidade e diferença, língua e linguagem são indispensáveis para a discussão sobre a produção de identidades, pois da língua e da linguagem derivam as significações que produzem a diferença e a identidade. Segundo Silva (2013, p.80)

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade.

Silva enfatiza, portanto, a ideia de que a identidade e a diferença são mutáveis. Pois estão atreladas aos discursos produzidos em diferentes esferas de comunicação, desta forma, as significações produzidas em diferentes contextos, são capazes de produzir diferentes identidades para um mesmo sujeito, ou seja, o sujeito é discurso e sua identidade e sua diferença pode mudar em relação ao outro que ele não é.

Para Silva (2013), identidade e diferença são disputadas num campo de hierarquia, por isso, procurar uma definição, discursiva e linguística, precisa levar em consideração que identidade e diferença estão sujeitas à relações de poder, são portanto, identidade e diferença. Entre, tantas questões sobre a diferenciação entre identidade e diferença, pode-se dizer que tal discussão assinala a disputa de grupos sociais em estreita relação de poder. O teórico chama a nossa atenção para um procedimento que acaba se naturalizando nas discussões sobre identidade e diferença, a normalização, segundo o autor (SILVA, 2013, p. 83).

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação no qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Logo, refletindo sobre o que foi postulado pelo autor, um sujeito de identidade normal é um sujeito de identidade natural, o que torna todos os outros sujeitos que não se enquadram no padrão de normalidade desejado e único, o anormal ou não normal.

Embora alguns tentem fixar uma identidade para este grupo ou aquele, a identidade parece oscilar, como a linguagem, que sempre deixa escapar, ou seja, por detrás do dito existe algo intencional, consciente ou não, assim a identidade é, mas pode não ser bem o que parece.

Segundo Silva (2013), essa dificuldade em fixar uma identidade é discutida na perspectiva da teoria cultural contemporânea que vê nas relações de diferentes grupos

nacionais uma hibridação, ou seja, as identidades formadas relativas aos grupos e às representações simbólicas a que passam a estar expostas guardam um traço das identidades originais. Pode-se dizer que o hibridismo acontece na tentativa de identificação com diferentes grupos, mais uma vez por causa da diferença e que a identidade se molda conforme o contexto experimentado e vivido.

Como este trabalho procura uma reflexão sobre a identidade voltando-se à Linguística e à Educação é preciso uma visita ao conceito de representação na perspectiva pós-estruturalista, visto que esta concebe como relevante a instabilidade da linguagem, conforme Silva (2013, p. 91)

Aqui, a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Isto posto, investir na discussão da produção das identidades em contextos educacionais é importante, pois é no interior desses sistemas que parte da identidade é produzida por meio de um currículo que serve de instrumento e mediação de um sistema representativo das formas de dominação. Estes sistemas, atualmente, tendem a tentar fixar identidades, tomando diferença e diversidade como formas de adjetivação de indivíduos que fogem do padrão desejado de normalidade.

E nesta tentativa de adjetivação, surgem enunciados, conforme Austin (1998 apud SILVA, 2013), performativos, ou seja, estes atos linguísticos repetidos e em conjunto podem definir ou reforçar a identidade. Entretanto, quando essas repetições são interrompidas surge a oportunidade de questionar essas identidades, tanto em seus modos de produção como na possibilidade de redefini-las, mais uma vez acentua-se a característica marcante da identidade, sua não fixação.

Para Hall (2013), a identidade não pode ser simplesmente reduzida a um conceito delimitado num espaço e tempo, pois, segundo ele, trata-se de um conceito importante, sem o qual, outras discussões dentro das teorias culturais não seriam possíveis. Entretanto, Hall (2013) discute a identidade a partir do conceito de identificação, concebendo tal conceito como complexo, que tende a ser reduzido pelo senso comum de julgá-lo como a simples partilha de elementos em comum num dado grupo. Para o teórico, o conceito precisa ser compreendido à luz das teorias psicanalíticas desde o postulado por Freud, já que a identificação tem a ver com o

desejo de ser e ter o outro, por isso, a identificação também pode estar fundada na fantasia e no desejo.

Este modo de conceber a identificação nos ajuda a compreender como na modernidade as identidades se mostram fragmentadas, isto porque, são construídas em função dos discursos e práticas sociais, portanto, em constante mutação. Por isso, é importante compreender as identidades produzidas nos espaços em que são produzidas, a exemplo deste trabalho, compreender as identidades de pessoas surdas em contextos formais e não formais, justamente para compreender os discursos que permeiam esses contextos.

Frente a isso, também nos parece apropriado olhar para as representações das mães dos sujeitos surdos desta pesquisa, uma vez que são discursos que também fazem parte da construção identitária ora analisada. Espera-se com isso ajudar o leitor a compreender a proposta desta tese, que afinal é refletir sobre a importância da investigação das identidades emergentes nos contextos formais e não formais de sujeitos surdos, uma vez que o que se pretende observar são as práticas de ensino e os discursos implícitos nestas metodologias utilizadas por diferentes atores.

Dorziat (2009, p.18), ao tratar do conceito de desintegração das identidades diz que:

(...) o contexto multifacetado e incerto da sociedade contemporânea, que coloca os sujeitos ante situações as mais variadas, exigindo deles a incorporação de diferentes papéis sociais, demanda uma organização menos rígida.

Para a autora, os diferentes contextos, conflitos sociais e agentes sociais são forças que motivam e impulsionam a construção de identidades, por isso, cabe aqui um questionamento: a hibridação de identidades no surdo não geraria a desintegração da comunidade surda? A Língua de Sinais não ficaria restrita a um pequeno grupo de usuários, perdendo seu *status* de língua? Pois, refletindo a partir de Foucault (2003), sobre discurso dos que oprimem, neste caso, a língua oral, não seria assumido como identidade pelo surdo?

1.2 As contribuições de Foucault para pensar o sujeito

O sujeito foi problematizado por Foucault em seus escritos, não para a construção de uma teoria, mas para a sua compreensão de como somos o que somos. Por isso, o filósofo fez outras indagações: por que somos esse e não outro? É possível ser diferente? Em que momento e como o sujeito se constrói?

Certamente, estas questões nos provocam e nos levam a refletir sobre as teorias que tentam explicar a formação do homem contemporâneo. Tarefa que não é fácil. Acreditamos que a partir das contribuições de Michael Foucault, por meio de seus escritos sobre a formação do sujeito, poderemos nortear nossas reflexões. Foucault chamou o sujeito de histórico, pois segundo ele, o homem é uma construção histórica, portanto, fruto de construções culturais e das relações de saberes e poderes das relações do outro com o “eu”.

O tratamento dado por Foucault às relações de poder e governo contribuiu para que se reflita em como as práticas pedagógicas referentes à educação do surdo no contexto atual, podem mascarar o refinamento de práticas de dominação. Essas considerações do teórico nos levam a questionar se de fato a pseudo-inclusão que assistimos do surdo no contexto atual não seria manobra proposital. Entretanto, outros teóricos nos ajudam a compreender melhor a identidade e o sujeito de Foucault.

Hall (2013, p. 112) é um dos teóricos que ao tratar da formação de identidade, considera que as “(...) identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.” Para Hall, o sujeito constrói sua identidade a partir destes posicionamentos, que são ideológicos e construídos nas relações sociais. Hall critica Foucault em seu método arqueológico, por considerar que o teórico fez uma leitura negativa da psicanálise, concebendo o sujeito como produto de discursos produzidos no que chamou de “formações discursivas” sem demonstrar em seus estudos por que os sujeitos ocupam certas posições e não outras. Formação discursiva em Foucault pode ser compreendida como a possibilidade de se poder definir uma regularidade, uma ordem, posição de funcionamento de enunciados ou transformações, a partir do lugar em que esse discurso está autorizado (FOUCAULT, 2010, p.43), ou ainda, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada (PÊCHEUX, 2008).

Diante da crítica de Hall (2013) nos parece importante investigar as identidades emergentes dos contextos de educação formal e não formal, a fim de observar como essas formações discursivas encaminham os sujeitos dentro da sociedade, lhe

impingindo a noção do que ele pode ou não pode reivindicar, especialmente, quando se trata de Educação.

Parece que além de apontar o que pode ser dito ou não, as formações discursivas contribuem para que os sujeitos assumam determinadas posições, cuja identificação também é determinada pelo outro, que busca na diferença formas de estabelecer um laço de identificação, usando como moeda de troca a possibilidade de acesso à comunidade oral dominante. Inconscientemente, todos os sujeitos envolvidos estão retroalimentando relações de poder-saber.

Para Hall (2013), ainda em suas considerações sobre o percurso de Foucault, o teórico considera que quando o filósofo, na evolução de seu trabalho reconceptua o sujeito pelo método genealógico, recupera a noção de poder e volta-se para o processo de formação do sujeito, que contribui para colocar a questão do sujeito assujeitado. Foucault concebe o sujeito a partir das formas de objetivação e subjetivação, ou o corpo como lugar de práticas disciplinares, constantemente vigiado, portanto, sempre submetido a partir dos regimes de verdade da normalização. Os regimes de verdade para Foucault relacionam-se às formas de governamentalidade e são produzidos de três formas: a partir da ignorância do outro, da arte de enganar e da confissão, a verdade então também é o conhecimento, constituindo-se em forma de subjetivação.

Foucault não fica preso ao sujeito visto apenas como corpo disciplinado e, a partir de uma mudança nos modos de compreensão do sujeito, o autor passa a discutir “as tecnologias de si”. Mesmo sem chamar de identidade, na verdade, o teórico começa a dar lugar à compreensão de que o sujeito não é só um corpo disciplinado, mas que é um sujeito desejante que funciona conjuntamente com as práticas discursivas.

Segundo Neto & Saraiva (2011), Foucault tentou mostrar ao longo de seus estudos como o sujeito se torna o que é, ou melhor, por que somos quem somos e não outro. Em seus estudos, Foucault observa que o sujeito, ao ser passível de sujeição e governo, propicia modos de governamentalidade, sendo a escola uma instituição que abarca ideologicamente modos de produção de sujeitos de acordo com os objetivos do governo.

Conforme Neto & Saraiva (2011, p.8)

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a “espetacularização”, o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *locus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação. A partir da governamentalidade e seus deslocamentos

recentes para uma racionalidade neoliberal, pode-se entender, por exemplo, o crescimento das avaliações governamentais, tais como Enem e Enade, as transformações das propostas pedagógicas, as novas diretrizes para formação de professores.

Os estudos foucaultianos nos ajudam a olhar para a Educação como um processo mais amplo, para além da escola. Assim, precisamos pensar a escola como um investimento na estrutura pós-estruturalista, ou seja, é no currículo que se configura o sujeito que o Estado deseja. Difícil de entender? Não é. Basta observar os capítulos que tratamos das políticas educacionais e dos movimentos da sociedade para refletir, sobre as relações de poder do Estado que estão por detrás desse contexto histórico-social.

Portanto, podemos entender melhor os movimentos educacionais, se refletirmos a partir destas relações de poder-saber que, apesar do discurso da “Educação para Todos” ser uma constante no cerne das políticas públicas voltadas à Educação, na verdade, esconde um jogo de atos performativos, criando uma verdade pela representação da realidade da inclusão, que é tão falsa, que reforça a margem da sociedade. Pois, são as diferenças, que o Estado não quer ou que não consegue resolver.

Usar os escritos de Foucault na reflexão sobre as identidades que surgem nos contextos de ensino, formal e não formal, do qual já fizemos a nossa distinção em capítulo a parte, nos permite ir além do que é externo ao sujeito que permeia esses espaços e, nos faz pensar em como esse sujeito se reconhece. Para o teórico, os processos de objetivação e subjetivação em nossa sociedade fazem do homem um indivíduo preso a uma identidade que lhe é atribuída.

Se as teorias, conforme Foucault, servem para buscarmos outras verdades, então, olhar de perto para esses sujeitos que emergem nesses contextos poderá nos motivar a fazer um deslocamento, pois que vantagem há de se discutir a identidade do sujeito surdo, se não discutirmos as formas de subjetivação que o compõe, entendendo o processo e não apenas olhando para o sujeito, como se este fosse um produto acabado?

Desta forma, a educação do surdo como está posta, por conta do discurso da inclusão, sem o devido cuidado com questões polêmicas, como a formação de intérpretes, as questões curriculares e materiais adequados, além do diálogo com a comunidade surda, pode contribuir para a falta de oportunidades social da pessoa surda ao final da escolarização.

Importante salientar que ao utilizarmos os estudos foucaultianos não queremos tomar as relações de poder que atravessam as questões de formação do sujeito por

Foucault como forma de desqualificar a escola. Espera-se, entretanto, contribuir para que a formação de sujeitos surdos seja suficiente para constituí-lo como sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade, pelo acesso à comunidade oral dominante falante de Língua Portuguesa.

Este capítulo deverá ser retomado na escrita final do trabalho, pois se acredita que ao longo das análises e das futuras leituras que ainda serão necessárias, será preciso retomar as questões em torno da construção de identidades e das diferentes identidades surdas que, com certeza, florescerão ao logo das narrativas dos sujeitos da pesquisa, surdos e mães de surdos.

Concorda-se com Dorziat de que (2009, p.24) é necessário um deslocamento nas formas de se olhar para a comunidade surda, concebendo que:

Assim, os Surdos, tolhidos nas suas possibilidades de mergulho nas complexas e contraditórias redes discursivas presentes na sociedade, passaram a tornar seu um discurso que já está posto e se apoderou deles com eficiência.

A teórica se refere ao individualismo, como uma das faces desse discurso pronto, ou seja, até o próprio surdo assume um distanciamento das associações de surdos, pela falta de convivência com esses grupos. Assim, por conta de uma educação que se diz inclusiva, mas que não dialoga com a comunidade surda, o que se faz presente é uma manobra de governamentalidade. Esta, por sua vez, continua deixando muitos surdos, no lugar em que sempre estiveram, à margem dos processos políticos, excluídos dos espaços de lutas. A cultura surda fica comprometida, pois sem o fortalecimento dessa comunidade, não há troca de experiências e discussões em torno dos conflitos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Portanto, ao transitar pelo espaço escolar sem uma língua primeira e a compreensão da cultura a ela agregada, o surdo passa pela escolarização básica sem uma identidade definida, tendo como representação de sua deficiência a dificuldade de compreender o mundo a sua volta.

1.3. A Análise do Discurso: contribuições para entender as construções de Identidade

É muito difícil começar a explicar a Análise do Discurso, tão difícil como tentar categorizá-la dentro de um campo delimitado, pois seu maior prestígio está justamente em não se deixar enlaçar por falsas “verdades”. A AD, como será chamada doravante, tem como material de análise o discurso, sendo este considerado a materialização de enunciados, orais ou sinalizados. Por isso, a AD, a partir de diversos ângulos, busca o entrecruzamento de 3 caminhos: a estrutura, o acontecimento e a interpretação desses discursos produzidos pelo sujeito em diferentes contextos. (PÊCHEUX, 2008).

O viés escolhido é a 3ª fase da AD, quando acontece um deslocamento da tentativa de compreender os discursos a partir da luta de classes, para uma compreensão das formações discursivas contemporâneas.

Para a AD, a linguagem não pode mais ser interpretada com um único significado, além disso, as questões em torno do sujeito ganham novos elementos e ferramentas de análise, assim, o sujeito da análise do discurso é compreendido como aquele que é atravessado por outros discursos. Portanto, o sujeito ao mesmo tempo em que produz um discurso é afetado por outros discursos, outros ecos. Podemos retomar as questões de polifonia, conforme Bakhtin (2006) que propõe que o texto, enquanto enunciado, é fruto de várias vozes.

A Análise do Discurso não é limitada, não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, não desconsidera a história e não pretende interpretar um discurso como único, real ou verdadeiro, pois para a AD, os sentidos são produzidos pelo sujeito que interpreta, em função da sua formação social, histórica e cultural.

O que AD tem em relação à Identidade? Tudo. Pois, dentro das esferas de comunicação existe um corpo social, formado por especialistas, a quem é dado o poder e o controle de interpretar de acordo com sua vontade. Ou seja, a interpretação é interpretada, por exemplo, com relação à transposição didática de determinado conhecimento pelo professor, cabe a ele eleger o que deve ser dito/ensinado ou não aos seus alunos. De sua interpretação e exposição do conteúdo é que os alunos aprenderão ou não, algo que é importante ou não, conforme nossa interpretação.

Até interpretar é imaginário, pois ao nos constituirmos como sujeitos que interpretam os modos de interpretar que outros nos indicaram, produzem-se estas e não aquelas interpretações, para a AD não há início e nem fim.

Portanto, interpretar as identidades emergentes dentro dos contextos de ensino propostos, não é tarefa fácil, pois se trata, conforme a AD, de mera interpretação, que apesar de desejarmos que se constitua em uma verdade, ainda precisam ser analisadas a

partir de outras tipologias de análise. Pois conforme Orlandi (2009, p. 59), “(...) A Análise do Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende e o inconsciente não se controla com o saber”.

O que a pesquisa tentará apreender, a partir da interpretação das vozes das mães e dos surdos, são mais do que suas identidades, quais são seus desejos e angústias diante do contexto da pessoa surda. Assim, a AD enquanto ferramenta pode nos ajudar a entender como a linguagem se relaciona com a exterioridade, possibilitando evidenciar nestas falas, o que é desejado, mas que é produzido por uma ideologia e se materializa nos enunciados.

Segundo Orlandi (2006 p. 52), “(...) A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente.” Isto nos faz pensar na condição do sujeito surdo, pois estas proposições da autora são feitas a partir de um sujeito que domina uma língua. Quão incompletos podem estar sendo formados nossos surdos, se muitas formas de confronto da linguagem se perdem entre o abismo do não domínio da língua de sinais e do português, enquanto línguas de acesso aos bens culturais, sociais e históricos?

Portanto, linguagem e identidade estão intimamente relacionadas, pois se o uso da língua está na base da interação entre sujeitos e sociedade e a linguagem constitui a base para que o sujeito se signifique, então, como é possível que o surdo se constitua como sujeito eficiente e não deficiente? Como é possível que ele se signifique como alguém que precisa participar de uma comunidade estrangeira em seu próprio país, acessando outra cultura, que o respeite e o valorize?

Gesueli (2006 p.283), também parte da percepção de que as identidades podem sofrer alterações ao longo da vida, pois não são fixas. Coadunamos com essa visão, porque entendemos que se assim não fosse, bastaria uma adjetivação, então, tecer todas estas considerações acerca de um sujeito, não teria sentido, pois bastaria aprisionar o sujeito dentro de um adjetivo, surdo ou deficiente. Além disso, o mesmo ficaria preso no tempo e no espaço, submetidos a práticas de ensino mecânicas e vazias. A produção de sentidos estaria sempre no outro que a partir das relações do poder-saber subjugaria no caso o surdo, sempre ao domínio ouvintista. Assim, a identidade nem poderia ser construída, e seria a mesma coisa que dizer que os diversos discursos que atravessarão o sujeito não o modificarão. É isto que as análises poderão nos mostrar se há

transformação desses sujeitos em relação as suas identidades e em qual contexto isto fica mais destacado.

O próximo capítulo busca situar o leitor sobre o que se entende por contexto formal e não formal de educação. Visto que a proposta desta tese é de fazer emergir as identidades dos sujeitos aqui em análise, compreender como esses contextos diferenciam-se em relação às suas práticas de ensino. Essa compreensão pode ser muito relevante para percorrer as análises discursivas e os impactos desses contextos nos sujeitos enredados na tessitura deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - Educação formal e não formal: pontos e contrapontos

Este capítulo pretende trazer para a pauta das discussões como se caracterizam dois contextos de educação, o contexto formal e o contexto não formal, ajudando na compreensão de que embora diferentes, por força dos seus aspectos organizacionais, assumem a responsabilidade de promover educação em diferentes esferas da sociedade.

A partir desta discussão, será possível entender porque a escolha pela terminologia “não formal” e a abordagem escolhida como argumento para a justificativa de colocar o grupo de voluntários numa perspectiva não formal, ao invés de informal ou não escolar.

2.1. Formal, não formal, informal, escolar ou não, qual é a melhor definição?

Para a continuidade deste trabalho, se faz necessário colocar em pauta porque se optou pela terminologia escolhida para designar os espaços de coleta e discussão de dados desta pesquisa, como formal e não formal. Não estamos criando nenhuma tipologia, apenas nos servimos destes como forma de separar os dois contextos em questão, ou seja, o escolar e o não escolar.

No entanto, precisamos salientar que se utilizássemos o termo ‘contexto escolar’, este poderia ser tomado como sendo todos aqueles espaços institucionalizados, estruturados e organizados, pelas políticas públicas ou por projetos geridos pelo Terceiro Setor, pois segundo Gohn (1998, p. 515)

Neste cenário, as demandas sobre a educação são múltiplas. De reciclagem, aperfeiçoamento, especialização, etc. E muitas das demandas não se situam na área da educação formal, na escola regular. Elas emergem de múltiplos campos e situam-se mais na área de atuação das ONGs, o novo Terceiro Setor. Acrescente-se que demandas da escolaridade formal também estão recaindo sobre o Terceiro Setor, tendo em vista os índices de analfabetismo e a necessidade da leitura para as operações mais elementares, tais como na área da construção civil.

Outros poderiam também entender como um paradigma bipolar, entendendo escolar, como estruturas próprias da escola e não escolar como tudo que está fora da escola, de qualquer forma causando uma dificuldade na compreensão do que estamos chamando de formal e não formal.

Conforme Maria da Glória Gohn (1998), o espaço não formal pode ser aquele ocupado por outras entidades que de alguma forma procuram atender os espaços vazios na formação dos quais a escola como conhecemos não consegue mais dar conta em virtude das demandas deste novo modelo econômico em que vivemos.

Para argumentar em favor do termo ‘formal’, podemos seguir a mesma linha teórica que concebe o termo ‘formal’, como sendo o ensino desenvolvido pela escola a partir de conteúdos previamente estipulados, dentro de uma proposta curricular. Este ensino é, segundo Gohn (1998), marcado por uma intencionalidade. No entanto, entendemos que a partir das relações poder-saber, essa intencionalidade está presente em qualquer contexto, pois por um motivo ou outro, toda ação educativa esconde uma intenção.

Neste trabalho adota-se o termo ‘contexto formal’ para diferenciar um lugar de ensino-aprendizagem orientado por uma proposta curricular, sendo esta, por sua vez, entendida como lugar de práticas pedagógicas. Para Ghanem (2008, p. 59-60), a educação de caráter formal é muito recente na história da educação, pois tem a ver segundo o teórico, com “(...) um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido, que só começou a se configurar há cerca de 250 anos.” Para o autor, a função da escola passou a se coadunar com as necessidades políticas e econômicas, sendo financiada e reconhecida formalmente pelo Estado.

Para Gahnem (2008), o Brasil com seus sistemas educacionais buscam contribuir para a integração cultural e consolidação nacional, no sentido de gerir uma educação de qualidade e construção da cidadania. No entanto, segundo o autor, a educação formal tem suas limitações, pois enquanto a escola tem um trabalho educacional preso a um espaço e tempo e, preocupa-se com conteúdos, não consegue responder aos conflitos dentro do espaço escolar.

A educação não formal segundo Gahnem (2008, p. 68) tem como característica principal a possibilidade de organizar-se de acordo com as demandas da sociedade, ou seja:

(...) diversificados são os métodos, procedimentos e instituições da educação não formal: sistemas individualizados e coletivos, presenciais e a distância, uso de tecnologias (sofisticadas e artesanais ou rudimentares), programação detalhada ou de definição muito genérica. A mesma diversidade caracteriza seus objetivos, abrangendo todo tipo de objetivo cognoscitivo, afetivo ou psicomotor, os três famosos tipos da taxonomia de Bloom (1956).

Assim, a educação não formal consegue satisfazer muitas lacunas deixadas pela educação formal, em função do seu grande potencial de alcance, graças à sua liberdade e mobilidades para gerir suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Gahnem (2008), o trabalho com os surdos no contexto não formal é justamente o de dar conta de uma lacuna comunicativa que não tem sido suprida pela escola formal, no Brasil.

Já para Gohn (1998) a Educação está associada ao conceito de cultura, sendo esta última, por sua vez, construída e modificada na história (1998, p.516), nos seguintes termos: “A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. E este seria o objetivo do contexto escolar, que é, portanto, formal.

Do contexto formal, ou escola, esperam-se ações educativas que olhem para as necessidades pedagógicas e metodológicas e, no caso da nossa pesquisa, dos alunos surdos incluídos na escola regular. As análises das identidades construídas neste contexto formal, a escola, nos permitirão perceber se a cultura ouvinte se sobrepõe ou não, respeita ou não a cultura e/ou as singularidades do aluno surdo.

Quanto ao termo ‘contexto não formal’, esse nos pareceu mais adequado, não só para a diferenciação de uma ação educativa, para além da escola, mas por tratar-se de um termo capaz de nos ajudar a descrever o lugar de atuação dos voluntários, em suas ações educativas, especialmente por tratar-se do ensino de uma Língua.

O termo ‘não formal’ pretende trazer a noção de uma ação educativa que espera atender uma demanda social, por ajudar o sujeito surdo a compreender o meio social e a natureza que o cerca, a partir do uso do aprendizado e uso da Língua de Sinais e pela participação em grupo em diversas atividades.

Nesse contexto, o tempo de aprendizagem não é fixado e existe o respeito pelas diferenças em relação ao processo da aprendizagem. Entretanto, este espaço não formal de que falaremos à frente, é organizado e estruturado, o que explica a não oposição ao espaço formal, uma vez que os dois contextos são atravessados pela organização,

estruturação e intencionalidade, é justamente a organização do tempo conforme as necessidades dos surdos atendidos.

Ainda como forma de dirimir qualquer dúvida em relação aos termos escolhidos, é importante trazer, porque o termo ‘informal’ também não daria conta do que se pretende abordar. O termo ‘informal’ geralmente é utilizado quando queremos definir a aprendizagem que acontece em outras esferas da vida, como a família, ou seja, esse tipo de educação é de caráter permanente, conforme Afonso (1992 apud Gohn 1998, p.517)

(...) a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto caráter permanente. Mas o termo informal não abrange as possibilidades da educação não formal...

Os trabalhos de Gohn apontam para definição de educação informal como sendo o que o indivíduo aprende durante a vida em seu processo de socialização. Mas entendemos que a socialização está presente em todos os contextos de educação, no tocante ao trabalho dos voluntários, isto se acentua ainda mais, pelo ensino de uma Língua capaz de colocar o surdo em situações de interação. Assim, se ousássemos colocar esse trabalho na perspectiva de um contexto informal, apenas por entender que se trata de um modo de construir a socialização dos surdos, correríamos o risco de deixar escapar o que nos parece mais importante, quando pensamos na escola e no trabalho dos voluntários, que é: o que é ensinado e como é ensinado.

Para Trilla (2008), definir uma fronteira entre informal e não formal não pode partir de critérios de intencionalidade, isto é, não seria possível optar pelo termo não formal neste trabalho, simplesmente por considerar ingenuamente, que tal modo de educação não está atrelado a modos de ensino, ou seja, para o teórico uma das fronteiras entre educação formal, não formal e informal se dá pelo caráter metódico. Conforme Trilla (2008, p.37)

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação* e de *especificidade* [sic] da função ou do processo educacional.

O autor entende que a educação informal se dá de uma maneira difusa, pois pode surgir das necessidades diárias em contextos especiais. Portanto, o trabalho dos voluntários não pode ser considerado informal, pois é exercido de maneira sistemática e

organizado, com métodos e práticas, embora leve em conta as individualidades e se destaque por isso, como será possível observar na segunda parte deste trabalho.

Parece-nos que mais importante do que apontar as diferenças terminológicas é lembrar que dentro da escola as práticas estão atreladas a uma cultura de conteúdos, que segundo Moura & Zucchetti (2010, p.636)

(...) se autoproclama erudita, certa, neutra, padrão, em detrimento das culturas populares que são consideradas desviantes e, por este motivo, inferiores. (...) Somente nessa perspectiva, tendemos a concordar que a educação desenvolvida nas escolas ocorre fora do “mundo da vida”.

Assim, se faz necessário que grupos como os voluntários tentem fazer algo para ajudar, produzindo técnicas e intervenções educativas diversificadas, que talvez possam ser adotadas no contexto escolar formal. Entretanto, compartilhamos do expresso por Trilla (2008) de que a escola hoje tem tantas incumbências dadas pelo modelo de sociedade atual, que acaba por não conseguir cumprir com suas atribuições. Conforme Trilla (2008, p.54)

Enfim, a educação não formal não é nenhuma panacéia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível.

Por outro lado, entende-se que vale a pena olhar para o modelo de educação não formal que ora apresenta-se nesta pesquisa, em relação a seus métodos e práticas educativas como uma possibilidade de agregar novas ferramentas na educação do surdo em nosso país.

2.2 Um grupo de voluntários e sua contribuição para a formação de identidades surdas a partir do ensino e uso de Libras.

Este trabalho de pesquisa pretende dar a conhecer o trabalho de um grupo conhecido mundialmente como Testemunhas de Jeová, que procura levar conhecimento bíblico, ou evangelizar, termo preferido, por muitas pessoas que não fazem parte da

Associação Cristã das Testemunhas de Jeová. Este grupo que procura falar com todas as pessoas em diversas línguas e dialetos, nesta tese de doutorado, doravante será nomeado como *grupo de voluntários*. A escolha do termo se deve à tentativa de manter o foco na ação educativa e não na questão religiosa. Por desenvolverem um trabalho de ensino, uso e difusão das línguas de sinais no mundo inteiro, especialmente aqui no Brasil, com a Língua de Sinais Brasileira, despertou nosso interesse em suas práticas e formas de organização, bem como a relação com a construção de identidades de sujeitos surdos assistidos pelo grupo.

Os Estudantes da Bíblia surgiram como grupo em 1870 em Pittsburgh com Charles Taze Russell, que em 1879, edita e publica a primeira edição da revista *Watch Tower* com uma edição de 6 mil exemplares, hoje conhecida como revista Sentinela. O trabalho do grupo tinha e tem até hoje como objetivo principal a divulgação dos ensinamentos bíblicos, chamados pelo grupo de “Boas Novas do Reino de Jeová”.

O trabalho do grupo desde sua criação tem como foco principal a pregação de casa em casa, seguindo, segundo eles, o expresso por Jesus no Evangelho de Mateus capítulo 28 nos versículos 19 e 20:

Ide, portanto, e fazei discípulos de pessoas de todas as nações; batizando-as em nome do Pai, e do Filho e do Espírito Santo, 20 ensinando-as a observar todas as coisas que vos ordenei. E eis que estou convosco todos os dias, até a terminação do sistema de coisas.

Assim, tentando cumprir o acima citado, o grupo tem tentado alcançar toda a Terra com sua pregação, para tanto, desenvolveu um programa de ensino através de diversas publicações, que são publicadas e impressas em gráficas pelo mundo todo. Hoje, segundo dados em domínio público no portal do grupo www.jw.org (acesso em 13 de julho de 2013) são:

Dados Interessantes: Mundo³⁰

- Pregação em **239** países
- Bíblias e publicações bíblicas produzidas em **595**³¹ idiomas
- **111.719** congregações
- **7.538.994** evangelizadores
- **19 milhões** de pessoas assistem às nossas reuniões ou congressos
- **179 milhões** de Bíblias produzidas até agora em **116** idiomas
- **20 bilhões** de publicações bíblicas produzidas nos últimos dez anos

³⁰ www.wikipedia.org.

³¹ Jw.org – acesso em 31/10/2014 – constam 691 idiomas.

Toda a obra é custeada por donativos voluntários e trabalho voluntário, não há exigência de dízimo ou outro tipo de pagamento estipulado para os seguidores, também não há remuneração para aqueles que têm cargos de responsabilidades dentro da organização e gestão.

Muitos voluntários se dedicam ao aprendizado de outro idioma para pregar à imigrantes e, no caso dos deficientes auditivos e/ou surdos, estes também são contatados em sua própria língua de sinais, por isso, desde de 1992, quando foi lançada a primeira fita de vídeo para deficientes auditivos em ASL (Língua de sinais americana) com o título “Testemunhas de Jeová – Organização Que Leva o Nome”, A Associação Torre de Vigia iniciou o estudo sobre a preparação de vídeos, denominadas videotraduções, para os deficientes auditivos de outros países, com o conteúdo sinalizado de grande parte do material impresso, entre eles o Brasil.

Segundo o site www.wikipedia.org (acesso em 13 de julho de 2013)

Dentre as diversas frentes de trabalho voluntário, destaca-se como significativa contribuição social o trabalho realizado com os surdos. Em vários países, voluntários Testemunhas de Jeová ajudam milhares de surdos, desde a alfabetização na sua primeira língua, como a LIBRAS no Brasil e a LGP em Portugal, passando pelo idioma escrito de sua região, quando se aplica. Atualmente 59 equipes de tradutores ao redor do mundo traduzem, produzem e distribuem gratuitamente publicações em vídeos DVDs em 43 línguas de sinais para o benefício dos surdos, fornecendo suporte para mais de 1.200 congregações em língua de sinais de diversos países. Diversas publicações em 43 Línguas de sinais, incluindo partes da Bíblia, todas em vídeos, podem ser baixados diretamente do site www.jw.org. Seu trabalho não raro proporciona muito mais do que ajuda espiritual, servindo como intérpretes em língua de sinais por acompanhá-los em escolas, médicos, advogados, entrevistas de emprego, etc. Também estendem aos familiares e colegas de trabalho dos surdos a oportunidade de conhecer a língua de sinais, usando para isso DVDs visuais ou outras publicações produzidas pelas próprias Testemunhas de Jeová com o objetivo de facilitar o aprendizado e a inclusão social e espiritual dos surdos às suas famílias e comunidades.

Atualmente, é possível encontrar a tradução para a Língua de Sinais em 68 idiomas diferentes, além de disponibilizados em DVD e publicações impressas no idioma do país, também estão disponíveis no site acima mencionado.

O Brasil é o país com maior número de material impresso com interpretação em Língua de Sinais Brasileira, em função do grande número de surdos, que segundo o

último censo do IBGE, em 2010³², este número de expressivo aumento em comparação com o ano de 2000 é de 19.344.926 pessoas.

2.2.1 Requisitos para trabalhar com surdos

Embora, haja uma legislação³³ em vigor com respeito à formação do instrutor e intérprete para pessoas surdas ou deficientes auditivas, a pesquisa mostrará que as pessoas envolvidas no trabalho voluntário com os surdos, nem sempre possuem a formação desejada pela lei, o que não tira os méritos e a qualidade do serviço prestado, como veremos nos depoimentos dos próprios surdos e suas mães e familiares.

Para fazer parte do grupo de voluntários no trabalho com surdos, o seguidor precisa ter uma conduta irrepreensível dentro da organização, disponibilidade de tempo e recursos próprios, pois esse trabalho exige grande dedicação em todos os sentidos. Depois de manifestar seu interesse pelo trabalho, a pessoa passa por um curso intensivo dentro da própria Congregação de Língua de Sinais, sob a supervisão de um intérprete, mas é no contato direto com a comunidade surda que a proficiência da língua vai surgindo. Alguns, entretanto, quando chegam ao grupo já procuraram de alguma forma fazer um curso básico ou fazer contato com a comunidade surda, com objetivo de facilitar o aprendizado da língua, dentro do campo de trabalho na organização.

Além disso, o estudo das publicações com o estudante e a frequência às reuniões totalmente em língua de sinais colaboram para uma imersão na língua, como se o voluntário estivesse num outro país, onde só pudesse utilizar a LS. Nas reuniões, não se

³² Deficiência auditiva - Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:
- Não consegue de modo algum – para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;
- Grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo;
- Alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; ou
- Nenhuma dificuldade – para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo.
<http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com.br/2012/05/censo-do-ibge-2010-dados-sobre.html>. Acesso em 31/10/2014.

³³ Artigo 4º da Lei nº 12.319/2010 trata da formação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira.

deve usar a língua oral, considerando-se este um espaço exclusivo para o uso da língua dos surdos.

Logo nos primeiros dias de contato com o grupo de voluntários, no trabalho com a Língua de sinais, o aprendiz já é levado ao trabalho de casa em casa para contato com surdos. Assim, o aprendizado a respeito das singularidades surdas e de aspectos culturais importantes vai sendo construídos, para que o trabalho se dê biculturalmente, ou seja, respeitando a cultura das duas línguas, especialmente por respeitar o posicionamento familiar em relação à Língua de Sinais. É preciso um trabalho progressivo para acabar com os mitos e temores encontrados nos familiares de surdos que não utilizam a Libras.

A grande parte de voluntários que chegam ao grupo sem nenhum conhecimento sobre a Libras, ao longo do tempo, procura cursos de Libras com objetivo de aprimorar o uso da Língua, já que os sinais mais utilizados acabam sendo aqueles próprios do contexto bíblico. Por entenderem que o surdo precisará de ajuda também em outros contextos, o voluntário procura melhorar seu repertório e uso da língua, não é raro encontrar elogios quanto ao trabalho do grupo e uso e difusão da Língua de Sinais.

Também não há exigência quanto ao nível de escolaridade, a boa leitura na língua portuguesa e a facilidade em didatizar os conceitos bíblicos é o único critério. É preciso também demonstrar progresso no domínio da Libras, bem como na leitura e compreensão do que é sinalizado pelo surdo.

Quando o voluntário encontra um surdo que não sabe Libras, cabe a ele ensinar o surdo o idioma e os conteúdos bíblicos. Com o tempo e o progresso do surdo, a Língua Portuguesa vai sendo inserida nos estudos que acontecem semanalmente.

2.2.2 Organização do trabalho voluntário com surdos

Para o trabalho dos voluntários existe uma estrutura organizacional, o papel de liderança cabe aos homens designados para isso. Quando um grupo para o trabalho com surdos é formado, o primeiro passo é mapear a cidade onde haverá a atuação. A princípio, pares de voluntários são enviados pelas ruas e perguntam de casa em casa

sobre a presença de surdos nas imediações. É assim que muitos são encontrados, por indicações de vizinhos, parentes ou amigos.

Depois do mapeamento, a cidade é dividida em territórios, esses territórios são visitados duramente o mês, às vezes, conforme o número de voluntário em cada grupo ou congregação de Língua de Sinais, são necessários vários meses para que todos os surdos apontados sejam encontrados num território.

Os endereços de todas as pessoas surdas ou consideradas deficientes auditivas depois de encontradas são catalogados, como forma de organizar as revisitas. Assim, pessoas de todas as idades, que por qualquer motivo tenham comprometimento na capacidade de audição, também surdos oralizados ou não, falantes ou não de Língua de Sinais são contatados conforme cronograma organizado de visitas, isso frequentemente. Desta forma, são contatadas desde crianças até pessoas mais idosas.

Para o trabalho no grupo é preciso portar um aparelho de DVD portátil com tela para que em todos os contatos os folhetos e revistas utilizadas no trabalho com ouvintes letrados e alfabetizados, possa ser feito também com os surdos, já que estes leem sinais. Importante observar que os surdos que não se utilizam da Língua de Sinais, ao observarem o material e a possibilidade de aprender em seu lar, sem nenhum custo, ainda em seus lares e com hora marcada, ficam bem entusiasmados.

As visitas para o estudo normalmente são semanais em horário marcado pelo estudante, os voluntários se encarregam de providenciar o material para o estudo, no caso dos surdos os DVDs em Língua de Sinais (vídeotraduções). Normalmente os familiares se envolvem com o estudo e, para eles além do material em LS, é providenciado o material impresso em Língua Portuguesa.

Atualmente, com os Tablets e demais dispositivos eletrônicos, a Associação Torre de Vigia tem investido no portal online, assim, aqueles voluntários que podem recorrer a mais esta ferramenta, podem acessar o portal durante as visitas e mostrar as publicações em Língua de Sinais disponíveis.

As figuras a seguir ilustram a facilidade do acesso:

Testemunhas de Jeová

IDIOMA DO SITE: Português

INÍCIO ENSINOS BÍBLICOS PUBLICAÇÕES IMPRENSA QUEM SOMOS

Q BUSCAR LOGIN

Estas boas novas do reino serão pregadas em toda a terra habitada. — Mateus 24:14. ABRIR

TRADUÇÃO DO NOVO MUNDO DAS ESCRITURAS SAGRADAS

Leia a Bíblia on-line

A SENTINELA JUNHO DE 2014

Deus condena o fumo?

DESPERTA! JUNHO DE 2014

O que é um amigo de verdade?

Em Destaque

PERGUNTAS BÍBLICAS RESPONDIDAS
Será que a Bíblia está de acordo com a ciência?

PRODUÇÃO DE PUBLICAÇÕES
Cem anos de música que louva a Deus

Como é um estudo bíblico?

O que há de novo?

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência.

Escolher dados a partilhar

JW.ORG APPS Testemunhas de Jeová

IDIOMA DO SITE: Português

LOGIN AJUDA

DOWNLOADS CONSULTAS

LÍNGUA DE SINAIS

Minha língua de sinais
Selecione idioma

Selecione língua de sinais

Selecione um idioma da lista.

- Língua brasileira de sinais
- Língua brasileira de sinais
- Língua de sinais albanesa
- Língua de sinais alemã
- Língua de sinais americana
- Língua de sinais angolana
- Língua de sinais argentina
- Língua de sinais australiana
- Língua de sinais austríaca
- Língua de sinais belgo-francesa
- Língua de sinais boliviana
- Língua de sinais britânica
- Língua de sinais búlgara
- Língua de sinais cambojana
- Língua de sinais chilena
- Língua de sinais chinesa
- Língua de sinais colombiana
- Língua de sinais coreana
- Língua de sinais costa-riquenha
- Língua de sinais croata
- Língua de sinais cubana

Minha língua de sinais
Ainda não foi selecionado nenhum idioma.

Mapa mundial com o Brasil destacado em amarelo.

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência.

Escolher dados a partilhar

Fonte: [Http://jw.org](http://jw.org) - Acesso em 27/06/2014

jw.org :: DOWNLOADS :: LÍNG...
www.jw.org/apps/T_QrYQFVTt1BBX?selLang=LSB&selPub=52

LÍNGUA DE SINAIS

Língua brasileira de sinais

A Bíblia -- Qual É a Sua Mensagem?

← Voltar para Arquivos disponíveis

Como baixar: Clique no link do arquivo no formato que você deseja baixar e selecione "Salvar". Ao efetuar o download, você indica que aceita os "Termos de Uso" contidos neste site.

Publicação / Título do capítulo	Baixar		
A Bíblia -- Qual É a Sua Mensagem?	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 00- Por que examinar a Bíblia? (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 01- O Criador dá ao homem um paraíso (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 02- O Paraíso perdido (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 03- A humanidade sobrevive ao Dilúvio (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 04- Deus faz um pacto com Abraão (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 05- Deus abençoa Abraão e sua família (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 06- Jó mantém a integridade (LSB)	240p	360p	480p

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência. Escolher dados a partilhar

Fonte [Http://jw.org](http://jw.org) – Acesso em 27/06/2014

jw.org :: DOWNLOADS :: LÍNG...
www.jw.org/apps/T_QrYQFVTt1BBX?selLang=LSB&selPub=52

LÍNGUA DE SINAIS

Língua brasileira de sinais

A Bíblia -- Qual É a Sua Mensagem?

← Voltar para Arquivos disponíveis

Como baixar: Clique no link do arquivo no formato que você deseja baixar e selecione "Salvar". Ao efetuar o download, você indica que aceita os "Termos de Uso" contidos neste site.

A Bíblia — Qual É a Sua Mensagem?

Idioma: Língua brasileira de sinais

M4V

Videos

	Baixar		
Mensagem da Bíblia 00- Por que examinar a Bíblia? (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 01- O Criador dá ao homem um paraíso (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 02- O Paraíso perdido (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 03- A humanidade sobrevive ao Dilúvio (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 04- Deus faz um pacto com Abraão (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 05- Deus abençoa Abraão e sua família (LSB)	240p	360p	480p
Mensagem da Bíblia 06- Jó mantém a integridade (LSB)	240p	360p	480p

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência. Escolher dados a partilhar

The screenshot shows the JW.org website interface. At the top, there's a navigation bar with 'JW.ORG APPS' and 'Testemunhas de Jeová'. Below it, there are tabs for 'DOWNLOADS' and 'CONSULTAS'. The main content area features a video player titled 'A Bíblia — Qual É a Sua Mensagem?' with a play button and a progress bar. To the left of the video player, there's a sidebar with the heading 'LÍNGUA DE SINAIS' and two options: 'Minha língua de sinais' and 'Selecionar idioma'. To the right of the video player, there's a 'Baixar' (Download) section with a table of video files. The table has columns for video titles and download options (240p, 360p, 480p). The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with the date '27-06-2014' and time '14:25'.

Vídeos	Baixar
Mensagem da Bíblia 00- Por que examinar a Bíblia? (LSB)	240p 360p 480p
Mensagem da Bíblia 04- Deus faz um pacto com Abraão (LSB)	240p 360p 480p
Mensagem da Bíblia 05- Deus abençoa Abraão e sua família (LSB)	240p 360p 480p

Fonte [Http://jw.org](http://jw.org) – Acesso em 27/06/2014

Como é possível observar nas imagens disponíveis no site, os surdos desfrutam de material sinalizado e têm como modelo linguístico, adultos e crianças surdas sinalizando na língua de sinais de seu país, basta selecionar um dos 72 idiomas.

A experiência da pesquisadora no grupo mostrou que grande parte dessas pessoas gosta das visitas, que no início procuram estabelecer laços de amizade, respeito e confiança. Entretanto, alguns deixam de receber as visitas do voluntário, porque expressam esse desejo, às vezes por desinteresse na Língua de Sinais, às vezes por entender que a mensagem divulgada da Bíblia não lhe interessa, ou mesmo pela influência direta ou indireta da família. Em alguns casos, mesmo o surdo querendo aprender sobre a Língua de Sinais e as mensagens da Bíblia, muitas vezes é impedido por depender da autorização dos familiares. O estudo domiciliar só é empreendido com autorização das pessoas responsáveis, quando o surdo não é maior e considerado independente para decidir.

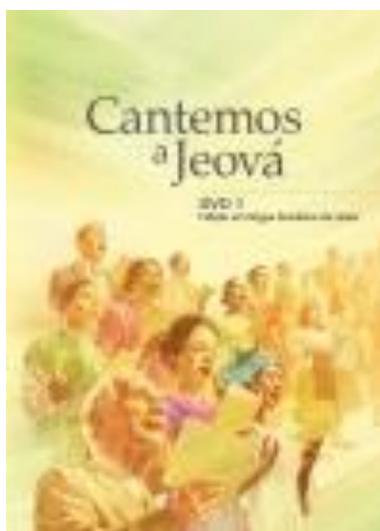
No início, se o surdo for falante de Língua de Sinais, a mensagem Bíblica é transmitida em seu idioma, mas conforme informações do grupo, o maior número de pessoas contatadas é de surdos que não tem conhecimento da Língua de Sinais, especialmente os mais idosos. Assim, quando estas pessoas entendem que podem

aprender uma forma de comunicação, os voluntários passam a ensinar a Língua de Sinais, com objetivo de mais tarde ensinar os conceitos da Bíblia.

Os voluntários passam por um curso de formação rápido no básico da Língua de Sinais organizado pela própria Associação e cada novo voluntário aprende os métodos de ensino com os veteranos, entretanto, cada um está livre para pesquisar e estudar cada vez mais a fim de ajudar seus estudantes surdos, é assim que são chamados aqueles que passam a estudar semanalmente com os voluntários.

Atualmente, grande parte dos voluntários está certificada pelo Prolibras e trabalham como intérpretes em diferentes instituições, especialmente nas escolas do país. Outros que possuem nível superior fazem cursos em Associações de Surdos e procuram cursos de Pós-Graduação em Libras, como forma de aperfeiçoar cada vez mais, a fluência em Libras.

Depois de alguns estudos, o estudante é convidado a conhecer o Salão do Reino, local de encontros para reuniões semanais, onde um estudo temático da Bíblia é feito com ajuda de outras publicações em LS. Esse local, por concentrar outros surdos, configura-se na oportunidade de muitos surdos interagirem, assim, por trocarem experiências em sua própria língua, aprendem também pela socialização produzida neste espaço. Nesse contato, muitos surdos que viviam em casa cercados por ouvintes passam a se perceber parte de uma comunidade falante de outra Língua, que não a oral. Nesse aspecto, seu progresso no uso da língua e compreensão dos textos sinalizados melhora muito. Até mesmo cânticos são produzidos em Língua de Sinais, contribuindo para a aproximação do surdo a possibilidade de mais do que comunicar, mas de literalmente cantar, descobrindo que pela Língua de Sinais e pelo convívio com outros surdos, é possível acessar outros modos de expressar seus sentimentos.



www.jw.org - DOWNLOADS :: LÍNGUA...
 www.jw.org/apps/T_QYQFVTrtVQRB?seilLang=LSB&seilPub=957

JW.ORG APPS Testemunhas de Jeová IDIOMA DO SITE Português LOGIN AJUDA

DOWNLOADS CONSULTAS

LÍNGUA DE SINAIS

Minha língua de sinais
 Selecionar idioma

Língua brasileira de sinais

Torne-se Amigo de Jeová -- Cante com a gente

← Voltar para Arquivos disponíveis

Como baixar: Clique no link do arquivo no formato que você deseja baixar e selecione "Salvar". Ao efetuar o download, você indica que aceita os "Termos de Uso" contidos neste site.

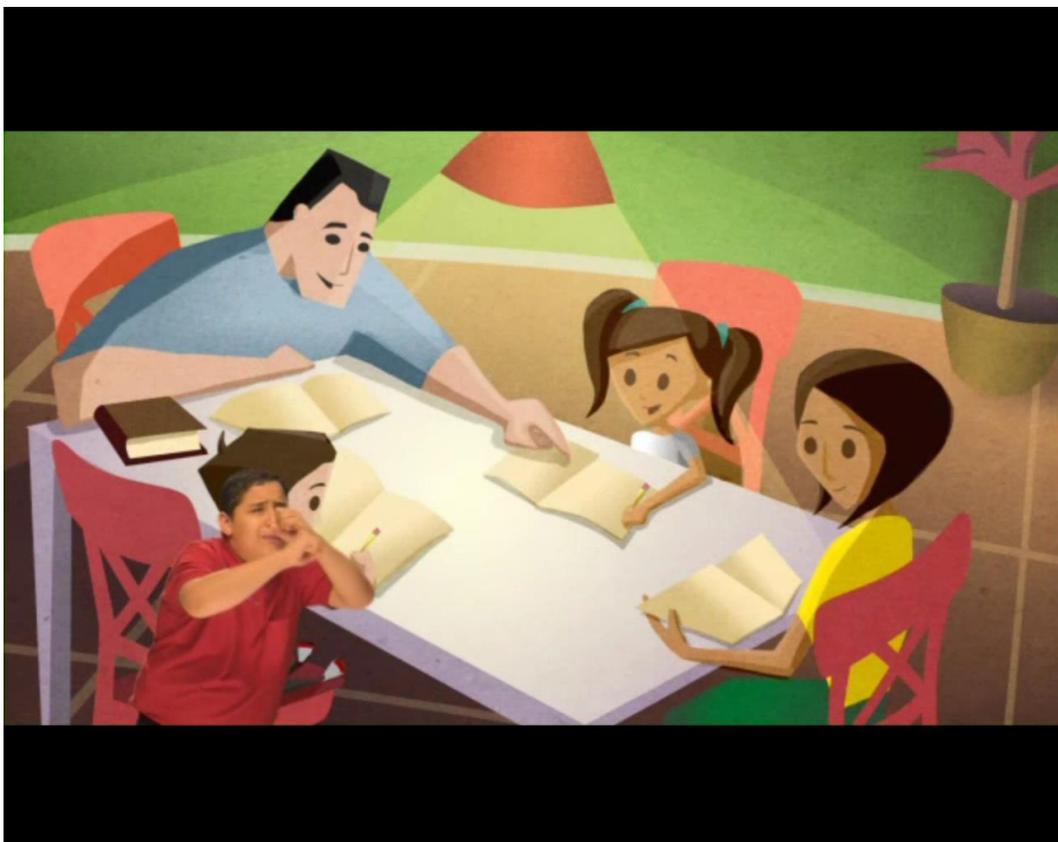
Publicação / Título do capítulo	Baixar			
Torne-se Amigo de Jeová -- Cante com a gente				
 pk — Cante com a gente — 120 (LSB) "Escute, obedeça e seja abençoado"	240p	360p	480p	720p

Informações relacionadas:

- o que são arquivos M4V e MP4?

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência. Escolher dados a partilhar

14:30 27-06-2014





Fonte [Http://jw.org](http://jw.org) – acesso em 27/06/2014

JW.ORG APPS Testemunhas de Jeová IDIOMA DO SITE Português

DOWNLOADS CONSULTAS LOGIN AJUDA

LÍNGUA DE SINAIS

- Minha língua de sinais
- Selecionar idioma

Língua brasileira de sinais

Torne-se Amigo de Jeová — Cante com a gente

01:06 03:55

Idioma: Língua brasileira de sinais

MP4

Vídeos	Baixar
pk — Cante com a gente — 120 (LSB) "Escute, obedeça e seja abençoado"	240p 360p 480p 720p

O Firefox envia automaticamente alguns dados para a Mozilla de modo a melhorar a sua experiência. Escolher dados a partilhar

PT 14:32 27-06-2014

Fonte [Http://jw.org](http://jw.org) – acesso em 27/06/2014

Os Salões do Reino são equipados com Data Show, telões e câmeras para que o discurso público e o estudo das publicações em reuniões públicas durante a semana ocorram todos em Língua de Sinais, desta forma, o surdo pode ver o que está sendo sinalizado por qualquer pessoa em qualquer lugar do salão.

Segue foto nº 1 de um discurso público, na tribuna um orador e ao fundo no monitor o texto bíblico destacado em Língua de Sinais.

Na foto nº 2 todos, surdo e ouvintes, olham para o monitor a frente onde está sendo exibido um cântico em Língua de Sinais.

Foto nº 1



Foto nº 2



Também existem ocasiões como as assembleias e congressos que reúnem grandes concentrações de surdos, nesses eventos que acontecem todos os anos, por dois ou três dias, todo o programa é realizado em Língua de Sinais. Surdos de muitas cidades podem encontrar-se e interagir em Língua de Sinais, nessas interações também um conjunto de sinais regionais vão sendo aprendidos pelos surdos, ampliando o repertório do surdo em relação à língua.

Muitos voluntários se preparam para serem guias intérpretes para surdos cegos, a foto nº 4, ilustra os voluntários no trabalho de interpretação para surdo-cego em uma das assembleias anuais.

Foto nº 3



Foto nº 4



Muitos surdos que estudam com os voluntários passam a ser seguidores e, mais tarde, tornam-se voluntários também ajudando outros surdos a aprenderem não só a LS como também os conteúdos Bíblicos. Superam, assim, suas próprias limitações e passam a ensinar a Língua a outros. Além disso, estes surdos que passam a fazer o trabalho voluntário são excelentes modelos linguísticos e modelos de vida para outros surdos. É importante salientar, que a Língua de Sinais é respeitada em sua estrutura, demonstrando que a língua é valorizada enquanto patrimônio da comunidade surda.

Os surdos que aprendem a Língua de Sinais com os voluntários conseguem fazer transformações em suas vidas, por conseguirem trabalhar e associar-se com outros surdos. Em discurso recente da filial de Brooklin nos Estados Unidos, por vídeo conferência para o Brasil, o argumento utilizado pelos responsáveis pela tradução, organização e distribuição de materiais em Línguas de Sinais e impressos para o mundo todo, é de que “(...) ouvir a mensagem no seu idioma é que toca o coração.” (mensagem não disponível para download – 2013).

De fato, a produção de material em língua de sinais disponibiliza ao surdo um modo de apreensão visual-gestual, que comporta modo de construção de sentidos numa língua e na comunicação.

2.2.3 Materiais disponíveis e práticas pedagógicas

Em matéria de recursos, como já demonstrado, a organização disponibiliza um vasto material visual para o trabalho com a Língua de Sinais. No entanto, materiais para o ensino da Libras, enquanto estrutura gramatical e suas especificidades linguísticas propriamente, são criados pelos próprios voluntários, por isso o ensino não pode ser considerado de valor acadêmico, pois fazem a gestão de seu próprio aprendizado.

Ainda em relação aos materiais para os surdos que não conhecem nada de Libras, o ensino começa como em qualquer curso, pelas categorias gramaticais, e gradualmente vai sendo complexificado, o trabalho prevê imagem e sinal no início. Quando o surdo já tem um bom acervo de sinais, inclusive os sinais bíblicos do grupo, são iniciados os procedimentos de ensino para o aprendizado do registro escrito e a organização de orações mais complexas em Libras.

Como todo o material digitalizado trabalha com a narrativa, o aprendizado é lento, mas preocupa-se com a compreensão do surdo. Por isso, existem também exercícios de interpretação, o que prevê que o voluntário precisa estar em contínuo processo de aperfeiçoamento e fluência da Língua de Sinais, para conseguir falar com o surdo no idioma dele. No caso de surdos oralizados, com implante ou dispositivos amplificadores, os voluntários procuram valorizar o retorno auditivo e o treino de fala, considerando que tudo é importante para o aprendizado.

Como o estudo é organizado conforme as necessidades do surdo, os exemplos a seguir ajudam a compreender como se dá o processo com um surdo adulto que aprendeu Libras e nem a ler e escrever no registro escrito da Língua Portuguesa.

Por exemplo, a partir de um Livro de Língua de Sinais publicado pela Associação, é possível introduzir os sinais básicos.

Cada voluntário cria seu próprio caderno com imagens diversas que auxiliam na alfabetização em Libras, como em qualquer curso de línguas, os sinais são ensinados a partir de categorias gramaticais. Gradualmente, os sinais específicos do grupo são incorporados ao ensino da Língua de Sinais Brasileira, desta forma, o surdo aprende e amplia seu léxico em LS, também, por assistir os conteúdos dos DVDs, que abordam uma diversidade de temas importantes para a compreensão do surdo, não só sobre a Bíblia, mas também sobre a sociedade e contexto mundial.

Outra estratégia é incorporar o uso de desenhos para marcar graficamente um sinal, numa criação própria de cada voluntário, este recurso é utilizado para ajudar surdos que não usam a Língua Portuguesa, para dar comentários em Libras nas reuniões semanais. Os voluntários que conhecem o Signwriting (escrita de sinais universal) incorporam alguns visemas³⁴ como forma de auxiliar os surdos a compreender a necessidade de iniciar o processo de registro escrito. De forma gradativa, o próximo passo no ensino é iniciar o uso do registro escrito a partir da escrita de nomes de personagens bíblicos e livros da Bíblia. Conforme o desenvolvimento de cada um, o letramento vai acontecendo lentamente, mas, neste processo, que não prevê provas ou registros de desempenhos formais como na educação formal, o surdo é quem faz a

³⁴ Conforme Barros (2008 *apud* Dallan, 2012 p.106), quando na modalidade escrita, a língua de sinais deve ser nomeada de modo diferente daquele de uma língua oral, uma vez que possui uma modalidade visual. Sendo assim, segue definições dessa autora para termos que continuaremos utilizando na pesquisa: **Visograma**: o conjunto e símbolos que representam o recorte do *continuum* visual das LS (seria o equivalente ao alfabeto das línguas orais). **Visema**: visema passa a ser uma unidade visual de uma LS (ou seja, um sinal). **Visêmico** seria o equivalente ao fonológico das línguas orais (*viso* ao invés de *fono*, por conceber que é visual e não oral).

gestão de seu próprio aprendizado, ou seja, ele é quem decide o quanto de tempo quer dedicar para aprender cada vez mais.

Está disponível uma cartilha para alfabetização, que embora tenha sido pensada para alfabetização de ouvintes, pode ser utilizada por conter várias imagens que auxiliam no trabalho de letramento surdo. O estudante surdo é submetido não só aos sinais, mas também, à leitura do texto impresso. O objetivo é despertá-lo para a importância de saber ler o texto registrado na Bíblia, como forma de provar a autenticidade do que é exposto em Língua de Sinais, já que os textos bíblicos foram escritos originalmente em grego e hebraico.

Apesar de o trabalho ser feito pelos voluntários sem um embasamento teórico explicitado, a metodologia demonstra um trabalho centrado na ideia de letramento visual surdo, ou seja, conforme Gesueli (2008 apud SOUZA, 2006, p.120) “(...) é relevante conceber o letramento na surdez como um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico, atravessado por códigos múltiplos de significação”.

Pelo uso de vários materiais, como as videotraduções, e metodologias empregadas, o processo de aquisição da Língua de Sinais e a aquisição do Português se dão a partir da ideia de que a imagem é parte constitutiva do aprendizado, por isso, o investimento em materiais digitais sinalizados e bem ilustrados. Tal investimento em materiais digitais talvez devesse ser pensado pelas políticas públicas, para os surdos nas escolas.

Portanto, este é outro ponto que se pretende evidenciar como grande diferencial no trabalho dos voluntários, que é o atendimento individualizado é oferecido. Ao contrário do contexto formal, cada um dos estudantes, é atendido de acordo com suas necessidades linguísticas e cognitivas, inclusive, com respeito à cultura e às questões familiares, que também são relevantes para a aquisição ou não da Língua de Sinais.

As publicações em Língua de Sinais são distribuídas sem custo aos surdos e aos seus familiares. São mais de 38 títulos relacionados aos temas bíblicos em videotradução no Brasil, em Portugal, por exemplo, há atualmente 14 títulos disponíveis. Em alguns países, o trabalho de tradução está em andamento, o Brasil é privilegiado neste sentido. Os materiais podem ser encontrados em 72 Línguas de Sinais diferentes. No Brasil, são 1200 grupos de voluntários que fazem esse trabalho educativo junto aos surdos.

O capítulo 4 apresenta o contexto dos voluntários em Portugal, como contribuição para que se conheça e confirme como o trabalho de ensino de língua de sinais aos surdos, é de fato, feito em todo o mundo, da mesma forma, ou conforme Trilla (1985, p.22 apud Ghanem 2008, p.63) sobre o não formal, o trabalho dos voluntários em sua síntese está inscrito:

[...] no conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares.

O próximo capítulo procura discutir as diferenças possíveis entre o contexto formal e não formal para refletir sobre a contribuição de diferentes contextos no processo de formação dos sujeitos. Conhecer mais sobre o que vem a ser os movimentos sociais acirram as discussões em torno das formas de organização em diferentes esferas da sociedade.

CAPÍTULO 3 - OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E AS ATUAIS DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo delinear uma breve trajetória dos movimentos sociais no Brasil, primeiro mostrando como tais movimentos repercutiram nas discussões em torno da Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Pretende-se mostrar como a sociedade pode se organizar conformando-se em associações, assembleias, tribunas livres, Organizações Não-Governamentais, etc., com o objetivo de promover transformações sociais, educacionais, culturais e políticas, enquanto representantes de grupos ou comunidades que professam o mesmo desejo.

Tentaremos explicar de uma maneira cronológica como alguns documentos oficiais foram sendo produzidos à medida que a pauta de reivindicações dos surdos avançava, apontando também como tais documentos deixam muitas perguntas sem respostas.

A análise de alguns excertos dessas leis delinea um preconceito linguístico em relação à Língua de Sinais Brasileira camuflado por discursos que afirmam reconhecer os direitos dessa minoria linguística, mas que, em suas ações, postergam a efetivação das propostas para uma educação de qualidade para as pessoas surdas, por continuar a impor a dominância da língua oral majoritária.

A metodologia utilizada para a elaboração desse texto de discussão sobre questões que vão da organização da sociedade em busca de uma política inclusiva para o surdo baseada no ensino de uma língua de sinais, à constatação de que pouco foi feito, foi a pesquisa bibliográfica.

Espera-se, com esse capítulo, que aqueles que se interessam por este assunto percebam, como apesar de tanto tempo que já se passou, desde que esses movimentos se intensificaram, ainda há muito a ser feito pela educação dos surdos no Brasil.

3. 1. Dos movimentos sociais: a luta dos surdos por um espaço legitimado por Lei

Não pretendo, neste capítulo, retomar todo o percurso histórico das lutas dos surdos pelo direito de se expressarem em Língua de Sinais, mesmo porque são inúmeros os trabalhos que procuram trazer esse contexto. No entanto, quero fazer um pequeno recorte e mostrar como a luta dos surdos ganhou mais espaço, a partir dos embates sociais e políticos em torno da temática da Inclusão. Porque é nesse cenário de enfrentamentos que muitos grupos despontam sob a égide dos discursos pelos Direitos Humanos, fazendo surgir os movimentos sociais e muitas Organizações Não Governamentais, que engrossaram as filas pelos direitos de todos aqueles que estavam fora, não só do contexto educacional, mas também dos parâmetros postulados para uma vida digna e cidadã.

Antes de seguirmos com um recorte sobre a legislação que supostamente ampara as ações na direção da educação dos surdos, precisamos levar em conta que estas mesmas leis surgem por força de uma proposição³⁵ que emana da sociedade. Tal proposição, por sua vez, parte da mobilização de um segmento da sociedade que pode estar reunida em associações ou grupos organizados, representadas por um deputado ou senador³⁶ que propõe a criação de uma lei. Uma proposição para se tornar lei passa por cerca de quatro fases, a saber: a proposição precisa ser redigida com clareza, observância da técnica legislativa e do estilo parlamentar, não deve guardar identidade e

³⁵**O que são proposições?** Segundo o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, proposição é toda matéria sujeita à deliberação da Câmara. Apesar dessa ampla definição, os tipos de proposição considerados principais, visto que originam as normas descritas no art. 59 da Constituição Federal, são: Propostas de Emenda à Constituição (PEC), Projetos de Lei Complementar (PLP), Projetos de Lei Ordinária (PL), Projetos de Decreto Legislativo (PDC), Projetos de Resolução (PRC) e Medidas Provisórias (MPV). Há ainda mais tipos de proposição apreciados pela Câmara, tais como: pareceres, emendas, propostas de fiscalização de controle, indicações, etc.

³⁶**Quem pode propor um Projeto de Lei?** De acordo com o art. 61 da [Constituição Federal](#), um projeto de lei pode ser proposto por qualquer parlamentar (deputado ou senador), de forma individual ou coletiva, por qualquer comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, pelo Presidente da República, pelo Supremo Tribunal Federal, pelos Tribunais Superiores e pelo Procurador-Geral da República. A Constituição ainda prevê a iniciativa popular de leis, permitindo aos cidadãos apresentar à Câmara dos Deputados projeto de lei, desde que cumpram as exigências estabelecidas no §2º do art. 61. Outra forma de participação popular que a sociedade dispõe para propor projetos de lei é a apresentação de sugestões legislativas (ONGs) à [Comissão de Legislação Participativa](#)(CLP).

nem semelhança com outra proposição em tramitação, e não pode se constituir em matéria prejudicial.

Diante disto, o enfoque que se pretende dar é o de que os movimentos sociais que impulsionam a criação de leis, decretos e resoluções, podem ser pensados a partir da corrente de reflexão dos clássicos sobre estes, como o postulado por teóricos como Marx, Durkheim e Weber, conforme Silva (2002, p.54).

Estes três pensadores têm em comum nas suas análises sobre os movimentos sociais, a compreensão da existência “de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação de uma passagem entre estágios de integração através de transformações de algum modo induzidas pelos comportamentos coletivos”.

Para Silva (2002), os movimentos sociais no Brasil passaram pelo menos por três fases importantes, a primeira pode ser considerada como o período das grandes manifestações, especialmente na década de 70, neste período, a mobilização da sociedade pode ser vista nas ruas e praças.

A segunda fase fez com que estes movimentos se preocupassem com a formalização desses grupos, foi o período da organização, com ênfase na década de 80, finalmente, a terceira fase apontada pelo autor, aconteceu no início da década de 90 quando esses movimentos passam a preocupar-se com a articulação, surgem os diálogos, o Estado passa a ser ouvido. Todos se sentam à mesa de negociações, se fortalecem as lideranças que agora precisam ser exercidas por pessoas melhores preparadas.

Nesse cenário, também, surgem algumas parcerias, criações de assembleias, conselhos populares e tribunas livres, como algumas das conquistas desses movimentos, as Organizações Não governamentais passam a gerir a busca de soluções mais concretas para as reivindicações da sociedade agora organizada.

Segundo Silva (2002, p.60),“(...) É um momento em que os movimentos sociais são mais pluralistas e os partidos políticos têm seus interesses mais acentuados, aumentando seus conflitos internos.” Isto indica, também, que a defesa política dos direitos das pessoas com necessidades especiais está atrelada a uma relação de governamentalidade, isto porque, diante dos conflitos instaurados pelos movimentos sociais, reconhecer os direitos destas pessoas também é forma de controle.

Se os movimentos sociais se organizam e buscam os direitos dos grupos que representam, precisamos nos perguntar: o que é Direito? Para tanto, podemos nos apropriar

da crítica de Bobbio em seu livro Teoria da Norma Jurídica que responde o seguinte a respeito de se ter um direito, para Bobbio (2001, p. 42)

(...) Significa, como veremos melhor em seguida, ter o poder de realizar certa ação. Mas, de onde deriva este poder? Não pode derivar senão de uma regra, a qual no mesmo momento em que me atribui este poder, atribui a um outro, a todos os outros, o dever de não impedir a minha ação. E o que significa dever? Significa estar obrigado a comporta-se de um certo modo, quer esta conduta consista em um fazer, quer em um não fazer. Mas de onde deriva esta obrigação? Não pode derivar senão de uma regra, a qual ordena ou proíbe. Em essência, o direito não passa do reflexo subjetivo de uma norma permissiva, o dever não é senão o reflexo subjetivo de uma norma imperativa (positiva ou negativa).

Dito de outra forma, a relação da norma jurídica põe em prática um mecanismo de controle. Este se, por um lado, parece entender a necessidade de reconhecer a comunidade surda como usuária de uma língua e de sua cultura, por outro lado, pela redação da lei 10.436/2002 como veremos à frente, proíbe que o surdo transite pelo universo escrito da língua oral dominante fora de seu padrão culto ou normativo.

Se voltássemos a Bobbio, veríamos em suas considerações que se trata de uma norma imposta por uma lei, mas que não é eficaz por natureza e nem o pretende ser. Talvez esse fato já nos dê uma pista sobre o tipo de educação inclusiva que temos hoje e as barreiras comunicativas impostas aos surdos nas escolas, que são o foco desse trabalho, negando-lhes o direito de serem falados e falarem pela Língua de Sinais.

Ainda com respeito às organizações que se formam a partir destes movimentos sociais em busca de conquistar direitos para as pessoas com necessidades especiais, e, no sentido de dar força à causa da inclusão que começa a ser considerada como uma das prioridades da educação a partir da década de 80, que estes trazem em seu meio os movimentos em favor dos surdos aqui no Brasil.

É preciso lembrar que a primeira manifestação de educação Inclusiva se deu nos Estados Unidos da América, segundo Sánchez (2005, p.7)

Cabe destacar a este respeito, como passo prévio à inclusão, o movimento que aparece nos EUA denominado “Regular Education Initiative”(REI), cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Os trabalhos de seus principais expoentes, Stainback & Stainback, (1989) & Reynolds; Wang & Walberg, (1987), delineavam a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial. Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos.

No calor destas discussões sobre a necessidade de promover uma educação de qualidade para todos, surgem outras discussões que começaram a ganhar espaço e apontaram anos mais tarde para a necessidade de mudanças de paradigmas, ou seja, era preciso pensar formas de escolarizar todos e minimizar ao máximo as barreiras que dificultassem o aprendizado nas salas regulares.

Na Espanha, teóricos como García Pastor (1993) criticaram a integração dos alunos com olhar patológico, segundo Sánchez (2005), era preciso rever o currículo, reorganizar a escola, rever as estratégias educacionais dos sistemas de ensino a fim de tentar superar o fracasso escolar desses alunos. Este questionamento é que deu origem ao movimento em prol da educação inclusiva e passou a chamar a atenção do mundo, inclusive dos países da América Latina.

Uma série de reuniões com essa pauta de discussões passou a acontecer, pode-se destacar:

- 1989 - Convenção dos Direitos da Criança – Nova York (EUA).
- 1990 - Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtiem (Tailândia).
- 1994 - A Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” – Salamanca (Espanha)
- 2000 - Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos – Dakar – Senegal.

Destas a que mais mobilizou o mundo foi a reunião em Salamanca, que reuniu 92 governos e 25 organizações internacionais, conforme Sánchez (2005, p.9)

(...) que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular. Com este fim, os especialistas ali reunidos estabeleceram um plano de ação cujo princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

A partir deste enfoque e das discussões sobre a inclusão, é possível pensar em dois pontos distintos: de um lado, a lei reconhece o direito à educação para todas as crianças e, de outro, é preciso pensar todas as formas que produzem a exclusão, visto que vivemos num mundo povoado pela diversidade, a inclusão acaba sendo produzida por diversas situações e não só pelas necessidades educativas especiais. Enfim, surge a necessidade de se pensar o atendimento necessário a todos os alunos da escola.

Se a educação inclusiva passa a ser pensada como uma questão de direitos humanos, também, passa a ser considerada uma atitude de representação de valores e crenças (SANCHÉZ, 2005). Também muitos documentos internacionais e nacionais passaram a ser produzidos no sentido de orientar a política inclusiva e reafirmar o compromisso de muitos governos com essa política educacional.

Em 2003, o MEC produziu um documento orientador: Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, mais tarde, em 2005, o documento é publicado como Documento Norteador, agora com orientações de como organizar as salas de recursos.

Em 2009, o Brasil reafirmou esse compromisso por meio do Decreto 6949/2009, assegurando também a organização das salas de recursos. O Decreto 7611/2011 surge como documento que garante o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais em todos os níveis e ainda traz, em seu bojo, a garantia de matrícula dupla (escola regular e instituição de educação especial).

A Lei 12.764/12 veio para assegurar aos autistas os benefícios legais de todos os portadores de deficiência, que incluem desde a reserva de vagas em empresas com mais de cem funcionários, até o atendimento preferencial em bancos e repartições públicas. A Deputada Mara Gabrilli (SP) apresentou uma emenda, sancionada pela presidente, que prevê punição para os gestores escolares que recusarem a matrícula dos alunos com autismo ou qualquer outro tipo de deficiência. O responsável pela recusa está sujeito à multa de 3 a 20 salários mínimos. Em caso de reincidência, os gestores podem até perder o cargo.

O que os movimentos sociais têm a ver com tudo isso? Tudo. Pois é por meio da sociedade organizada em associações, assembleias, etc., que os movimentos em prol das pessoas com deficiência acontecem. O ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Segundo Silva (2002, p.29)

As primeiras entidades organizadas a nível nacional foram o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, fundado em 1954, a Federação Nacional das APAEs, criada em 1962, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi em 1970 e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, fundada em 1974.

Entre essas instituições que surgiram em defesa da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, está a Comissão de Luta pelos direitos dos Surdos em 1983. Atualmente, os anos 90 são lembrados como a década de mobilizações dos surdos que contou essencialmente com universidades para fomentar o debate educacional, social, cultural e político dos surdos no Brasil.

Os movimentos surdos sempre procuraram destacar a importância da comunicação destes pela Língua de Sinais, alguns estados saíram na frente com a elaboração de suas resoluções, pautados em proposições representadas por Deputados como Benedita da Silva (RJ) e Lobbe Neto (SP). A luta dos surdos não para. Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), a comunidade surda posicionou-se com repúdio à forma como seus delegados surdos e ouvintes foram tratados na conferência, ao defenderem a escola bilíngue.

O então Setembro Azul (RS) foi uma forma de mobilizar todo o Brasil em torno da defesa de uma educação de qualidade, reivindicando como língua de instrução do surdo, a Libras. Esse evento reuniu cerca de 4000 surdos que reivindicaram a aprovação da proposta de emendas substitutivas do Plano Nacional de Educação – PNE – e defenderam o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A cor azul foi escolhida como forma de representar todos os surdos do mundo, sendo o laço a representação de sua surdez.

O dia 26 de setembro – Dia Nacional do Surdo, é uma data reconhecida pela Lei 11.976/2008 e escolhida em homenagem à fundação da primeira escola de surdos no Brasil (INES), conta também com diversas atividades sociais e políticas que são realizadas em todo o país, na defesa dos direitos dos surdos.

3.2 A legislação e políticas públicas: ainda são muitas as questões

Embora não seja nossa intenção fazer um longo relato sobre a educação dos surdos no Brasil, precisamos lembrar que tal preocupação só aparece no Segundo Império, com a chegada do educador francês Ernest Huet, um ex-aluno do instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Huet, com ajuda do então imperador, fundou em 26 de setembro de 1887, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – outras instituições foram fundadas ao longo das décadas e, em São Paulo, entre elas o Instituto Educacional de São Paulo – IESP, em 1954 doado em 1969 para a PUC/SP é atualmente referência para as pesquisas no campo da deficiência auditiva.

Até 1970, a filosofia educacional que permeava a educação dos surdos era voltada ao Oralismo, a Comunicação Total passa a ser também difundida, a partir da visita da educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade de Gallaudet. Atualmente, as filosofias educacionais ainda convivem, paralelamente, no Brasil, mas o Bilinguismo tem sido mais utilizado, ou seja, a Língua de Sinais Brasileira como língua materna do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua.

À luz desses posicionamentos educacionais, podemos refletir em que cenário social e político foi se configurando a legislação desde 1916 até os nossos dias.

O Código Civil Brasileiro, de 1º de Janeiro de 1916, na sua lei 3.071, § 5º - III concebe os Surdos-Mudos³⁷ como pessoas incapazes de expressarem suas opiniões. Pensar nesta lei nos remete à reflexão de que, apesar de ultrapassada pelos seus 95 anos, foi capaz de deixar uma marca preconceituosa e que produziu o estigma de que Surdo é Mudo, sendo assim, até os nossos dias muitos acreditam que sejam incapazes de se expressarem como um ouvinte/falante da língua oral.

Já a Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos **portadores** de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. O termo portador que foi tão difundido, principalmente entre 1986 e 1995 está sendo aos poucos abandonado, sendo preferível o termo *pessoa com deficiência* (SASSAKI, 2002). Já o termo *preferencialmente*, não garantiu e nem garante o acesso, dos seis milhões de surdos, segundo Capovilla et al.(2009, p.24).

A Declaração de Salamanca foi um marco decisivo em direção à Educação Inclusiva, no sentido de dar às pessoas com deficiência o direito de estudar junto com todos os ditos “normais”.

Em 1977 é fundada a FENAIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos integrada apenas por pessoas ouvintes; em 1983 a Comunidade Surda avança em sua luta por seus direitos e foi criada uma Comissão de Luta pelos direitos dos Surdos, integrada por pessoas surdas e com objetivo de participar nas decisões da FENEIDA, direito que até então lhes eram negados. Finalmente em 1987 a FEINEIDA passou a ser chamada de FENEIS - Federação

³⁷ Termo encontrado em documentos oficiais, mas que hoje não é mais utilizado, é considerado um **erro social**, pois carrega um sentido de exclusão, abandono e incapacidade. Surdez e mudez são também patologias diferentes, uma não prevê a outra necessariamente. Também é considerada uma questão linguística por alguns.

Nacional e Integração dos Surdos, com sede no Rio de Janeiro e regionais espalhadas pelo país, assim os surdos passam a defender mais intensamente a LS.

A Lei 10.958, de 27 de novembro de 2001 - Projeto de lei nº 900/99, do deputado Lobbe Neto – PMDB, torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - **LIBRAS** e dá outras providências. O Governo do Estado de São Paulo:

Parágrafo único - Por recursos de expressão associados à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - entende-se comunicação gestual e visual com **estrutura gramatical própria, cuja singularidade possa ser incorporada ao acervo cultural da Nação.**

No Estado de São Paulo, o reconhecimento de Libras se dá pelo projeto de lei 900/99 que deu origem à lei 10.958, oito anos depois do estado de Minas Gerais, pela lei 10.379 de 10 de Janeiro. O reconhecimento da estrutura gramatical indica que a Libras é, de fato, entendida pelas entidades que a defendem como uma Língua representativa da comunidade surda. Para Foucault (2010, p. 39)

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

Ou seja, podemos entender que essas leis traduzem a vontade de uma parte significativa da população, que consegue ver materializado na legislação um histórico de lutas.

Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000 (Federal)

- ▶ Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de **comunicação.**

Aqui a palavra em destaque é para chamar a atenção para as barreiras que ainda não foram superadas, além do termo que já não deveria ser utilizado nesta redação – portador – a lei não deixa claro que barreiras, no caso dos surdos, devem ser reduzidas, considerando a comunicação como única barreira. Porém, ao entendermos que a comunicação pressupõe uma troca de enunciados e, no caso de Libras, língua visual-gestual, é preciso considerar que não basta ensinar Libras a uma minoria de professores, mas pensar metodologias e estratégias diversas, bem como fomentar pesquisas na direção de um ensino de qualidade. Pois, o surdo precisa se articular com outros setores

da sociedade e isso demanda a mobilização de uma série de habilidades ancoradas na leitura e escrita de uma sociedade oral.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002- regulamenta a LBS³⁸

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e **outros recursos de expressão a ela associados.**

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um **sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.**

Finalmente, a Língua de Sinais Brasileira, e não poderia ser chamada de outro modo, é uma unidade, que se refere a uma modalidade linguística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira, porque é a língua de sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira, de sinais ou falada (Capovilla et al, 2010).

Procurando nos textos oficiais, identificamos algumas expressões que precisam ser exploradas, para identificar se a Libras é de fato tomada como uma língua.

Considero que o problema começa aqui: Lei 10.436 artigo 4º em seu “Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não** poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” Então perguntamos: A Libras é uma Língua? Que a Libras não pode substituir a língua portuguesa até é possível entender com facilidade, ora, a comunidade dominante é oral, logo a comunicação precisa necessariamente passar pela língua oral, ou seja, a Língua Portuguesa, então o surdo precisa ser oralizado?

Mas, se a Libras é reconhecida como uma língua, que comporta estrutura gramatical e capacidade de comunicação e, deve ser incorporada ao acervo cultural da Nação, então não é lógico pensar que o surdo deva dela se utilizar para comunicar-se em seu território linguístico, inclusive por representação gráfica semelhante ao sistema de escrita da língua portuguesa? A Libras e o Signwriting³⁹, como formas de expressão da

³⁸ LBS – Língua Brasileira de Sinais – Tal denominação mencionada no documento gerou grande polêmica sobre a nomenclatura correta. Chamar a Língua de Sinais Brasileira utilizada pela 2ª maior comunidade linguística, os surdos, de LBS, poderia erroneamente designar a língua de sinais utilizada pela tribo Urubu-Kaapo. Situada ao sul do estado do Maranhão, essa tribo apresenta a proporção de um surdo para cada 75 habitantes, por isso todos utilizam a língua de sinais dentro da comunidade, facilitando a comunicação dos surdos com não surdos. Por isso, a língua de sinais reconhecida como 2º idioma oficial do Brasil, passou a ser chamada de Libras. Esta discussão já foi feita na página 10 deste trabalho de pesquisa. http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_Sinais_Kaapor_Brasileira

³⁹ Para maiores detalhes a respeito da discussão sobre o Signwriting remetemos o leitor à Dissertação de Mestrado da professora, Maria Salomé Soares Dallan, intitulada Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais. / Universidade São Francisco -- Itatiba, 2012, 136 p

língua de forma escrita, podem ajudar o surdo que, por sua vez, se sente como estrangeiro no seu próprio país e, hoje se vê obrigado a utilizar o português para interagir com a comunidade falante/ouvinte da língua oral e também no registro escrito.

Este registro, que pode variar conforme a deficiência auditiva e oralização de cada surdo, afinal cada surdo é um sujeito único, com diferentes habilidades e/ou limitações.

Sendo assim, se Libras não pode ser registrada, ou melhor, representada graficamente, pelo uso do Signwriting e, a escrita surda em português, também não substitui a Língua Portuguesa, onde está o reconhecimento dos recursos a ela associados? Quais seriam esses recursos, estaria o Signwriting entre estes? A representação do pensamento surdo a partir do empréstimo⁴⁰ do português, ou melhor, da lógica de aproximação das duas línguas não pode ser aceita com um olhar diferenciado em respeito à estrutura sintática da escrita surda? Não seria Português também? Os desvios da norma culta não poderiam ser relevados em detrimento da singularidade da escrita do surdo no território da língua dominante oral? Não poderíamos considerar uma variedade linguística?

Dentro de seu território linguístico, o surdo não pode escrever em Libras, ou melhor, utilizar o Signwriting e não tem seu texto português surdo aceito como sistema de representação gestual-visual, análogo à representação gráfica pela escrita que representa a Língua Portuguesa. *A propósito onde está escrito que não pode?* E por que não há formação de profissionais para atuar com mais ênfase neste campo do ensino-aprendizagem do surdo? Pois, até agora o que temos visto é uma preocupação apenas com o ensino básico de Libras aos professores, que ainda formam um contingente minoritário diante das necessidades.

Quanto às propostas de uma educação bilíngue, as discussões caminham no sentido de potencializar o ensino-aprendizagem do português. No entanto, muitas pesquisas apontam que, por mais que os discursos se revistam de novo, na verdade, o que temos vivenciado é uma insistência em ensinar uma língua oral a um sujeito que nunca será oral. Segundo Fernandes (2006)

Diante de todas essas evidências não há como negar que a filosofia oralista ainda reina absoluta, maquiada de um pseudobilinguismo que

⁴⁰ Segundo Peixoto (2006 p.222). Ocasionalmente, muitas das crianças usam datilologia antes de ler ou escrever uma palavra, mas, independente disto ocorrer ou não, existe a compreensão de que 26 das 46 configurações de mão que elas usam – não para soletrar, mas para compor o sinal – podem ser convertidas em letras e isso é considerado quando, diante de um sinal, ela precisa produzir uma escrita.

não oferece resistência ao seu reinado e tampouco contribui para a conquista da almejada cidadania bilíngue para os surdos.

Ainda, segundo a pesquisadora, o surdo se vê obrigado a seguir como usuário de uma língua sem *status* social, na condição de mancar entre a assimilação da escrita em português ou conforme a Fernandes “relegados à cidadania de terceira classe.”

Embora o Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamente a Lei 10.436/02 em seu capítulo IV, artigo 14§ 1º inciso III decreta que instituições federais deveriam prover às escolas professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e o inciso IV garanta o atendimento especializado em turno contrário e os incisos VI e VII que abordam inclusive as estratégias de avaliação da pessoa surda, dos mecanismos didáticos, parecem deixar claro que, apesar de reconhecida, não é a Libras que deve ser a língua materna do surdo, assim, numa incoerência este capítulo do decreto valoriza a Língua Portuguesa. Não teríamos expressado um preconceito linguístico, no sentido de dizer uma coisa e propor outra?

Como a Legislação conceitua a Libras? Vejamos: A Lei 10.958 traz o conceito de Libras como língua gestual e visual (SP); A Lei 10.098 trata da acessibilidade, portanto, das barreiras comunicativas. (federal); Lei 10.436 traz Libras como visual-motora (federal) e se constitui em sistema linguístico, mas o decreto 5.626 deixa claro que a Libras deve servir apenas de suporte para o domínio da Língua Portuguesa. Mais uma vez é possível constatar uma incoerência entre o que é posto como língua e barreira comunicativa.

O Decreto 5296 de 2 de Dezembro de 2004 trata das disposições sobre ajuda técnica e em seu Capítulo VIII - artigo. 20 decreta que “O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas”. Então, onde estão os professores interlocutores, junto aos alunos surdos em todas as cidades, especialmente nas séries iniciais? Já o Art. 21 traz que:

O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

- ▶ I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;
- ▶ II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

Os cegos têm material em braile e podem estudar fora do ambiente escolar, mas e o surdo, onde está o material do surdo em Libras e digitalizado? O surdo leva para

casa material em Português, então se Libras é reconhecida, porque seu aprendizado não se dá em seu território linguístico digitalizado e representado graficamente atrelado ao português?

Conforme o art.20 do capítulo VIII do Decreto 5.296, as barreiras de comunicação precisam ser transpostas, mas até aqui o que se tem presenciado é a inclusão do ouvinte no mundo de Libras e, a partir daí, a imposição do português ao surdo. Onde estão os materiais especiais para o ensino do surdo na escola em Libras?

Um surdo não é um ouvinte. E sua língua materna não é compartilhada por todos na escola, às vezes, nem mesmo o surdo sabe Libras. Sendo assim, o que a leitura superficial de documentos nos faz perceber?

Entende-se que dar a conhecer o preconceito linguístico que está camuflado não só na lei e nos decretos que a regulamentam, mas também em ações que parecem pretender apenas mascarar a grande distância entre duas línguas, se configura como que um remédio para todos os males, e a inclusão do surdo na sociedade/escola regular reside no simples fato de poucos professores saberem o mínimo da Língua de Sinais Brasileira. Nas escolas especiais não é diferente, a língua de sinais não é a principal língua do currículo, o que evidencia que o oralismo é negado no discurso, mas não se consolida na prática educativa.

O surdo não é ouvinte, repito. E é somente no convívio com surdos, que é possível obter depoimentos de como é difícil, mesmo para o surdo oralizado, compreender muitas palavras no português, mesmo que tenha um sinal correspondente, a polissemia das palavras da língua oral, o português dificulta a aplicação na hora de interpretar em Libras. Não é a toa que existem grupos de pesquisadores como o grupo do professor Fernando Capovilla, que busca ampliar os sinais de Libras com objetivo de melhor adequar e facilitar a tradução e interpretação de uma língua para outra.

A Língua de Sinais Brasileira, assim como o Português, sofre variações regionais, de grupo, etc., como se deve esperar da dinâmica das línguas orais. O trabalho do INES também é importante, pois existe a constante preocupação de melhorar e adequar cada vez mais os sinais às necessidades comunicativas e de expressão dos surdos.

Os surdos salientam que suas maiores dificuldades se apresentam na hora de usar a língua portuguesa em discurso escrito. Assim, coloco em questão, também, a possibilidade de conceber a língua como:

- ▶ Libras: composta de sistema gestual + sistema de escrita - SW. (língua materna)

- ▶ Libras: composta de sistema gestual + representação gráfica pelos empréstimos do português na estrutura surda.
- ▶ Por quê? Se a Lei reconhece Libras como sistema linguístico, então Sistema Linguístico conforme Saussure (1995, p.84)

(...) os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia. Esse caráter aparece imediatamente **quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos.**

Portanto, existe a difusão da necessidade do ensino de Libras, não só na parte sinalizada, mas em sua representação escrita. Perguntamo-nos quando essa escrita fará parte da vida do surdo? Até quando a inclusão que assistimos nas escolas públicas, em especial, tentará fazer do surdo o ouvinte que ele não é? Por que não aceitar a escrita do surdo, ou seja, a sua representação de língua que toma emprestado português em outra estrutura?

O cego tem material para acompanhar as aulas em casa, mas e o surdo?

Para Sasaki (1997, p. 150), "É preciso rever toda a legislação pertinente à deficiência, levando em conta a constante transformação social e a evolução dos conhecimentos sobre a pessoa deficiente."

Este trabalho pretende de alguma forma, levar para a pauta de discussões no cenário linguístico e educacional a questão da aceitação de Libras como língua que é, pois, caso contrário, continuaremos a assistir ao tratamento dado à Língua de Sinais Brasileira por muitos, como apenas um suporte para fazer do surdo um usuário do português.

O surdo não poderá se fechar na Libras em todas as suas modalidades, pois está inserido em uma sociedade que ainda privilegia e exige o conhecimento e domínio da língua portuguesa oral e escrita. Ou seja, a Libras é apenas meio língua oficial". Já que no domínio escrito, os sujeitos são obrigados a se adaptar à Língua Portuguesa, ainda que hipoteticamente, poderíamos, sim, ter uma cultura surda escrita como temos de culturas indígenas, o que nos leva a outra questão: Tal cultura seria produtiva ao surdo num mundo de ouvintes?

Concluindo, um sujeito surdo só poderá ser denominado sujeito comunicativo dentro de uma comunidade falante que lê e fala, se conseguir se expressar no âmbito espaço-visual e escrito, unindo, conseqüentemente, o uso contínuo/simultâneo das duas línguas.

Talvez a resposta a essas perguntas possam ser respondidas pelos próprios surdos, quando estes conseguirem verem atendidas suas reivindicações para alteração das emendas no PNE, ou quando a resposta à carta aberta escrita pelos 7 primeiros doutores surdos enviada ao Ministro da Educação Aluizio Mercadante:

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais se inclui o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

O trecho da carta acima, datada de 08 de junho de 2012, reforça a proposta deste trabalho, que é o de mostrar como a sociedade consegue fazer-se presente e reivindicar melhores condições para uma vida digna, incluindo-se a educação como uma dessas bases de formação.

Neste caso, o excerto acima também evidencia como a Comunidade Surda quer ser escutada e como quer ser tratada, a carta assinada pelas Dr.^{as} Ana Regina e Souza Campello, Gladis Teresinha Taschetto, Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiz Ferreira Rezende e pelos Dr.s Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda é a manifestação de toda uma comunidade.

Estes doutores são um exemplo de superação e competência de uma comunidade e, nesta carta, ao defenderem as escolas bilíngues, também dão um alerta implicitamente, de que se a Língua de Sinais Brasileira não for difundida em todos os cursos, em todos os níveis de escolarização, em todos os órgãos públicos e empresas privadas, tomada como língua de instrução dos surdos, continuaremos a ver surdos estrangeiros em sua própria nação. Continuarão excluídos em muitos lugares em que não há ouvintes que usem a Libras como segunda língua e assistindo a precariedade de uma educação não bilíngue, escolas que se dizem inclusivas, mas que estigmatizam e

oficializam a exclusão do surdo. Temos uma escola que recebe, mas não propicia ao surdo acesso ao conhecimento e à sociedade como um todo.

3.3 Currículo e Inclusão: como conciliar tantas variáveis dentro de um mesmo currículo? Da redemocratização da educação, um novo olhar para a educação e as políticas inclusivas

Para discutir o currículo como conhecemos hoje, precisamos nos reportar a uma série de mudanças no cenário educacional por conta de uma discussão e acordos que aconteciam desde a década de 1940 sobre os projetos que poderiam melhorar a qualidade da educação pública no Brasil. Entendemos que só à luz do conhecimento sobre o processo histórico educacional é que é possível entender a inclusão em seu formato em nossos dias.

Se, por um lado, o papel do Estado de 1940 a 1970 era o de superar as “falhas” do mercado e as crises econômicas; além de sustentar o nível de atividade econômica, do ponto de vista administrativo, era preciso também intervir na área social, nos países centrais se consolidava o *welfarestate* (bem-estar social), que responsabilizava o Estado pelo bem-estar de seus cidadãos, o que incluía políticas como educação, saúde, moradia, etc., com o objetivo de diminuir as desigualdades, que no Brasil de 70 são muito evidentes.

Nos anos 1980, a sociedade clamava por mudanças no cenário político, a década de oitenta marcaria pelo momento de ruptura do modelo militarista e ditatorial, para um novo modelo de governo democrático. Todas essas transformações políticas repercutiram dentro da escola pública e muitas mudanças começaram a surgir e provocar discussões entre os educadores em geral. No início da década de 80, surge a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, com o objetivo de colocar as classes populares em participação nas lutas sociais, ainda a prática pedagógica continuou a ser ministrada de maneira sistêmica e controlada pelo professor. Entretanto, o enfoque começa a ser dado gradativamente na necessidade de mudança e adequação pedagógica, a fim de atender às demandas do cenário político.

Só em 1988⁴¹ é que as políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação e acompanhadas de amplas discussões antes iniciadas nos anos 1970 deram mais ênfase à criança, desta forma, é que os direitos da infância foram então agrupados em três dimensões: relativos à proteção, à provisão e à participação. Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p.19), “(...) a interdependência dos diferentes direitos é a condição de sua própria realização... ou seja, reconhecer a inter-relação entre os três eixos significa reconhecer a criança como **ator social**”⁴². O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, contribui para um olhar diferenciado e para outra forma de pensar o aprendizado de crianças e jovens com defasagens idade-série.

A década de 1990 marca o ajustamento econômico e a ordem mundial globalizada, o conceito de governabilidade surge como forma de solucionar os problemas sociais. A reforma educativa no Brasil marca uma realidade concreta e parte de um capitalismo com relações produtivas, tem início o debate pela qualidade da educação e a autonomia da escola. É criado o SAEB, sistema de avaliação da Educação Básica, o ENEN, o Provão para o ensino Superior (hoje ENADE), neste ano também São Paulo e Minas Gerais criam seus próprios sistemas de avaliação.

E a escola? Esta, como última instância do poder público, começa a passar por grandes constrangimentos em função das avaliações oficiais, por serem expostas e alocadas em um ranking, onde a escola é responsável pelo fracasso. Fracasso este muitas vezes atribuído, ora à formação dos professores e demais profissionais da escola, ora atribuídos aos alunos, e entre esses alunos, àqueles com dificuldades de aprendizagem e os alunos da inclusão

É nessa década que os PCN definitivamente são incorporados às práticas, ainda que não muito bem interpretados, passam a ocupar as discussões em torno das questões de ensino-aprendizagem. É também com os PCN que surge a proposta de estruturação por ciclos, conforme material do PEC⁴³, módulo 2, p.86 “(...) Assim, o primeiro ciclo se refere à primeira e à segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries.”

⁴¹ A partir de 1985 com o novo governo, social e mais democrático (RAMOS 1991), a educação começava a ser vista como meio de diminuir as diferenças sociais, nasce o movimento por uma nova Constituição Federal, na qual se harmonizariam logo depois a LDB, os PCNs e o ECA entre outras medidas, resoluções e leis.

⁴² Grifo do autor do texto

⁴³ PEC – Programa Educação Continuada – Formação Universitária Municípios – com o objetivo de prover o Magistério em Nível Superior para os professores em exercício nas escolas de séries iniciais, em consonância com a exigência da Lei de Diretrizes e Bases, devendo estes professores estar graduados para continuarem em exercício do magistério até o ano de 2007.

Até então a formação de forma seriada, cujo estigma da repetência era arma de tortura utilizada por alguns professores, ou também poderia ser encarada como marca de incapacidade, passou a ter outro enfoque, inclusive pelas mudanças que pareciam cada vez mais inevitáveis, conforme orientações das instituições internacionais. Muitos, nesse momento de transformações e adequações, entenderam os PCN como metodologia, ao invés de parâmetros para o ensino-aprendizagem.

Não se tratava de jogar o método e as práticas mais antigas fora, cabia sim, uma adaptação destes métodos às necessidades da sociedade que passava a se desenvolver de acordo com o mundo agora globalizado.

Se, por um lado, o Currículo estava na pauta de discussões com uma temática que tratava desde as diferentes concepções de currículo, de outro, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estava para se firmar. As discussões giravam em torno do currículo único ou diversificado, a definição das aprendizagens, das grades às redes, conteúdos e competências e o ponto mais alto das discussões passava a ser o trabalho com projetos e a Inclusão. Finalmente, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução nº 2, de 7 de abril são instituídas.

Exclusão ou Inclusão, as práticas pedagógicas e os critérios para o trabalho com alunos com deficiência e ou mobilidade reduzida pareciam confundirem-se, tornando o aprendizado desses alunos cada vez mais complexo. A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, que teve origem nos movimentos pelos direitos humanos nas décadas de 60 e 70, essa conferência mundial promovida pela UNESCO, tratou de discutir princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Sua repercussão foi tão significativa, que podemos dizer que foi a partir dela que um conjunto de sugestões passou a ser discutido, entre elas, a necessidade de um novo olhar para as pessoas com necessidades educacionais especiais, com orientações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

Olhando para a legislação educacional e para o que se refere aos portadores de deficiência⁴⁴ podemos destacar:

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO)

⁴⁴ Termo presente nos documentos, já abolido no meio educacional, substituído por “pessoas com necessidades especiais”.

CAPÍTULO V - Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Entretanto, a configuração da nossa educação, neste caso, pessoas com necessidades especiais não são produtivas, portanto, não interessam ao Estado. Na visão foucaultiana expressa em Silva (2010), os discursos produzidos na escola, embora pareçam discursos que se realizam como transformadores e libertários, na verdade, fazem parte de um jogo em que se configura o controle do Estado. Pode-se dizer que o currículo cumpre às necessidades da sociedade, que hoje é formar mão de obra, a elite intelectual está onde sempre esteve discutindo o que é melhor para os outros, a partir de dados estatísticos. O discurso da inclusão na verdade é uma forma de trazer para o controle aqueles sujeitos que começaram a questionar os seus direitos.

Hoje, a educação trabalha com a palavra “meta”, não importa o sujeito, mas a relação estatística para atingir a meta. O Estado olha para o corpo social, e são criados os campos de controle, dentro desse corpo social, que precisa ser produtivo e consumidor. O currículo no Brasil é atravessado pelos discursos da governamentalidade e administrativo. A indicação é de que esses modelos são os que dão certo, mesmo que os relatos sejam de que as crianças especiais estejam soltas dentro da escola. O currículo pode ser concebido como uma construção discursiva, campo de lutas e tensões, que a princípio, Silva (2010) diz que o currículo é posto de forma estrutural, mas quando começamos um questionamento, pensamos no sujeito. Assim, o teórico chama currículo de documento de identidade e formação do sujeito.

Estas discussões nos levaram a pensar, de fato, que sujeito se quer formar, pois, o sujeito da educação que temos hoje sendo formado, nos parece ser aquele que domina outros conhecimentos, toda a indústria da educação que se forma a partir desses novos sujeitos na sociedade, fazem do ‘educar’ nada mais do que uma ferramenta do

capitalismo, ferramenta esta que se transforma e precisa se adaptar às novas realidades, contribuindo para esse a quem Foucault (2010) chamou de sujeito histórico social.

Parece mesmo que não há saída, por mais que se queira pensar uma formação humanística, incentiva-se cada vez mais os alunos ao sucesso, à transformação social pelo estudo e para a ascensão econômica, status, mas está errado? Não somos todos frutos de uma escola que também pregava isso? A inclusão como tem sido posta nas escolas públicas não estará negando ao surdo essa transformação social em função de um currículo que não contempla sua língua ainda que dentro de uma escola regular?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas e discutidas, mas, por ora, gostaria de encerrar com um posicionamento a partir da leitura de “Do Governo dos Vivos” de Michel Foucault (2011) que nos deixa com as seguintes questões: como encontrar a metodologia ou caminho melhor para inserir o surdo na educação sem lhe dar oportunidade de acesso através de sua língua gestual com registro escrito? Talvez fosse possível encerrar esse capítulo retomando a pergunta: como transformar ou adequar à tecnologia de si postulada por Foucault (2011)⁴⁵ no caso do surdo, dentro de um currículo voltado a ele e feito a partir dele?

Ao surdo cabe aceitar o que lhe foi imposto até que tenha meios de se autogovernar. Ainda assim, a subjetivação desse sujeito poderá acontecer tardiamente, pois embora sem essa percepção, o surdo é um corpo mutilado, humilhado pela falta de compreensão da língua oral da sociedade em que vive direcionado por outros, despersonificado na escola por ser ignorado no atual sistema inclusivo.

Em relação a sua força de trabalho no mundo capitalista, ele é colocado dentro das empresas pela cota dos deficientes como mão-de-obra barata e sem necessidade de grandes adaptações, não passando de forma de controle do Estado.

Como encontrar a metodologia ou caminho melhor para inserir o surdo na educação sem lhe dar oportunidade de acesso através de sua língua gestual com registro escrito? Entende-se que só através de outras mudanças que ainda não ocorreram no currículo será possível. Não me refiro a conteúdos, mas aos materiais e metodologias de ensino, bem como à formação de profissionais da educação e ao uso das tecnologias.

⁴⁵ Essas tecnologias de si no mundo antigo estariam relacionadas às técnicas mnemônicas e retóricas, o sujeito constituindo-se a partir de regimes de verdades; mas para Foucault, depois do advento do cristianismo, é importante observar o deslocamento da tecnologia de si para uma tecnologia discursiva, discutindo a produção de regimes de verdade a partir de práticas disciplinares e de como os sujeitos se tornam governáveis.

O próximo capítulo tratará da educação do surdo olhando para o contexto Português, fruto de um Estágio Científico Avançado, ou seja, de quatro meses de doutorado sanduíche na cidade de Braga em Portugal, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Olhar para outro país pode contribuir para lançar um novo olhar sobre diferentes práticas e modos de conceber a inclusão do surdo naquele país. A ideia é que esse breve relato possa levar à reflexão de que só com mudanças urgentes na educação do surdos no Brasil, deixaremos de ter um contingente de surdos iletrados na Língua Oral em seu registro escrito.

4 A LEGITIMIDADE DE UMA LÍNGUA PODE COMEÇAR NA ESCOLA? A LÍNGUA GESTUAL E O ENSINO DO SURDO EM PORTUGAL

Considerando-se as lacunas didáticas em relação às metodologias e materiais didáticos para o ensino-aprendizagem, na educação formal do surdo, de modo especial, na educação pública, este capítulo procura lançar um olhar sobre como têm sido tratadas as questões de identidade de alunos surdos na educação em Portugal. Espera-se, através de pesquisa bibliográfica e da visita à escola de referência na cidade de Braga, levar ao conhecimento de professores e demais interessados na educação de surdos, como alguns educadores e pesquisadores se debruçam sobre as propostas de ensino do português ao surdo e como é conduzida a educação básica do surdo em Portugal. Também se buscou relatar as práticas de letramento ao surdo nos contextos formal e não formal em Portugal, com o objetivo de discutir o que pode ser adaptado ao ensino dos surdos no Brasil.

Durante o estágio científico, foi possível investigar como são tratadas as identidades surdas que emergem nesses contextos pelos educadores e linguistas em Portugal, tentando identificar se existe alguma preocupação em adjetivar ou subjetivar essas identidades. A ideia foi a de apontar preocupação ou não com a língua gestual portuguesa e a cultura surda.

Este capítulo nasce, portanto, das leituras de autores portugueses que atuam na educação do surdo. Destaca-se, Orquídea Coelho entre outros, do Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa e do Programa de Português como Língua 2^a, bem como das visitas realizadas em Escolas Básicas de Referência, enriquecida com as falas de alunos de surdos, professores surdos de Língua Gestual e da professora Coordenadora de Turma, responsável pela educação dos alunos surdos nesta escola.

Uma entrevista com a professora Dr.^a Orquídea Coelho⁴⁶ (informação verbal) contribuiu para a percepção de como, de fato, o que está em jogo é muito mais do que

⁴⁶ Orquídea Coelho é Mestre e Doutora em Ciências da Educação. Professora auxiliar na Universidade do Porto, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Investigadora Principal e Coordenadora de vários projetos Internacionais, nomeadamente PROFACITY e SUPREADTHESIGN. Desenvolve estas atividades, bem como a orientação de Doutoramentos, Mestrados e Pós-graduações, no âmbito dos Estudos Surdos. Colabora com Universidades de diversos países e tem vários trabalhos publicados em Portugal e no Estrangeiro, tendo, também organizado quatro publicações em livro. Além do que foi referido, atualmente tem como foco de investigação os Estudos Culturais com Surdos Isolados. (COELHO 2013, p.502-503)

adjetivação identitária. Mas a consideração de que é no entremeio da própria língua de sinais que surgem outras marcas linguísticas, que Coelho (2013) chama de marcadores culturais, estando estes também relacionados às identidades surdas, portanto, construídas, segundo ela, em um nível relacional.

Este texto contribui para a compreensão do impacto dessas diferentes identidades construídas nestes diferentes contextos, em relação ao uso, difusão e manutenção da Língua de Sinais Portuguesa e Brasileira, e conseqüentemente, a comunidade surda. Pois, ao identificar se as línguas não são tomadas exclusivamente para o acesso às comunidades surdas e facilitação ao aprendizado das línguas orais, especialmente em seu registro escrito, talvez seja possível identificar uma preocupação com os bens culturais das comunidades surdas, nestes contextos, que só podem ser acessados e compartilhados pelos surdos dentro do seu campo linguístico.

Além disso, a observação do contexto português pode contribuir para constituir-se em possibilidades e estratégias de ensino dos surdos no contexto brasileiro, traduzindo-se em benefícios para estes alunos, a partir das discussões e apontamentos empreendidos neste trabalho de pesquisa. Em contrapartida, o trabalho de investigação empreendido na Universidade do Minho e por conta das discussões e participações naquele espaço acadêmico, deu a conhecer quais são os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores surdos e ouvintes no Brasil em relação à educação de surdos atualmente, promovendo, portanto, um intercâmbio produtivo entre os pesquisadores.

4.1 Do contexto brasileiro à necessidade de olhar para outros lugares: de onde falamos sobre educação dos surdos

No Brasil, as pesquisas apontam para a necessidade de discutir a inclusão que se tem hoje do aluno surdo em sala de aula regular. A falta de intérpretes para atuar junto aos alunos surdos é um dos problemas enfrentados. Além disso, muitos autores brasileiros pontuam que a passagem do surdo pelas escolas acaba se dando por conta da progressão continuada e do estigma da inclusão, sem que, de fato, esses sujeitos tenham passado por um processo de aquisição da Língua de Sinais e do português em seu registro escrito.

Desta forma, temos como objetivo agregar, através das leituras e entrevistas realizadas, o conhecimento de como são tratadas e discutidas as questões de identidades surdas em Portugal, para debater como a realidade enfrentada pelos surdos hoje nas escolas brasileiras, requer mais do que um olhar em que não apenas se adjective o sujeito surdo. Entendemos que precisamos mais do que pensar na questão de apontar identidades surdas ou ouvintes, pois compreendemos que se faz necessário pensar nos impactos que essas práticas escolares acarretam para a vida futura dos alunos surdos. Assim, se este não se apropria da Língua de Sinais, temos uma língua que pode com o passar do tempo ver sua comunidade falante reduzida, sendo essa uma das hipóteses prévias que sustentam a importância deste trabalho como um todo.

A Língua de Sinais pode, também, em função de abordagens como a da Comunicação Total, por exemplo, não ser mais reconhecida em sua estrutura, dada a proximidade com a comunidade falante, ou seja, a abordagem da Comunicação Total significa dizer que os modos de sinalizar seguem o português. O que de fato é preocupante, pois segundo Silveira (2007 apud QUADROS & PERLIN, 2007, p. 153), assinalou em seu artigo que o povo surdo precisa saber que existe diferença entre Língua de Sinais e outras abordagens comunicativas e uso de gestos. Sem conhecimento, o surdo não pode construir uma identidade surda baseada no conhecimento da língua de sinais e do patrimônio cultural a ela associado.

Outra questão que se coloca é o de que a produção de identidade ouvinte no surdo, geralmente imputada por outros, carrega um preconceito linguístico implícito. Ao negar a sua condição de não ouvinte e ao preferir o treino de fala, o surdo nem mesmo compreende, na maioria dos casos, que sua estrutura cognitiva não é a mesma de um falante de língua oral.

Portanto, são línguas com estruturas linguísticas com singularidades marcantes, detalhes que repercutirão na produção escrita e compreensão de diferentes gêneros textuais, conforme a esfera de comunicação e circulação. As dificuldades na leitura e escrita passam a ser acentuadas por aqueles que desconhecem o universo surdo, como incapacidade do surdo em articular um texto dentro da norma padrão da Língua Portuguesa.

Assim, graças ao intercâmbio de conhecimento propiciado, as próximas linhas trazem o contexto de educação do surdo em Portugal e apontam para uma reflexão sobre a inclusão de surdos a que assistimos nestes países irmãos pela Língua Portuguesa oral, mas com línguas de sinais muito diferentes.

4.2 Inclusão do surdo em Portugal: outra interpretação?

A Convenção de Salamanca tem sido o documento mais citado e considerado divisor de águas, quando se trata do tema Inclusão. Passados 20 anos de sua publicação, os educadores e pesquisadores ainda discutem como a inclusão deve acontecer. Enquanto alguns propõem uma inclusão radical dos alunos com necessidades educativas especiais no interior da escola regular, outros oferecem formas de ensino que acabam por segregar estes sujeitos. O problema que surge é colocar em xeque as modalidades de educação a que assistimos e como encontrar a verdadeira forma de incluir. Incluir para quê? Incluir onde? Estas perguntas são esquadrihadoras se pensarmos que o sujeito surdo não ficará por toda a sua vida na escola, mas terá que circular por uma sociedade ouvinte/oral, na qual precisará encontrar formas de comunicação que garantam sua sobrevivência em meio a tantos discursos que podem ou não fazer sentido, conforme o processo educacional vivido na escola.

O Ministério da Educação de Portugal Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular publicou em 2007 um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, direcionado à educação pré-escolar e ensino básico. Apesar de muitas ações empreendidas em busca de organizar o ensino de pessoas surdas já a partir da pré-escola desde 1997, só em 2008 o programa se consolida no país todo.

O ensino de português se organiza da seguinte forma, de maneira geral (Programa Curricular Português - PCP, 2001): nas escolas básicas (EB1) o primeiro ciclo, do 1º ao 4º ano; (EB2) segundo ciclo, 5º e 6º ano; terceiro ciclo, do 7º ao 9º ano; escola secundária de 3 anos, 10º, 11º e 12º ano.

A escola de referência, conforme Vaz (2013, p.217-218) “(...) designa uma modalidade de escola na qual, no caso dos surdos, se inscreve o bilinguismo como traço distintivo.” Estes estabelecimentos de ensino abrigam alunos surdos e, portanto, dispõem de condições para um trabalho diferenciado, desde a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Para Vaz (2013, p.223)

A escola de referência não é no sentido de ter boas referências, mas no sentido de referenciação de percursos educativos individuais nas suas singularidades e, de seguida, da construção de modos e modalidades de aprendizagem que respeitem estas singularidades.

O Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, doravante mencionado apenas por PCLGP, defende a igualdade de oportunidades no acesso à educação, considerando que, por direito, o surdo deve ser ensinado em Língua Gestual Portuguesa (LGP) como sua primeira língua, com o objetivo de construir sua identidade própria. Conforme PCLGP (2008, p.5)

Em 1954, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, uma das Resoluções afirma que a língua materna-natural constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, (...) contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional. [sic]

É possível verificar que a interpretação para a inclusão do aluno surdo no contexto português parte da leitura do citado acima, ou seja, a compreensão é de que a Língua Gestual se constitui a língua materna-natural⁴⁷ do sujeito surdo neste país. Diferente do contexto brasileiro que, em função da falta de um programa curricular nacional para educação dos surdos que firme base para uma educação de qualidade, oscila entre discussões que adjetivam o surdo como oralizado ou sinalizante, sem oferecer uma estrutura adequada de educação na perspectiva inclusiva, e sem oportunizar ao professor surdo o lugar que lhe é devido. Ou seja, o *status* de professor na educação de crianças e jovens surdos, por constituírem-se em modelos de uma comunidade linguística.

Os PCLGP também se articulam a partir da publicação do Parlamento Europeu A2-302/87 e da Resolução 48/96 da Organização das Nações Unidas (ONU) e especialmente a partir do disposto na Declaração de Salamanca, na Diretriz A, parágrafo 21⁴⁸, conforme segue:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca está organizada em três seções, sendo o item 21 parte da seção 2 que se intitula: Novo pensar em educação especial. Assim, a

⁴⁷ Conforme Original.

⁴⁸ Na tradução brasileira o artigo em questão é o número 19. A versão portuguesa segue o original em inglês.

compreensão de inclusão de alunos surdos em Portugal, contempla o exposto de que se os alunos surdos são agrupados dentro da escola regular, têm a possibilidade de aprender a Língua Gestual, receberem treino de fala, e aprender a língua oral, especialmente no registro escrito e desfrutarem dos materiais e da tecnologia apropriada para a aprendizagem.

Segundo os PCLGP, a LGP é ensinada para todas as crianças independente do grau de surdez, da idade e da potencialidade de reabilitação, como a língua de acesso, ou materna-natural. Por isso, a escola bilíngue está prevista para crianças surdas desde a pré-escola, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de uma língua natural.

O documento salienta ainda, que os surdos com necessidades especiais, incluindo os que não aprenderam a LGP, têm acompanhamento adicional individualizado por um docente de LGP, este docente faz a transmissão dos conteúdos para que o aluno atinja as competências adequadas a cada nível. A escola deve ser um espaço sem barreiras e, para esses educadores que elaboraram o PCLGP (2008, p.8), “(...) a Língua Gestual é unificador na comunidade surda, enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas.”

Neste excerto, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com a singularidade surda, o perigo de isolar o surdo também aparece de maneira sutil; pois ao serem agrupados dentro da escola, de certa forma são marcados pelo estigma de serem não ouvintes e não falantes de português, já que a perspectiva bilíngue deve ser compreendida como a convivência pacífica de duas línguas simultaneamente, no entanto. O modelo parece que também não dá conta dessa abordagem, uma vez que os alunos não estão inseridos em classe ouvinte.

Segundo o documento (2008, p.11), “(...) a primeira língua da criança surda é aquela que ela adquire com maior facilidade... a língua portuguesa sempre será 2ª para o aluno”, ou seja, o seu acesso à estrutura dessa segunda língua, que é oral, não é pleno nem natural, pelo que as dificuldades são perceptíveis na produção escrita do aluno.

Assim, o documento expressa a seguinte compreensão sobre a questão da aquisição da língua: concebe, como língua materna aquela adquirida no seio familiar que, para os surdos, é a língua de sinais. A *língua nativa* é considerada como sendo aquela que identifica o indivíduo a uma cultura. A *língua natural* é compreendida como aquela aprendida de forma espontânea e finalmente, a *2ª língua* como aquela aprendida de maneira mais sistematizada, sobre uma língua já adquirida e que não se domina

satisfatoriamente. Este último ponto, explica inclusive, porque o surdo não acessa plenamente a estrutura gramatical do português em seu registro escrito.

Coelho (2013) chama a atenção para uma língua que surge no seio familiar, portanto, de um processo relacional do surdo com os pais e outras pessoas próximas, que apesar de ser muitas vezes considerado um gestual caseiro, carrega uma carga cultural e semântica que também compõem a identidade surda em construção. Nessa concepção, a língua materna é o gestual caseiro que antecede a aprendizagem de LGP ou Libras, muito antes do contato com a escola.

A educação de surdos em Portugal leva em conta que o modelo ideal para o ensino destes sujeitos é o professor surdo; assim como pais surdos que também são modelos para filhos surdos, estes se constituem em modelos linguísticos e de identificação com a cultura surda. Para Vaz (2013), o formador surdo “(...) carrega nas suas costas uma percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual-gestual”, o que faz muita diferença nos modos de reconstrução de sentidos, no que tange à língua e ao contexto social e comunicativo.

Na prática, o país já investe na formação de professores surdos desde 1981 (PCLGP, 2008, p.13), sendo este visto como único capaz de construção de uma identidade sólida, “pois a competência linguística reflete a organização do pensamento”.

O processo de formação de professores surdos teve início em 1981 com dois surdos que foram para Gallaudet, em 1989, esses professores deram início ao processo de formação de professores surdos no país. Em 1997, são formados intérpretes e formadores pela Associação de Surdos do Porto.

Para atuar como docente, é preciso ter formação em Língua Gestual Portuguesa para lecionar a disciplina de LGP e Educação Bilíngue em LGP e LP para atuar como intérprete, no caso de ouvintes.

Segundo Coelho (2013), os alunos saem preparados para serem professores de LGP, mas não só para isso, podem ser professores desde à educação infantil. As Universidades e Escolas Superiores de Educação oferecem cursos de licenciaturas, cujo currículo tem um tronco comum, mas permite aos alunos optar pela formação como intérprete ou como formador de LGP. O curso contempla disciplinas pedagógicas e outras específicas conforme a opção do aluno. Os alunos têm um ensino à distância com encontros semanais nas Universidades, recebem material de apoio impresso com DVD em LGP.

A formação do formador de LGP é muito semelhante ao curso de Letras-Libras oferecido no Brasil, preferencialmente a surdos, filhos de surdos e ouvintes. Entretanto, esse lugar de professor ainda não é ocupado pelos professores surdos em Portugal, assim como no Brasil; em muitos casos os surdos são contratados como instrutores ou monitores pelas instituições de ensino. Em Portugal, os surdos, do ponto de vista estatutário, são considerados formadores de LGP e não professores.

O programa curricular português para a educação básica e secundária foi articulado com objetivo de promover nos surdos a mesma competência linguística em LGP, como a desenvolvida em ouvintes. A Língua Portuguesa é para os surdos a segunda língua e, portanto, segue o currículo próprio como qualquer língua estrangeira⁴⁹.

No contexto brasileiro e português, na verdade, o currículo encaminha o sujeito surdo para o domínio da escrita da língua oral. No contexto brasileiro, a Língua de Sinais também é tomada como instrumento para que o aluno surdo tenha competência linguística na língua portuguesa em seu registro escrito. Entretanto, se pelo menos a língua de sinais fosse tratada com *status* de língua e fizesse parte do currículo do surdo, como no contexto português, o surdo teria alternativas linguísticas que o ajudariam a contrastar as duas línguas, oral no registro escrito e a língua de sinais.

No momento, no Brasil, temos surdos sem competência linguística em Libras e em português; mancando entre duas línguas segue com textos que são comparados ao de um analfabeto, estigmatizados na escola e tomados como deficientes no seio familiar. Nos dois contextos, brasileiro e português, o surdo se vê diante do desafio de dominar o código escrito da língua oral, ou seja, o surdo se vê marcado por uma escrita que não corresponde ao padrão da língua dominante. A escrita, neste caso, marca a surdez.

Embora o documento expresse que a competência linguística em LGP é necessária a todos os profissionais da escola, a realidade observada no contexto português, não é bem esta. Ou seja, compreende-se que para uma escola ser bilíngue, de fato, são necessários mais investimentos das políticas públicas portuguesas, para que o aluno surdo conviva entre ouvintes, sendo a língua oral e gestual parte deste lugar. Até o momento, o que se viu foram alunos surdos separados por ciclos ou conforme necessidades de aprendizagem com professores surdos ou com intérpretes. Como ser

⁴⁹ O ensino de Língua Portuguesa para os surdos na educação básica e secundária se apóia no Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação. Edição Portuguesa. 2001

bilíngue sem o contato simultâneo com os ouvintes no modelo oral e escrito? Afinal, não é a imersão dentro de uma comunidade linguística que facilita o aprendizado da língua?

Já que as escolas de referência se constituem em um modelo que procura dar conta da educação de surdos, acredita-se que falta o ensino de LGP a todos os alunos ouvintes da escola também. Se esta fosse um componente curricular e todos fossem expostos à língua gestual, provavelmente haveria uma convivência harmoniosa entre surdos e ouvintes, assim, língua oral e sinalizada conviveriam simultaneamente dentro do mesmo espaço. Não seria esta a perspectiva bilíngue ideal?

No contexto português, assim como no brasileiro, muitos surdos são diagnosticados tardiamente, outros são trazidos pelos pais à escola já fora do período adequado para sua aquisição de língua. Por isso, todos os surdos, independente do grau de surdez, com implante coclear ou sem, têm aula de LGP e só depois de aprenderem e terem bom domínio é que passam a ter intérprete em sala de aula, ainda assim em sala com outros surdos, ou seja, aluno x intérprete x professor x intérprete x aluno.

Outras ações como cursos LGP para os pais também são oferecidos, tal ensino cabe preferencialmente aos formadores surdos, segundo as informações conseguidas na escola de referência em que estivemos.

O documento PCLGP considera a comunidade surda como mediadora entre surdos e ouvintes, por isso, cabe às Associações de Surdos um papel importante na formação de professores Surdos, como a certificação para o exercício da interpretação.

Neste sentido o Decreto-Lei 3/2007, expressa que:

4 – A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.”

Ao tratar do tempo de transição, o documento deixa em aberto a possibilidade de não estar atento às necessidades dos alunos surdos; visto que não há data para rever esse decreto a partir das ações empreendidas, o risco é não ter docentes suficientes ou de propiciar uma formação apenas técnica e certificadora. Outro ponto a destacar, é o de que pensar em ouvinte para professor de surdos é muito diferente de pensar no surdo professor de surdos, visto que o que está em jogo é muito mais do que o ensino-aprendizagem de uma língua, é sim todo um currículo escolar centrado no ouvinte com

adaptações centradas mais nas experiências visuais do que na análise contrastiva⁵⁰ entre as línguas, como forma de ensino bilíngue a partir de uma língua primeira, neste caso a LGP (Língua Gestual Portuguesa).

A certificação também não pode ser uma garantia de formação docente, pois para consolidar-se como tal precisaria discutir com os candidatos muito mais do que apenas a proficiência da língua. Enquanto a legislação brasileira aponta para a formação de professores surdos e para surdos nas universidades federais, o governo português delega este trabalho a três Escolas Superiores: Coimbra, Lisboa e Porto. No Brasil, o exame de certificação mobiliza muitos recursos e investimentos com objetivo de conseguir profissionais para suprir as demandas, pelo Prolibras (Proficiência em Língua de Sinais Brasileira). Trata-se de uma avaliação em duas fases, sendo a primeira em média de 3 horas e a segunda em torno de 30 minutos para interpretação e tradução para candidatos à intérprete e prova didática para instrutores, no contexto português conforme Associação Portuguesa de Surdos⁵¹ a prova de certificação leva cerca de 40 minutos, sendo 15 minutos para simulação de aula.

Sabe-se que muitos ouvintes que procuram cursos de formação para o trabalho com surdos, em sua grande maioria, são motivados por um desejo despertado pela representação de que a LGP ou Libras são os únicos instrumentos necessários para lecionar ou interpretar para surdos ou exercer a docência para estes. Pode-se dizer que numa visão romântica muitos pensam serem intérpretes, sem nem mesmo nunca terem tido contato com a comunidade surda. Mais uma vez vem à tona a questão: que professor é este? Surdo ou ouvinte? Que identidades são estas? Quais os impactos no uso e manutenção da língua gestual e na comunidade surda advindos dessa formação?

Num país de mais de 30 mil surdos falantes de LGP com apenas 150 intérpretes, segundo dados da Associação de Surdos do Porto, disponíveis na internet⁵², é pressuposto que poucos surdos tenham chegado ao ensino superior, em especial às licenciaturas. Quanto aos professores surdos nas escolas de referência, estes são responsáveis pelo ensino da Língua Gestual, ou seja, os conteúdos ainda são passados aos alunos, por um professor ouvinte mediado por intérprete.

⁵⁰ Análise Contrastiva é postulada por Ronice M. Quadros como forma de levar o aluno a compreensão da articulação da língua oral, superando as técnicas de memorização da gramática. (Quadros, 2006, p.24).

⁵¹ Disponível em <http://www.asurdosporto.org.pt>. Acesso em 05 de junho de 2014.

⁵² Disponível em <http://www.sapo.pt/formacao-de-professores-de-lingua-gestual-esta-aquem-do-desejavel-lamenta-associacao.html.werbachivexml>. Acesso em 05 de junho de 2014.

4.3 Currículo de Língua Gestual Portuguesa

O currículo de Língua Gestual evidencia uma concepção da língua como ferramenta para um ensino uniforme para população surda. Não se trata apenas de tomar a LGP como apoio, mas de concebê-la como língua primeira para o surdo, conforme expresso no Currículo de LGP (2008, p.22)

Está comprovado que, além de um ambiente informal em LGP na escola, a introdução da LGP de forma sistematizada e organizada na aula proporciona uma identidade do aluno surdo, com uma melhoria da sua auto-estima [sic] e do seu auto-conceito [sic].

Embora não esteja em discussão o que é entendido por identidade, entende-se que esta seja compreendida como identificação de pares, ou seja, à medida que o aluno interage com outros surdos, a identificação acontece pelo compartilhamento de sensações, emoções e expressões do grupo, estimuladas pelas experiências surdas dos professores e intérpretes, valorizando aspectos da comunidade surda e demais singularidades.

Segundo Coelho (2014), em entrevista concedida como contributo a este trabalho, a identidade é construída na relação com o outro. A teórica chama de construção relacional, pois para ela, a identidade está relacionada até mesmo com a relação do surdo consigo próprio. Para Coelho, é importante saber como estes surdos gostam de ser tratados, não basta simplesmente procurar nomear uma identidade. Ainda segundo a mesma autora, temos uma tendência a nomear uma identidade no sujeito e não levar em conta todo o contexto situacional produtor de identidades.

Por outro lado, olhando para a legislação portuguesa relacionada à educação dos surdos, parece que não há preocupação constante em como essa identidade é construída, pelo menos no que diz respeito aos documentos visitados, o que nos reporta a teoria foucaultiana. Ou seja, os sujeitos são construídos por discursos que ao mesmo tempo em que reforçam sua identidade surda, pelo acesso a um grupo linguístico menor, reforçam também a diferença entre estes e os não surdos. Essa diferença tende a conservar-se em seus lares, já que as pesquisas apontam que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Se a escola passa a ser o local de aquisição da língua de sinais e o espaço de convívio de vários alunos surdos dentro do universo linguísticos da LGP, o trabalho é

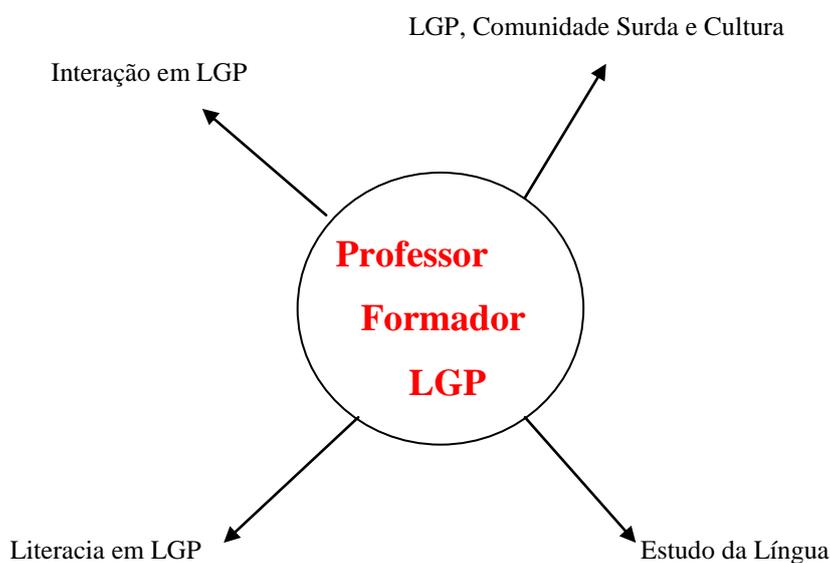
mais do que incluir, mas demanda estratégias que garantam permanência dos alunos na escola.

O currículo de língua gestual portuguesa propõe que a disciplina de LGP esteja presente desde a pré-escola e sempre de forma muito visual. Sugere turmas de 3 a 8 alunos na pré-escola, de 4 a 10 no 1º ciclo; de 6 a 12 alunos no 2º ciclo e de 6 a 15 alunos no 3º ciclo. É proposto que deve ser evitado que uma criança surda fique em turma de ouvinte para que não corra o risco de isolamento comunicativo. Segundo Coelho (2014), o surdo em contexto ouvinte geraria um problema de comunicação, por não compartilhar da língua oral, por isso, devem ser ensinados e estar com seus pares.

O documento também assinala a possibilidade de deslocar um docente de LGP para o domicílio da criança, para estimular a comunicação em família, desde que estas aceitem.

É importante destacar que o documento chama a atenção para a avaliação, que deve ser feita com registro em vídeo. O aluno também deve ser capaz de se filmar e a outros em situação comunicativa, para sua própria correção linguística e autoavaliação. É importante salientar que a escola de referência disponibiliza condições para tais registros, no entanto, também é preciso ressaltar, que as mesmas condições estão presentes em toda a escola visitada, o que não retrata com certeza que essa seja a realidade de todas as escolas do país.

O Currículo de LGP salienta a necessidade de salas bem iluminadas, mesas em meia lua para que todos tenham os colegas em seu campo visual. As salas não devem ter ruídos e poluição visual. O currículo propõe: ensino por adultos surdos – nativos de LGP



Assim, o currículo elaborado para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua traz em seu bojo um conjunto de propostas para o ensino do surdo, de forma a levá-lo ao domínio linguístico da língua portuguesa em registro escrito. Com o objetivo de desenvolver habilidades e competências, o PCLG traz um quadro com as adaptações a partir dos conteúdos de Língua Portuguesa para ouvintes, as habilidades que deverão ser trabalhadas nos alunos surdos. Para tanto, propõe a interação entre em LGP, com atenção visual, compreensão, comunicação interpessoal e em grupo. A produção textual deve acontecer durante todos os momentos, os alunos devem ser levados a compreender, produzir e analisar os diferentes tipos de discurso em LGP e LP, como narrativas, análise literária, poesia e dramatização. O estudo da língua deve abranger o conhecimento e análise da língua, os aspectos gramaticais e suas variações socioculturais.

4.4 Conhecendo uma escola de referência: um modelo de inclusão

As escolas de referências permitem uma reorganização que agrupa os surdos com objetivo de contribuir para o crescimento linguísticos dos surdos (Art.º 23, ponto 1, do Decreto-Lei nº 3/2008), assim, para Vaz (2013, p.218), conforme o Decreto-Lei expresso:

(...) estas escolas insere-se no espírito de uma reforma na organização dos estabelecimentos de ensino portugueses, a qual prevê pela figura do <<agrupamento vertical>> a subordinação, num contexto geográfico preciso, dos estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino a uma direção comum, o que permitiria estabelecer políticas tendentes a privilegiar os percursos escolares e educativos das crianças e jovens em detrimento da especialização destes mesmos níveis (...)

A visita a uma escola de referência em Braga (EB2,3) ofereceu subsídios para uma discussão acerca do modelo de inclusão escolhido por Portugal, por questões éticas que envolvem esta pesquisa, optamos por não citar o nome da escola e das pessoas que nos concederam as informações aqui trazidas⁵³.

⁵³Citar nomes das escolas e demais colaboradores implicaria um longo processo para conseguir autorização dos órgãos competentes responsáveis pela organização das escolas em Portugal. Dado o curto

Segundo o próprio programa de Português Língua 2, as escolas de referência não são uma contradição em relação à escola inclusiva e se amparam no parágrafo 21 na seção de Diretrizes para a Acção Nacional (Declaração de Salamanca). A proposta curricular também está amparada pela proposta de ensino de línguas disposta no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁵⁴.

Atualmente, a escola “EB2,3” visitada durante o estágio tem 72 alunos surdos matriculados, divididos em turmas e em diferentes ciclos. Os alunos do 1º ciclo dentro da escola contam com 1 Terapeuta, 2 formadores, 5 Especialistas em educação especial e intérpretes de LG, 2 Terapeutas de fala, 5 intérpretes e 4 Especialistas em educação especial.

Desde a educação infantil, os alunos recebem estímulo à fala, outra particularidade é que os alunos surdos recebem transporte diferenciado, podendo assim passar mais tempo com outros colegas surdos durante o trajeto de casa para a escola e vice-versa; no entanto, falta ainda uma formação bilíngue para o condutor do transporte.

Quando um aluno chega à escola, uma equipe técnica pedagógica produz um diagnóstico e apesar de os pais poderem decidir como querem que seu filho seja ensinado, ou seja, em classe ouvinte ou de surdos, todos os pais são convidados para palestras, e também são oferecidas formações, sempre como objetivo de assinalar aos pais a necessidade de seus filhos aprenderem língua de sinais; é ensinada como citado anteriormente, a todos os alunos com dificuldades auditivas, seja qual for o grau.

Esse cuidado deve-se ao fato de que assim como no Brasil, os pais normalmente não se envolvem com a educação de seus filhos, resistem ao aprendizado da língua de sinais e, normalmente, optam pela oralização entendendo que isto vá resolver o problema de comunicação entre eles e seus filhos.

Em Portugal, o implante coclear é financiado pelo Sistema de Saúde e as terapias de fala acontecem nas escolas. Mesmo em salas regulares, aqueles cujos pais optaram pela oralização, os alunos recebem terapia de fala e suporte especial. Outra justificativa para o ensino da LGP deve-se ao fato de que só assim o aluno terá

espaço de tempo deste trabalho descartou-se tal procedimento para não comprometer os objetivos e o cronograma propostos no plano de trabalho para este estágio científico avançado desenvolvido.

⁵⁴ Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação → O Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais – GAERI – do Ministério da Educação apresenta a edição portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), elaborado pelo conselho da Europa, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” e adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho criado para o efeito. (Edição Portuguesa, 2001, p.7)

comunicação com os colegas surdos, além de ter uma língua de acesso para o aprendizado de língua portuguesa.

Em relação ao material pedagógico, como no contexto brasileiro, há pouco material disponível, muitos materiais são os professores quem os constroem, nesse quesito, falta investimento das políticas públicas.

Ao conversar com alguns alunos surdos em aula, foi possível observar que os mesmos têm muito mais chances de aprender, já que são ensinados em língua de sinais por professores ouvintes, têm intérpretes e aprendem e aperfeiçoam a LG com professores surdos.

O intérprete em sala de aula é mediador entre professores e alunos, um para um grupo pequeno, por isso, em nossa visita, observou-se que a professora da turma, mesmo sendo ouvinte, sentia-se bem à vontade para interagir com o grupo. Neste contexto, a intérprete de fato só fazia a mediação entre os alunos e a professora, não se sentindo pressionada a ter a obrigação de ensinar, apenas facilitar a comunicação, visto que todos já estavam com domínio da língua de sinais pareciam partilhar dos mesmos conteúdos e aparentemente sem adaptações curriculares.

É preciso ressaltar que a posição do intérprete, neste contexto, é muito diferente do contexto brasileiro. Apesar de existirem metodologias diferenciadas ao ensino da Língua de Sinais Brasileira aos surdos, o problema reside no fato de que os alunos que chegam às escolas, muitas vezes sem uma língua de sinais. O intérprete, que no Estado de São Paulo é denominado professor interlocutor, tem que, ao mesmo tempo em que interpreta para o aluno, ensinar a Libras e tentar fazer com que este entenda os conteúdos.

Ainda existe uma resistência à sua presença em sala de aula, por parte dos professores regulares. Outros docentes delegam a tarefa de ensinar aos interlocutores, numa falta de compreensão do real papel do intérprete em sala de aula. Desta relação conturbada derivam muitos problemas, por exemplo, o aluno nem aprende como deveria a Libras e não consegue entender os conteúdos de aula, dada à grande defasagem em relação aos conteúdos e ao processo cognitivo, ou seja, há uma grande confusão de papéis e o maior prejudicado é o surdo.

4.5 O contexto não formal: um trabalho que ninguém vê

Em Portugal, o trabalho empreendido pelo grupo de voluntários com objetivo de divulgar os ensinamentos bíblicos é o único que consegue alcançar os surdos que ficaram fora da escola. Não foram encontrados outros grupos ou instituições que fizessem um trabalho de ensino da LGP, de forma que pudessem ser considerados não formais.

As associações de surdos do Porto e de Lisboa configuram-se em espaços formais, uma vez que os cursos oferecidos seguem modelos de ensino previamente articulados e formatados, com horários pré-estabelecidos, materiais e avaliações, não só para o ensino de LGP para surdos, mas especialmente para o ensino a ouvintes. Desta forma, tais espaços, por conta de seu desenho pedagógico, aproximam-se mais dos contextos formais de educação. O fato de serem direcionados a surdos e ouvintes, também já os excluem do contexto não formal investigado.

O grupo de surdos atendidos pelo grupo de voluntários da cidade de Braga é composto de variados sujeitos. Dentre estes, muitos nem chegaram mesmo a conhecer a LGP e, por isso, ao serem contatados pelo grupo comunicam-se com gestual caseiro. Com idades variadas, o grupo visitado em algumas das reuniões contava com 9 surdos em processo de aquisição da LGP. Muitos outros são visitados, mas por dificuldades de deslocamento até o salão de reuniões, ou por motivos outros, não frequentam as reuniões públicas, no entanto, se beneficiam do ensino da LGP em seus lares, de forma individual e de acordo com suas necessidades.

Tal modo de ensino é uma das singularidades do grupo, pois olha para cada surdo de maneira individualizada, procurando aproveitar suas potencialidades e respeitando sua singularidade.

Embora a língua oral que une nossos países seja o Português, as línguas de sinais são completamente diferentes. Entre outros aspectos que compõem as línguas, temos que enquanto a Libras deriva do francês, a LGP tem sua origem na língua de sinais sueca, por isso, um fato surpreendente foi verificar o esforço dos voluntários em traduzir os materiais digitais em Libras disponíveis no Brasil, para a LGP, pois tal qual no contexto formal no tocante aos materiais, a Sociedade Torre de Vigia ainda não tem disponível todo o acervo encontrado no Brasil e em outros países do mundo, como Estados Unidos, França, etc.

Assim, os voluntários precisam, além de ensinar a LGP aos surdos, produzir materiais a partir do modelo brasileiro. Enquanto os surdos brasileiros desfrutam dos materiais em DVDs e também da possibilidade de *download* do *site*, em Portugal a situação é diferente. No grupo há poucos materiais sinalizados no Português do Brasil, e no *site* só estão disponíveis 6 brochuras, 1 convite e 7 folhetos sinalizados, enquanto no Brasil, apenas no *site* são pelo menos 38 publicações sinalizadas, entre elas, a Bíblia Sagrada, única publicação em Língua de Sinais no mundo inteiro, e em mais de 72 Línguas de Sinais. O cancionário também é uma publicação muito apreciada pelos surdos, que têm a possibilidade de cantar em língua de sinais.

Os voluntários neste grupo são em sua maioria, jovens sem formação específica na área, apenas uma das integrantes tem licenciatura e formação para LGP e trabalha como intérprete na escola básica. Todo o treinamento e conhecimento da LGP são fornecidos pela Associação Torre de Vigia através de cursos intensivos e de curto prazo, com o objetivo de preparar os voluntários para encontrar e ensinar a LGP para a compreensão das mensagens bíblicas.

Com exceção da falta de materiais, todo o trabalho feito com os surdos é igual ao do Brasil, visto que existe um padrão de ensino tanto dos conceitos bíblicos, como dos procedimentos de atendimento e ensino das Línguas de Sinais, orientados por homens designados para multiplicar as orientações, em todo o mundo.

QUADRO SÍNTESE: BRASIL X PORTUGAL

BRASIL	PORTUGAL	OBSERVAÇÕES
LEI 10.436/2002 – Reconhece a Libras como 2ª língua oficial do país.	Artigo 21 Declaração de SALAMANCA – Edição UNESCO	
Decreto 5626/2005 – dispõe sobre a língua de sinais e articula ações educacionais, saúde e atendimento em geral.	Quadro Comum Europeu de referências para o ensino de línguas.	
Facultativo aos estados e municípios, ex. SP-SP	Programa Curricular de Língua Gestual	
Ex. SP-SP	Programa Curricular para o ensino de Língua Portuguesa	

	como segunda língua.	
Professor instrutor para surdos	Professor formador de LGP	Condição estatutária nos dois países: técnico.
Intérprete ou professor interlocutor (sala regular)	Intérprete (agrupamentos – escolas de referência)	Portugal sala própria para surdos.
Escolas Bilíngue só para alunos surdos Alunos surdos em salas regulares de ouvintes	Escola Bilíngue – salas de surdos dentro de escola ouvinte	Escolas de Referência
Material pedagógico para alfabetização em alguns municípios, ex. SP - Capital		Não há materiais para o ensino a partir do 5º ano. O único material publicado foi o Projeto Pitangá no Brasil, que não foi muito aproveitado, cabendo pesquisa para entender os problemas.
Formação de professores: Universidades Federais, Estaduais e Privadas; FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo)	Universidades e Escolas Superiores de Educação	
Certificação até 2015 para instrutores e intérpretes sem pós-graduação em Libras – PROLIBRAS – Prova em duas fases.	Certificação pelas Associações de Surdos do País. Prova em 40 minutos.	

Este capítulo, portanto, procurou mostrar como olhar para outro país pode contribuir para a reflexão das práticas de ensino aos surdos no Brasil, quer no contexto formal, quer no contexto informal.

Foi possível perceber, portanto, que há muito para avançar no sentido de proporcionar condições de escolarização básica de forma não excludente e sem preconceitos de qualquer ordem. É preciso entender que todas as ações refletem

diretamente na construção das identidades surdas. Assim, de todos os contextos, decorre o fato de que é na relação do surdo com o mundo, com os ouvintes e com ele mesmo, que este poderá pensar em ocupar lugares na sociedade, sem o mal estar de ser tratado como membro de uma minoria, mas como membro de uma sociedade que valoriza o potencial humano de cada um.

A segunda parte desta pesquisa procura dar à conhecer os caminhos percorridos no capítulo das metodologias que se segue, para então prosseguir com a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com surdos e suas mães.

PARTE 2
ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E ANÁLISE DOS
DISCURSOS

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve o “*corpus*” delimitado para a análise, bem como os critérios utilizados para seleção dos mesmos. O resultado dessa etapa foi o levantamento das expectativas das mães e ou familiares de surdos, dos próprios surdos em relação ao contexto formal e não formal de educação. Essas expectativas apontam que tipos de identidades emergem nesses diferentes contextos, e a partir destes dados, foi possível tecer uma reflexão sobre as contribuições destes contextos, formal e não formal, na construção de identidades de sujeitos surdos.

Para tal, foi importante pensar em uma forma de coleta de dados para composição do *corpus* que exigiu procedimentos de gravação de entrevistas em vídeo, bem como registro escrito a partir de questionários semi-estruturados como recurso formal de procedimento investigativo, o que permitiu maior flexibilização na elaboração das entrevistas e contribuiu na análise das falas dos entrevistados.

5.1. Contexto da pesquisa e seus sujeitos

Com base na diferenciação proposta no capítulo 3 para a compreensão do leitor, do que chamamos de contexto formal e não formal este trabalho se desenvolve a partir das entrevistas com mãe de dois sujeitos surdos e com eles próprios, que frequentam um contexto formal de ensino, ou seja, uma escola estadual, na cidade de Jarinu. Esses estão no 2º e 3º ano do Ensino Médio. Estes surdos, somente no ano de 2013 passaram a ter o acompanhamento de um interlocutor em sala. Esses dois alunos do contexto formal, também são visitados pelos voluntários há cerca de 3 anos, por isso é possível fazer a problematização pela análise das ações no contexto formal e não formal expressas nas entrevistas, apontando as identidades hoje que parecem emergir desses dois sujeitos. Essas variáveis fornecerão dados para a análise discursiva que se pretende.

Outro sujeito da pesquisa é uma aluna surda no contexto formal, com apoio no contraturno, depois de ter sido reprovada ao final do ciclo II do ensino fundamental. O trabalho com a aluna realizado por professor bilíngüe contava com apenas 9 horas por semana. Esta aluna foi entrevistada em 2012 e sua fala também ajudará na composição

do quadro de sujeitos da pesquisa. Essa aluna não tem contato com o grupo de voluntários, atualmente conta apenas com a ajuda de interlocutor em sala de aula em escola regular estadual na cidade de Jarinu. A mãe da criança expressa suas expectativas através do questionário, pois pela falta de oportunidade, não foi possível, fazer a entrevista com ela por meio de vídeo.

Uma surda da EJA, ou seja, do contexto formal, também dá sua contribuição. Hoje, afastada da sala de aula por falta de intérprete, já que esse suporte não é fornecido pela rede municipal da cidade, a surda conta apenas com o trabalho dos voluntários. A mãe da jovem senhora dá um depoimento em vídeo, de onde tentaremos fazer a interpretação discursiva de suas ansiedades e expectativas em relação à filha.

Assim, pretende-se apresentar as entrevistas e interpretações discursivas de 4 surdos, sendo que 2 deles transitam pelos dois contextos de ensino e 3 mães.

Surdos	Nomes	Idade	Mães	Contexto formal	Contexto não formal
2	Girassol e Gerânio	19 e 18	Açucena		
1	Flor	12	Amor-perfeito		
1	Begônia	33	Lavanda		

A justificativa de escolha de sujeitos de ambos os sexos e que cursam diferentes séries no contexto formal, se dá por entender que a escolha amplia o campo de compreensão da situação de aprendizagem dos surdos e das justificativas para as identidades aparentemente produzidas.

5.2 Instrumentos de pesquisa

Como recurso para a coleta de dados para análise discursiva a que nos propomos, com objetivo de tentar conhecer as identidades emergentes nestes dois contextos de ensino, utilizaremos a gravação em vídeo de uma entrevista aberta com as 3 mães e com os 4 surdos. Acreditamos que de forma mais descontraída esses sujeitos poderão se expressar mais facilmente.

É notório que a simples presença da câmera pode causar alterações comportamentais, e ou, a tentativa por parte dos entrevistados de tomarem mais cuidado com o que dizem, inibindo assim, expressões de pensamentos e emoções que podem fazer muita diferença, já que se trata de uma interpretação discursiva.

Utilizaremos também um questionário semi-estruturado para as mães. Em relação aos sujeitos surdos, apenas um fez questão de responder também, pois apresenta uma boa leitura e compreensão textual, este sujeito, que especificamente é uma surda, tem grande dedicação à leitura de material impresso pelo desejo de ler e escrever a língua portuguesa com desenvoltura. No caso das mães, os questionários somados aos vídeos das entrevistas serviram para ajudar a entender o contexto, ou melhor, a história de vida dos surdos em questão.

Em relação aos voluntários, cerca de 6 pessoas responderam ao questionário, que serviu apenas de coleta de dados como formação, idade, etc. não se constituindo como a fonte principal de dados sobre a metodologia, visto que o conhecimento sobre o trabalho do grupo está alicerçado na participação da pesquisadora no grupo por cerca de quatro anos. Portanto, muito do pesquisador que se propõe a ser neutro, se converge para uma análise que carrega outros significados, por se constituírem a partir de outros discursos, que não só os científicos, mas da própria vivência nos dois contextos em questão.

5.3 Os Questionários

Questionário pode ser definido como técnica de investigação composta por certo número de questões apresentadas por escrito à pessoa. O questionário tem como objetivo conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, etc. da pessoa. Conforme Gil (1996), o questionário se difere da entrevista pela forma de realização, sendo a última de forma oral.

A opção também pelo questionário deve-se à necessidade de conseguir dados dos voluntários em curto espaço de tempo e em maior número de participações; com a mãe da aluna surda em contexto formal e com apoio no contraturno, o questionário foi adequado, pois ela preferiu responder em sua casa.

O questionário também evita a opinião direta do pesquisador, no entanto, sabe-se que na construção do questionário a escolha das perguntas está condicionada ao objetivo da pesquisa, por isso, o redator do questionário deve estar atento a possíveis mal entendidos, ou deformações, lembrando que os sentidos produzidos por aquele que responde pode ser diferente daquele pretendido pelo redator. Na verdade, na pesquisa

devemos estar abertos, não podemos esperar algum tipo de resposta com base em nossas expectativas.

De acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade e pelo Ministério da Saúde, os entrevistados também assinaram e receberam um termo de consentimento para participarem da pesquisa, com garantia de anonimato na divulgação de seus depoimentos. Os questionários que compõem essa pesquisa encontram-se anexos.

5.4 Contexto das filmagens

As filmagens aconteceram com o consentimento dos entrevistados em seus lares, e só uma das entrevistas foi feita na escola, a da aluna surda que recebeu apoio no contraturno. Pelo contato com o grupo de voluntários, foi possível agendar dia e hora em domicílio para realizar as entrevistas. Assim, desde o segundo semestre do ano passado, esse trabalho para a coleta de dados vem se desenvolvendo. Também, a dificuldade de fazer as entrevistas com a aluna e sua mãe, no contexto formal, demandou muito tempo e burocracia por parte da rede municipal, que nos exigiram declarações, além dos termos de consentimento assinados pela mãe da aluna, certamente, porque a Secretaria Municipal de Educação queria garantir sua conduta irrepreensível diante da situação inclusiva da criança.

Quanto aos voluntários, estes precisaram de tempo para conversar com as mães e os surdos, para nos levar até seus lares, assim pudemos obter as entrevistas.

Os questionários aos voluntários foram entregues em uma das saídas para o trabalho de rua na cidade de Várzea Paulista, e só foi possível recolher um mês depois, quando do novo encontro nesta cidade. Acreditamos que o fato de os voluntários terem respondido sem a nossa presença favoreceu a elaboração de respostas, pois ficaram mais livres, já que pertenci ao grupo até 2012 e, ainda mantenho contato e um trabalho com surdos na minha cidade. A ideia era manter-me o mais distante possível, apesar de saber que a neutralidade do pesquisador é uma ilusão (CHAUI, 1980).

5.5 Procedimentos: análise dos dados

Os vídeos foram devidamente registrados e armazenados em um desktop para análise posterior, assim, a possibilidade de tentar extrair o máximo de impressões possíveis se faz importante, visto que trabalhar com dados numa perspectiva linguística e social pode trazer à tona questões ainda não discutidas pela comunidade acadêmica, como por exemplo, por podermos ouvir as expressões das mães de surdos. Normalmente, lemos em muitos trabalhos o que os pesquisadores pensam a respeito da família e o que alguns comportamentos surdos podem evidenciar, mas nestas análises poderemos ouvir corpos que também se sentem “mutilados”⁵⁵, à medida que não conseguem promover as mesmas condições de igualdade social aos seus filhos surdos.

Os questionários contribuíram para a elaboração de quadros com dados diversos que podem servir de variáveis importantes na discussão dos resultados, como por exemplo, dados como cor, sexo, idade, série escolar, etc.

Para tentar interpretar tantos dados e tantas imagens, que constituem o nosso objeto de estudo, pensamos em utilizar as categorias de Luiz Antonio Marcuschi na sua obra *Análise da Conversação* juntamente com as contribuições teóricas da *Análise do Discurso de Linha Francesa*.

5.6 As ferramentas de análise

Como forma de melhor organizar os enunciados produzidos pelos entrevistados, promovendo uma análise interpretativa, a metodologia da AC (*Análise da Conversação*) nos ajudará a transcrever de maneira descritiva tais enunciados. Diferente da *Análise do Discurso* (DC), a AC parte da realização estrutural da realização do discurso para dar lugar à interpretação, sem, no entanto, desprezar o contexto de interação onde essas trocas linguísticas se realizam, conforme Marcuschi (2003, p.8)

Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja vista ligada à realidade local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que

⁵⁵ O termo aqui expresso foi utilizado por uma das mães ao tentar dizer que por faltar a audição nos filhos, sente-se como se faltasse nela também, é um corpo deficiente, que não tem as mesmas oportunidades que seus filhos que ouvem.

fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas.

Como as nossas entrevistas nos fornecerão enunciados produzidos em duas línguas diferentes, ou seja, a língua portuguesa da comunidade oral e a língua de sinais dos surdos foi preciso pensar em como transcrever essas falas, para então proceder às análises propostas.

Entendemos que o conjunto dessas ações é que poderá dar conta de uma análise das construções discursivas, pois será possível reunir mais variáveis para a construção do texto, em que esses enunciados produzidos nos darão uma representação da dimensão desses sujeitos e suas identidades, dentro dos dois contextos onde se formam essas construções discursivas.

À medida que os recortes das falas dos entrevistados forem sendo apresentadas, as categorias elaboradas por Marcuschi (2003) para a transcrição de turno de fala serão explicitadas, como forma de ajudar na compreensão de como estas se deram.

Embora as transcrições propostas sejam tanto de ouvintes como de surdos, acredita-se que uma adequação será necessária a fim de complementar o quadro abaixo, formulado por Marcuschi (2003, p.68) como indicador de alguns marcadores conversacionais:



Figura 1- Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2003 p.68)

Assim, se para proceder à Análise do Discurso, via de regra, precisamos estar atentos aos elementos constitutivos dos enunciados produzidos, a AC também considera os marcadores conversacionais, não só como marcas, mas como unidades constitutivas de textos, com funções sintáticas e conversacionais.

Outro argumento que nos parece lógico, no momento, é de que a AC pode constituir-se em ferramenta de análise, na tentativa de fazer o pesquisador estar o mais distante possível, tanto na produção das entrevistas, como na análise. Talvez, a característica universal da AC de procurar explicar as intenções de determinados marcadores conversacionais de maneira descritiva, contribua para a transcrição mais próxima possível dos enunciados surdos e orais.

Dito de outra forma, a preocupação maior da investigação é não influenciar os resultados, no sentido de apontar que este ou aquele contexto de ensino produz, mas mostrar o que está acontecendo, para, a partir destes resultados, analisarmos à luz desta pesquisa e do arcabouço teórico apresentado, o que pode ser melhorado ou não nestes contextos de ensino.

Portanto, para a transcrição dos turnos de fala ou turno em sinais, ousaremos tentar fazer uma representação utilizando os critérios de transcrição do autor, conforme segue:

1. Falas ou sinais simultâneos (os falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, os colchetes duplos virão no início) : representação gráfica: [[
2. Sobreposição de vozes (a concomitância das falas se dá a partir de certo ponto, o colchete simples abre o turno): [
3. Sobreposições localizadas (sobreposição num dado ponto, colchete abrindo e outro fechando): []
4. Pausa e silêncios (pausas pequenas +para cada 0,5 segundos, mais de de 1,5 cronometradas, indica-se o tempo) : (1,8)
5. Dúvidas e suposições (ou utilizar a expressão “incompreensível” ou escrever o que se supõe ter entendido): ex. (incompreensível)
6. Trancamentos bruscos (quando o falante corta uma unidade ou quando é cortado): /
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA
8. Alongamento de vogal no caso do oral ou do sinal: ::
9. Comentário do analista:(()) antes do segmento a que se refere. Ex ((ri)),
10. Silabação: no caso do falante a palavra é pronunciada silabicamente e do surdo pela datilologia.

11. Sinais de entonação: ” ´ , Usa-se aspas duplas para uma subida rápida ou menos ao ponto de interrogação para ouvintes e no caso de expressões faciais mais acentuadas de forma interrogativa.
 Aspas simples: para uma subida leve – algo parecido com vírgula ou ponto e vírgula
 Aspas simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.
12. Repetições: reduplicação de letra ou sinais, reduplica-se a parte repetida, no caso do sinal, se dará pela representação datilológica do sinal com a parte reduplicada.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: basicamente embora discutida pode-se usar a representação do som, no caso do sinal vale mencionar entre parênteses o sinal. Ex. Oh, eh, ah, mhm, ahã, etc.
14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: . . . ou / . . ./, assim, reticências indica transcrição de um trecho e duas barras um corte na produção de alguém.

Os critérios acima foram retirados do livro *Análise da Conversação* (2003, p.10) e adaptados para a situação de análise de turnos de sujeitos surdos.

No entanto, entendemos que isso não será o suficiente para dar conta das expressões surdas em Língua de Sinais, outros critérios para transcrição serão aqui utilizados, ou seja, para se fazer a *Análise da Conversação* dos enunciados em Língua de Sinais, se faz necessário que primeiro as falas surdas sejam representadas conforme alguns critérios, para tanto, é o trabalho de Quadros & Karnopp (2004) que serve de base para esse processo.

O Sistema de Transcrição de Sinais, segundo as autoras, é muito complexo, mas o resultado foi o cuidado com a tradução para que a transcrição pudesse ser o mais fiel possível, assim, os recursos gráficos podem ser utilizados por aqueles que precisam, como no caso deste trabalho, reproduzir as falas surdas representadas no português.

Portanto, são os seguintes recursos por nós adotados conforme Quadros & Karnopp (2004, p.38)

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

RECURSO GRÁFICO	APLICAÇÃO -
*	Indica sentença ou sinal agramatical, não é possível de ser gerada na língua de sinais em estudo, por exemplo: JOÃO MARIA GOSTAR.

-	(hífen) utilizado quando para a formação de um sinal são necessárias várias palavras da língua portuguesa, ex.: PASSAR-UM-PELO-OUTRO ou para representar palavras expressar por meio do alfabeto, ex. C-A-N-C-U-N, ou seja, o alfabeto manual representa as letras do alfabeto manual, utilizado pelos surdos para nomes próprios ou palavras da língua portuguesa, quando necessário
@	Quando não há marcação morfológica de gênero, ex. EL@ = ele ou ela.
IX	Indica apontação para um referente não contextualizado, ex. IXk KCOMPRAR CARRO (as letras em fonte menor “k” representam o sujeito do discurso)
+	Representa a intensidade do sinal, ex. BONITO <BONITO+><BONITO++>
<do	Indica a direção do olhar associada com sinais em concordância com os referentes inseridos no espaço da sinalização. Ex. <ENTREGAR-PARA-ALGUÉM>do
<cl	Indica configurações de mãos padrão para indicar classificadores. Ex. <PINTAR-COM-ROLO> cl
<qu	Interrogativa 1 – O QUE, COMO, ONDE, POR QUE, QUEM Ex. <QUE>qu
<qu~~	Interrogativa 2 – expressam dúvida – < ? Ex.<QUE>qu~~
<qu~	Interrogativa 3 – aparecem em orações subordinadas com expressão facial diferenciada<qu~ Ex.<QUE>qu~
<sn	Interrogativa 4 – objetiva resposta sim ou não Ex. <JOÃO COMPRAR CARRO>sn
<t	Topicalizações – associadas a elementos topicalizados Ex. <FUTEBOL> t<JOÃO GOSTAR>mc De futebol João gosta
<mc , <n <qu	Construções com foco – elementos duplos com associação do movimento de cabeça, afirmativo, negativo ou interrogativo. Ex. EU PERDER LIVRO <PERDER>mc Eu perdi o livro
<r	Orações relativas: são orações encaixadas dentro de uma outra oração com marca não-manual ⁵⁶ associada a sentença. Ex. MULHER <BICICLETA CAIR>r ESTAR HOSPITAL A mulher que caiu da bicicleta está no hospital

Figura 2. Fonte: Quadros & Karnopp (2004).

⁵⁶ Expressões não-manuais: movimentos de cabeça, rosto, rosto e cabeça e tronco, marcam construções sintáticas ou diferenciação de itens lexicais. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.50,51)

O Sistema de Transcrição de Sinais acima não prevê os sinais conversacionais verbais daquele que vê como os sinais de orientação ao ouvinte em Marcuschi, por isso, o trabalho de transcrição demandará uma marcação por parte do que chamarei de ouvinte/visual, pois na interação, seja ela, ouvinte ou surda, também existem sinais conversacionais verbais que orientam a sinalização ou fala do emissor.

Na continuidade deste trabalho de análise, será necessário elaborar um sistema de transcrição da conversação para os surdos tomando como base alguns sinais que chamaremos de marcadores conversacionais verbais sinalizados, a partir do quadro da Figura 1 postulado por Marcuschi.

Outro recurso que será utilizado como auxílio nas transcrições de vídeo é o software ELAN, nome dado ao *Eudico Linguistic Annotator*, desenvolvido na Holanda pelo Instituto de *Psicolinguística Max Planck*. Encontrado pela professora chefe do grupo de pesquisa de “Aquisição da Língua Brasileira de Sinais” da Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Müller Quadros, que em suas pesquisas descobriu o editor ELAN, que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. Atualmente, este recurso é muito utilizado por todos aqueles que se dedicam aos estudos surdos, especialmente àqueles que procuram compreender a estrutura gramatical da Libras.

Todos os recursos aqui elencados se constituem em ferramentas para a análise das entrevistas, com o objetivo de levantar as representações de mães e seus filhos surdos, interpretando quais são as identidades surdas que emergem nesses dois contextos, formal e não formal. Não se trata, portanto, de um estudo linguístico descritivo da Língua de Sinais, como o trabalho de Leite (2008), que fez uma análise descritiva bastante detalhada da interação entre surdos em Língua de Sinais. O trabalho do teórico poderá amparar nossas análises, agregando subsídios aos demais recursos relacionados anteriormente.

O próximo capítulo, finalmente, revela quem são esses surdos arrolados como personagens principais na composição deste trabalho, bem como as falas de mães, que com certeza contribuem para outra forma de pensar a relação da família com o surdo e com a escola.

CAPÍTULO 6 – (DES) CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: QUE IDENTIDADES FLORESCEM?

Este capítulo tem como objetivo resgatar as discussões empreendidas até o momento, bem como o arcabouço teórico visitado, para refletir sobre o ensino-aprendizagem de alunos surdos e deficientes auditivos nas escolas públicas, em especial no que tange ao ensino do Português como língua de acesso aos demais conteúdos e à interação em sala de aula. Para tanto, como este é um trabalho que se apresenta de maneira parcial, trará parte da análise, que tem como base o contexto formal. Trata-se de Flor⁵⁷ aluna surda, que na ocasião da entrevista cursava o 5º ano do ensino Fundamental em escola pública da rede municipal.

Sendo a escola um dos lugares que contribuem para a formação de identidades, espera-se, através da descrição de algumas práticas adotadas, em um contexto formal e real, problematizar a formação de identidades dentro do terreno pedagógico.

Pensar o currículo como estrutura nos permite compará-lo a partir da “metáfora da cebola”, ou seja, pensar em como as camadas que o formam reúnem os discursos em torno da formação do sujeito, é muito importante. Portanto, pensar na formação do surdo ou deficiente auditivo é refletir sobre o currículo como lugar onde se conforma a formação desse sujeito, de modo a levantar discussões e problematizações, a partir desta perspectiva, quando se fala em inclusão.

Espera-se, neste capítulo, a partir destas reflexões, apontar as identidades produzidas por este contexto formal de ensino do surdo.

6.1 Nas representações surdas que identidades são produzidas nos dois diferentes contextos?

⁵⁷**Flor – a)** porque o nome da aluna foi omitido por questões éticas de pesquisa. **b) Flor** o nome escolhido a propósito, pois trata-se de uma referência para pessoa amável, gentil, delicada conforme <http://www.dicionarioweb.com.br/lor.html> acesso em 30/07/2012. Também <http://www.significado.origem.nom.br/nomes/lor.htm> sugere que o nome Flor representa pessoas com muito amor, divertidas e quer que gostemos dela, por isso não economiza simpatia e gentileza. É isso que Flor é uma menina alegre, cheia de vida, inteligente e amorosa, conquistou todos na escola pela sua simpatia, por isso a escolha, assim fica mais evidente o quão valioso e quanta responsabilidade nos é imputada nessa tarefa de alfabetizá-la

Para mobilizar um arcabouço teórico capaz de subsidiar essa discussão, procurou-se nos trabalhos de Jorge Larrosa e em Carlos Skliar, entre outros, o que direcionasse as discussões para questões que vão além dos modos de “ensinagem”. Estas teorias podem contribuir para se pensar a formação de um sujeito, o qual não fala por si, mas antes é falado por outros, por não ter domínio da língua majoritária, o Português.

Para problematizar a formação de identidades dentro do terreno pedagógico, é preciso trazer a noção de sujeito tomada de Foucault, que olha para este como produto de relações de poder, concebendo-o como sujeito do discurso.

Assim, ao pensarmos no discurso, precisamos refletir sobre os modos como estes se constituem. Ao nos apropriarmos do modo como a Análise do Discurso de linha francesa olha para estes discursos, será possível compreender melhor como o discurso produz este e não aquele sentido, uma vez que a compreensão da noção da formação discursiva ajudará na reflexão sobre a relação do sujeito com a ideologia. Os sentidos produzidos por um sujeito são determinados por sua relação com a história e marcados pela língua, segundo Orlandi (2009, p.47) “(...) Não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever.”

Entendemos que a escola é um território onde as ideologias e a diversidade cultural e social se debatem, mas que é sustentada pelos discursos políticos como lugar de formação e desenvolvimento do indivíduo. A escola é, conforme Foucault, lugar de direção, sendo este dirigido por outros para direcionar outros, “(...) existem técnicas de direção que são meios de correlacionar uma vontade com outra, mas são vontades que restam inteiras num jogo tal que uma quererá sempre aquilo que a outra quiser (FOUCAULT, 2011, p. 99).

Portanto, o que assistimos é uma escola supostamente preparada para enfrentar os desafios de uma modernidade líquida, termo cunhado por Zygmunt Bauman, filósofo polonês, em seu livro, *Modernidade Líquida* (2003). A ideia de modernidade líquida remete ao cenário tecnológico, ao mundo capitalista e a uma sociedade que acena com milhares de possibilidades e oportunidades para uma vida satisfatória, ao mesmo tempo em que trabalha com a ideia de o homem no coletivo, incentiva a individualidade. Segundo o teórico, vivemos um momento em que a questão da identidade nunca esteve

tão presente, pois hoje, as pessoas buscam formas de identificarem-se com essa sociedade globalizada e tecnológica, ou seja, enquanto o discurso educacional caminha para uma lógica que se diz, do próprio do ser humano, de igualdade e oportunidade para todos, não passa de estratégias para atingir objetivos traçados por um pensamento racional e tecnicista, que pretende alimentar uma sociedade cada vez mais consumista.

Refletir sobre a formação do sujeito surdo ou deficiente auditivo nos põe frente a questões cruciais que precisam ser colocadas em discussão: que tipo de currículo deve ser proposto? O que privilegiar: a oralização ou a Libras? Existe uma sequência didática (pré) definida para esses alunos? Os métodos iguais não estariam acentuando as diferenças e desprezando a individualidade de cada um? Afinal, o que estamos querendo fazer, defender métodos e diferentes abordagens ou ajudar os surdos? O currículo pode ser concebido como uma construção discursiva e também como um campo de lutas e tensões, que a princípio, conforme Silva (2010) é posto de forma estrutural, mas quando começamos um questionamento, pensamos no sujeito. Assim, o autor chama currículo de documento de identidade e formação do sujeito, e é este documento de identidade que será posto em questão quando pensamos numa formação mais humana e funcional.

A ideia é mostrar como tem se dado o ensino-aprendizagem que busca a construção do conhecimento da aluna, evidenciando-se numa prática transformadora à medida que a aluna se constitui pelo uso de duas línguas, a Libras e o Português enquanto criança em fase de oralização. Nesse contexto, a aluna não é obrigada a falar e nem é obrigada a sinalizar, o que lhe deixa bem à vontade para usar de todos os recursos de que dispõe para fazer-se entender quando percebe que não está sendo compreendida ou que não compreende.

O papel do educador hoje, segundo Larrosa (2010), não é do pedagogo que conduz pela mão, mas daquele que desestabiliza e procura fazer com que o educando seja reflexivo. Para o autor, cabe a esse educador desestruturar, desconstruir e, ao fazer isso, passa a possibilitar um novo olhar, para que, de fato, haja uma transformação do educando, pois é nesta transformação que se dá o aprendizado, a apropriação de algum conhecimento.

A partir do momento em que o sujeito se expressa pela escrita, o sujeito consegue elaborar o seu pensamento, como então deve o surdo expressar seu pensamento quando é exposto a uma segunda língua e dela tem que fazer uso, para ser reconhecido no domínio discursivo de uma sociedade ouvinte? O discurso da inclusão, na verdade, é uma forma de trazer para o controle aqueles sujeitos que começaram a

questionar os seus direitos, ou pode-se dizer que é uma forma de governabilidade, conforme Foucault (2010, p. 31)

(...) por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente... Mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Assim, a Lei 10.436/02, quando diz que a Libras não substitui o português, já demonstra uma forma de controle, pois subjuga a Língua mesmo dizendo que a reconhece em seu artigo 4º, parágrafo único. “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” Portanto, uma Língua reconhecida e “manca”, que só pode existir na imbricação de duas Línguas, o Português e a Libras.

Como problematizar o currículo, criar as rachaduras, e perceber quais os escapes possíveis que podem contribuir para uma não legalização da exclusão que vivemos?

Espera-se que esse breve relato, baseado em uma situação real de ensino, possa trazer algumas respostas a tantas perguntas aqui formuladas.

É preciso salientar ainda que toda a discussão foi atravessada pelos ecos das considerações foucaultianas por diversos autores, sobre a dimensão pedagógica dos modos como se constrói e se modifica a experiência dos indivíduos que passam pela escola. Este trabalho faz uma análise discursiva procurando entender as respostas dadas em ações responsivas pela aluna, às práticas empreendidas durante certo período de tempo.

6.2 A busca por um sujeito que (in) existe sem uma língua primeira

Diversos trabalhos de pesquisa têm problematizado as dificuldades de aquisição de uma língua de sinais dentro de um contexto cultural ouvinte pelos surdos. Como desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem capazes de suprirem as lacunas na interação, visto que o surdo possui singularidades comunicativas que só podem ser

compartilhadas por outros em igual condição de usuários da mesma língua sinalizada. Em escolas especiais, fala-se em segregação e a falta de contato com o modelo ouvinte/falante, se incluso na escola regular, fica o surdo inserido e excluído, pois é submetido a um currículo pensado para ouvintes.

Estaria essa dificuldade centrada na questão familiar? Pois, em muitos casos, surdos filhos de pais ouvintes são os que menos têm contato com as comunidades surdas, muitas vezes em função da abordagem oralista escolhidas pelas famílias. Conforme Hoffmeister (2009, p.113)

Pais ouvintes e que possuem uma criança com diagnóstico de perda de audição são completamente controlados pelos profissionais médicos e audiológicos porque são estes que inicialmente diagnosticam, identificam e aconselham os pais ouvintes. Por isso os médicos/audiológicos controlam o julgamento dos pais em relação ao que significa ter uma perda auditiva (...) esses profissionais tendem a ser a única fonte de informações para os pais nos estágios iniciais.

Segundo o médico Robert J. Hoffmeister⁵⁸, esse pode ser um dos motivos para que tantas crianças surdas, primeiro sejam levadas à oralização e não ao aprendizado da língua de sinais como primeira língua. Esse direcionamento também contribui para a formação de uma identidade ouvinte deficiente, quando poderia ser o inverso. A criança poderia ser motivada pela língua de sinais a conhecer outro idioma, o português, como língua da classe dominante/ouvinte, assim, como muitos fazem para o aprendizado de uma língua estrangeira, por entenderem esse segundo idioma como possibilidade de acessar outra cultura, que não a sua.

Gesueli (2008, p. 63), ao tratar da questão do ensino bilíngue, aponta para questões de mudança na educação do surdo, por chamar atenção à necessidade de colocar o surdo em contato com a comunidade surda. Sabemos, através de inúmeros relatos, por nossa prática como educadores, que raros são os lugares em que isso acontece. Na grande maioria dos casos, os surdos das escolas não têm língua de sinais, cabendo aos intérpretes, quando lá estão, além de dar conta da interpretação, muitas vezes precisam ensinar a LS ao aluno. Conforme a autora e em consonância com a perspectiva de que o sujeito se constrói nas relações e interações sócio-discursivas, a autora aponta que:

Os surdos, mediados pela língua de sinais, constroem suas relações sociais, adquirem conhecimento e se constituem em sua diferença. A

⁵⁸ No texto final pretendemos trazer outras leituras de autores da área da saúde, da educação e da linguística que contribuam com o olhar da família, suas angústias e escolhas na hora de direcionar a educação de seus filhos surdos.

questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda (Gesueli, 2006). Esta, por sua vez, remete à identidade do sujeito que (com)vive, quase sempre com as duas comunidades (surda e ouvinte). (GESULEI, 2008, p.63)

Dito de outro modo, hoje o que observamos são crianças surdas em contextos ouvintes, cujas práticas pedagógicas não levam em conta suas necessidades e singularidades, menosprezam sua capacidade de aprendizagem e promovem uma exclusão pela barreira linguística.

Se pensarmos que cada sujeito surdo na escola está em constante conflito e tentando se adaptar às circunstâncias que lhe são impostas, por uma inclusão de lógica mercantilista e hegemônica, podemos refletir sobre a dificuldade da construção da identidade surda.

Na intenção de mostrar o que está acontecendo com muitas crianças surdas, um dos sujeitos da pesquisa, doravante apresentado, tem especial importância. São muitas as dificuldades de empreender uma pesquisa que pudesse olhar de perto e, simultaneamente para diversos surdos em contexto formal. Neste caso, a pesquisadora esteve diretamente envolvida com o sujeito e pode acompanhar de perto seu processo de aquisição da Língua de Sinais, enquanto progredia também na aquisição da leitura e escrita do Português.

Por isso, espera-se que o relato produzido a seguir consiga retratar, não só o que muitos pesquisadores, como Fernandes (2006) já trazem, mas também, de servir de contexto de construção discursiva da aluna que também responde à entrevista. É com base em tudo isso que também olhamos para a fala da mãe.

O sujeito aqui apresentado é uma menina de 11 anos de idade de uma escola municipal em uma cidade do interior de São Paulo. A rede de ensino municipal não tinha nenhum serviço de atendimento às crianças com quaisquer tipos de necessidades educacionais especiais, até o final de 2012⁵⁹, embora a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) traga expresso em seu artigo 58 que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

⁵⁹ Esse ano de 2013 foi iniciado um projeto de implantação de Atendimento Educacional Especializado, cuja base, foi um trabalho organizado pela professora Ruth Maria Rodrigues Garé contratada por 100 horas para impulsionar as ações no sentido de ajudar a rede municipal no atendimento de AEE.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Desta forma, na administração de 2012, na tentativa de sanar problemas de aprendizagem de forma geral, foi feita a contratação de uma psicopedagoga para atender a rede. A aluna apresentada está no quinto ano e já foi reprovada, segundo os relatórios da direção da escola, por não estar alfabetizada.

O atendimento recebido pela aluna desde 2003, ou seja, a partir dos 4 anos de idade da menina, refere-se ao estímulo da fala em instituição especializada neste trabalho em outro município, no entanto, em relatório apresentado no final de 2011 pela Instituição⁶⁰, a informação é de que a aluna só começou a falar nos últimos meses. Sua perda auditiva é neurossensorial profunda causada por meningite aos seis meses de vida, e é progressiva, faz uso de um AASI⁶¹ constantemente, o atendimento se faz através de duas sessões de uma hora cada, sendo uma para trabalho fonoaudiólogo e outra com trabalho psicopedagógico iniciado em outubro do mesmo ano.

Ao ser contratada no final de fevereiro de 2012⁶² com o objetivo de alfabetizar a aluna em Língua Portuguesa, fui informada pela direção da escola de que a família da menina não aceitava que esta fosse alfabetizada em Libras, pois estaria na fila aguardando um implante coclear⁶³, supostamente o aprendizado de Libras atrapalharia o desenvolvimento de sua fala. Portanto, a primeira ação foi conversar com a mãe da aluna e explicar a ela que eu trabalharia com a alfabetização a partir de Libras, pois lendo o relatório da instituição, pude argumentar com a mãe que o mesmo indicava que a aluna havia sido exposta sim a alguns sinais básicos. E não havia neste relatório nenhuma restrição e sim a indicação da necessidade de um trabalho da escola no sentido de alfabetizar a criança, não especificando qual.

⁶⁰ ATEAL - Associação Terapêutica de Estimulação auditiva e Linguagem, localizada na cidade de Jundiaí – também oferece cursos básicos de Libras tanto para famílias de surdos que passam por acompanhamento, quanto para pessoas interessadas, entre outros atendimentos

⁶¹ Aparelho de amplificação sonora individual.

⁶² Embora haja toda uma legislação que assegura ao surdo ou deficiente auditivo apoio pedagógico, intérprete em sala de aula, etc., a mãe da aluna precisou recorrer ao Ministério Público. Como é público e notório o mesmo tem acontecido com muitos alunos na rede estadual de educação.

⁶³ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral. O funcionamento do implante coclear difere do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). O AASI amplifica o som e o implante coclear fornece impulsos elétricos para estimulação das fibras neurais remanescentes em diferentes regiões da cóclea, possibilitando ao usuário, a capacidade de perceber o som. Atualmente existem no mundo, mais de 60.000 usuários de implante coclear. <http://www.implantecoclear.com.br>- acesso em 16/07/2012.

Ao conhecer a aluna, procurou-se fazer um diagnóstico para saber qual o seu nível de conhecimento sobre a Língua Portuguesa, já que o relatório trazia que a aluna passava por um trabalho psicopedagógico envolvendo a leitura e escrita com apoio visual.

Foi possível constatar que a aluna, exposta diretamente à leitura e escrita da Língua Portuguesa, encontrava-se analogamente no caso de alunos ouvintes, no nível silábico alfabético com valor sonoro. A explicação para este estágio de aquisição da língua portuguesa deve-se ao fato de a aluna ter sido submetida ao ensino de uma língua oral, em ambiente de falantes e ouvintes, com metodologia para ouvintes, ou seja, baseadas no método fônico. Assim, pode-se, no decorrer dos primeiros atendimentos, constatar, que a aluna foi levada a um tratamento inclusivo na proposta, mas excludente de acordo com suas necessidades, ou seja, olharam para a diferença tentando ensiná-la no padrão de “normalidade”, sem levar em consideração o nível de dificuldade e adequação em função da sua dificuldade em relação à aquisição da leitura e escrita de uma língua oral.

A concepção de campo educacional, a partir da noção de “campo” em Bourdier⁶⁴ (1998), nos permite comentar que esses procedimentos foram empreendidos como forma de ordenar tanto um mundo natural como o social, naturalizando e enfatizando mais a diferença, sob a bandeira da inclusão. Conforme Costa (2002), a análise a partir das mudanças culturais, das relações entre poder, discurso e política cultural⁶⁵ nos ajuda a construir significações para os processos sociais, bem como toda a teorização sobre escola e currículo.

Segundo a autora (2002 p. 143), “(...) a escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder.”, Em outras palavras, enquanto o discurso da inclusão povoa a escolarização brasileira, as ações em torno da escolarização do surdo ainda caminham a passos lentos, de mãos dadas com a falta de vontade política.

A aluna era então a típica surda presa à palavra, ou seja, palavras que estão fora do vocabulário familiar são mais difíceis para entender o significado. O que é explicado

⁶⁴A teoria dos campos de Bourdieu analisa o conjunto das relações sociais objetivas que constituem um campo social. São essas relações que podem auxiliar no avanço da análise dos gêneros do discurso. (GRILLO, 2005 p. 15)

⁶⁵ Política cultural é definida pela autora como estratégias políticas implicadas nas relações entre discurso e o poder. Em geral diz respeito a como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem.

por Quadros & Cruz (2011) que postula que o simples ato de falar não significa significar, em função da surdez que lhe impossibilita a imagem mental a partir do som.

Entretanto, alicerçados por esta ideia, muitos gestores e professores submetem os surdos à memorização de palavras isoladas e sem contexto. Muitos são os casos de alunos em salas de aula regulares, sem apoio, sem sala de recursos ou auxílio de intérprete, assim, muitos acabam apenas passando pela escola, sem, de fato, se apropriarem da Língua Portuguesa, especialmente no seu registro escrito. A garantia de uma educação de qualidade para esses alunos surdos está expressa no artigo 59 da LDB como segue:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - **currículos**⁶⁶, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Outro fato importante foi perceber que, ao começar a introduzir a aluna ao aprendizado de Libras, apesar de sua resistência oriunda da abordagem oralista escolhida para ela pela mãe, foi possível perceber que rapidamente a aluna aprendia os sinais, produzia a escrita datilológica e compreendia o significado de muitas palavras com muito mais facilidade, isso só corrobora com o postulado por Quadros & Schmiedt (2006, P.14)

(...) de que as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes, são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes.

Fez-se essencial o ensino da Língua de Sinais como primeira língua, para então proceder ao ensino da língua oral, especialmente em seu registro escrito, seria o primeiro passo em direção a uma educação bilíngue, colocando a aluna em situação de aprendizado significativo, capaz de fazê-la refletir na importância de uma interação mais eficiente.

As aulas com a aluna passaram a acontecer em um espaço reservado, uma pequena saleta construída dentro da sala de informática, exclusivamente para esse fim, ou melhor, como sala de apoio. Nos primeiros dias não havia material, assim, os recursos utilizados foram exclusivamente visuais por meio de computador pessoal, a partir de slides e ilustrações com sinais começamos a trabalhar uma diversidade de sinais em libras, com o objetivo de ampliar o vocabulário em Libras da aluna. Os

⁶⁶ Grifo nosso

recursos adquiridos até o momento foram dois volumes de um dicionário de Libras. Um quadro branco também serve de material pedagógico. Ábaco, material dourado, mapas e livros diversos são outros recursos utilizados.

As aulas foram organizadas com base em um diagnóstico inicial. A partir da perspectiva de que a aluna precisava ser alfabetizada⁶⁷ e letrada, ou seja, com habilidade de uso do código linguístico, na continuidade do processo de ensino, optou-se por uma fábula e organizou-se uma sequência didática. O trabalho aconteceu primeiro em Libras, para caminhar em direção ao ensino do português, a partir de uma análise comparativa das duas línguas pela aluna. Isto porque, nas primeiras aulas, observou-se que a menina faz uma leitura das palavras e consegue perceber a combinação das famílias silábicas, apesar de não saber o significado de muitas das palavras que lê.

A fábula escolhida foi a de Aladim, utilizando recursos como DVD⁶⁸ sinalizados, entre outros, as dificuldades observadas foram muitas, nos levando a entender que um trabalho com a memória visual de textos sinalizados precisava ser feito com a aluna intensamente.

A atividade seguinte foi em função da curiosidade da aluna, pois, ao indicar a ela, a partir de um calendário que fica sobre a mesa onde trabalhávamos que veríamos a história outra vez em uma próxima aula, isso fez com que a menina pegasse o calendário e indicasse o dia do seu aniversário. Como forma de mostrar meu interesse por ela, tomei minha agenda para anotar o dia, ao ver minha agenda quis conhecer melhor, assim, folheando-a a aluna Flor⁶⁹ indicou outro calendário, como é próprio das agendas nas primeiras páginas. Aproveitei e iniciei o trabalho com a alfabetização em sinais dos dias, meses, anos, etc., ao mesmo tempo em que se utilizou um conhecimento da aluna, desenvolveu-se o aprendizado de uma série de outros sinais em Libras, com o objetivo de ampliar seu vocabulário em Libras e em português.

No trabalho com a agenda, é possível trabalhar com uma variedade de sinais, por exemplo, das estações do ano, das datas comemorativas, aniversários dos familiares, etc, além de mostrar à aluna que é possível escrever em português, anotações importantes do dia a dia, evidenciando a importância do uso social do registro escrito da língua oral dominante.

⁶⁷ Compreendendo alfabetização como o processo de decodificação do código da língua portuguesa.

⁶⁸ Material da editora Arara-Azul, parte de nosso acervo pessoal de materiais para o trabalho com a alfabetização de alunos surdos.

O surdo é constantemente alfabetizado durante o percurso escolar e precisa passar por diversas fases até o letramento, conforme as concepções de Magda Soares (2006) e Quadros & Cruz (2011).

Na aula seguinte, depois de conhecer o funcionamento e o objetivo da agenda, a aluna trouxe seu diário para mostrar, isso assinalou que entendeu o que é uma agenda, aproveitei e expliquei a diferença entre diário e agenda.

A essa altura, as atividades e as aulas programadas antes mesmo de conhecer a aluna, a meu ver, já não faziam mais sentidos. Até aqui, comecei a observar também que Flor estava cheia de curiosidade e desejosa de saber o nome e a função de muitas coisas que não compreendia bem.

Conforme Hoffmeister (2009, p. 121)

Na instrução bilíngue, temos duas estratégias principais; em uma, usamos uma língua para ensinar sobre outra língua; em outra, usamos a língua para ensinar informações/conteúdos. Precisamos separar o aprendizado de conteúdo do aprendizado da língua. Ao usarmos uma língua para aprender uma segunda, uma vez que a segunda língua é aprendida e operante, temos agora a escolha de como acessar as informações/conteúdo ou podemos usar a segunda língua para acessar essas informações.

Diante disto, ao invés de nos preocuparmos com uma sequência didática a partir dos conteúdos, evidenciando uma ênfase no método, procurou-se encontrar a melhor estratégia de ensino. Ensinar a língua de sinais como primeira língua, para então acessar os conteúdos mostrou ser a melhor abordagem, em função das respostas observadas na aluna, por trazer sempre consigo um desejo de mostrar algum conhecimento do mundo que a rodeia, atrelado à necessidade de compreender melhor o significado da escrita. Handke (1991 apud LARROSA, 2010, p. 50) atesta que:

(...) uma determinada forma de caminhar corresponde a uma determinada forma de olhar ao redor: caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo.

Como já citado anteriormente, não podemos esquecer que o modelo de família real da aluna é um modelo que, segundo Hoffmeister (2009), baseia-se no déficit que a aluna apresenta, ou seja, é a visão de transformar a criança surda numa criança com audição parcialmente funcionante, o que não facilita em nada seu aprendizado da língua oral em seu registro escrito. Neste modelo, a família não aprende língua de sinais, porque se baseia na crença de que se a criança superar as dificuldades de audição pela aquisição da fala, não terão que preocupar-se mais com seu desenvolvimento. Estes

conceitos se refletem nas próprias crianças surdas, Flor é um desses casos. Por mais que sinta que está descobrindo novas coisas pelo aprendizado da língua de sinais, resiste, por identificar-se como “alguém que fala”, e isso faz toda a diferença quando estamos em aula.

Aproveitar os encontros com Flor se constituiu num momento de grande troca entre professora e aluna, e, evidenciaram o uso de uma Pedagogia que se volta para o sujeito aprendente como alguém que precisa ser guiado, conforme Larrosa (2010, p. 52)

Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo à sua própria forma.

E para continuar guiando a aluna em direção à aquisição da leitura e escrita do Português, aproveitei mais uma ação disparada por ela. Após algumas aulas e a tentativa de ler pequenos textos depois de interpretados em língua de sinais, Flor trouxe uma coleção de livros de fábulas.

Do ponto de vista discursivo, este ato assinalou que a ideia da aluna deve ter sido a de mostrar de alguma forma, que ela mesma, sem saber ler, tinha acesso a diversos materiais de leitura. Ao levá-los para a aula me indicou seu desejo de entender o que está expresso em tantas páginas coloridas, das quais, até então, só tinha feito a leitura das imagens.

Esse ato, de colocar livros nas mãos da aluna, por parte da família pode estar relacionado, inconscientemente, à ideia de normalidade atribuída ao ato mecânico de fala de Flor, ainda que a menina não domine o código escrito da língua oral.

Conforme Larrosa (2010), esse pode ser mais um sinal de a menina mostrar como é induzida pelas orientações terapêuticas a que é submetida, por dizer coisas como: eu falo! LÍNGUA DE SINAIS NÃO GOST@.

Desta conversa resultou uma série de atividades baseadas na escolha de um dos clássicos infantis: Branca de Neve e os sete anões. Assim, as atividades de leitura e interpretação foram acontecendo, intercaladas por outras atividades escolares. A matemática, geografia, história e outros conteúdos curriculares foram aos poucos sendo incorporadas às aulas. Branca de Neve foi lida de diversas formas, com exercícios escritos de interpretação.

O desenvolvimento de diferentes atividades com o objetivo de trabalhar conteúdos e informações fazia com que o progresso da aluna se fizesse manifesto.

Quando não entendia alguma palavra, Flor perguntava o sinal, isto mostrava que ela já percebia a LS⁷⁰ como apoio à sua compreensão.

Depois de alguns testes, foi possível perceber que a aluna encontrava-se no estágio logográfico, tinha boa compreensão dos significados e escrita de nome de objetos, em geral, conseguia perceber quando a grafia estava incorreta, conforme Capovilla (2005) proceder apropriado para seu estágio de alfabetização. Flor já passara do silábico com valor sonoro e lia um grande número de palavras de diferentes combinações fonéticas. Apesar das dificuldades, quando em dúvida na escrita, conseguia superar, através da transposição da datilologia feita no espaço para o papel, o que, segundo Quadros & Schmiadt (2006), representa que a aluna por fazer essa transposição estava “alfabetizada”, pois decodifica o código escrito do português.

Neste momento, currículo deixa de ser compreendido como organização de conhecimento dentro de uma instituição, a escola, para tentar ser um lugar de organização de conhecimentos vitais, ou melhor, sociais e integradores da aluna. Segundo o sistema *expert* da modernidade, que para Popkewitz (2002, p. 179) é uma qualidade recursiva do currículopós-moderno:

(...) a moderna criança é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.(POPKEWITZ, 2002, p. 179).

Se Flor não tivesse nenhuma ajuda seria apenas mais um número nos índices de alunos não-alfabetizados. O currículo no Brasil é atravessado pelos discursos da governamentalidade e administrativo. Há indicação de que esses modelos são os que dão certo, enquanto instrumentos de controle. Não é por acaso que os discursos pela educação inclusiva ganham força com a redemocratização da educação, assim, ao mesmo tempo em que todos têm direito à educação, todos estão na escola, mesmo que só copiando, como tem sido a vida de muitas crianças surdas na escola. Como era na maior parte do tempo de Flor no período de aula, já que ela ainda não tinha compreensão dos significados de tudo que copiava e lia.

Sendo assim, na sequência, a aluna foi exposta à leitura de diversos jornais da cidade, onde procurava identificar nomes conhecidos, logo no início identificou nomes

⁷⁰ Língua de Sinais

de supermercados e lojas que conhece, visto que o jornal da cidade é rico em informações que são familiares à aluna, parecendo a atividade prazerosa para a mesma.

Ao tentar ler as manchetes de algumas notícias, a aluna trouxe suas dúvidas com relação ao uso dos encontros consonantais como “gl” e “qu”, pois além da dificuldade de pronúncia própria da aluna, ela não conseguia entender o que causava diferença em relação ao sentido de palavras como, por exemplo: *gliter*, *globo*. Observa-se rapidamente que a aluna assimilou a diferença expondo suas constatações no quadro branco disponível em sala de aula. Essas dificuldades são naturais também para os ouvintes, pois quando pensamos em alfabetização, o encontro desses fonemas mais complexos, em geral, causam um estranhamento que, no ouvinte, é amenizado pela audição das diferentes sons depois de constantes repetições, a partir da escuta e da leitura.

Aproveitando as propagandas de supermercados nos jornais, começamos a apresentar embalagens de produtos diversos à aluna, pois a ideia foi sair dos anúncios de supermercados no jornal para trabalhar com a leitura e escrita das embalagens. A aluna também fez a leitura de poucos anúncios de um dos supermercados identificando os produtos e seus nomes e marcas, bem como o nome do Supermercado do seu bairro.

Na aula seguinte, levamos apenas 4 embalagens. Nova surpresa, que mais uma vez assinalava o interesse da aluna pela atividade de ler mais do que os textos escolares, Flor juntou e levou para sala cerca de 6 novas embalagens, sendo duas de um produto de marcas diferentes, o que, do ponto de vista de Bakthin (1992) e do que postula como dialogismo, é uma atitude responsiva.

Desta forma, novas atividades puderam ser introduzidas, pensando nos lugares onde estas embalagens e seus respectivos conteúdos são encontrados, foi possível trabalhar com valores monetários, assim, introduzindo novos conceitos necessários à vida de qualquer pessoa. As embalagens também possibilitam um rico trabalho visual extremamente importante para servir de suporte na alfabetização do surdo, tanto em português como em Matemática. Nesse contexto, conhecer os números em sinais e em seu registro escrito, tanto em algarismo como por extenso se faz necessário, bem como o conhecimento dos lugares sociais em que são utilizados, como mercados, feiras, bancos, etc.

Propiciar um ensino significativo vai além da pura e simples decodificação ou da alfabetização em Libras ou Português, prevê um trabalho em que o aluno encontre

utilidade para o que está aprendendo, talvez o termo mais adequado não seja utilidade, concordamos com Larrosa (2012) que diz “(...) desconfio da palavra “utilidade”.

Afinal o que é ser útil quando pensamos em linguagem? Talvez seja pensar na linguagem em uso dentro de contextos diversos, com objetivos pré-definidos. Aprender seria mais do que assimilar conteúdos, mas segundo Larrosa (2012), seria dotar o homem de palavra. Para o autor “Colocar o pensamento da educação no par experiência/sentido, portanto, não é outra coisa que tratar de pensar as relações educativas como relações vitais. Não como relações “técnicas ou críticas, mas vitais.” (LARROSA, 2012, p.296)

Procurar oferecer um ensino que ajude a aluna a prosseguir no seu processo de escolarização de forma que ela consiga valorizar seu potencial e avançar em busca da sua aprendizagem foi nosso objetivo maior. Conforme Freire (2009, p.29)

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado.

Era possível perceber todas as segundas-feiras que a aluna resistia à sinalização, talvez porque em casa a ênfase fosse à fala. Conforme Botelho (2009 p. 151), “A intervenção familiar tem grande influência na construção da identidade dos sujeitos surdos.” Imagina-se que tal comportamento deve-se ao fato da preocupação da aluna com a aprovação da família, o que, segundo as pesquisas, é algo muito comum de ser observado em surdos oralizados.

Ainda com o objetivo de tentar ajudar ao máximo a aluna, procurou-se atendê-la como intérprete em sala de aula. A aluna precisava necessariamente mobilizar seus conhecimentos em torno da leitura orofacial⁷¹, que ainda era muito precária, e o vocabulário em Libras adquirido até aquele momento em sua aprendizagem era pequeno. É importante citar que, na primeira vez em que fomos à sala de aula, a aluna esperava com ansiedade. Os outros alunos já haviam sido preparados em aula anterior sem a presença da aluna, que havia faltado para este procedimento de interpretação, assim, evitaríamos também tumultuar a aula ou interferir no trabalho da professora da sala.

⁷¹ Leitura orofacial: A Leitura Labial consiste na observação do posicionamento dos lábios do falante para que, junto com os sons ouvidos (ou não), a pessoa com deficiência auditiva consiga ter uma maior facilidade para compreender a mensagem falada pelo outro.

Conforme Lima (2006, p.47), aqui o termo empregado para o trabalho de mediação entre duas línguas é de fato intérprete. Saleskovith (1968 apud Pagura 2010, p.10), no desenvolvimento de sua Teoria Interpretativa da Tradução, postula que a tradução e a interpretação são profissões gêmeas, mas não são iguais, sendo a interpretação o trabalho com textos orais e a tradução com textos escritos.

A princípio, a aluna achava que a leitura orofacial se faria com auxílio da voz da intérprete, o que não é possível dentro da sala de aula, sendo assim, a aluna percebeu que a língua de sinais se configurava como auxílio para compreensão do que estava sendo dito pela professora.

Nos dias de acompanhamento à aluna, pode-se relatar um bom progresso, em atividades de matemática, por exemplo, a aluna se desempenhava muito bem. A sala que frequentava tinha um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, e esse foi outro problema que encontramos. Refletindo o preconceito com a capacidade de aprendizagem do aluno surdo, em muitas escolas é possível encontrar o aluno em salas que agregam alunos com baixo rendimento escolar, dessa forma, o surdo é concebido como alguém que não aprende, evidenciando o olhar patológico que inviabiliza um aprendizado.

Esse é um breve relato de alguns procedimentos adotados com uma aluna surda, que, na verdade, não tem nenhuma pretensão de se mostrar mais eficiente, mas que espera mostrar como um trabalho voltado para um sujeito, respeitando e valorizando o que já tem, pode contribuir para a formação de uma identidade, seja ela ouvinte ou surda, o que se busca é fazer desse sujeito alguém capaz de interagir com o mundo que o cerca.

Apesar do curto espaço de tempo de trabalho com a aluna, hoje ela se apresenta como capaz de ler diversos textos, o trabalho intenso com a leitura e a preocupação com seu letramento tem sido o cerne da nossa prática. Conforme Fernandes (2006) “(...), Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento”.

Embora a leitura da aluna se dê pela fala, pois, como já salientado, ela prefere falar, ainda assim mesmo, a cada novo texto apresentado, insistimos no procedimento de leitura orientada para surdos, conforme proposto por Fernandes (2006). No entanto, um desconforto em relação a nossa prática emerge, pois, ao tentar promover um ensino bilíngue, nos parece estar caminhando na direção de perpetuar a língua dominante.

Neste caso em particular, como que numa encruzilhada, se insistimos na língua de sinais, lutaríamos contra o que a aluna já internalizou a respeito de si mesma e, ainda se cria nela o temor em não corresponder às expectativas da família que espera que ela fale e não sinalize. Se a língua de sinais é deixada em segundo plano, corre-se o risco de perpetuar a língua oral e dificultar a compreensão do registro escrito. Mas, à medida que a aluna progride na compreensão dos textos que lê, é possível dizer que de fato o sujeito é discurso e se constitui por ele, pois até o presente momento, a aluna ainda não é capaz de produzir textos sem auxílio.

Por isso, enquanto sujeito discursivo, Flor ainda precisa compreender as diferenças estruturais entre as duas línguas, compreendendo que ler é mais do que saber falar o que está grafado no papel, mas é extrair sua significação. A construção sobre a língua oral no registro escrito, não se faz se não houver uma aceitação da língua de sinais, não só pelo surdo, mas por todos aqueles que têm uma relação direta com ele, como base para superar as dificuldades impostas pelo não-ouvir.

Portanto, Flor ainda não produz um discurso, pois apresenta uma fala com vocabulário limitado. Não tem uma leitura orofacial adequada, não domina a língua de sinais e não deseja isso, não escreve com autonomia, mas com ajuda produz frases sintéticas. Permanece num estágio interlínguas, pelas dificuldades em perceber as diferenças estruturais e funcionais entre a Libras e Língua Portuguesa, já que, via de regra, as duas estão sendo aprendidas simultaneamente na escola, Botelho (2002 apud Fernandes 2006, p.11).

(...) com lucidez, analisa que, na verdade, o bimodalismo mantém viva a língua do ouvinte. Embora pretenda ser politicamente correto e tenha o discurso da valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais “(...) basta olhar para a denominação “português sinalizado”, sinônima de bimodalismo (...) o próprio termo demonstra que não houve nenhum tipo de negociação.”

Na tentativa de manter a aluna motivada e receptiva à difícil tarefa de ler e escrever no registro da oral entramos no jogo de sedução de práticas de ensino ao surdo que podem ser adotadas por alguns teóricos que defendem a Comunicação Total e o Bilinguismo, e corremos o risco de angariar críticas daqueles que veem a necessidade de impor a Língua de Sinais como primeira língua.

E agora o que fazer? A questão que surge é: teoricamente, estamos convencidos de que a primeira língua deveria ser a língua de sinais, para então, proceder ao ensino da

Língua Portuguesa em seu registro escrito, trazendo em seu bojo a possibilidade de transposição didática de todos os conteúdos próprios do currículo escolar. Mas como lutar contra um sujeito que se vê falante, e que de seu ponto de vista não precisa de sinais e está bem assim? Devemos impor uma língua da qual o sujeito não vê utilidade, pois não tem com quem trocar, por viver num ambiente monolíngue da língua oral?

De que adiantaram apenas nove horas de aula semanais com base na língua de sinais, que, embora tenham feito toda a diferença no desenvolvimento da aluna nos últimos dias, se lhe falta a convivência com surdos que utilizam a língua de sinais? Estudos apontam os grandes benefícios conquistados por crianças em fase de aquisição da língua de sinais e da escrita em contato com instrutores surdos.

6.2.1 Que identidade está emergindo nesse contexto?

Em resumo, quando se iniciou o atendimento à aluna Flor, foi possível observar que a mesma trazia o conhecimento mínimo da Língua de Sinais, perfeitamente compreensível dada à abordagem e tratamento escolhido pela família da menina. No tocante à Língua Portuguesa, constatou-se que a mesma estava no estágio silábico alfabético com valor sonoro⁷², se comparado seu processo de aquisição da escrita a um aluno ouvinte. Ou seja, o que faltava à aluna era a relação do escrito com o oral, já que a mesma foi exposta ao método fônico em sua alfabetização, o que dificulta a alfabetização de crianças surdas e/ou deficientes auditivas.

Além disso, a exposição tardia à língua de sinais contribuiu para dificultar a compreensão das palavras, pois o fato de articular sons nem sempre carrega consigo a compreensão semântica própria aos ouvintes, conforme explicita Quadros & Cruz (2011, p. 87)

A estimulação na área da linguagem, principalmente na língua de sinais de surdos filhos de pais ouvintes, faz-se necessária, pois a maioria das crianças surdas inicia sua aquisição tardiamente e, por falta de *input* linguístico na língua de sinais, há atraso na compreensão e na expressão, considerando a faixa etária.

⁷² Segundo Ferreiro (2011): Hipótese pré -silábica, Silábica com ou sem valor , Silábica- Alfabética e Alfabética.

A exposição da aluna a um maior número de sinais e palavras correspondentes, bem como o valor imagético e a sua oralização contribuiu muito para seu aprendizado, não cabendo aqui julgamento quanto ao melhor método, o que faltou mesmo à aluna foi apoio pedagógico ao longo das séries iniciais, tal qual é proposto no: Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, apoio este, que recebeu na escola municipal, embora tardiamente, pois ela já estava na mesma escola há 7 anos.

Depois de aproximadamente 105 horas de trabalho com a aluna, distribuídos em 35 encontros de 3 horas, sendo 3 encontros por semana, a evolução da aluna foi visível. Hoje, Flor lê com mais facilidade, apresentando dificuldades nos encontros consonantais e dígrafos como é próprio de um ouvinte em fase de alfabetização e domínio do código mesmo em séries avançadas. É importante observar e valorizar seus conhecimentos sob aspectos da língua oral, por exemplo, como o reconhecimento de notação lexical (til) com facilidade.

Sua articulação de fala lhe proporciona muito ganho em relação à busca de sentido das palavras. Associa tudo rapidamente ao cotidiano, especialmente ao contexto familiar. Escreve ainda com ajuda da datilologia (transposição do espaço-visual para o papel), faz associações em relação à proximidade gráfica de palavras e tenta relacionar aos diferentes sons. Começou a apresentar hipóteses para a flexão verbal e usa muito bem a acentuação das palavras. Consegue fazer uso da letra cursiva e lê com facilidade palavras em caixa alta. Apresenta hipótese de pontuação, mas ainda não a faz com propriedade. Já consegue articular pequenos textos, por exemplo, utilizando o discurso direto ao tentar transpor a fala de personagens das histórias que lê.

Em relação à matemática, já faz a leitura de diferentes números, conhece a grafia da moeda corrente e faz uso da escrita, consegue ler catálogos com preços e anúncios ou propagandas em jornais. Demonstra preferências no caso das leituras, não gostando muito das fábulas, já está preferindo ler coisas mais próximas dos colegas. Trazia muitas perguntas sobre a matéria ensinada na sala de aula. Faz também leitura de mapas e placas diversas. Já está mais familiarizada com a sequência lógico-temporal, tanto para se situar na corrente do tempo, como para escrever pequenos relatos, pois já estabelece relação em ações presentes e ocorridas e as diferentes formas de escrever no português.

É importante lembrar que sua estrutura de pensamento se realiza na ordem de Libras, perfeitamente natural, por isso o conceito de erro para sua produção oral ou escrita precisa ser encarado como a fala de um estrangeiro em seu próprio país. O texto

de surdos, mesmo os mais elitizados e culturais sempre apresentam necessidade de correção, embora alguns consigam alcançar padrões muito bons de compreensão da Língua Portuguesa em seu registro escrito.

Flor não tem um ambiente bilíngue, embora já se tenha feito algumas ações como ensinar o alfabeto e ensinar alguns sinais para os colegas de sala. A aluna está imersa na comunidade falante e ouvinte. No entanto, depoimentos das professoras e de funcionárias da escola atestam que em relação à socialização Flor melhorou muito. Se antes ficava sempre num canto observando os colegas, agora brinca e interage com todos na escola. Flor agora assiste as apresentações cívicas da escola, pois agora conhece os hinos que são cantados, pois em nosso trabalho, a música foi sinalizada e a aluna já faz a leitura das letras.

Flor gosta muito de música e o trabalho com a língua de sinais nesse aspecto é o que mais motiva a aluna a usar a Libras.

Destarte, os resultados conseguidos com a aluna demonstram que ela está alfabetizada, ou seja, é capaz de decodificar e usar o código escrito da língua portuguesa em diferentes situações, com algumas poucas incorreções. Quanto ao letramento, que compreende mais do que a decodificação do código escrito da língua, mas o uso competente em situações de comunicação nas esferas sociais, esse deve acontecer ao longo do processo da educação básica. É preciso que a aluna receba sempre um apoio e seja estimulada à leitura e escrita em português, mas que com a prática de ler e escrever se aproprie cada vez da estrutura da língua oral. Sabemos que há uma falta de apoio e de profissionais para atuar com surdos em sala de aula, como já acontece notoriamente com alunos aqui na cidade, que são empurrados de uma série a outra sem compreensão do que acontece na sala de aula.

No segundo semestre como estratégia de desenvolvimento de leitura e escrita da aluna, alternamos mais os dias de encontros com apoio em sala de aula, como forma de preparar a aluna para o apoio do intérprete. Sabemos que neste ano de 2013, quando foi transferida para a escola estadual para prosseguimento dos estudos, a partir de março, a aluna passou a contar com a presença de um interlocutor, conhecedor de Libras e, apoio orofacial. De acordo com a necessidade comunicativa da aluna, orientada também em seus atendimentos fonoaudiológicos, visto que a aluna aguarda um implante coclear, como forma de superar o déficit auditivo e transitar melhor pelo mundo ouvinte e oralizado.

Até lá as estratégias utilizadas têm surtido efeito e a aluna, inteligentíssima e com muito potencial ao aprendizado, deverá avançar muito mais em relação à aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa, no entanto, com uma grande defasagem de conteúdos, dentro do que é esperado para sua idade e série.

Diante de tudo que foi considerado sobre o sujeito que encontramos e o sujeito que continua emergindo dessas práticas e desse ambiente escolar e familiar, nos parece ser de fato de um sujeito que se vê como deficiente auditivo, portanto, não quer sinalizar. O modelo a que essa criança tem acesso e que lhe fornece valores e representação coletiva lhe passa a noção de que ela é o que não é, ou seja, falante/ouvinte como esses outros são, o que a deixa bem a vontade para dizer “EU SOU SURD@ NÃO; EU FALAR. TÁ LOUC@? SINAL NÃO GOSTO.”

Para Behares (2009), o que forma uma identidade a partir de uma visão semiótica seria a simultaneidade da linguagem e de atributos diferenciais, estes últimos o autor concebe como sendo algo marcado. Segundo o autor “(...) é por isso que a criança surda filha de pais ouvinte é atributária de um traço-negado, entanto que a criança surda filha de pais surdos é atributária de um traço-firmado (BEHARES, 2009 p. 141).

Pode-se dizer que Flor se encaixa no que Skliar (1998 apud BEHARES, 2009, p.141) chamou de ouvintismo “(...) trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.”

Para finalizar poderíamos ainda dizer que se o sujeito é discurso, o discurso materializa a língua em ação, logo, o sujeito se determina por uma língua e se fala por ela. Lacan (1974 apud BEHARES, 2009) nos ajudaria a entender como as relações sociais e interacionais, no caso de Flor, estão mais para valorizar o “dizer” e desvalorizar o “existir”. Assim, esses resultados finais e simbólicos do aprendizado da aluna, ao final do ano e a falsa ilusão de que tudo foi feito por ela, trará, segundo a visão clássica citada por Behares, a ideia de um indivíduo autônomo, que pode prosseguir em seus estudos, como se não tivesse perdido nada.

A palavra currículo é de origem latina e significa caminho da vida, para que uma pessoa chegue a algum lugar, sua rota vai sendo traçada desde os seus primeiros momentos de vida, para a maioria das pessoas. Mas ainda utilizando essa metáfora da rota, podemos dizer que numa viagem para outro país, precisamos levar algumas coisas

que nos ajudarão no percurso, sejam, instrumentos, ferramentas, informações e até mesmo, quem sabe um intérprete.

Logo, é possível atribuir a esse lugar, o currículo, em especial para os surdos, a mesma função, pois, se propõe um caminho para a vida do surdo em formação, precisam agregar o ensino da Língua de Sinais, recursos tecnológicos, profissionais bem formados e preparados para dar instruções e guias conhecedores da língua e, é claro, intérpretes desde os primeiros momentos na escola. O currículo também deveria preparar as famílias através da escola, buscando ser um espaço de superação das barreiras linguísticas entre o aluno surdo e a sociedade.

Finalizamos a análise deste sujeito, Flor, em contexto formal de ensino, com a certeza de que a Língua de Sinais é rica, dinâmica e capaz de levar o surdo e/ou o deficiente auditivo dentro do processo de escolarização, ao pleno desenvolvimento, ajudando-o a aprender e dominar a leitura e a escrita da língua oral de maneira adequada. Tal desenvolvimento pode ser mais bem conduzido, se a criança tiver contato desde a idade mais tenra (QUADROS & SCHIMIEDT, 2006). Entretanto, terminamos com a angústia de saber que muito precisa ser feito em prol de crianças como Flor, e mais angustiados ainda por saber que tudo que estamos fazendo é pouco, embora tenha sido tudo que foi possível por agora diante das condições que nos foi oferecida.

A seguir este trabalho traz as falas dos outros sujeitos citados no capítulo da metodologia e resgata as discussões teóricas, dando continuidade as análises discursivas.

6.3 Na composição de um buquê a diversidade das flores é que dão beleza

Parece bem oportuno continuar a descrição e análise dos discursos produzidos pelos sujeitos surdos e suas mães, utilizando a metáfora do jardim. Isto porque como anunciado anteriormente no subtítulo, a pesquisa busca mostrar que as identidades procuradas e até então encontradas, florescem de acordo com as práticas de ensino-aprendizagem. Desta forma, é através das falas que se seguem, que se procura apontar, neste trabalho de pesquisa, esta relação que acontece nos entremeios das seguintes esferas discursivas: escola x língua x família x contexto não formal.

O jardim costuma ser um lugar que só é considerado de grande beleza, quando do seu desenho paisagístico pode-se contemplar a combinação de uma variedade de arbustos e flores variadas. Assim, também é o universo dos surdos, pois nesse jardim metafórico, o sujeito surdo plantado sob o terreno da surdez, aflora sua beleza ao dar lugar aos diferentes surdos e suas identidades em metamorfose, ou melhor, em constante movimento, produzidas em diferentes contextos e por diferentes discursos que os constroem.

Além disso, um jardim não se faz sozinho, é preciso que alguém o cultive e faça sua manutenção. São necessários vários cuidados e produtos de qualidade. Assim, os sujeitos surdos, tal como os não surdos se constroem por uma infinidade de discursos desde o seu nascimento, a manutenção ou a mudança desses discursos, permeados por diferentes práticas de ensino-aprendizagem do mundo sinalizado e do mundo ouvinte/falante, o oral, são como os produtos utilizados no jardim. Ou seja, esses insumos são responsáveis pelas transformações ou mudanças identitárias, que não ocorrem apenas uma vez, mas que estão em constante movimento. Conforme Dubar a identidade é relacional e muda ao longo da vida, “(...) aprendemos a ser o que dizem que somos.” (DUBAR, 1997, p.113)

A seguir, reunidos num vaso, que é a pesquisa, foram colhidas algumas flores, das quais será feito um pequeno retrato, a fim de se tentar compreender como atingiram seu aspecto atual, ou seja, a identidade assumida até então. O leitor pode perguntar então: por que o nome Flor, que gramaticalmente é um termo mais genérico para a surda e nomes de flores para os outros sujeitos e suas mães? Ora, nos parece importante destacar que Flor foi o primeiro sujeito narrado, não aleatoriamente, mas porque Flor significou um longo processo de aprendizagem também para a pesquisadora, que culminou com outros deslocamentos teóricos a partir da experiência com a aluna. Assim, Flor é a base, enquanto os outros compõem um conjunto maior que amplia o olhar da pesquisadora e a sua busca por respostas relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem de sujeitos surdos, especialmente no contexto escolar, ou melhor, formal.

6.3.1 Girassol, a flor do caule que gira para encontrar o sol. O surdo que vira em busca de atenção

Girassol e Gerânio são irmãos que ficaram surdos por conta de um acidente doméstico. O mais velho aos dois anos e o mais jovem com apenas um ano. Os dois sofreram perda bilateral com dano neurossensorial, por trauma acústico, irreversível. O acidente ocorreu, em uma casa de apenas um cômodo onde vivia a família, na zona rural de uma cidade do interior de São Paulo. Uma explosão em consequência do entupimento da válvula de segurança de uma panela de pressão, que estava em um fogão muito próximo ao berço onde dormiam os dois irmãos, ocasionou o ruído intenso que causou as lesões. As alterações auditivas quanto ao grau ficaram na ordem de perda Severa (perda de 71 a 90dB⁷³) para o mais velho e Profunda (perda auditiva acima de 90dB) para o mais jovem.

A mãe, que será chamada de Açucena⁷⁴, relata que procurou logo o atendimento para as crianças, mas alega que isso só foi acontecer quando os meninos já estavam na escola apresentando dificuldades na aquisição da escrita, desprovidos de fala, só utilizavam gestual caseiro, compreendidos apenas por ela.

Em visita à família, foi possível observar os documentos organizados pela mãe em uma pasta, onde constam todos os encaminhamentos e laudos até então. O único e

⁷³ **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 Art. 2º** Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais Libras.

Parágrafo único

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de **quarenta e um decibéis** (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Conforme : BRASIL. SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão), **p.16-17.**

Audição normal - de **0 a 15 dB**

Surdez leve – de **16 a 40 dB**. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).

Surdez moderada – de **41 a 55 dB**. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.

Surdez acentuada – de **56 a 70 dB**. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa – de **71 a 90 dB**. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.

Surdez profunda – **acima de 91 dB**. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando. A surdez pode ser, ainda, classificada como **unilateral**, quando se apresenta em apenas um ouvido e **bilateral**, quando acomete ambos ouvidos.

⁷⁴ **Açucena** é uma **planta** que pode corresponder ao gênero *Amaryllis*, *Hippeastrum*, *Worsleya* e *Zephyranthes*, da família das amarilidáceas. A flor desta planta originária da América do Sul também é conhecida como Amarílis, flor-de-lis do Japão e flor-de-lis de São Tiago. São conhecidas cerca de 50 espécies de açucenas e são muito populares, porque são fáceis de cultivar, e têm uma adaptação muito fácil, mesmo em espaços pequenos.

precário aparelho conseguido para um dos meninos quando tinha 10 anos, encontrava-se nesta feita, precisando de manutenção e já obsoleto.

A mãe sabia da existência de uma língua para surdos, porque uma professora da rede municipal tentou ensinar algumas letras e sinais básicos para os filhos, mas isso foi por pouco tempo, pois a professora no ano seguinte foi deslocada para outra escola e os meninos ficaram sem qualquer apoio na escola. A escolarização de seus filhos se deu por inserção na escola regular, mas se fato, nunca tiveram qualquer apoio, muito pelo contrário, foram vítimas de preconceito e discriminação inclusive por gestores da escola até 2011, quando foram transferidos para outra escola, cujos professores e gestores se prepararam para recebê-los depois dos relatos da pesquisadora sobre o horror que estavam passando. Em 2013, terminaram a escolarização, com apoio de intérprete só no segundo semestre, e como muitos, deixaram a escola sem ler e escrever, empurrados pela inclusão sem acesso ao mundo ouvinte que precisa ser lido e compreendido.

Girassol, hoje tem dezenove anos, está sempre cercado de amigos, muito sorridente, aprendeu a viver na condição surda, faz um grande esforço para aprender a falar, ganhou um aparelho auditivo de melhor qualidade só em 2013. Ele também gosta muito de desenhar, costuma fazer objetos de decoração utilizando materiais recicláveis e retirados da natureza, não foi por acaso que o estou chamando de Girassol.⁷⁵ Trabalha como ajudante de pedreiro, profissão de seu pai, que também o acompanha. Sempre esperando dias melhores, Girassol vai levando a vida, seu sonho é um dia dar uma casa para sua mãe.

Foi nesse contexto que a pesquisadora conheceu os irmãos e sua mãe, Açucena, o primeiro contato foi em 2008, quando os voluntários de Várzea Paulista resolveram procurar surdos na cidade de Jarinu, assim, batendo de porta em porta e perguntando por surdos em ruas de diversos bairros, chegaram a esses meninos. No primeiro encontro, a mãe que atendeu o grupo, ficou tão feliz que disse que há muito pedia a Deus por ajuda para os filhos, especialmente para aprender a língua dos surdos, segundo ela.

Girassol, imediatamente se mostrou receptivo e quis saber mais sobre o ensino e os materiais, já o seu irmão, que será chamado de Gerânio⁷⁶, foi mais resistente e a

⁷⁵ **Girassol** é o nome de uma planta o nome científico do girassol é *Helianthus annuus*, cujo significado é “flor do sol”. É uma planta originária da América do Norte e possui a particularidade de ser **heliotrópica**, ou seja, gira o caule sempre **posicionando a flor na direção do sol**. A flor de girassol significa felicidade. A cor amarela ou os tons cor de laranja das pétalas simbolizam calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, refletindo a energia positiva do sol.

⁷⁶ **Gerânio** é um termo usado para qualificar plantas que pertencem aos gêneros *Geranium* e *Pelargonium*, que fazem parte da família das geraniáceas. Estes pequenos arbustos tiveram origem na

princípio não gostou muito da ideia, meio desconfiado apenas observou a conversa com o irmão.

As visitas domiciliares tiveram início com a frequência de um ou dois encontros semanais, por cerca de uma hora. O ensino da Libras começou pelos materiais do grupo totalmente sinalizado, no começo as aulas eram com os dois irmãos, mas com o progresso, a opção foi dar estudos em horários diversos, pois parecia que o irmão mais novo não tinha muita autonomia ou segurança, apoiando no irmão mais velho. Assim, com o objetivo de também mostrar-lhes que há muitos como eles, ou seja, na condição surda, foram convidados a frequentar as reuniões públicas em Jundiaí. Por conta de diversos problemas, os meninos eram levados por voluntários até Jundiaí, sendo também conduzidos de volta para sua casa ao final das reuniões.

Muitas vezes, especialmente aos sábados e domingos, aconteciam passeios a parques, pequenas recreações reunindo muitos surdos de todas as idades. Desta forma, os modelos surdos passaram a fazer parte da vida dos meninos. Os estudos domiciliares prosseguiram, e em 2011, Girassol já estava aprendendo a ler e interpretar textos em português. Mas, em função das dificuldades da família, a participação dos meninos no grupo foi interrompida junto com os estudos, pois estudando à noite para trabalharem durante o dia, não havia mais tempo para o aprendizado. Apesar disso, a pesquisa revela o que ficou para essa família, através de algumas falas aqui reproduzidas, tanto em relação ao contexto formal, a escola, quanto ao contexto informal, o grupo de voluntários.

Girassol passa então a ser questionado em entrevista filmada e aqui descrita para análise discursiva. Esta aconteceu em sua casa em julho de 2013. Entretanto, serão destacadas apenas algumas das respostas, pela compreensão de que estas contribuem para a análise de maneira mais rica, pois fazem vir à tona as identidades destes sujeitos surdos.

Quando perguntado sobre sua condição surda na escola, se isso o preocupava, responde, mais com gestual e utilizando poucos sinais; o esforço do jovem se concentra em falar, por isso a transcrição abaixo tenta aproximar a fala surda à ouvinte, utilizando-se de um misto de transcrição da Língua de Sinais com Análise da Conversação. As transcrições mostram como o rapaz prefere tentar falar numa tentativa de atingir a

África e Austrália. Relativamente ao significado da flor do gerânio, este pode variar dependendo das cores. No entanto, de um modo geral, esta flor está associada à superação pessoal perante difíceis obstáculos. Isto porque apesar de ser uma flor delicada, apresenta uma alta resistência a adversidades (como o frio, por exemplo).

normalização. Sua resposta é, portanto em relação à preocupação com sua surdez é: NÃO (sinal não manual).

- APARELHO BOM/.../

Pode-se pensar que é porque o surdo aceita sua condição, mas não é bem assim, veja a resposta seguinte para sua falta de preocupação tanto com sua condição como com a escola:

- FICAR SONO

- TODA NOITE SONO... SÉRIO ((mistura de sinais, usa o sinal de ESCURO ao invés de NOITE))

Parece que os sinais aprendidos se perderam, Girassol faz sinal de escuro, para representar noite. Na ânsia de falar, mistura gestual caseiro a Libras, utilizando-se da comunicação total, já que procura fazer os precários sinais à sua fala mal articulada, pela falta de treino.

Embora toda a pesquisa empreendida caminhe no sentido de argumentar em favor da difusão e manutenção da Língua de Sinais em sua estrutura formal, como fazemos ao tentar preservar as Línguas Oraís em seus registros orais e escritos na sua forma padrão em determinadas esfera de comunicação, precisamos considerar que a Língua de Sinais é reconhecida como Patrimônio Imaterial. Aqui no Brasil a partir do Decreto 7.387/2010 que valoriza as línguas como portadoras de referências identitárias, as variações da língua de sinais, ou os sinais caseiros, também ocupam um lugar linguístico, que impacta diretamente na formação discursiva do sujeito surdo.

A definição da UNESCO para as línguas de sinais, enquanto Patrimônio Imaterial aconteceu em 2003 em Paris. Assim, a Língua de Sinais Brasileira deve ser considerada como artefato cultural. Por consequência, pode-se entender que os sinais caseiros além de fazerem parte do princípio da construção linguística de muitos surdos, também contribuem para a formação de identidades, cujas memórias de infância não se dispersam, conforme Lebedeff & Rosa (2013).

No caso dos sujeitos desta pesquisa, a marca dos sinais caseiros são muito fortes, mas isso acontece por conta do *input* linguístico recebido de seus pais e familiares ouvintes, para Quadros & Cruz (2011, p.25)

Muitas dessas crianças criam um sistema gestual para se comunicarem com seus pais, chamado também de “sinais caseiros”. Estudos indicam que esses sistemas, apesar de possibilitarem a comunicação entre a criança e as pessoas que convivem com ela, são bastante limitados, pois se restringem a atender às necessidades primárias das

crianças e a tópicos diretamente relacionados com a realidade da criança (SPENCER E HARRIS, 2006; EMMOREY, 2002).

Ao prosseguir na entrevista com Girassol, a base deste posicionamento sobre a importância dos sinais caseiros, é possível ver com mais clareza que Girassol construiu sua identidade linguística a partir desses sinais caseiros. Portanto, o curto período de contato com outros surdos no grupo de voluntários e os estudos em Libras, não foram suficientes para instrumentalizar o jovem ao uso de uma língua mais completa.

Quando perguntado sobre sua preferência para se comunicar, o aluno primeiro responde: VOCÊ GOSTAR SINAL OU FALAR, GOSTAR <qu? PREFERE <qu

Parece que não compreende o sinal de escolher com sentido de preferir, sua resposta é:

MULHER LÁ JUNTO ESTUDAR<> /

Refaço a pergunta, e a resposta é :

<SINAL>

A resposta do jovem traz em seu bojo a noção de que tudo que ele faz sinalizando faz parte da Língua de Sinais, quando na verdade incorpora sinais caseiros, nem mesmo para dar a resposta acima utilizou o sinal corretamente, na verdade, pronunciou de maneira quase incompreensível para qualquer pessoa que não faça parte de seu convívio.

A pergunta sobre seu conhecimento de leitura e escrita também recebeu uma resposta que não condiz com sua condição real, como segue:

P⁷⁷ – VOCÊ LER CONSEGUIR<>?

G - NÃO DÍFICIL *

P – VOCÊ LEITURA ENTENDER <>?

G – MAIS OU MENOS*DIFÍCIL (+)/Incompreensível/

P – VOCÊ ESCREVER SABER<>?

G – ESCREVER. /sorrisos/

G – DO QUADRO COPIAR CADERNO((faz gesto de escrever)) /sorrisos/

Os turnos acima mostram que Girassol considera cópia como uma atividade corretamente executada, nessa condição, ele se iguala aos ouvintes, pois se mostra capaz de executar a mesma tarefa que os outros, no entanto, a sequência mostra também que o jovem não é fluente em uma língua e nem outra. Seu sorriso pode assinalar que se sente

⁷⁷ P – pesquisadora.

deficiente na língua dos ouvintes, mas se aproxima em determinados momentos pelas tarefas mecânicas impostas a todos os alunos na escola. A escola assim constrói no sujeito uma identidade que manca entre a ouvinte e a surda, e, nesse contexto, o sujeito fracassa e se marca como deficiente.

Ao ser perguntado sobre o que falta na escola, o jovem responde que um intérprete ajudaria, assim não dormiria nas aulas, porque mesmo tentando prestar atenção a cada troca de professor, se dispersa e dorme. Segundo ele, conseguiria entender o que o professor explica. Para ele, a troca de professores a cada aula é boa, porque ajuda a despertar, ele mencionou que ia ao banheiro e lavava o rosto, mas mesmo assim, era muito difícil.

Na verdade, o aluno nem mesmo tem ideia do porquê da rotina escolar, a troca de professores, pois não partilha da cultura ouvintista que permeia a escola. Quando com os colegas de sala nas aulas vagas ou no intervalo, mantém como forma de comunicação sua fala precária misturada com sinais caseiros e alguns sinais da Libras.

O jovem passou pela escola desenvolvendo estratégias para parecer um bom aluno, bom colega de classe, como forma de sobreviver aos anos de escolarização. É o que comenta Fernandes (2006, p. 3) de que:

(...) suas pesquisas acerca da inclusão na escola regular, as situações excludentes a que são submetidas crianças e adolescentes surdos, simulando o papel de aprendiz e reproduzindo os rituais para ocupar o lugar de aluno em sala de aula: “copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente”.

Finalmente, quando perguntado sobre como se declara, o jovem Girassol responde:

G- SURDO* /sorrisos/

P – VOCÊ VERGONHA TER SURDO SER<>qu

G – EU <NÃO+>Sn

Diferente de irmão Gerânio, que será descrito mais a frente, Girassol não se envergonha de ser surdo, apesar de sua mãe o considerar deficiente, sua identidade parece ser de um surdo, no sentido de que mesmo sem acesso aos valores culturais da comunidade surda, Girassol naturaliza sua condição surda e aceita suas limitações.

Antes de encerrar a entrevista na ocasião foi perguntado ao jovem o que queria para o futuro:

G - <TRABALHAR+><TRABALHAR><ESTUDAR+>

G- CASA MÃE <PEDREIRO SER>r CASA CONSTRUIR /sorrisos/

No segundo semestre do mesmo ano, Girassol recebeu ajuda de intérprete na escola, mas já foi muito tarde. O jovem saiu da escola, iletrado em Português e permanece iletrado em Libras. Trabalha com o pai como ajudante de pedreiro, não fez nenhum curso profissionalizante e segue à espera de dias melhores, não perde a alegria, sua identidade ao mesmo tempo em que emerge como surda segue imersa no mundo ouvinte.

Girassol disse ter saudades dos amigos do grupo de voluntários, tanto ouvintes quanto surdos, e lembrou-se de todos pelo sinal identificador na Língua de Sinais. O atendimento ao surdo no contexto não formal contribuiu para que Girassol encontrasse seus pares, pessoas também surdas que se constituíram em modelos, que levam uma vida semelhante a muitos não surdos. Ele teve oportunidade de conhecer surdos que estudam, trabalham, são casados, pessoas que passeiam, expressam opiniões e articulam rodas de conversa. Pelo contato com o grupo Girassol também tomou posse e percebeu que se na escola todos pudessem entender suas dificuldades e interagir com ele como os voluntários, ou seja, pela Língua de Sinais, ele poderia ter mais chances de aprender. Pode-se dizer que este fato também é uma contribuição do contexto não formal para o formal.

Durante o tempo em que manteve contato com o grupo Girassol também conheceu o Clube dos Surdos em Jundiaí, assim, o grupo de voluntários também propiciou ao jovem a oportunidade de conhecer a comunidade surda, sem restringir o jovem apenas ao contato com surdos frequentadores das reuniões públicas. O objetivo, portanto, do grupo é inserir o surdo em sua comunidade linguística, de forma que ele possa viver a língua, que só pode ser valorizada e compreendida no seio da comunidade. Desta forma, o caminho para a construção de uma identidade surda é trilhada pelos surdos assistidos pelo grupo, por serem conduzidos à interação pela língua e às experiências visuais próprias da comunidade surda.

Já o contexto formal, a escola, apenas promoveu a inserção do aluno, não lhe garantiu isonomia. A inclusão atualmente praticada empurrou o jovem para fora do sistema escolar, como que cumprindo a tarefa de oportunizar o acesso à escola e não aos seus bens e valores culturais. Sem letramento em português e/ou em Libras, ele é mais um, que pelas condições sociais e econômicas, será encarado pela sociedade como um deficiente. O conceito de letramento nesta pesquisa é o postulado por Soares (2006)

que, embora, seja observado pela teórica como difícil de ser definido, é possível ser pensado a partir da leitura e da escrita da língua.

Se o letramento pode ser compreendido numa dimensão social, ser letrado significa mais do que mobilização de habilidades individuais e deve ser entendido como “(...) um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”(SOARES, 2006, p. 72),

Não é o caso de nossos sujeitos de pesquisa, pois estes não são capazes de selecionar, questionar e produzir tais práticas com autonomia. Entretanto, a experiência no ensino superior e os estudos na área mostram que muitas vezes, o surdo se lança ao ensino superior, já que atualmente por força de lei, as instituições têm proporcionado o intérprete em sala de aula ao graduando surdo, e nesta etapa ele tenta preencher as lacunas deixadas pela educação básica.

Porém, neste nível o trabalho é mais difícil, pois o surdo que chega à universidade precisa superar muitos obstáculos em relação ao registro escrito da língua portuguesa. É digno de nota, que muitos insistem em não aceitar a Libras. Seja por orientação desde a infância pela oralização, por preconceito, pela falta de conhecimento da importância e *status* de língua da Libras, ou ainda pelo próprio estigma que carrega, por ser um surdo, carregando de si mesmo a representação do não querer ser uma pessoa diferente, ou seja, a oralização passa a ser a única maneira para o surdo igualar-se aos não surdos.

É preciso olhar para a inclusão do aluno surdo com mais cuidado. Em especial, no espaço escolar, entender o surdo com olhar linguístico⁷⁸ ajudará a pensar uma educação bilíngue nas escolas regulares, oportunizando a interação em duas línguas no mesmo contexto formal, tornando a escola não só um modelo de educação bilíngue, mas modelo de respeito a toda uma comunidade linguística.

O olhar linguístico prevê olhar para o surdo como pessoas com grande potencial de aprendizagem, cuja única barreira é a comunicativa, porém, no descompasso da educação brasileira tem sido negado a esses alunos o direito de um trabalho de ensino-aprendizagem diferenciado. A escola assume a responsabilidade pelo aluno nos discursos pedagógicos e políticos, mas, ainda precisa melhorar em muito na prática.

⁷⁸A expressão “olhar linguístico” foi utilizada como sendo aquele olhar voltado para os aspectos linguísticos da língua. Esse olhar leva em conta não apenas a estrutura da língua, mas agrega um conjunto de elementos capazes de entender seu uso e funcionamento em diferentes esferas de comunicação social.

Por causa da inclusão, as discussões sobre a educação do surdo giram em torno da importância das escolas especiais bilíngues e o despreparo da escola regular, mas as pesquisas têm apontado que, ao final, todas estão preocupadas em enfatizar o ensino do português, pois ainda, segundo Fernandes (2006, p.3):

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas.

Parece que só através de muitas mudanças que ainda não ocorreram no currículo será possível melhorar a educação do surdo no nosso país. Não se trata apenas de conteúdos, mas de materiais e metodologias de ensino, formação de profissionais da educação e o uso das tecnologias e um maior interesse do governo em cumprir a lei, afinal 2015 está chegando e em muitos setores da sociedade não se encontram pessoas para o atendimento aos surdos que precisam comunicar-se em Libras. Mas essa é outra discussão.

O próximo sujeito poderá dar mais pistas de como as identidades se constroem nos contextos formais e não formais.

6.3.2 Gerânio, a flor delicada e resistente. O surdo que vê na Língua de Sinais a superação para que seja compreendido

Gerânio é o irmão mais novo de Girassol e também foi contatado pelo grupo dos voluntários na mesma ocasião. Muito mais arredo, o jovem na época nem quis conversa, mostrou-se desconfiado e foi preciso muito mais tempo para ganhar a sua simpatia. No princípio das visitas, seu comportamento era praticamente de imitação, ou seja, parecia que procurava fazer todas as atividades que o irmão fazia⁷⁹.

Numa comunicação única entre os dois irmãos, o gestual caseiro é ainda o elo que permite que os não surdos entendam o que Gerânio quer dizer por intermédio de Girassol, que atua como tradutor do irmão. Esse fato é relevante, porque se

⁷⁹ Não é por acaso que Gerânio vem sempre depois do irmão e as referências a ele aparecem também, como “o irmão de Girassol”, trata-se de uma estratégia discursiva para mostrar a relação de dependência deste para com o irmão.

convencionou chamar de sinais caseiros o sistema linguístico desenvolvidos por surdos e seus familiares. Estes sinais caseiros variam de família para família e, normalmente, formam um léxico de sinais regulares e suficientes para a comunicação do surdo em suas necessidades básicas. Embora considerados pobres por muitos, existem estudos como de Coelho (2013), Rosa & Lebedeff (2013) que apontam que estes compõem a primeira memória linguística desses sujeitos e são muito importantes na construção cultural de suas identidades surdas quando em contato com a língua de sinais, que podemos chamar de padrão. Nesse aspecto, é possível considerar os sinais caseiros⁸⁰ como uma variação linguística da língua de sinais, tal como as demais variações próprias de qualquer língua, oral ou visual.

Voltando a Gerânio, é preciso salientar que este mesmo tendo conseguido seu primeiro aparelho auditivo ainda muito pequeno, a recusa ao uso do mesmo foi imediata. As possibilidades de falar e ouvir não foram o bastante para fazer com que usasse o aparelho, talvez por ter lhe faltado o acompanhamento necessário para que pudesse usufruir dos benefícios do dispositivo de amplificação sonora. Estudos mostram que o AASI, dispositivo eletrônico para amplificar os sons não restaura a audição normal, mesmo porque, em consequência das diferentes perdas auditivas, no caso dos irmãos, a redução da área dinâmica de audição, necessita de ajustes para que o indivíduo consiga tirar o máximo de ganho acústico.

Assim, é preciso que os envolvidos no processo de escolarização do surdo e seus familiares entendam que não basta simplesmente o uso do aparelho de amplificação ou até mesmo um implante coclear para que o surdo como que por um milagre passe a ouvir e falar. Existe um processo de acompanhamento na área de fonoaudiologia, que envolve a terapia fonoaudiológica, com ênfase na habilitação e reabilitação auditiva (COSTA, BEVILAQUA, AMATINI, 2005). Este talvez tenha sido um dos problemas de Gerânio, pois o AASI sem o devido acompanhamento, além de colaborar para a rejeição por parte do sujeito, contribuiu para a construção de um olhar sobre si mesmo, de alguém deficiente, que lhe rendeu um sentimento de revolta por não compreender sua condição, como será observado no relato de sua mãe Açucena.

⁸⁰ ...ou **Pidgin**, também chamado de **língua de contacto**, é o nome dado a qualquer língua que é criada, normalmente de forma espontânea, de uma mistura de outras línguas, e serve de meio de comunicação entre os falantes de idiomas diferentes. Os pidgin têm normalmente **gramáticas** rudimentares e um vocabulário restrito, servindo como línguas de contacto auxiliares. São improvisadas e não são aprendidas de forma nativa. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pidgin>. acesso em 10/11/2014.

Ao iniciar a entrevista Gerânio começou respondendo as questões feitas em Libras utilizando poucos sinais da Libras, enquanto seu irmão, respondeu às perguntas com um misto de sinais caseiros, Libras e uma emissão de sons, mal articulados, que nos fez pensar nos fonemas da língua oral. Gerânio foi o primeiro a abandonar os estudos dirigidos da língua de sinais com os voluntários, por isso existia a hipótese de que seu conhecimento da língua fosse muito menor do que seu irmão. Entretanto, foi com surpresa, que ao rever a entrevista para a formulação desta análise pode-se observar que, em função talvez da ausência de oralização, o jovem utilizou um número muito maior de sinais nas respostas que deu, produzindo um rico depoimento em termos de utilização da língua de sinais.

Na verdade, esse fato também leva a crer que Gerânio não usava sempre a Libras, porque seu irmão e, único modelo linguístico mais próximo prefere mais falar a sinalizar, bem como seus familiares que só utilizam sinais caseiros. Essa rica produção da língua de sinais em relação ao seu irmão pode apontar também que o jovem não estava alheio ao mundo à sua volta, observava tudo e mantinha-se no silêncio da sua surdez, talvez por não ter se identificado com nenhum grupo social. Vivendo apenas no seio familiar, parece ter se identificado com o grupo de voluntários não pelos ensinamentos bíblicos, mas por encontrar no grupo uma forma de comunicar-se com outras pessoas surdas e ouvintes bilíngues. Porém, dentro do núcleo familiar continuou a sombra do irmão, fazendo tudo conforme a orientação da mãe, pois a mãe parte do princípio, de que Girassol porque fala entende melhor as coisas, por isso, precisa ajudar o irmão que não fala.

Outro ponto observado foi que, mesmo com seu irmão e sua mãe presentes, Gerânio procurou ser autônomo no sentido de não buscar ajuda para responder, como costumava fazer durante os estudos com os voluntários. Esse fato foi observado pela pesquisadora enquanto participava das visitas e dos estudos, Gerânio sempre imitava o irmão. Havia mesmo a inquietação por parte dos voluntários, no sentido de que ele realmente não fazia esforço para aprender nem a Libras nem o conteúdo oferecido.

Esse comportamento inesperado em relação às suas respostas sinalizadas pode ser entendido à luz de teorias sobre os gêneros do discurso, Hoffnagel (2002) concebe que a entrevista é um gênero controlado, e se diferencia quanto aos propósitos para sua realização e cuja finalidade das informações recebidas podem ser usadas para diversos fins. Assim, existem diferentes modelos de entrevistas, como a entrevista médica, entrevista de emprego, jornalística, etc. Entretanto, a estrutura comum a todas segue o

modelo de perguntas e respostas. A entrevista é um evento comunicativo e eminentemente oral. Neste trabalho, o oral deu lugar à língua de sinais. Como toda entrevista, o *corpus* desta pesquisa buscou obter informações para uma análise discursiva das respostas produzidas. Segundo Hoffnagel (2002, p. 183), “ Na maioria das entrevistas feitas por cientistas sociais, as respostas são consideradas dados para elucidar um fenômeno social em estudo.”

Como já mencionado anteriormente, no caso do primeiro irmão, as respostas às perguntas foram um misto de oral, gestual caseiro e Libras. No caso de Gerânio, a produção das respostas aconteceu de forma sinalizada, pois o jovem não é oralizado. Percebeu-se de Gerânio uma postura séria em relação às respostas, seu corpo e sua forma de sinalizar demonstraram que o momento foi muito importante para ele, no sentido de que pode expressar-se em relação às questões sérias sobre sua surdez e a sua opinião sobre a escola, que lhes foram colocadas.

Quando perguntado se ser surdo na escola era um problema para ele, a resposta foi inesperada e muito esclarecedora:

P – Na escola você consegue entender tudo o que professor fala?

G – LÁ PROFESSOR FALA EU SABER-NÃO DÚVIDA, EL@ BRAV@ FALAR PARA FORA IR (+2) DIFÍCIL* ((a expressão do jovem é de quem se sente punido sem ter culpa de nada))

Este enunciado revela a necessidade de levar mais informações aos professores nas escolas à respeito dos surdos. Como muitos dos relatos surdos já publicados por pesquisadores da área, apontam para este fato, conformando-se em um dos fatores que dificultam a vida desses alunos na escola. Tais atitudes reforçam o estigma de que os surdos são indisciplinados e preguiçosos e que não fazem nada na sala. Imerso num ambiente ouvinte, o surdo fica perdido e por mais esforço que faça para tentar compreender, não consegue. O professor, por sua vez, repele o aluno e manda para fora da sala e sua atitude pode dizer várias coisas, como: não é problema meu; não aceito a inclusão; não sei como ensinar a um surdo.

O professor também pode repelir o aluno pelo fato de sentir-se impossibilitado de lidar com a situação. Assim, o professor acha mais fácil eliminar o problema colocando o surdo para fora. Além do que acaba por reforçar perante a sala, a representação de alguém que tem autoridade para definir quem pode ou não pode ficar no recinto, bem como as regras que permeiam o espaço da sala de aula, que são, na verdade um jogo simbólico próprio das relações de poder-saber entre professor e aluno.

O aluno em sua fala sinalizada mostra que ao tentar comunicar ao professor que não entende e por isso não faz nenhuma atividade, desperta a ira do professor, simplesmente porque diz a verdade.

P – Como é ser surdo na escola?

G – FÁCIL* ((aceno de cabeça como que enfatizando o sinal))

P – Fácil? Tem certeza? Como assim? Por quê?

G - FÁCIL (+2,5) DIFÍCIL FALAR ((aceno de cabeça indicando “sim” ou “pois é.”))

Seguindo o raciocínio do jovem, é possível entender que na verdade é fácil, porque ele passa pela escola sem fazer nenhuma atividade, não há esforço cognitivo para isso, porque também não há ninguém dando suporte pedagógico ou linguístico, então é só estar na escola para não ser reprovado por frequência. Difícil falar, porque ninguém sabe a sua língua, por isso não pode perguntar ou responder, difícil mesmo. Pensar em alguém sentado em uma sala de aula, por horas a fio, parece até mesmo um castigo. Um castigo imposto ao corpo e à identidade que está em construção, que manca entre o sentir-se deficiente e excluído.

P – Você sabe usar a Língua de Sinais?

G – NÃO. ((negação em tom afirmativo))

A produção dos sinais pelo aluno é significativa, precisa de alguns ajustes em relação às configurações de mão, mas articula bem as estruturas da língua sem fazer português sinalizado. A negação também pode ser oriunda da convivência com outros modelos surdos no grupo de voluntários e em outras situações com outros surdos de Jundiá durante o período em que recebeu ajuda do grupo. Gerânio deve entender que não sinaliza como os surdos que conheceu no grupo e no Clube dos Surdos, pois estes já têm um domínio maior da Língua de Sinais por fazerem parte de uma comunidade surda; diferentes, portanto, do seu irmão que também não é fluente em Libras.

P – Como você se vê? Surdo? Ouvinte? Deficiente auditivo?

G – SURDO* POUCO PESSOA FALA EU OUVIR *((sinal incompreensível))
APARELHO ((estava sem o aparelho – irmão comentou que ele não usa, não gosta ao que Gerânio explicou em seguida))

G – NÃO TER PROFESSORA NÃO SABER FALAR GRITAR BARULHO*((não sabe que sinal usar, a pesquisadora deduz que incomoda, pois o aparelho amplifica todos os sons ambientes que se juntam à frequência da voz humana))

Outro ponto importante nesta entrevista é o fato de Gerânio se assumir como surdo, como será possível observar na fala de sua mãe, que menciona que não foi sempre assim. Com o aparelho, Gerânio, afirma ouvir um pouco, mas quando diz entender, não há como dizer até quanto ele entende, pois sendo sua surdez profunda é bem possível, que mesmo com o AASI e sem um acompanhamento junto ao profissional de Fonoaudiologia, sua compreensão auditiva deve estar bem comprometida.

Segundo Ferrari, Blasca e Coube (2005, p.96) no caso de perdas como a de Gerânio:

(...) quando se tem uma perda auditiva neurossensorial além da perda da sensibilidade auditiva ocorrerá também uma perda da capacidade de discriminação. Deste modo, mesmo que o som seja amplificado e que o indivíduo consiga ouvi-lo, ainda existirá uma dificuldade para entendimento das palavras pois parte da informação estará perdida.

Portanto, esta informação também precisa chegar aos professores em sala de aula, pois simplesmente achar que o fato de um surdo usar aparelho tem um mundo sonoro/auditivo acessado de forma natural, como para os ouvintes, também contribui para práticas metodológicas e comportamentais equivocadas em sala de aula.

Outro problema com o tipo de perda destes irmãos é a redução da área dinâmica de audição, assim, como mencionado pelo jovem, quando a professora gritava, os sons produzidos atinjam o limiar da área de desconforto do aluno, sendo até mesmo segundo especialistas da área, intolerável.

Estes aspectos sobre o uso do aparelho são importantes, porque envolvem questões delicadas com respeito à escolha da língua de acesso aos conteúdos escolares. O uso de aparelho com oralização não inviabiliza o uso da Língua de Sinais, já que esta pode servir de base para o acesso à compreensão da sintaxe do Português, especialmente, em seu registro escrito.

Gerânio, ao final da entrevista responde em relação ao futuro pensa trabalhar como seu pai, que é pedreiro, disse que gosta e que é um serviço fácil.

Na ocasião da entrevista, os meninos sabiam que teriam intérprete no ano seguinte, o que de fato aconteceu, mas só no segundo semestre de 2013. Portanto, os jovens saíram da escola, mas como frutos de uma inclusão certificadora. Ou seja, o direito à escola, foi entendido como ocupar um lugar dentro da escola, e o direito à educação como direito ao certificado de conclusão.

As expressões sinalizadas de Gerânio mostram um sujeito surdo que, ao mencionar que a professora não sabe o que ele está comunicando, não entende e o manda para fora, na verdade, pontua que ele tem uma língua própria, sendo a professora, como todos os outros docentes desconhecedores da língua. Por isso, o aluno na verdade está como que dizendo: “eu sei falar, mas eles não me entendem”, assim, quando o jovem coloca que é colocado para fora por não cumprir as tarefas escolares, sofre com o olhar dos professores que além de reforçarem o estigma de aluno indisciplinado, o enxergam como deficiente.

Atitudes como essas reforçam ainda o que não é dito claramente: “aqui não é seu lugar”, ou talvez o que é falado na sala dos professores e nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo): “não me formei pra isso”, ou, “não ganho pra isso”. Frases desse tipo são articuladas numa tentativa de deslocamento de culpas, e nesse jogo, os maiores responsáveis são as políticas públicas que fomentam a inclusão do surdo sem o devido respeito a um conjunto de singularidades.

É possível ousar dizer que a identidade presente em Gerânio emerge como surda, pois ele dá pistas em suas respostas que os não ouvintes é que não sabem comunicar-se com ele. A convivência com os surdos no grupo de voluntários e o contato com outros surdos em outras ocasiões, também podem ter contribuído para a construção de uma identidade surda. Ao invés de serem tratados da mesma forma que os ouvintes desconsiderando a surdez, ou como deficientes, os voluntários colocaram ao alcance dos irmãos o jeito surdo de uma comunidade linguística que, embora minoritária, é capaz de articular-se dentro do mundo dos não surdos, ouvintes e falantes.

O próximo sujeito contribuirá para a compreensão da construção de identidades e de como estas estão em constante movimento, o que, para muitos pesquisadores indica que podem ser consideradas multifacetadas justamente pela relação de poder ouvintista que reforça o estereótipo do sujeito surdo como deficiente. Perlin (2013, p.55) entende que:

Nunca a representação estereotipada vai dar lugar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade.

Esta pode ser a explicação para a identidade surda incompleta de Gerânio, limitado pela língua, mas ciente de que existe outro universo, no qual consegue interagir: o universo surdo.

6.3.3 Begônia⁸¹, flor associada à cordialidade. A surda que naturalizou sua condição e vive resignada

Um dos sujeitos dessa pesquisa é uma mulher, atualmente com 33 anos, mãe de três filhos, um rapaz de dezoito anos e duas meninas de cinco e oito anos, filhos de dois pais diferentes. Begônia é separada e vive com os pais e seus filhos. Não consegue ficar muito tempo em um trabalho, de saúde frágil, sofre com bronquite asmática que somada a sua surdez não lhe oportuniza grandes postos de trabalho, a não ser em setores de produção nas empresas da região.

Esta surda enfrenta uma desigualdade diferente se comparada aos irmãos, que talvez não tenha sido mencionado, eles são surdos e negros, ela mulher e branca e surda. No que tange às desigualdades, a mulher surda passa por um duplo isolamento social.

Justamente por sua fragilidade é que o nome Begônia pareceu representar melhor a entrevistada, que até o contato com o grupo de voluntários não conhecia a Língua de Sinais. Também em contato com o grupo de surdos, Begônia passou a conhecer outro modelo linguístico que desconhecia. Isto porque, está imersa num mundo ouvinte/falante, pois Begônia é oralizada e faz leitura labial, a jovem não foi exposta à Língua de Sinais.

Begônia perdeu a audição aos seis meses acometida por meningite, com perda profunda, em um ouvido e perda severa no outro, usa AASI desde muito pequena. A mãe, que foi orientada a procurar o treino de fala para a filha, conta que esta foi a única orientação que recebeu, por isso nem sabia da Língua de Sinais.

A jovem senhora conta que nunca teve vergonha de ser surda. Entende que tem limitações e diz que até aprendeu a ler, entretanto, salienta que tem muita dificuldade em entender tudo que lê. Begônia cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental e, apesar de ter tentado voltar aos estudos cursando a EJA (Educação e Jovens e Adultos), acabou desistindo, primeiro porque sentiu muita dificuldade na modalidade de ensino oferecida na escola mais próxima de sua casa, Telessala.

Nas aulas de modalidade conhecida como Telessala, os conteúdos gravados são exibidos em cerca de duas horas, depois o professor tutor tira as dúvidas dos alunos. Desta forma, no caso do surdo, o aprendizado é muito mais difícil, pois além do curto

⁸¹ **Begônia** significa: cordialidade que vem do coração, nome científico *Begonia Elatior*. s.f. Planta originária da Ásia e da América, que crescem nas regiões temperadas. <http://www.significados.com.br>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

espaço de tempo para tirar as dúvidas junto ao professor, o conteúdo pode não ser bem compreendido em função não só da qualidade do áudio, mas também pelos problemas oriundos da própria qualidade de dinâmica da audição.

Begônia disse que já procurou ajuda na Prefeitura da cidade, pois foi informada que tem direito a intérprete orofacial. No caso de Begônia, o intérprete orofacial poderia ser um excelente apoio, pois a mesma foi treinada desde pequena para isso. A leitura orofacial, informação que só é conhecida pela entrevista da mãe, mais a frente. Este tipo de leitura consiste em um treinamento para que para os surdos que são treinados para essa leitura, baseada no movimento da boca. Na verdade, existem muitas pessoas que nem sabem ao certo como essa técnica funciona.

A leitura orofacial, muito utilizada entre os simpatizantes do oralismo, implica em uma técnica que auxilia a pessoa com perda auditiva especialmente na adaptação de aparelhos amplificadores. Esse procedimento deve ser acompanhado pelo fonoaudiólogo. Entretanto segundo Mangili (2014), o limiar de compreensão do melhor leitor labial fica em torno de 50% das palavras articuladas sem som, segundo ela “(...) pois muitos fonemas (unidades mínimas das palavras) possuem uma articulação invisível ou a mesma articulação que outros. A pronúncia de sons como “p” e “m”, “d” e “n” e “s” e “z”, pode ser facilmente confundidas entre si.⁸² Também é uma técnica que exige muito esforço cognitivo do surdo, pois exige concentração visual, o que pode fatigar a pessoa ao final do dia. As mensagens também podem levar mais tempo para serem compreendidas pelos adeptos à técnica, além de outros empecilhos, como movimento de cabeça de quem fala, barreiras visuais que se constituem em limitações para quem utiliza desta técnica.

Assim, embora haja muito a ser dito sobre a leitura labial, suas vantagens e limitações, é importante pensar que a orientação do surdo para essa abordagem também pode refletir diretamente na construção identitária, porque ao falar, fazer a leitura labial e usar o aparelho amplificador, o surdo pode entender-se como dentro de um padrão, dito normal, muito próximo ao grupo linguístico dominante, ou seja, a comunidade ouvinte/falante de Língua Portuguesa.

Assim, numa espécie de zona de conforto não é levado e nem vê necessidade de achegar-se à comunidade surda, mesmo depois da maioridade. Portanto, vive imerso na comunidade oral, com uma identidade que pode mancar entre ouvinte ou deficiente

⁸² Site: <http://adap.org.br/site/index.php/artigos/150-a-tecnica-da-leitura-labial>. Texto Publicado: 23 Setembro 2014. Ana Raquel Périco Mangili. Acesso em 23 de outubro de 2014.

auditivo, ou seja, segundo Perlin (2013) uma forma não natural de negar sua condição surda, pode-se dizer que Begônia é a flor colhida no jardim do “ouvintismo tradicional”, neste modelo o surdo não tem outra opção a não ser o modelo ouvinte.

A entrevista com Begônia não obteve respostas muito diferentes em relação às de Girassol e Gerânio, no entanto, é possível destacar uma de suas falas, como segue:

P – Aprender Língua de Sinais fez alguma diferença na sua vida?

B- SIM FEZ! AJUDOU BASTANTE MINHA VIDA. CONHECER OUTRAS PESSOAS SURDAS, FOI MUITO BOM. ((aceno de cabeça enfatizando a afirmação positiva))

B – ANTES EU NÃO TINHA AMIGOS, IXk AGORA kTENHO.((apontamento para a pesquisadora))

P - Você agora quem é ?

B- EU SOU SURDA. EU SOU << TESTEMUNHA DE JEOVÁ+>>.

Embora Begônia, na sua condição de oralizada estivesse até conhecer o grupo levando uma vida aparentemente tranquila, no sentido de estar acomodada à situação familiar, social e econômica em que vivia, é notório que o contato com a Língua de Sinais e o grupo de surdos lhe trouxe uma nova percepção. Quando diz que sua vida mudou bastante, se refere ao fato de passar a ter uma expansão em círculo de amigos, ou melhor, ao participar das reuniões públicas, passou a conversar com outras pessoas, pois até então estava restrita ao pequeno círculo familiar. Também sua filha de oito anos passou a acompanhá-la e a interessar-se pela Língua de Sinais e pela leitura dos materiais impressos. Begônia não estava mais tão sozinha.

É na relação com o outro que o sujeito constrói sua identidade, como é possível perceber a identidade surda de Begônia aflorou no contato com a comunidade surda. Perlin (2013) diria que a relação entre o trabalho dos voluntários e a identidade assumida por Begônia deve-se ao posicionamento do grupo ao “ouvintismo crítico”, neste tipo de ouvintismo presente na narrativa da surda, a posição dos ouvintes é solidária, porém acentua a diferença entre surdo e ouvintes, a hegemonia cultural da língua dominante continua presente. Portanto, Begônia tem uma identidade em transição, que em processo de construção carece da manutenção do contato com a comunidade surda, para que esta se firme, pois no estágio em que se encontra ainda está incompleta, nem ouvinte e nem surda.

Para Perlin (2013) pode-se dizer que o grupo nos primeiros contatos com os surdos se aproxima do ouvintismo natural, porque reconhecem a cultura surda e

acreditam que os surdos precisam usar a Língua de Sinais, mas, chegando ao final da pesquisa, é possível observar que seu posicionamento está mais para um ouvintismo crítico do que natural.

Begônia aprendeu a Língua de Sinais e fez mudanças comportamentais a partir dos conceitos bíblicos aprendidos. Mas, o que se quer destacar, é que embora ela não pertença ao grupo do ponto de vista do modo de vida e das formalidades que precisam ser assumidas dentro do grupo, para então, identificar-se publicamente como membro do grupo, Begônia é transformada pelo contato com a Língua de Sinais e com a comunidade surda. Diferente da escola que a tratou como ouvinte que não é, e da escola atual que lhe nega a oportunidade de completar os estudos, pois atualmente não há no município condições para que Begônia prossiga em seus estudos.

No caso de Begônia, como de tantas mulheres surdas, a construção identitária não ocorre de forma tranquila. Como mulher na condição surda, vive numa sociedade que a discrimina de várias formas, pela comunicação truncada, pela falta de oportunidade de prosseguir nos estudos, pela falta de trabalho que não lhe prejudique ainda mais a saúde e pela falta de acesso aos bens culturais da sociedade como um todo.

As próximas vozes são de três mães, Açucena, mãe de Girassol e Gerânio, Amor-perfeito, mãe de Flor e Lavanda a mãe de Begônia.

As mães também são representadas por nomes de flores, pela compreensão de que nestes casos e em muitos dos relatos de surdos em diferentes pesquisas, é a mãe base para comunicação do surdo com o restante da família, então, assim como no jardim, a mãe aparece como que a vegetação que brota por entre as flores, garantindo a melhor absorção dos nutrientes e da água no solo, que por sua vez fará brotar tantas flores. Por essas falas será possível conhecer a representação dessas mães em relação à construção identitária de seus filhos surdos e surdas, compreendendo como a orientação e encaminhamento dos filhos para atendimento na saúde e educacional, repercutiram nesse processo de construção de identidades.

6.4. Açucena a flor da adaptação: a mãe que ainda deseja

Açucena, que tem além dos surdos, mais dois filhos ouvintes, relata que se dependesse dela os seus filhos Girassol e Gerânio teriam aprendido a ler e escrever e

poderiam ter uma vida melhor, pois ela procurou ajuda desde de cedo, mas não encontrou.

Quando questionada sobre o período de colocar os filhos na escola revela:

A – Fiquei preocupada porque ninguém aceitava eles.

A – Preciso esperar a escola “D” abrir aqui em Jarinu e daí eu conhecia esposa do Dr. Carlos, que ela que era a diretora, aí ela aceitou eles.

Logo a mãe já coloca um grande problema enfrentado pelos surdos, a recusa dos diretores em aceitá-los na escola. Não é difícil encontrar relatos de gestores de escolas públicas e privadas que se negam a receber alunos surdos, mesmo com a Lei 10.436/2002 e o decreto 5626/2005, muitos parecem ignorar o fato de que esses alunos têm não só direito a Educação, como também direito ao atendimento de suas especificidades.

Outro problema pode residir no fato de que quando o aluno é aceito pelo gestor, pode o professor recusar-se a dar aulas para o aluno, como pode ser constatado na fala de Gerânio ao contar que o professor não o entende e o coloca para fora da sala.

Muitas vezes é possível ouvir que a culpa dos alunos não saberem nada é das mães, estes são comentários produzidos no interior da escola, que parecem se cristalizar como se fossem verdades absolutas. Por isso, a importância de ouvir também essas mães em relação a seus posicionamentos que nos atestam que elas mais são criticadas do que compreendidas.

P – A diretora abriu a escola para seus filhos e depois disso a senhora foi orientada em relação à alfabetização de seus filhos? ((o termo alfabetização foi utilizado julgar-se que seria melhor compreendido pela mãe))

A – Não em momento algum.

P – Quanto ao acompanhamento em fono, uso de aparelho, como foi? Demorou muito esse encaminhamento e posterior atendimento?

A – Demorou muito tempo, tanto que eu tenho os papeis até hoje guardados

demorou

bastante?

Demorou(+)

P – Quando começaram a ir para a escola como eles se comunicavam com você⁸³? Eles tentavam falar, por Língua de Sinais, gestos?

⁸³ O pronome aqui utilizado deve-se ao fato de conhecer a mãe por ocasião de visitas do grupo à sua casa.

A – Os gestos que eles me ensinou (+ 0,5) caseiro.

Segundo, Lebedeff & Rosa (2013), os sinais caseiros são muito importantes na construção das identidades surdas, pois fazem parte da memória linguística da infância, assim, é no encontro dessa memória com a língua de sinais, que podemos tentar compreender como as identidades são construídas à distância da comunidade surda e imersas num mundo que ouve e fala.

O aparelho amplificador veio tarde e apenas para o filho mais velho. Além disso, os meninos não receberam acompanhamento para aprender a usar o AASI. Com a sua condição financeira precária, alega que ao primeiro sinal de manutenção, o aparelho já ficou sem uso. Só agora depois de tantos anos e pela mobilização de outras pessoas, entre elas uma professora que assumiu o cargo de mediadora de conflitos na escola atual e membros do grupo de voluntários é que os filhos conseguiram os aparelhos novos. Todavia, relata que não pode arcar com o transporte para os filhos para o devido atendimento em um Instituto na cidade vizinha, onde os meninos aprenderiam a ouvir e a usar a Libras.

Algumas respostas da mãe merecem destaque nesta análise:

P - Você sabe Língua de Sinais?

A – Um pouco.

P – Mas aqui na sua casa como vocês se comunicam? Eu já percebi que vocês usam gestual caseiro, mas você faz um esforço para usar a Língua de Sinais?

A – Eu faço.

P – Você fala junto, ou faz cada coisa separado [[sinais caseiros, sinais]]

A –[[tudo junto]]

Do ponto de vista da mãe, ela acha que os filhos até sabem ler um pouco, afirma isso porque os vê sinalizando entre eles, e como ela sabe um pouco consegue entender. Na verdade, essa afirmação é duvidosa, porque como já foi relatado apenas o filho mais novo tem um melhor conhecimento dos sinais, e como ela sabe pouco, como se pode avaliar de fato o que estão dizendo? E se a mãe não conhece os conteúdos escolares como pode saber que estão falando do que leram?

A mãe reforça que eles não sabem escrever, um estava na ocasião no primeiro ano do Ensino Médio e o outro no segundo, mas segundo ela sem saber nada, porque não tem intérprete.

A – Eu consigo perceber (+2,0) é::: eu consigo perceber.

O papel do professor surdo na escola é muito importante, principalmente quando esse professor é o diretor da escola. É importante citar que a mãe reconhece que seus filhos foram muito melhor tratados na escola, quando a mesma esteve sob a direção de uma professora surda, para mãe este fato fez toda a diferença. Segundo a mãe, a diretora conseguia entender as dificuldades dos alunos e sabia conversar com os professores, que muitas vezes traziam queixas pautadas em seus pré-conceitos sobre pessoas surdas. Muitos achavam que se os seus filhos não faziam nada em sala por serem preguiçosos, argumento que a diretora combatia, tentando conscientizar os professores sobre o conjunto de dificuldades no ensino-aprendizagem dos meninos.

A mãe atribui à presença de intérprete em sala de aula como sendo o principal meio de fazer com que seus filhos aprendam, evidenciando assim, seu desconhecimento sobre o papel do intérprete em sala de aula e as demais estratégias necessárias à aprendizagem de seus filhos.

Como apontado, os meninos saíram da escola “M” e foram para a escola “Z”, nesta escola foi elaborado um trabalho interdisciplinar a partir da disciplina de Ciências com alunos do ensino fundamental dois anos antes dessa entrevista. E é preciso lembrar que nas duas escolas as práticas de ensino foram as mesmas, mas em relação ao tratamento mais humano, na escola “Z”, pelo menos os meninos não sofreram bullying como na escola anterior, de onde foram como que resgatados depois de um triste episódio que envolveu Girassol. Neste episódio, o jovem que foi separar uma briga no pátio, foi dado como agressor e levado de viatura para a delegacia da cidade. Por acompanhar o caso, pode-se dizer que muitas irregularidades foram cometidas, inclusive pela conselheira que chegou à delegacia e presenciou o jovem assinar sem saber e sem a presença dos pais, um ato infracional. Foi só com a intervenção de um intérprete do grupo de voluntários dois dias depois que a situação foi resolvida.

Este episódio só reforça como muitos diretores, coordenadores, professores e demais funcionários, e até mesmo alguns policiais têm um preconceito formado sobre o surdo. Por isso, essa mãe entende que seus filhos são estigmatizados, porque não sabem e não podem se defender diante de falsas acusações.

O projeto na escola “Z” surgiu pela mobilização dos próprios alunos moradores do bairro onde residem os surdos até o momento. Os alunos da escola “Z” ao saberem dos acontecimentos que envolveram o aluno Girassol na escola “M” que foi levado preso injustamente, tiveram a ideia de trabalhar dentro do tema “Os sentidos humanos” o tema “Inclusão” motivados pela professora de Ciências. A proposta da professora

transformou-se em projeto interdisciplinar e contou com ajuda de muitos professores sensibilizados pela pesquisadora que naquele contexto, atuava na escola como professora de Língua Portuguesa.

Assim, a escola se preparou para receber os alunos. Aulas de Libras foram organizadas, trabalhos em torno do assunto, os alunos foram para as ruas pesquisar a acessibilidade, e no encerramento do projeto, uma surpresa para todos, quando a diretora que também deu todo o apoio ao projeto e a transferência dos alunos, fez um depoimento que emocionou a todos. Contando da sua trajetória, revelou sua surdez, que até então era desconhecida.

Isto porque a professora e diretora até então, é bem oralizada, usa aparelho amplificador de última geração, pois tem um poder aquisitivo que lhe permite isso, o que para muitos seria um luxo. Tem uma fala anasalada⁸⁴, mas que não revela a sua surdez. Entretanto, algumas coisas intrigavam os colegas de trabalho em relação ao comportamento da gestora. Por exemplo, como o fato de não atender telefone. Também para alguns parecia ser uma pessoa mal educada, visto que quando virava as costas não dava respostas às perguntas que lhes eram feitas, entretanto, pelo lugar que ocupava, nem a mais leve desconfiança sobre surdez percorria os corredores e as conversas dos professores.

A diretora ajudou o corpo docente e os alunos a preparem a escola para receber os surdos, não esperou que chegassem para depois resolver o que seria feito, além de resgatá-los de uma situação vexatória, pela qual passavam em outra unidade escolar, contribuiu para que os jovens se sentissem acolhidos e entre amigos ouvintes e conhecedores das dificuldades dos irmãos.

Por isso é num tom de lamento que a mãe diz:

A – I:: na escola agora (+) quando/ quando tinha aquela diretora que ela era surda meus filho era bem. Meus fi::eles entendia porque a diretora assim i::intervia entre eles porque eles é surdo. E agora que entro outra diretora ((a mãe acena negativamente a cabeça))

P- Ficou diferente?

⁸⁴ “O indivíduo com **deficiência auditiva** tem grande possibilidade de apresentar desvios do **padrão normal** de voz. Isso vai ter relação direta com o grau e tipo da **perda auditiva**. A voz do deficiente auditivo tende a ser mais nasalada (com foco de ressonância no nariz) devido a redução do *feedback*(da percepção) da própria voz. Isso faz com que a voz fique mais grave (grossa), menos aguda (fina). A qualidade vocal que pode apresentar características como **soprosidade**, a articulação pode ser imprecisa, a intensidade, ritmo e entonação podem ser inadequados devido à dificuldade de controlar tudo isso, por **não se ouvir com precisão**. A voz da pessoa com perda de audição fica mais grave, ” parece que sai pelo nariz”. <http://cronicasdasurdez.com/sobre-a-minha-voz/Acesso> em 02/11/2014

A – É::

Nesta fala, a mãe parece concordar com o que muitos surdos e ouvintes dizem a respeito do papel do professor surdo na escola. Na sua simplicidade e falta de conhecimento linguístico ou acadêmico, a mãe percebeu que a diretora mesmo sendo oralizada conseguia comunicar-se com os jovens, tinha paciência e cuidado. A diretora deixou a escola por chegar por à aposentadoria no serviço público estadual, ainda é professora na rede municipal de Itatiba e dona de uma escola particular de ensino fundamental na mesma cidade.

P – Como a senhora vê seus filhos, surdos, ouvintes ou deficiente auditivos?

A – Ah:: deficientes auditivos, meus filhos são deficientes;

A resposta da mãe já inscreve os filhos numa condição de quem está fora do padrão de normalidade da sociedade ouvinte/falante, para ela a condição de deficiente também acena com a necessidade de que sejam tratados de modo especial. Pela falta de conhecimento da mãe sobre questões de ordem linguística, a mesma ainda reforça:

P – Se você pensar no desempenho deles na escola, você daria que nota para seus filhos?

A – Olha:: pelos meus filho que (+0,5) como eles é meus filhos eu gosto muito deles do jeito que eles é pra eles eu do 10 porque eles qué se empenhar na escola.

P - E para a escola?

A - pra escola eu do zero.

A mãe entende que se seus filhos não conseguem aprender, porém a culpa não deles; e, segundo ela cabe a escola viabilizar essa aprendizagem, e isto não acontece.

P – Na sua opinião o que falta na escola para seus filhos aprenderem melhor?

A – Óia falta de uma pessoa que entende eles, que ensina eles, como sinais e:: como a eles falá. Porque no meu caso eu tenho um que é surdo que só entende sinais e labial ((a mãe se refere à Gerânio, o filho mais jovem)) – e o outro é surdo que fala e sinais.

P – Seria então uma pessoa que dominasse toda essa variedade /.../

A - é os dois (+) as três coisas

P – Você acha que com o intérprete na sala haveria fazer diferença?

A – Vai. Já tinha feito NÉ ?/...? Porque um já ta com dezoito ano(+1,0) eles tá na escola que é pro conselho tutelar num vim atrás de mim.

Até aqui a mãe expressa o quanto ir a escola para seus filhos converteu-se em uma tarefa que serve apenas para cumprir as determinações legais de manter seus filhos na escola, expressando também sua indignação diante da falta de ajuda para seus filhos.

Enquanto isso, expressa também que seu conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente é nenhum, pois na sua compreensão entende que o Conselho Tutelar está apenas para punir pais que não mandam seus filhos para escola. Se de fato a mãe conhecesse o poder do ECA, e os direitos de seus filhos, teria procurado o Ministério Público em busca de ajuda, o que teria sido providenciada rapidamente, pois como no caso de Flor, a justiça acionaria o Estado ou Município, para providenciar o suporte necessário aos meninos.

P – Alguma vez, alguém, prefeitura, enfim, você recebeu alguma ajuda?

A – Uh!!! Coitada de mim:: ah!:: *((risos e aceno de cabeça)) Coitadinha de mim:: quesses menino /.../

P – Nem mesmo na escola?

A – De ninguém, nunca chegou um vereador, nem prefeito, ninguém de saúde, ninguém veio aqui perguntar pra mim, você precisa de alguma coisa pros seus filho? Não. Eu sempre se virei sozinha.

P – No sentido de ajudar a ler e escrever também não?

A – Nunca. A única pessoa que apareceu aqui e parece que foi Deus quem enviou só foi você (P) e mais ninguém.

É digno de nota, que muitas pessoas se recusam a receber os voluntários em suas casas, muitas vezes por já terem um juízo formulado a respeito dos mesmos. Muitos acreditam também que por ouvi-los já serão identificados com sendo de outra religião, o que não é verdade, pois como visto sobre a construção de identidades, inclusive a religiosa, passa por um longo processo para que o sujeito se identifique com o grupo religioso.

Chegar até os meninos surdos, só foi possível graças a um levantamento feito pelo grupo, que passou de casa em casa perguntando às pessoas se tinham ou conheciam alguma pessoa surda. Mas não foi um trabalho fácil, já que para muitos o fato de uma pessoa não falar não implica necessariamente a surdez, por isso é preciso enriquecer a abordagem e questionar os moradores neste tipo de trabalho sobre a importância de encontrar pessoas que usam aparelho auditivo, ou que só fazem gestos, que só falam, que ouvem mas não sabem falar, se são mudas, etc. Foi desta forma que o grupo chegou à casa de Açucena e conheceu seus meninos.

A - Porque as pessoas que eu fico notando só presta pra criticar meus filho./...;]/
 A – Só presta (+) Parecendo que a culpa é minha, mas não é (+2,5) ((mãe já com a voz embargada))

Esta fala de Açucena, ao mesmo tempo em que procura justificar a situação dos meninos pela crítica das pessoas, ela própria carrega a culpa de ter os filhos surdos. Embora diga que a culpa não é dela, outras conversas em outras visitas à família para os estudos bíblicos assinalaram que no fundo, Açucena, carrega as marcas de uma mãe que entende que se os filhos não estivessem sozinhos próximos da panela de pressão, talvez não tivessem ficados surdos. No fundo o que essa mãe traz em seu ser é a culpa da mutilação dos filhos, que embora não sido explicitado, expõe o sofrimento da mãe, também porque precisa suportar a família atribuindo-lhe a responsabilidade pelo acidente.

Muitas pessoas sem algum conhecimento sobre o universo surdo olham para ele como alguém sem história, ou como um pobre infeliz cuja família, sempre leva o adjetivo de culpada pela condição surda. Por isso, é importante ouvir as mães ou responsáveis, pois não cabe julgar, mas sim entender o contexto familiar e as circunstâncias que envolvem o fato de o surdo “parecer” como dizem alguns professores e gestores de escolas, “largados”.

Na fala de Açucena e da mãe de Flor, as circunstâncias que contribuem para o não aprendizado da língua em seu registro escrito, estão inscritos no terreno da inclusão como está posta, ou seja, em uma escola despreparada em termos de recursos humanos e materiais. Sendo esta questão, apenas uma das variáveis que acabam, por assim dizer, deixando o surdo de fato “largado”, sendo responsabilizado pelo fracasso educacional. Nesse respeito Skliar (2013, p.18) postula que:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc.

Talvez uma das diferenças no trabalho do grupo no contexto não formal seja essa, a preocupação é com o sujeito surdo, o que pode mudar em sua vida por melhorar sua comunicação e colocá-lo em contato com outros surdos. Conhecer a história de cada um acaba por constituir-se num processo natural, que dá lugar a um ensino em Língua

de Sinais, que busca fazer com que o surdo entenda que também tem um lugar na sociedade.

P – Então posso registrar que foram os voluntários que ajudaram um pouco os meninos?

A – Foi. Pode colocar.

P – E serviu para alguma coisa essa ajuda?

A – Serviu. Serviu até demais.

P - Por que você acha isso?

A – Eu:::o jeito que eles era antes. Porque como foi eu que coloquei eles ao mundo, eu via que eles era muito nervoso. O Gerânio era nervoso, O Girassol era um pouco *((aceno de cabeça com expressão não interpretada)) meio revoltado, e quando vocês apareceu aqui na minha porta eles se acalmaram. O Gerânio ele não grita, porque ele só gritava o dia inteiro que Deus dava, tinha vez que eu perdia minha paciência. Eu mandava ele ficá quieto, mais que ele gritava porque não tinha como ele falá./.../

A – Aí quando vocês apareceu aqui na minha casa pra ensina eles eu agradecei muito, eu agradeço muito mesmo.

Para Hoffmeister (2009), o que está em jogo na verdade é o apoio aos pais ouvintes em horário flexível, levar informações sobre as questões importantes sobre a condição do filho surdo e suas características em diferentes situações do cotidiano, familiar e escolar, produzem modificações comportamentais não só no surdo, mas também nos pais.

Embora a mãe não mencione e talvez nem perceba, foi a sua forma de lidar com a surdez e os comportamentos do filho que também sofreram alterações. O uso da Língua de Sinais, pela mãe contribuiu para que o filho se expressasse melhor, diminuindo as barreiras na comunicação entre os dois.

Além disso, a percepção do filho Gerânio em relação a ele mesmo e a sua surdez, pode ter sido influenciada pelo contato com outros surdos falantes de Língua de Sinais na frequência ao grupo de surdos em diferentes situações.

P – E você acha que a Língua de Sinais deles melhorou desde então?

A – Melhorou, melhorou:::

P – Você acha que eles começaram então a se aceitarem como surdos?

A -

P -

É.

Será que era por isso

que eles eram revoltados? Eles queriam ser como ouvintes (normais)?

Para Behares (2009, p.136) isso acontece porque além de os pais construírem uma imagem negativa sobre a surdez em relação ao que o filho era ou deveria ser, é enfatizada pela escola de forma “identificatória”, ou seja, a escola nega a condição surda e marca o surdo como deficiente. Especialmente, porque o surdo da inclusão a que assistimos está em escola regular oral, ou melhor, pensada para ouvintes/falantes de língua portuguesa.

A – É:: eles queriam ser ouvintes normais e as gracinhas né? Que as escolas quando eles passou do “D” para “M” o diretor lá começou com cheio de graça com eles dois.

Que pensaram que eles era até bandido. Racista. Que principalmente com o Gerânio, que eu tenho prova até hoje que fizeram a identidade pra ele chamando ele de macaco (+2,5). Fizeram uma identidade escolar e colaram a foto de um macaco e deram pro menino (+) e:: quando eu fui pedi ajuda lá pro diretor, o diretor veio com cheio de quere, ainda briguei com ele ainda. Fiz ele pedi desculpa pra mim senão eu tinha batido nele.(+2,0) porque que mãe que não defende seus filho?::

Esta informação reforça a necessidade da mãe de minimizar a diferença de seus filhos surdos em relação aos demais, também na questão racial.

Quando começaram a ser visitados e a demonstrar interesse em ir às reuniões públicas do grupo e a outros eventos envolvendo o convívio com surdos, os voluntários ficaram sabendo que os mesmo não tinham uma carteira de identidade, e por isso, procuraram providenciar os documentos, para que os meninos pudessem andar pelas ruas, devidamente documentados. Assim, na hora de preencher o formulário para tirar o RG (Registro Geral ou Carteira de Identidade) a mãe os declarou como brancos. E sua declaração foi enfática ao dizer “meus filhos é branco”.

Ao negar a condição de negros, a mãe entende que a questão da cor, também se conforma numa desvantagem para os meninos, que então são surdos, negros, analfabetos e pobres.

Dito de outra forma, na sociedade brasileira, estes atributos convergem para um maior isolamento social e um confinamento, pois estes jovens ficam à margem da

sociedade por não acessarem os bens culturais seja pela falta de leitura e escrita, seja pelo discurso racistas, que ainda impera de maneira disfarçada especialmente no mercado de trabalho ou ainda pela desigualdade produzida entre ouvintes e surdos no interior de diferentes grupos sociais.

Pensar nas concepções sobre o sujeito surdo, segundo Skliar (2005) requer pensar o surdo em outras discussões, neste caso, o sujeito surdo dentro do grupo dos negros.

A questão da diferença dentro da diversidade aparece na fala de Açucena, que reflete como a diferença tem sido entendida pela sociedade, ou seja, como deficiência. O discurso pelo respeito à diversidade na verdade só camufla o preconceito presente na escola.

Segundo Skliar (2005) pensar a educação do surdo exige um questionamento acerca de posicionamentos binários, como a representação presente nas ações dos gestores citados por Açucena Gerânio e Girassol que eram vistos neste caso como surdos/negros. A violência simbólica a que foram submetidos na escola traduz um falso discurso educacional, que proclama que a escola está aberta ao diferente, mas não entende a diferença como múltiplos sujeitos. A escola reforça e legitima a posição de inferioridade dos sujeitos da inclusão, mascarando as relações de poder e governamentalidade.

P – Quando você olha para eles, o que eles são pra você? Deficientes auditivo, surdos ou ouvintes?

A – Eles são deficientes auditivo::

P – E como você definiria isso, ser deficiente auditivo?

A – Eu já fiz esse teste aqui em casa (P)/.../É ruim heim!!((aceno de cabeça afirmativo))

P – Por quê?

A – É ruim de mais, pruma pessoa que /.../ ((A começa a chorar)) que:: não consegue falar. Eu fiz o teste aqui em casa ((a intensidade das lágrimas aumenta)) principalmente mais ele ((aponta para Gerânio)). Pessoa chama, você não escuta, você não consegue falar (+0,5) eu fiz esse teste é ruim demais! I:: tem gente que acha que é brincadeira! Num é brincadeira.

A – Eu sei que eles não nasceram assim. Eu sei que eles não nasceram assim.

P – Por isso que você acha que eles são deficientes auditivos?

A – Isso! ((acena afirmativamente com a cabeça))

A– Porque uma pessoa escutá outro chamando e você e não escutá:: é/ (+) uma coisa que não tem explicação até PA cego, pra todas as deficiências, uma vez eu fiz um negócio de cego tamém, eu conheço um rapaz que é cego. Quem eu ando muito pra Campinas eu vejo tanta coisa (P) mais tanta coisa/ (+) ih um dia eu fui fazê de cego tamém, fui fazê de cego. É uma sensação ruim. Sensação de surdo, di cego é ruim DEMAIS. Então pelos meus filhos eu luto.

Mais uma vez a declaração da mãe carrega a representação de que ela apesar de ter gerado filhos normais, agora precisa de alguma forma restaurar a uma condição de vida “normal” próxima da que lhes foram tiradas. A culpa da mãe se faz presente. No seu teste, como mencionou, os filhos são deficientes, incompletos, e por isso ela sofre pela audição perdida.

Segundo Hoffmeister (2009), a culpa ou ameaça de fracasso dos filhos surdos parece repousar sobre as cabeças dos pais, pois estes são conduzidos por situações, discursos e até mesmo por profissionais da educação e saúde, a pensarem em seus filhos como aqueles que não terão sucesso em suas vidas se não aprenderem a falar, o que exige, portanto, o ouvir. “Por isso os profissionais não são responsabilizados por aquilo que recomendam” (HOFFMEINSTER, 2009, p.116), cabe aos pais assumir o peso da culpa, neste caso Açucena confirma esse comportamento.

P – O que você deseja para seus filhos no futuro ((foram dadas as opções do questionário))?

A – Por eles se for pra eles fazê o implante do aparelho eu assino.

O implante coclear tem gerado muitas polêmicas, afinal, seria correta a oposição às intervenções médicas, por conta da compreensão da identidade surda como construção cultural negligenciar os avanços tecnológicos e os benefícios dos quais os surdos poderiam usufruir? Segundo Nunes (2012, p.149) “(...) o implante coclear é um método de tratamento estabelecido em adultos surdo pós-locutórios”, ou em crianças com potencial para reabilitação auditiva.

A mãe entende que o implante pode ser a solução de todos os problemas dos filhos, que se resumem em poder ouvir outra vez.

P – Você já sabe se eles podem fazer, eles têm retorno auditivo com esse tipo de aparelho. É só um deles?

A – Os dois, eles dois pode fazê. Já me falaram.

Depois que os meninos foram para a escola “Z” o envolvimento dos professores e da diretora da época, e outras ações, inclusive de membros do grupo de voluntários, conduziram a mãe ao atendimento dos meninos pelo SUS (Sistema Único de Saúde) em busca de aparelhos para os meninos, por isso a fala da mãe em dizer da possibilidade do implante coclear. Entretanto, apesar da mãe entender que este seria remédio para todos os males de seus filhos, desconhece o longo processo de reabilitação envolvido no tratamento.

Infelizmente os discursos da mídia, na televisão e nas redes sociais mascaram o longo processo que envolve principalmente a colaboração dos familiares. Além disso, quanto mais velho o surdo, menos resultados podem ser obtidos na percepção da fala e na aquisição da linguagem.

P – Se eles fizerem o implante, você vê algum problema em eles continuarem a usar os sinais?

A – Comigo não tem problema.

P – Não teria preconceito?

A – Não teria preconceito não. Eu não tenho preconceito pra essas coisas. Porque se eles fala e a pessoa não entender eles usava os sinais. Porque tem gente que finge que não entende meus filho, mais entendi, porque eu presto muita atenção.

Neste caso, a mãe não vê problemas no uso dos sinais, porque sua fala deixa escapar que os filhos com o implante não seriam mais surdos, assim, o uso dos sinais seriam apenas um apoio e não a marca principal de um corpo sem audição e sem voz.

P – E se seus filhos dissessem que não aceitam implante e que não querem aparelho você aceitaria também?

A – NÃO. Nunca que eu ia aceitar, nunca::

De tudo o que a mãe disse até o momento, parece ser o dizer de uma mãe que passa a definir a identidade surda dos filhos, segundo a mãe, que por sua vez, os vê como deficientes auditivos e carrega a culpa da mutilação, portanto, deseja restituir-lhes o que foi perdido e não negocia com isto. Açucena, nega a possibilidade de rejeição ao possível implante por parte dos filhos surdos, porque simplesmente quer que tudo possa melhorar para os seus filhos a partir da audição restaurada.

P – Se no começo do próximo ano, uma nova diretora chegasse para você e perguntasse: o que a senhora quer para seus filhos se desenvolverem melhor na escola esse ano? O que você pediria?

A – Eu pediria pra voltá eles. Começa do zero de novo.

A mãe mostra seu ponto de vista em relação à necessidade de seus filhos aprenderem alguma coisa na escola, ao mesmo tempo em que mostra sua indignação ao modo como a educação deles foi conduzida pela escola, ou seja, com descaso. A escolarização de qualidade também é capaz de identificar um sujeito pelas relações de poder-saber que por ela passam. Aquele que não aprende é identificado pela sociedade como alguém incapaz de aprender, e não é visto como produto de uma escola que não foi capaz de ensinar respeitando as necessidades especiais de uma pessoa surda. A mãe só quer uma Educação com recursos para aprendizagem dos filhos.

Açucena dá a entender na sua fala que a escola só cumpriu o papel de oportunizar o acesso ao espaço escolar, mas não deu conta do ensino-aprendizagem, na verdade para a mãe a escola fingiu que ensinou, depois os certificou como se o problema não fosse dela.

P – Mas isso não seria ruim? Já estão quase no final do Ensino Médio?

A – Não seria ruim. Porque é ruim uma pessoa tá na escola e não saber a ler e nem saber escrever.

Não é por acaso que a mãe compreende que seus filhos precisam voltar para a escola e recomeçar do zero, pois a leitura e de forma particular a escrita são símbolos que representam ações mentais e físicas, que quando se realizam são simbolicamente associados ao conhecimento cultural. Conforme Teske (2012, p. 38)

A linguagem é a estrutura das condições de possibilidades desse mundo outorgando sua transcendentalidade. Ela é desenvolvida a partir dos aspectos culturais que armazenam o conhecimento de uma determinada comunidade, onde a tradição é uma espécie de paradigma de interpretação dos sujeitos de uma determinada organização social.

Portanto, a falta de acesso a essa cultura circunscreve seus filhos na atual sociedade movida pelas diversas linguagens que implicam necessariamente o saber escolar, que se firma como aquele que tem obrigação de ensinar a ler e escrever.

Perguntada sobre como poderia ser tal volta à escola, a mãe sugere um curso Supletivo como alternativa.

P – Poderia ser um supletivo, uma EJA, você aceitaria?

A – Aceitaria.

A – Eles aceitaria também, porque aí eles vai tá ouvindo, com implante, com intérprete.

P – Você já os cadastrou na fila do implante?

A – Eles tá fazendo exame já pra isso ((o sorriso volta ao seu rosto)).Da cabeça pra fazê o implante.

P – Já te explicaram tudo sobre o implante?

A – Já. No caso do Girassol, como ele sofreu um acidente vai fazê um ano, o dele vai demorá, já conversei com a médica, o dele vai demorá por tá com problema de visão.

A entrevista é finalizada com a ênfase da mãe na questão do implante para os seus filhos, mas com outra informação, a de que o filho mais velho terá que esperar mais tempo.

O último contato com essa família se deu em abril de 2014, os meninos saíram do Ensino Médio, supostamente, como concluintes e aptos a continuarem os estudos. Tiveram o apoio de intérprete apenas no segundo semestre de 2013.

A vida continua, são ajudantes do pai, que é pedreiro. Não quiseram mais estudar com os voluntários, pois começaram a entender a questão religiosa e não se identificaram com os princípios do grupo. Também não procuram mais interagir com a comunidade surda em Jundiaí ou em cidades próximas. E até agora não conseguiram o implante. A mãe segue os identificando como deficientes auditivos.

6.5 Lavandas⁸⁵: da flor decorativa à mãe que está sempre vigilante

Tanto quanto Açucena esta mãe tem um histórico parecido de luta por atendimento a sua filha Begônia. Entretanto, seu relato também mostra que o aparentemente foi um pouco mais tranquilo para ela em relação ao serviço de saúde e o acompanhamento da filha ainda na infância, trouxe para ela a falsa sensação de que os problemas de Begônia estavam resolvidos e que sua vida não seria tão difícil.

Lavanda demora a aceitar a aproximação das pessoas, foi assim também com os voluntários, só aos poucos é que foi permitindo que Begônia os atendesse e passasse a estudar Língua de Sinais. Sempre vigilante, sentava-se para ver e ouvir o que era falado

⁸⁵ Lavanda O significado desta formosa flor violeta é o da desconfiança. Também representa a beleza. Originária do mediterrâneo, de nome científico *Lavandula angustifolia*. <http://www.floreswiki.com/lavanda>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

e sinalizado à filha, até que passou a olhar suas netas para que Begônia também fosse às reuniões públicas para estar perto do grupo de surdos.

Aos poucos também passou a deixar que Begônia fosse resolver seus problemas sozinha, como tirar documentos, comprar passes de ônibus, reuniões das filhas, parece mesmo que as visitas ajudaram a mãe a perceber que a condição da filha não era um impedimento, apenas exigia certo cuidado em função da fala prejudicada e às vezes incompreensível da jovem senhora.

Destaca-se a seguir algumas falas da mãe que podem ajudar a compor o quadro das identidades dos sujeitos surdos aqui apresentados.

Segundo a mãe, quando Begônia nasceu a família morava em São José do Rio Preto, e depois que Begônia ficou doente não tardou muito seu atendimento na rede de saúde, aos nove meses, a menina já passou a ser atendida por uma escola de educação especial para surdos. A mãe relata que levava a menina de segunda à sexta-feira e ficava com ela na escola, isto durante um ano, depois a criança ainda ficou na escola até os sete anos, isto porque os médicos que a atendiam concluíram que Begônia tinha potencial para aprender a falar. A partir desta orientação médica, a menina passou a frequentar a escola regular.

Importante observar que neste caso, Begônia teve como primeira língua de acesso a Língua de Sinais, só então passou também a ter acompanhamento fonoaudiológico para estímulo e treino da fala. Isto, segundo a mãe, proporcionou a filha um bom desenvolvimento.

Com relação à filha na escola, a mãe disse ter sentido um pouco de receio ao chegar à cidade de Jarinu, visto que na cidade as condições de acesso são muito mais precárias, em função da distância dos grandes centros para dar continuidade ao acompanhamento da filha.

L – NA ESCOLA NÃO FAZIAM DIFERENÇA AS ATIVIDADES ERAM IGUAIS AS DAS OUTRAS CRIANÇAS.

A fala da mãe revela que não havia grande preocupação, pois a filha conseguia acompanhar as outras crianças, já que praticamente por falar e usar o aparelho era tratada dentro do padrão de “normalidade”, não necessitando de atenção diferenciada por parte dos envolvidos na escola. Apesar disso, foi possível perceber no relato da surda, que a mesma não prosseguiu nos estudos, o que a mãe atribui à falta de vontade da filha, pois segundo a mãe, a filha não tinha problemas com os conteúdos escolares,

simplesmente não gostava de estudar. Por isso, em função de muitas faltas às aulas acabava sendo reprovada por conta da baixa frequência.

É possível que a surda, na verdade, encontrasse muita dificuldade em compreender os conteúdos escolares a partir da 5ª série. No ensino de oito anos que vigorava há mais de vinte anos quando Begônia estudava na série em questão, representava um novo formato para o aluno que saía da sala que contava com um professor apenas, responsável por todas as disciplinas, para então entrar num modelo, cujos professores especialistas entravam e saíam da sala em aulas mais curtas e mais dinâmicas.

Para a mãe, a filha escreve muito bem e a sua fala é compreendida por todos os familiares, por isso acrescenta:

L – PRO FUTURO GOSTARIA QUE ELA APRENDESSE MAIS SINAIS PRA SE DESENVOLVER MAIS.

Esta mãe vê na Língua de Sinais a possibilidade de sua filha comunicar-se melhor e pelo relato da mãe até aqui, Lavanda foi orientada a desenvolver em sua filha habilidades linguísticas diferentes, ou seja, a exposição à Língua de Sinais como primeira língua de Begônia, pode ter feito toda a diferença. Voltando à entrevista de Begônia, vemos que ela não sente e nunca sentiu vergonha de ser surda. Para ela tudo parece dentro de um padrão de normalidade e as dificuldades que atravessou na escola são encaradas como culpa dela própria, já que a mãe ressalta que a menina não gostava de ir à escola e, por isso, faltava muito, o que lhe rendeu muitas reprovações.

P – A senhora acha que sua filha compreende tudo que lê?

L – É ELA ESCREVE BEM, MAS LER ACHO QUE LÊ, MAS ENTENDER BEM MESMO, ACHO QUE NÃO.

Nesta fala, a mãe não relaciona a surdez ao problema de compreensão leitora, dada à naturalização do processo de escolarização da filha, e o fato de que a mesma sabe escrever, embora não tenha sido possível identificar a qualidade de leitura mencionada pela mãe.

P – A ajuda dos voluntários contribuiu de alguma forma para a vida de sua filha?

L – A AJUDA DOS VOLUNTÁRIOS FOI BOA, PORQUE ELA DESENVOLVEU MELHOR OS SINAIS, O JEITO DE FALAR, DE PENSAR.

P – Como assim, em que sentido?

L – NAS ATITUDES, NO COMPORTAMENTO, FICOU MAIS CALMA TAMBÉM.

É possível refletir que se Begônia teve a Língua de Sinais como sua primeira língua e depois foi levada ao convívio dos ouvintes em escola regular, passando então ao estímulo e aprendizado da fala, que aos poucos a língua sinalizada foi perdendo lugar para fala que começava a aparecer. Assim, durante o período que vai dos sete anos de idade aos 30 anos, época em que conheceu os voluntários e voltou a fazer sinais, aproveitando sua primeira memória linguística, Begônia só reforça sua identidade surda. Esta surda também se constitui em um exemplo e constatação através de sua experiência de vida, que a língua de sinais como primeira língua para sujeitos surdos, permite a transição para a língua oral em seu registro escrito de forma menos traumática, conforme Quadros & Schmiedt (2006, p.20) nos relata sobre essa passagem de uma língua para outra expressa que:

(...) As crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances.

A língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais (...).

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita.

Também é preciso ressaltar que esta afirmação pode ser feita à luz do relato da mãe de Begônia, pois na entrevista com a própria surda, várias informações não foram dadas, como as ouvidas de sua mãe, a saber:

1ª) Begônia começou seu atendimento em escola especial para surdos a partir dos 9 meses de idade, assim, imersa no universo surdo aprendeu a sinalizar desde muito cedo, sendo a Língua de Sinais sua primeira língua.

2ª) Begônia ficou em escola especial de surdos até os 7 anos de idade, a partir desta idade passou a frequentar a escola regular e a fazer treino de fala. Sua identificação primeira, portanto, é com os surdos. Sua experiência é espaço-visual em um ambiente linguístico que lhe possibilitou a significação do português na forma escrita.

3ª) Dos 7 aos 30 anos passou a comunicar-se através da fala, deixando de sinalizar. Este é um evento que muda a identidade, que pode passar de surda à ouvinte e/ou deficiente auditivo.

P – O que a senhora acha que precisa melhorar na escola?

L – A ESCOLA PRECISA MELHORAR O ESTUDO DOS PROFESSORES, ELES PRECISAM ESTUDAR E SE ENVOLVER MAIS COM OS ALUNOS SURDOS, PRA ENTENDER ELES MELHOR.

Esta mãe aponta o que muitas pesquisas vêm mostrando a respeito da formação contínua dos professores e da necessidade que os mesmo conheçam as questões envolvidas nas formas de ensino-aprendizagem de crianças surdas. Não se trata apenas de aprender Língua de Sinais, mas de mobilizar um conhecimento maior sobre a experiência visual do surdo, valores da língua e dificuldades para o aprendizado da língua oral.

6.6. Amor-perfeito⁸⁶: a flor delicada é mãe de Flor, onde tudo começou

A mãe de Flor preferiu responder ao questionário em sua casa. Neste caso não houve interação direta com o entrevistador, pois no modelo de entrevista face a face a condução das perguntas nunca é neutra e pode direcionar as respostas, trata-se de um processo que pode ser ou não inconscientemente e o entrevistado pode se deixar levar pelos laços afetivos, de amizade ou de simples contato no contexto escolar. Por responder ao questionário, sozinha, a mãe pode de certa forma, refletir ou não sobre o que lhe foi perguntado.

A partir das respostas da mãe no questionário, sabemos que como qualquer mãe ouvinte a mesma preocupou-se com a vida da criança na escola. A mãe não recebeu nenhuma orientação quanto a isso. Quando conseguiu atendimento em uma instituição especializada, a primeira coisa que a criança precisou fazer foi tentar falar como ouvinte. Atualmente, a mãe diz saber um pouco de sinais, e em casa a filha fala e usa sinais, no entanto, não conseguimos identificar pelo questionário, que tipo de sinais são estes. Seriam sinais caseiros denominados pela mãe como a LSB? Pelo convívio da pesquisadora com aluna, foi possível identificar que ninguém em sua casa, exceto a mãe que declara saber um pouco, nenhum familiar sabe a Língua de Sinais. A pesquisadora

⁸⁶ O **Amor-perfeito** é símbolo da glorificação do trabalho. Na mitologia grega é dedicada a Atena (Minerva), deusa da estratégia militar, da sabedoria e das artes. O Amor-perfeito está associado ao amor de mãe. Para o Dia das Mães é a mensagem simbólica de um amor que não se acaba. É infinito. <http://www.significados.com.br/flor-amor-perfeito/>. Acesso em 27 de outubro de 2014.

teve oportunidade de conhecer dois dos três irmãos de Flor e constatou que nenhum sabe utilizar a LS, e esperam que Flor fale como ouvinte. Para comunicar-se com ela, procuram falar olhando para ela e apóiam em gestual caseiro e mímica.

A única ajuda que a mãe diz ter recebido fora da escola, foi da ATEAL⁸⁷, uma instituição de estímulo auditivo e a fala, na cidade de Jundiaí. Para a mãe, o que faltou para a criança foi o atendimento e acompanhamento com intérprete desde a primeira série.

A mãe que foi orientada a estimular a fala de Flor vê a filha como surda e como deficiente auditivo. Embora a pesquisadora tenha conhecido a mãe no início do ano letivo de 2012 e esta, tenha manifestado o desejo de que a filha não utilizasse a Libras e que fosse alfabetizada como ouvinte, por ocasião da pesquisa, e depois de ver sua filha usando a Libras e compreendendo melhor o Português, a mãe, por fim, declarou que seu desejo é ver sua filha comunicar-se da maneira que ela venha a sentir-se melhor, seja em sinais, ou falando, ou mesmo as duas coisas.

Esse deslocamento no modo de conceber a comunicação da filha ainda mostra o quanto à mãe entende a forma de expressão da criança apenas como uma questão de comunicação. Conforme D (a mãe) “ Desejo ver minha filha se comunicar da maneira que ela se sentir melhor seja ela, por sinais ou falando ou os dois.”

A singularidade de uma pessoa surda escapa no dizer da mãe, que não entende a surdez como algo que pode ser superado por conduzir a criança de modo que ela encontre seus pares. Flor não tem contato com outros surdos usuários da Língua de Sinais, o que indica a ela mesma no contexto escolar ao tomar como modelo os falantes e ouvintes, que ela é deficiente, tentando, desta forma, interagir por meio da fala e não dos sinais que aprendeu.

Assim, pensando nas respostas da mãe e da postura de Flor relatada anteriormente, é possível identificar uma identidade em construção que tende a se formar ouvinte, pois o círculo de relações sociais de Flor é formado de pessoas ouvintes. Segundo Gesueli (2008, p.64)

A interação com os pais e com a sociedade fica deveras prejudicada, e o que se obtém é a constituição de um sujeito deficitário, ou seja, um ouvinte deficiente, pois a comunidade majoritária visa constituir a

⁸⁷ Importante destacar que atualmente a Instituição só consegue oferecer atendimento à Flor e outro menino (com implante coclear) porque a cota de atendimento para surdos da cidade de Jarinu, negociada entre as Secretarias de Saúde das duas cidades é de apenas 2 pessoas. Outros casos são encaminhados à Unicamp, pois a cidade de Jarinu não dispõe de recursos físicos e humanos para atender a população surda.

criança surda como um sujeito ouvinte. A criança surda não interage para ser um sujeito surdo, mas para ser um sujeito ouvinte deficiente.

O sistema de ensino da cidade também contribui para que Flor até o momento apresente este perfil de surdo deficiente, ademais, este é o contexto de muitas crianças surdas nas escolas regulares de muitos municípios e estados brasileiros.

O atendimento dado à Flor durante nove meses no contraturno agradou a mãe da aluna, no sentido de vê-la alcançando a desejada condição de uma criança que deixa o 5º ano, ou seja, alfabetizada. A mãe que só procurou o Ministério Público para requerer o direito da aluna de ter uma intérprete, solicitou um profissional na modalidade orofacial. Além disso, só fez isto quando a aluna foi reprovada no 5º ano, segundo a escola, por não ser alfabetizada. Tal atitude indica que a mãe deseja que sua filha tenha condições de aprender, porém ao enfatizar a necessidade de uma intérprete orofacial, reforça a negação da Língua de Sinais e a surdez e inconscientemente põe em evidencia a surdez da filha, lhe atribuindo um traço de identificação. Flor reproduz o que a mãe quer que ela seja alguém que com aparelho amplificador pode ouvir e falar, aproximando-se do padrão de normalidade, segundo a mãe. Deficiente auditiva, porque precisa de recursos para aprender como os outros ouvintes.

Esta análise de Flor e das falas de sua mãe, sujeitos de nossa pesquisa, revela que o contexto formal, neste caso, a inclusão da criança surda, contribuiu para acentuar sua deficiência e não colaborou para a construção de suas relações sociais de Flor por meio da Língua de Sinais, como segunda língua e que deveria permear o espaço escolar.

O capítulo 7 que está por vir encerrará a proposta por problematizar as identidades reveladas nas análises e suas implicações para a manutenção da cultura surda, bem como tentará apontar as possíveis contribuições das práticas de ensino do contexto não formal para o formal, se assim entendermos como metodologias possíveis de serem utilizadas no contexto formal.

CAPÍTULO 7 - NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS AS IMPLICAÇÕES ADVINDAS E BEM VINDAS DO CONTEXTO NÃO FORMAL PARA O FORMAL

“Naquele tempo abrir-se-ão os olhos dos cegos e destapar-se-ão os próprios ouvidos dos surdos.” Isaías 35:5

Destas considerações que encerram esta pesquisa, mas que não encerram a pesquisa em relação à produção das identidades surdas dentro das questões educacionais, baseadas nos estudos sócio-culturais e nas posições do sujeito, segundo Foucault, espera-se com esta tese colaborar de alguma maneira, para que as práticas de ensino-aprendizagem no contexto formal, a escola, possam ser repensadas. Esta tese aponta para a necessidade de levar em consideração todas as implicações negativas ou positivas geradas por essas práticas que impactam na formação identitária do aluno surdo.

A hipótese que sustentou todo o andamento deste trabalho é a de que talvez o contexto não formal por utilizar métodos de ensino diferenciados em relação à escola, pudesse ser olhado mais de perto, para um estudo sobre as identidades surdas que estes métodos tendem a construir.

Partiu-se do pressuposto baseado em um conjunto de pesquisas, de que o surdo em escola regular ouvinte tende a construir identidades híbridas que mais se aproximam de identidades ouvintes, resultantes de estereótipos produzidos em relação à sua diferença. Portanto, desenvolve uma identidade pautada nas experiências ouvintistas, longe da comunidade surda e das experiências que esta pode proporcionar ao surdo em relação a tudo que envolve a cultura surda e seu modo de viver, que precisa ser traduzido em experiências visuais, por isso a importância para olhar essa produção no contexto não formal.

A pesquisa, portanto, olhou para esses dois contextos, formal e não formal e, a partir do relato de surdos e das representações de suas mães, através de depoimentos gravados em vídeo, foi elaborada a transcrição com auxílio de algumas ferramentas de análise: as categorias da Análise da Conversação de Mascuschi (2003), o Sistema de Transcrição de Língua de Sinais de Quadros & Karnopp (2004) e o software para dados de transcrições multimodais, ELAN.

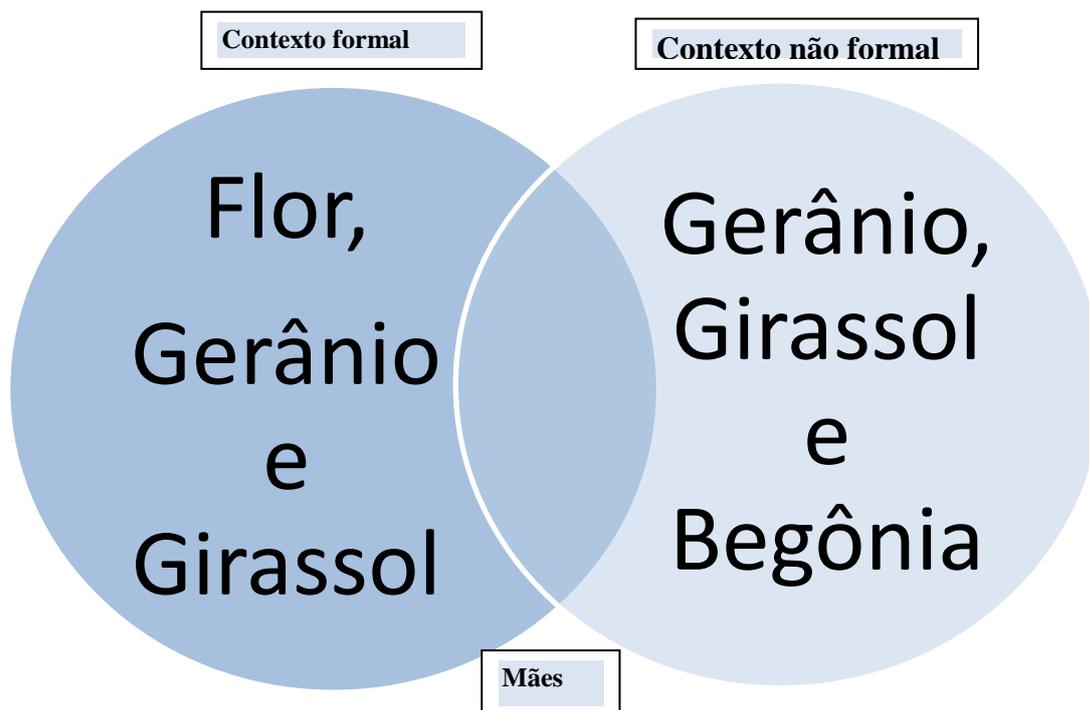
Depois destes procedimentos transcritos, foi elaborada uma análise discursiva, com base na Análise do Discurso de Linha Francesa, cujo resultado foi de certa forma esperado, mas que ao mesmo tempo aponta a necessidade de um aprofundamento nos estudos das questões metodológicas, para que de fato a educação do surdo lhe garanta o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade oral. Desejar que ele tenha educação de qualidade, suscitaria outros debates, visto que no momento atual da educação básica em nosso país, existem muitas controvérsias a respeito do que seja uma educação de qualidade..

7.1. As identidades produzidas e suas implicações para a manutenção da cultura surda

Muitos são os trabalhos produzidos que trazem a transcrição das falas surdas, porém, trabalhos que trazem a fala da família são mais escassos. Normalmente são traduzidas por discurso indireto pelos pesquisadores e não carregam a carga emocional, que a análise discursiva aqui empreendida procurou mostrar. Tão importante quanto ouvir os surdos é ouvir suas famílias, em especial suas mães. Isto, porque, no dia a dia da escola o que predomina é o senso comum dos professores, funcionários e gestores, onde permeia a representação de que os familiares tratam seus filhos surdos com descaso. Embora, isso possa acontecer, não é uma regra.

Considera-se que conhecer a luta e os sentimentos dessas mães constitui-se em um aspecto importantíssimo para compreender a formação discursiva das identidades aqui desfiladas. Afinal, o surdo não chega à escola vazio discursivamente e sai dela de alguma forma modificado. Negativa ou positivamente marcados, são colocados para fora da escola, como se não fossem mais responsabilidade dela e apenas dos familiares.

Em resumo, a pesquisa buscou mostrar as identidades dos seguintes sujeitos



Estudos na perspectiva cultural apontam a dificuldade em definir uma identidade, mas é preciso salientar que a pesquisa, baseia-se na construção discursiva das diferentes práticas de ensino-aprendizagem, observando se estas valorizam ou não a Língua de Sinais Brasileira, como caminho para a aquisição da Língua Portuguesa, especialmente em seu registro escrito. É da maneira como estas práticas concebem a importância da Libras, que as práticas metodológicas vão se diferenciando e construindo de maneira subjetiva os sujeitos surdos nos dois contextos, o que ficou bem evidente com a análise das entrevistas.

Um grande receio de transformar esse trabalho em apenas mais uma discussão sobre identidades percorreu toda a tessitura desta tese. Pois, que avanços esta tese poderia proporcionar no sentido de se pensar em como atender os surdos na escola, sem submetê-los às práticas que só fazem sentido aos ouvintes? Esta parece ser ainda a grande questão.

Dos sujeitos surdos entrevistados, foi possível observar que a identidade que a escola, enquanto contexto formal parece produzir num primeiro momento é a identidade ouvinte, porém, ao analisar a interferência do trabalho do grupo dos voluntários, ou seja,

o não formal verifica-se um deslocamento, que passa de uma identidade ouvinte para uma identidade indefinida. Na perspectiva teórica de Perlin (2013), essas identidades passam a ser multifacetadas. Mesmo com a interferência dos voluntários, apesar de positiva, no sentido de valorizar sua experiência visual pelos recursos que oferece para o ensino da Língua de Sinais e para a leitura do mundo, além do contato com outros surdos, esta influência não consegue acabar com as barreiras que separam o surdo do mundo ouvinte.

Flor é o exemplo de que o contexto formal deixa uma marca que adjetiva a aluna como tal, assim identificação neste caso, não é mais do que a mesma coisa que adjetivar. Ou seja, Flor é surda (adjetivo), discursivamente construída como deficiente, que para ter as mesmas oportunidades dos não surdos, precisa falar. Seria necessário muito mais tempo para discutir as questões implícitas entre o ato mecânico de ouvir, a relação cognitiva e ideológica presentes na ação de escutar e a mecânica do falar.

Flor é refém do estereótipo criado pelo discurso do ouvinte presente na escola e que se reforça no seio da família, por isso Flor pelo menos por enquanto tem dificuldades em aceitar sua condição surda e não se identifica com ela. Nesse jogo, Flor é diferente, a escola a trata como deficiente, e a fala de sua mãe aponta a superação da dificuldade da leitura e da escrita por Flor, como sendo o caminho para que a filha tenha uma vida melhor. Mas, conforme Perlin (2013, p. 55), não é bem isso que acontece, pois “(...) os surdos ainda são visto como figuras frias desprovidas de definição cultural (...)”.

Finalmente, em relação à Flor, o contexto formal tem produzido uma surda, segundo Perlin (2013), de identidade surda flutuante, pois sua identidade também faz parte da comunidade ouvinte e é reforçada no interior da escola. Pelo apoio que recebeu por apenas um curto período de tempo, e ainda sem o contato com a comunidade surda, Flor desconhece uma comunidade e suas experiências singulares, o que impede que a menina entenda o que é ser surdo.

Quanto à Girassol é possível apreciar um quadro de construção identitária muito semelhante ao de Flor. Entretanto, em função das experiências visuais de Girassol junto a alguns surdos, sua identidade, como postulado por Perlin (2013), é surda incompleta. Girassol vive imerso num contexto ouvinte, tratado como deficiente e sem práticas de ensino que respeitem sua condição e lhe deem uma língua de acesso aos conhecimentos escolares. Além disso, em casa a hegemonia dos ouvintes continua reinando, pois sua mãe apesar de dizer que não se importa e ainda incentive o aprendizado da língua de

sinais, entende esses sinais apenas como ferramenta de comunicação e não como uma língua e os valores a ela agregados. Por não propiciar o contato com a comunidade surda, vive com ansiedade o dia em que o filho voltará a escutar. Desta forma, Girassol ainda não pode decidir por si mesmo, pois sua identidade surda é negada pela mãe.

Assim, se a cultura é criada e compartilhada no coletivo, a identidade não pode ser criada e mantida pelas percepções do sujeito, mas a partir do olhar externo dos outros, que se manifestam e acabam por marcar esse corpo mutilado, que assume a fala dos outros, como sendo a sua. A identidade parece ser o reflexo da representação que os outros têm e apontam como verdadeiro.

Gerânio, ao contrário de seu irmão, mesmo em face do mesmo discurso ouvintista da mãe, que também o vê como deficiente, se define como surdo lutou contra o cativo ouvinte da escola, nega a possibilidade de fazer implante coclear e ainda compreende que a Língua de Sinais é sua forma de comunicação e expressão. Gerânio dentro do contexto formal aponta em sua fala, que os professores é que não o entendem, assim, embora tenha nascido ouvinte, sua identidade vai ao encontro das identidades surdas, como comenta Perlin (2013). Este jovem surdo tem uma identidade surda, que pode ter sido assumida no contato com outros surdos e pelo trabalho dos voluntários.

Apesar do mesmo trabalho do grupo de voluntários ter se dado com os dois irmãos, Gerânio é o que foi mais marcado pelo contato com outros surdos. Não é por acaso que sua mãe ressalta que a partir do contato com o grupo o filho deixou de ser, segundo ela, revoltado. Pode-se presumir que até então Gerânio se reconhecia como alguém incompleto, sem comunicação e duplamente discriminado, conforme relato da mãe. Agora se reconhece surdo, capaz de comunicar-se e como um estrangeiro espera que os outros aprendam seu idioma, assim, como os voluntários.

Quanto à Begônia, apesar de viver sob o regime ouvinte, se reconhece surda. Sua formação linguística reforça a tese de muitos estudos linguísticos. Quadros & Schmiedt (2006), ao discorrer sobre quando começar a ensinar língua de sinais à criança surda aponta que crianças expostas desde cedo à Língua de Sinais, passam por um processo análogo ao ouvinte, construindo seu referencial linguístico a fim de desenvolver sua linguagem. Begônia, que foi assistida por uma instituição de surdos e estudou até os sete anos em escola para surdos, é prova de que a base linguística⁸⁸ constrói a identidade.

⁸⁸ Toma-se como base linguística a ideia de uma língua em toda a sua dinâmica como primeira, neste caso uma língua sinalizada, como possibilidade para facilitar o acesso à língua oral.

Por isso, seu depoimento em relação ao modo como se reconhece, ou seja, surda, lhe é tão natural. Entretanto, o fato de se reconhecer surda não foi o suficiente para que Begônia, depois de adulta, procurasse a comunidade surda. Apesar da naturalização do seu modo de comunicar em sociedade e em família, uma vez que ouve com ajuda do AASI, tem uma fala compreensível e usa Língua de Sinais com surdos e pessoas que sabem o idioma, Begônia atribui a sua falta de oportunidades no mercado de trabalho e a falta de condições de continuar seus estudos à sua surdez.

De fato, o lugar social do surdo ainda é um território de lutas travadas entre as fronteiras do discurso em prol dos surdos e as práticas sociais em favor destes. Conforme Perlim (2013, p. 71)

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social. É um desafio contra todas as formas que tendem a limitar ao invés de prosseguir aprimorando o projeto de emancipação humana.

Nessa perspectiva, a pesquisa também aponta que só o reconhecimento do surdo de sua condição surda, necessariamente cria uma identidade que ainda padece sob o julgo da diferença. Por outro, lado discutir diferença mobiliza outras instâncias que talvez levassem a pensar que ao assumir-se uma identidade, esta naturalmente marca uma posição, que nunca é neutra e nem dicotômica, mas que oscila conforme a conveniência de cada situação ou contexto social em jogo.

Begônia se reconheceu surda frente à comunidade surda, porém deixou de frequentar o grupo dos voluntários. Por conta da dificuldade dos voluntários quanto ao deslocamento para Jarinu em função das dificuldades em percorrer cerca de 40 km, para buscá-la para as reuniões em Jundiaí e depois levá-la de volta em casa, a identidade de Begônia, ainda que ela própria se diga surda, pode estar inacabada, porque lhe falta acessar os bens culturais da comunidade surda. Esta surda pode ser considerada com identidade surda incompleta (Perlim, 2013).

Neste sujeito, o contexto formal contribui para sua construção discursiva enquanto surdo, porque se trata de uma escola especial para surdos. O restante de sua escolarização aconteceu em escola ouvinte, contribuindo para que Begônia enquanto surda crescesse sob o domínio do oralismo.

A fala da mãe de Begônia é importante no sentido de dizer que o trabalho dos voluntários foi importante por não só trazer de volta a produção de sinais que sua filha havia deixado para trás, como também por contribuir para mudanças comportamentais.

O contexto não formal marca esta surda e lhe ajuda a se afirmar e reconhecer surda, porque depois de tanto tempo a coloca em contato novamente com um grupo de surdos, onde a jovem senhora pode conhecer modelos surdos que compartilham de um universo linguístico e social.

7.2. O que aponta a pesquisa e as contribuições possíveis do contexto não formal para o formal

O trabalho dos voluntários é elogiado por muitos e criticado por outros. Para alguns o trabalho de ensino da Língua de Sinais com o objetivo de ensinar o surdo a ler e entender a Bíblia, é uma espécie de colonialismo pela Língua. O argumento para esse investimento em materiais em mais de 691 idiomas, incluindo dialetos, e as línguas sinalizadas, segundo os números divulgados pela Watch Tower em 2014 é que: quando a pessoa ouve a mensagem no seu idioma, essa lhe toca o coração. Em outras palavras, é possível interpretar os sentidos dessa expressão como o seguinte: o diferencial do trabalho é falar com o surdo na sua Língua.

Mas como o foco desta pesquisa não é falar da religião e sim das metodologias de ensino, chega-se ao final apontando que o que torna o ensino do grupo diferente e mais prazeroso para os surdos, é o material utilizado.

É importante chamar a atenção para a seguinte questão: uma das hipóteses sustentada é a de que o material constitui-se em um importante instrumento de ensino, apesar disso, não há indícios de sua importância nas falas dos sujeitos analisados.

Talvez pelo fato de uma pergunta específica sobre a opinião dos sujeitos não ter sido colocada no questionário semi-estruturado que orientou as entrevistas, e nem mesmo durante as conversas na gravação das entrevistas em vídeos, a referência ao material não tenha acontecido. Esperava-se que a importância do material viesse à tona nestas vozes de maneira espontânea, porém, isto não aconteceu.

Algumas hipóteses em relação a esse fato podem ser levantadas:

1^a – O atendimento individual e a atenção dada a cada um foi mais marcante do que as ferramentas utilizadas.

2^a – O material não foi citado, porque os sujeitos desconhecem se a escola poderia também oferecer algo semelhante para estabelecer alguma comparação.

3^a – O material em si não ensina Língua de Sinais. Entretanto, à medida que os voluntários procuram produzir a interação com os surdos por intermédio do material sem tentar colonizá-lo pela Língua Portuguesa, estabelecem um vínculo linguístico entre ouvintes e surdos. Assim, quem ensina são os voluntários com os materiais fornecidos pela *Watch Tower* e também outros recursos que diferem de uma pessoa para outra do grupo, conforme a formação e a didática de cada um. Visto que não há exigência de conhecimento acadêmico para participar, mas apenas o conhecimento da Língua de Sinais e, especialmente, os sinais do grupo. Pode-se dizer que é esse respeito à especificidade e singularidade surda que falta não só ao surdo, mas a todos aqueles que precisam de uma educação especial, em contraste ao grupo a escola formal tenta sempre homogeneizar, ou seja, tudo igual para todos.

4^a – Os materiais são utilizados para o ensino sobre a Bíblia, o que talvez não chame tanto atenção, pois como foi possível observar, nenhum dos entrevistados prosseguiu no grupo, mesmo por motivos diferentes, não houve empenho por parte dos estudantes de continuar a frequentar as reuniões, com seus próprios recursos para o deslocamento até a cidade de Jundiaí. Isto também não seria difícil, pois o local é bem acessível e as reuniões acontecem no domingo de manhã.

5^a – O fato de não questionar aos entrevistados sobre o material, não direcionou a entrevista para a resposta positiva a uma das hipóteses sustentada no decorrer da pesquisa, sobre a importância dos materiais. Por isso, os resultados corroboram ainda mais para as conclusões a que se chega ao final do estudo. A tentativa de neutralidade, da pesquisadora, neste sentido, foi um elemento importante que desvincula a construção das identidades do elemento material. Ou seja, os resultados apontam para uma construção identitária mais centrada no discurso face a face, que se estabelece na relação com outro. Trata-se de uma pedagogia que extrapola os muros da escola, e olha para outro. Para Skliar (2003), “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”, ao contrário o grupo não está preocupado com a adjetivação, mas em suas estratégias e respeito linguístico, faz emergir o outro que estava sem voz.

Esta experiência de levar o outro a compreender o mundo que o rodeia e a conhecer outros com as mesmas características, pode ser ilustrada com as palavras de

Larrosa (2010, p.51), que diz: “(...) É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.” Podemos dizer que é da experiência oportunizada pelo contexto não formal que dos quatro sujeitos surdos desta pesquisa, três saíram modificados. E mais, segundo Larrosa (2010) e pelos depoimentos analisados, estes não são produtos de um ensino que prevê imitação, mas sim de um movimento, que de alguma forma, por encontrar corações abertos, produziu outra forma de ser e sentir.

São mais de 100 DVDs, atualmente, todos em Língua de Sinais associados a várias estratégias das quais os voluntários pesquisam em materiais acadêmicos e junto às associações de surdos. Assim, o resultado deve-se especialmente pelo estudo feito único e exclusivamente com um surdo de cada vez, ou seja, outro diferencial é o atendimento individualizado, com planejamento e estratégias de acordo com a necessidade de cada surdo acompanhado.

O contexto não formal também contribui para a construção de identidades surdas, por conseguir reunir vários surdos em reuniões públicas, donde derivam outros encontros e um laço de amizade entre os surdos. Assim, a língua ajuda na transmissão de opiniões, valores e expressões surdas, muitas vezes sem a interferência ouvinte, ou seja, a Língua é tomada como elemento socializador, de ideias e valores.

Pode-se até dizer que tal postura trata-se de um ouvintismo crítico, segundo Perlim (2013), que embora respeite e defenda o uso e difusão da Libras, se faz por único motivo e este quando analisado friamente à luz das teorias visitadas, nada mais faz do que sustentar uma superioridade ouvinte. É preciso reconhecer que embora se trate de um trabalho voluntário, o acesso do grupo aos surdos também acontece tardiamente e para muitos surdos nem mesmo acontece, por conta do aspecto religioso por trás das intenções de ensino da Libras. Tal como a escola, precisaria de reformulações e de recursos humanos, a fim de levar a Língua de Sinais aos surdos e familiares, para só depois oferecer o estudo bíblico, o que não deverá acontecer, porque o trabalho atualmente empreendido só existe em função da própria pregação.

Mesmo assim, a hipótese prévia de que este contexto tem contribuições para o contexto formal, se confirma pelo exposto acima, pois a escola que agora precisa receber os surdos em nome da inclusão, não está preparada para tal. Note o quadro:

Métodos	Formal (escola)	Não formal
Atendimento individual	Precário – acontece quando há salas de recursos.	Tem – visitas agendadas – uma ou duas vezes por semana nos lares dos surdos assistidos.
Cursos de formação	Tem (Libras) apenas cursos de Libras de 40 horas, que não são obrigatórios aos professores. Alguns sistemas municipais fazem parcerias com Associações de Surdos, mas são muito poucos pelo país.	Tem (Libras)
Formação contínua	Precário: Não existe oferecimento de pós-graduação ou cursos que abordem as singularidades surdas em continuação às aulas básicas de Libras.	Tem – cursos para atualização em relação à Língua e ao uso dos materiais.
Livros em vídeo	Não tem livros didáticos, embora existam paradidáticos disponibilizados pelo MEC ou adquiridos pelos sistemas municipais.	Tem livros digitais em vídeo, para adultos e crianças (para todos os temas)
Tecnologia	Tem – Computador apenas	Todos os membros possuem DVD portátil ou Tablet, Notebooks e a maioria com acesso à internet para acesso ao portal JW.Org. e a outros

		sites de Libras para pesquisa, inclusive durante as visitas
Acesso à comunidade Surda	Precário – às vezes se reduz aos atendimentos em Instituições de Estimulo à fala, onde o contato com outros surdos em muitos casos não inclui o uso da Libras.	Consegue reunir muitos surdos – disponibiliza materiais às associações de surdos – participa em divulgar e fazer cursos de Libras nestas associações.
Atendimento às famílias	Precário, existe mais cobrança da frequência do aluno na escola, do que um trabalho em torno das questões que envolvem a Língua x família x aprendizado.	Orientação e ensino de Libras aos familiares interessados.

O caso de Flor é o exemplo de que mesmo a escola que não está preparada para o atendimento ao aluno surdo, ao oferecer um período de apoio no contraturno, de caráter individual, por profissional preparado, conhecedor das duas línguas, pode contribuir para que esse aluno acesse a língua oral.

Retomo aqui a questão do material. Se percorri toda a tese sustentando que o material era o diferencial do grupo não formal, entretanto, o trabalho com Flor, mostrou que não é bem assim. A escola não tinha materiais disponíveis. Na primeira semana, foram comprados 2 exemplares de um dicionário e 4 livros de contos, isso foi tudo. Mas como o relato de Flor aponta, foi o atendimento individualizado que lhe proporcionou alguns resultados satisfatórios, entre eles a aquisição da leitura e da escrita do português e um melhor convívio com os ouvintes. Contudo, o atendimento não se fez no vazio, mesmo a escola não dispendo de materiais, enquanto professora bilíngue tratei de elaborar materiais e a usar de todos os recursos, inclusive tecnológicos, que pude encontrar, a fim de proporcionar um tempo de qualidade com a aluna.

Ao valorizar o trabalho de oralização da criança e aproveitar o ganho auditivo conseguido com o AASI, o resultado em relação à aquisição da leitura e escrita é muito bom. Principalmente, porque o trabalho envolveu a parceria com a professora da sala regular, os colegas de sala de aula e todos os funcionários da escola, na tímida tentativa de criar um contexto bilíngue.

Os outros alunos Gerânio e Girassol em relação ao contexto formal não acessaram a leitura e a escrita do português, porque nenhum trabalho foi realizado, sendo que a presença do intérprete no último semestre do terceiro do ensino médio, de nada adiantou, num contexto feito e orientado para ouvintes.

Begônia teve mais sorte e conseguiu acessar a leitura e escrita porque foi para uma escola de surdos ainda muito pequena. Mais uma vez, confirmando que se o ensino não estiver voltado para o surdo em sua singularidade visual, há grande sofrimento e fracasso na aquisição da leitura e escrita.

8. Considerações Finais

E agora é com clareza que entendo melhor que, ao pensar nas mudanças educativas em relação aos surdos, me agarrei à ideia de que a mudança dos materiais de ensino de um modelo ouvinte para uma adaptação na Língua de Sinais poderia trazer muitos benefícios aos surdos na escola. Mas, percebi que não é o bastante, apesar de assinalar que seria uma ferramenta de grande valia.

Trilhar os caminhos de produção desta tese não foi uma viagem fácil, como não deve ser para nenhum pesquisador. No início, pensei que tinha a chave para resolver muitos problemas na educação dos surdos, mas nesses três anos e meio de pesquisa, depois de tantas leituras e encontros perturbadores com os escritos de Foucault, Tomaz Tadeu Silva e Skliar, uma angústia muito grande tomou conta de mim. Afinal, como jogar num tabuleiro, cujas cartas já estão marcadas pelas relações de poder e governamentalidade? Pensar em continuar acreditando na possibilidade de mudanças na educação dos surdos foi o fio condutor que me motivou.

A motivação veio de muitas leituras especialmente de vozes surdas e não seria justo alistar apenas algumas, pois foram muitas que fizeram parte dessa tese.

Além disso, concluir este trabalho conformou-se em um desafio. Afinal, tentar olhar para um grupo religioso com o qual venho me identificando há mais de 20 anos, para então, num movimento de estranhamento procurar analisar de maneira profana, como diria Larrosa (2010) seus modos de ensino ao surdo, não só desestabilizou alguns conceitos construídos, como também me (re) conduziu a uma experiência formativa.

Dessa experiência, eu não sou mais aquela, sou isto, isto que se traduz na tessitura deste texto, do *eu* atravessado por leituras e pela vivência com os surdos, especialmente em cursos de graduação e pós-graduação. Sentindo suas dificuldades e vibrando com suas vitórias. Chegar ao final da tese é chegar à conclusão de que não há fim, esta viagem formativa está apenas começando. Por isso, passo a compartilhar o que pude aprender até aqui nesta fantástica aventura.

O contexto não formal deixa como contribuição em relação ao currículo que pratica um atendimento planejado de acordo com as necessidades de cada surdo. Esses atendimentos são regulares e procuram colocar o estudante, como são chamados pelo grupo, em contato com a comunidade surda, tanto nas reuniões públicas como em

outros eventos, a fim de que o surdo tenha com quem identificar-se pela língua e com os valores a ela agregados.

Embora, utilizem recursos digitais com vasto material em Língua de Sinais em vídeo, este não foi destacado nas entrevistas. De fato, os recursos do grupo são apreciados por muitos ouvintes que se dedicam a pesquisar materiais para o ensino e interpretação para surdos. No entanto, conforme a pesquisa apontou, a contribuição do contexto não formal serviu para elevar a auto-estima dos sujeitos surdos, que passaram a ter outra percepção de si mesmo e da comunidade no entorno a partir das visitas.

Entretanto, entendo que a diferença não está apenas no material. O sucesso ou não do surdo no aprendizado da língua oral depende também de muitas outras variáveis, das quais o fator humano está em jogo. Seria necessário, portanto, outro trabalho para tratar dessa questão, que culminaria em discutir as políticas públicas para educação do surdo, a formação de professores e a própria inclusão do surdo na escola, que também fazem parte da discussão do currículo praticado no contexto formal.

A pesquisa procurou trazer as vozes de surdos e suas mães, descreveu os contextos e problematizou os modos de organização de ensino nos dois contextos. O envolvimento das famílias e as marcas destes contextos, também, foram narrados como pano de fundo para que se pudesse entender em que contextos as identidades surdas são construídas e de que forma isso acontece.

A tese mostrou também que o contexto formal e regular atravessou a vida dos surdos sem uma proposta curricular, e se pensarmos no currículo oculto que permeia o espaço escolar formal, é possível perceber que esse serviu apenas de reforço negativo e excludente, especialmente para os irmãos surdos. No entanto, a tese mostra que é possível ao contexto formal da escola lançar mão de metodologias aproveitando seus recursos disponíveis, ainda que poucos, de forma a ajudar o surdo a ler o mundo ao mesmo tempo em que é lido pelos outros no espaço escolar, aprendendo a “ser” no entremeio das duas línguas.

Olhando para o contexto formal de Portugal, a tese aponta a necessidade de se pensar em novas formas de estruturar a educação dos surdos no Brasil. Talvez uma opção fosse: surdos com intérpretes e apoio no contraturno, ou escolas pólo com salas de surdos com professores ouvintes e surdo intérprete; aulas de Libras independente do uso ou não de recursos de reabilitação de audição e reforço dos conteúdos em contraturno, e ainda, atendimento individualizado para acompanhar cada surdo, em trabalho personalizado, especialmente com professor surdo em parceria com professor

ouvinte e bilíngue. Talvez, isso resultasse num maior número de surdos que ao final da escolarização, não teriam apenas passado pela escola, mas que tivessem de fato, superado as barreiras comunicativas, aptos a viverem num mundo ouvinte com melhores condições para reivindicar oportunidades de trabalho, saúde, enfim exercitar sua cidadania. Marcados, portanto, de forma positiva pela escola formal.

O trabalho mostra que refletir sobre a construção de identidades está para além da adjetivação, pois dos processos de subjetivação do sujeito é que as identidades emergem. Assim, simplesmente discutir o que o surdo precisa a partir do olhar que vê o corpo sem audição, aprisionando-o dentro de nomenclaturas e brigas entre teóricos, que na maioria são ouvintes decidindo por surdos, é negar-lhes o direito de terem tudo o que puderem para fazer parte do mundo ouvinte. Esse mundo ouvinte, por sua vez, marca o corpo sem escrita, pois aquele que não lê e escreve não “(...) constrói uma identidade, um lugar social (...)” (CORACINI, 2010, p.25), esta necessidade de se afirmar no mundo como alguém que lê e escreve está bem presente na fala de Açucena, quando releva sua angústia pelos filhos que não aprenderam “nada” na escola.

A sensação é de que muito ainda poderia ser explorado nas vozes dos sujeitos apresentados. Falar de identidades parece ter sido muito pouco para tentar argumentar em favor de uma política educacional diferenciada para o surdo. A ideia, ainda que ousada, é levar para a pauta das discussões a necessidade de parcerias entre a escola e os contextos não formais de educação de surdos, representados por associações de surdos e por grupos da sociedade civil que se organizam em prol da causa surda. Tudo com objetivo de promover ações políticas capazes de direcionar a educação dos surdos para um modelo mais adequado às suas necessidades.

Muitas pesquisas têm discutido a necessidade de um trabalho diferenciado com os surdos, com currículos adaptados e professores bilíngues, o exemplo do contexto não formal reforça a tese de que esta forma de atendimento individualizada é produtiva e não é excludente, desde que devidamente planejada e em parceria com a comunidade surda.

O diferente necessariamente é fazer diferente. A redundância é necessária. Pois, ao problematizar a educação bilíngue para surdos, muitas outras questões surgem, especialmente quando pensamos na língua de sinais em contexto ouvinte. Não se deseja que o surdo sinta-se excluído na sala de aula. Mas que se sinta igual quanto às oportunidades de acesso aos bens culturais da humanidade, para que possa, ao final da escolarização, não ser apenas adjetivado, como este ou aquele.

Que este trabalho sirva para intensificar as discussões em torno de metodologias de ensino que propiciem ao aluno surdo a isonomia, ou melhor, mesmas oportunidades de acesso em relação aos bens culturais da comunidade linguística e dominante. Pois, ao que parece isto é que pode conduzi-lo a um lugar social menos marginalizado ao mesmo tempo em que poderá fortalecer a comunidade surda, porque surdos bem formados são surdos que tendem a desenvolver senso crítico e consciência política.

Em contrapartida, se a comunidade surda se fortalece em torno da Língua de Sinais e tudo que ela representa culturalmente falando, a Língua de Sinais, mesmo não sendo ágrafa⁸⁹, não pode substituir o registro escrito da Língua Portuguesa, conforme a Lei 10.436/2002, Parágrafo Único, esta língua se mantém como recurso de expressão e representação de uma comunidade linguística.

Na minha viagem formativa passei por diversos lugares, mas o que mais gostei foi o jardim, das flores que contemplei, também pude cuidar; agora estão lá, como que desidratadas pelo calor do sol, persistem em continuar a enfeitar o jardim.

Pode-se dizer que a sociedade é o campo, as políticas públicas precisam subsidiar os insumos, as famílias produzem as sementes, a escola se encarrega da manutenção, as flores são as identidades que enfeitam o jardim, metade surdo, metade ouvinte.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

⁸⁹ A língua de sinais é uma Língua ágrafa? Segundo Gesser (2009) as Línguas de Sinais podem ser representadas pela escrita de Sinais (Signwriting): “O sistema no Brasil é ainda incipiente e está em fase de experimentação (...)” (GESSER 2009, p.42-44)

9. REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?** In: ESTEVES, A.J.A. **Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto (port.): Afrontamento, 1992 apud GOHN, M. da G. **Educação não formal: um novo campo de atuação**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.6, n.21, p.511-526, out/dez.1998

ARANTES, V. A. (org.) GHANEM, E. ; TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

AUSTIN, J.L. **Como hacer cosas com palabras**. Barcelona: Paidós, 1998 apud SILVA, T.T. (Org.) Hall, S. & Woodward. **Identidade e diferença**. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 2006

BATTEGAY, A.; COELHO, O. & VAZ, H. (Orgs.) **Cuidar, tomar parte, viver com: Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que Mediações?** Porto: Livpsic, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BEHARES, L.E. **Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”**. IN: SKLIAR, C.. *Atualidade d Educação Bilíngue para Surdos*. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2009

BEVILAQUA, M.C & MORET, A.L.M. **Conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005

BOBBIO, N. **Teoria da Norma Jurídica**. Trad. BAPTISTA, F.P. SUDATTI. A. B. 1 ed. São Paulo: Edipro. 2001

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Surdos oralizados e Identidades Surdas** In: SKLIAR, C.(Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. V. 2. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2009 p.147-164

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998

_____. P. Distinction: *a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: ma, Havard University Press apud WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. IN: SILVA, T. T. (Org.) Hall, S. & Woodward. **Identidade e diferença**. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Brasil, Congresso Nacional (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília/DF: Centro Gráfico.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da outras providencias, Brasília, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Cultura. Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Decreto Nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol I e II Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da educação. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002a. (Educação Infantil, 7).

_____. Ministério da Educação. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002b

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial. Série: **Saberes e práticas da inclusão** SEESP/MEC. - Brasília 2006. 116 p

CAPOVILLA F.C. RAPHAEL, W.D. MAURÍCIO, A.C L. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – Novo Deit-Libras. São Paulo: EDUSP, 2009.**

_____. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e Peculiaridades em relação à de ouvintes.** Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.218-228, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

CAPOVILLA F. C., CAPOVILLA A. G.S., VIGGIANO K., MAURICIO A., BIDÁ M. **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes.** Estudos de Psicologia 2005, 10(1), 15-23.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980. Data da digitalização da obra: 2004. Disponível em WWW.SABOTAGEM.CJB.NET. Livre de direitos autorias. Reprodução e distribuição livre.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento.** Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

COELHO, O. (Org.). **Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia.** Porto. Livpsic: 2013

COSTA, M. V. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo.** IN: SILVA, Toma Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte. Autêntica. 2a. Ed. 2002.

COSTA O.A; BEVILAQUA, M.C; AMANTINI, R.C.B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. IN: BEVILAQUA, M.C & MORET, A.L.M. **Conversando com familiares e profissionais de saúde.** São José dos Campos. Pulso: 2005

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba: 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DAS AÇÕES. Salamanca: UNESCO, 1995. (Tradução Portuguesa)

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA M.A. **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Lucerna, 2002.

DORZIAT, A. **O Outro da Educação. Pensando a Surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das identidades sociais profissionais.** Porto: Porto Editora, (1997)

ELAN - Linguistic Annotator version 4.6.0. The Language Archive, MPI for Psycholinguistics, Nijmegen, The Netherlands. Original Author: Birgit Hellwig. The

latest version can be downloaded from: <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> - acesso em 01/09/2013.

ECKERT-HOFF, B.M & CORACINI, M.J.R.F. (Orgs.) **Escrit(ur)a de Si e Alteridade no espaço papel-tela. Alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras, 2010

ESTADO PORTUGUES. Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, Diário da República, 1ª série, nº 104.

European Parliament (1988). **Resolution on sign languages for deaf people, adopted by the European Parliament in Plenary Session on 17 June 1988** (Doc A2 302/87).

FERRARI, D.V.; BLASCA, W.Q.; COUBE C.Z.V. **Conceitos básicos e características de tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora individuais.** IN: BEVILAQUA, M.C & MORET, A.L.M. **Conversando com familiares e profissionais de saúde.** São José dos Campos: Pulso, 2005

FERNANDES, S. **Práticas de letramento n educação bilíngüe para surdos.** Curitiba/SED/SUED/DEE. 2006

FERREIRA, N.S.A. **Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre Leitura, no Brasil – 1965 a 1979.** Faculdade de Educação / Grupo de pesquisa ALLE – UnicampGT: Alfabetização, Leitura e Escrita

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** 20 ed. Cortez: São Paulo, 2011

FREIRE, A. M. F. **Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos.** IN: SKLIAR, C.. **Atualidade d Educação Bilíngüe para Surdos.** 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2009

FOUCAULT, Michel **A ordem do discurso.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A arqueologia do saber.** (1 ed. Petrópolis: Vozes, 1972) 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010

_____. **Do Governo dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). 2 ed. São Paulo: Achiamé, 2011.

GESSER, A. **Libras que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

GHANEM, E. **Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional.** In: ARANTES, V. A. (org.) GHANEM, E. ; TRILLA, J. **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008.

GESUELI, M. Z. **Linguagem e Surdez: questões de Identidade.** Revista Horizontes. V. 26, n.2. p.63-72. Jul/dez 2008. Universidade São Francisco: São Paulo: SP. 2008

_____. & MOURA, L. **Letramento e visualização das palavras.** @ETD – Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun.2006 – ISSN: 1676-2592

GOES. M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação.** 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

_____. M. & TARTUCI, D. (2002). **Alunos surdos na escolar regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula.** In A. Lodiet al. (Org.). *Letramento e minorias* (pp. 110-119). Porto Alegre: Mediação.

GOHN, M. da G. **Educação não formal: um novo campo de atuação.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.6, n.21, p.511-526, out/dez.1998

GRILLO, S.V. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. *Revista da ANPOLL.* São Paulo:, v.19, p.151 - 184, 2005.

GRISPINO, I.S. **Retrospectiva histórica: “a escola pública na década de 60”.** Disponível em http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=category&id=103&Itemid=69&limitstart=300. Último acesso em 06/06/2013

GOFFMAN, E. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006. 104p. Título original: *The question of cultural identity.*

_____. **Quem precisa de Identidade? IN: SILVA, T.T (Org.) Hall, S. & Woodward. Identidade e diferença.** 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013

HANDKE, P. **Lento regreso.** Madrid: Alianza, 1985 apud LARROSA, Jorge. Como se chega a ser o que se é. In LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte. Autêntica. 5a. Ed. 2010

HIDALGO, A. M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná.** In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora da UEL, 2001.

HOFFMEISTER, R.J. **Família, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia.** IN: SKLIAR, C.. **Atualidade d Educação Bilíngue para Surdos.** 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2009

HOFFNAGEL, J.C. **Entrevista: uma conversa controlada.** IN: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA M.A. **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Lucerna, 2002.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. IN: LODI, A.C. B; MÉLO, A.D.B & FERNANDES, E.(Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes.. (1989^a)

_____. **Leitura: ensino e pesquisa da leitura**. Campinas: Pontes. (1989b).

_____.& MORAES, S.**Leitura e Interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 2. Ed.2001.

LACAN, J. RS1. Texto mimeografado de versão transcrita não autorizada do Seminário do livro, 22,1974-75 apud BENHARES, L.E. **Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”**. IN: SKLIAR, C.. Atualidade d Educação Bilíngue para Surdos. 3^a Ed. Porto Alegre: Mediação.2009

_____. J. (1990) *Écrits: a selection*. Londres: Tavistock. Apud WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. IN:SILVA, T. T. (Org.) Hall, S. & Woodward. **Identidade e diferença**. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013

LARROSA, Jorge. Como se chega a ser o que se é. In LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte. Autêntica. 5a. Ed. 2010

_____. **Palavras desde o limbo: Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outr coisa que não a pesquisa na Educação**. Currículos: Problematização em práticas políticas. Revista Telas v.13, n. 27 – p.287-298 – jan/abr/2012.

LEBEDEFF, T.B. & ROSA, F.S. Quando eu era criança sinalizava assim: memórias e registros de um sistema de sinais caseiros na infância de um casal de irmãos surdos. In: COELHO, O. (Org.). **Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia**. Porto. Livpsic: 2013

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. 2008.

LIMA, E.S. **Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação Superior**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2006.

LODI, A.C. B; MÉLO, A.D.B & FERNANDES, E.(Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LYONS, J. Linguagem e Lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987 apud QUADROS & PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara-azul, 2007

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes. Ed. da UNICAMP, 1997.

MANGILI, A. R. P. **Leitura Labial**. Texto Publicado: 23 Setembro 2014. Ana Raquel Périco Mangili. Acesso em 23 de outubro de 2014.
<http://adap.org.br/site/index.php/artigos/150-a-tecnica-da-leitura-labial>.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR PROGRAMA CURRICULAR DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO. Despacho homologado em: 18.12.2007 pelo S.E.E

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECÇÃO-GERAL E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. PROGRAMA DE PORTUGUÊS L2 PARA ALUNOS SURDOS. Ensinos Básico e Secundário. Homologado em 14.02.2011

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. **Educação além da Escola: acolhida a outros saberes**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

NETO, A. V. & SARAIVA, K. **Educar como arte de governar**. Universidade Luterana do Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun2011

NUNES, R. **Reabilitação auditiva. Um imperativo ético-social**. IN: BATTEGAY, A.; COELHO, O. & VAZ, H. (Orgs.) **Cuidar, tomar parte, viver com: Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que Mediações?** Porto: Livpsic, 2012.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009

_____. **O que é lingüística**. 1. ed.; 9. reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PAGURA, R.J. **A interpretação de conferência no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso – Estrutura ou Acontecimento**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEIXOTO, R. C. **Algumas Considerações Sobre A Interface Entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na Construção Inicial da escrita pela criança surda**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PERLIN, G. **Identidades Surdas**. IN: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PEZ, Tiaraju Dal Pojo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível.** Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2008. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPpez.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013

POPKEWITZ, T.S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** IN: SILVA, Toma Tadeu da(Org.) **O Sujeito da Educação.** 7 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. CRUZ, C.R.**Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. & PERLIN, G. **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara-azul, 2007

RAMOS, L. **Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil.** IPEA>Pesq. Pan. Econ. V. 21 nº 3, Dez. 1991. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/863/800> – acesso em 30 de agosto de 2013.

RIBEIRO, M. do C. M. R . B. **Um exame da adjetivação no uso efetivo da língua na prática social do discurso publicitário.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2009-05-28T10:27:07Z-7663/Publico/Maria%20do%20Carmo%20M%20R%20Branco%20Ribeiro.pdf. Acesso em 30/10/2014.

SALESKOVITCH, D. *L'interprète des lês conférences internationals: problems de langage et de communication.* Paris: Minard, 1968 apud PAGURA, R.J. **A interpretação de conferência no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2010.

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.**In. Inclusão - Revista da Educação Especial. Out/2005. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J.(coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: Revista Nacional de Reabilitação, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, pp. 6-9.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**, 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Toma Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica. 2a. Ed. 2000.

_____. (Org.) **O Sujeito da Educação**. 7a. Ed. Petrópolis. Vozes. 2010

_____. (Org.) Hall, S. & Woodward. **Identidade e diferença**. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013.

SILVA, I.A. da. **Construindo a Cidadania. Uma Análise Introdutória sobre o direito à diferença**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Apresentada ao Programa de pós Graduação em História, na linha Trabalho e Movimentos Sociais da UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002. 116fls.

SILVA, Nilce. **Universidade, Escola Pública: instituições totais na modernidade líquida**. 48 Ano VII — Nº 15/2004. Revista Pensamento e Realidade. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8444/6256>. Acesso em 12/06/2013.

SILVEIRA, C.H. **O Currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda**. IN: QUADROS, R. M. & PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara-azul, 2007.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. V. 2. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

_____. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Pedagogia (Improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed.; 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, L. M. T. M. **Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá**. In: Signorini, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001 apud GESUELI & MOURA, L. **Letramento e visualização**

das palavras. @ETD – Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun.2006 – ISSN: 1676-2592

TESKE, O. **Surdos: um debate sobre letramento e minorias.** IN: LODI, A.C. B; MÉLO, A.D.B & FERNANDES, E.(Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

TRAGTENBERG, Mauricio. **A escola como organização complexa.** Revista Espaço Acadêmico. Ano II – nº12 – Maio 2002 – mensal.; ISSN 15196186. Disponível em <http://espaçoacademico.com.br>.

TRILLA, J. *La educación fuera de La escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales.* Barcelona: Planeta, 1985. 179 p. apud GHANEM, E. Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: **ARANTES, V. A. (org.) GHANEM, E. ; TRILLA, J. Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (1994)

United Nations. **The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities,** Resolution adopted by the General Assembly on 4 March 1994 (A/RES/48/96). (1994)

VAZ, H. **As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania.** IN: COELHO, O. (Org.). **Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia.** Porto. Livpsic: 2013

WARREN, S.I. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais.** Versão preliminar deste trabalho foi apresentada no VII Corredor das Idéias do Cone Sul, Unisinos, em agosto de 2005 e no XXV Congresso da Associação Latino- Americana de Sociologia (ALAS), Porto Alegre, em agosto de 2005. *Revista Sociedade e Estado.* V.21, n, p. 109-130, Brasília: jan/abr.2006

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** IN: SILVA, T. T. (Org.) Hall, S. & Woodward. **Identidade e diferença.** 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2013

ZOVICO, N.A. Deficiente auditivo ou surdo?. Disponível em <http://www.koller.com.br/diferencas-deficientes-auditivos-e-surdos.html> acesso em 26/07/2012.

ANEXOS

ANEXO – A

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Questionário para levantamento de representações das mães de alunos surdos em relação à educação oferecida aos seus filhos

ANEXO-B

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

Questionário para levantamento de representações de alunos surdos em relação à educação

ANEXO-C

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

ANEXO-D

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

ANEXO – A

 Questionário para levantamento de representações das mães de alunos surdos em
 relação à educação oferecida aos seus filhos

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

❖ Questionário para levantamento de representações das mães de alunos surdos em relação à educação oferecida aos seus filhos.

- 1) Nome: _____ Idade: _____
 Profissão: _____ Formação: _____
 Religião: _____ Estado civil: _____
- 2) Quando soube da surdez do seu filho ficou preocupada em como seria sua vida na escola? () sim () não
- 3) A senhora recebeu orientações sobre como deveria fazer para alfabetizar seu filho? () sim () não
- 4) O atendimento necessário ao desenvolvimento do seu filho(a) aconteceu logo? () sim () não
- 5) O que seu filho precisou fazer depois do atendimento primeiro : () tentar falar como ouvinte () usar a Língua de Sinais() as duas coisas juntas
- 6) A senhora sabe usar a língua de sinais? () sim () não
- 7) Como seu filho(a) se comunica em casa ? () língua de sinais() sinais caseiros (dá para entender) () fala bem todos entendem() fala difícil de entender() fala e usa sinais
- 8) Seu filho(a) sabe ler e escrever ? () sim () não
- 9) Se sabe ler, consegue entender tudo que lê ?() sim () não
- 10) Seu filho(a) escreve de acordo com a norma culta? ()sim () não
- 11) Quantos as diversas matérias ensinadas na escola que nota a senhora daria ao seu filho? _____
- 12) Na sua opinião que falta na escola para seu filho aprender como os outros alunos? _____
- 13) Seu filho (a) já recebeu ou recebe alguma ajuda de pessoas fora da escola para aprender a se comunicar, ler ou escrever? () sim () não
- 14) De quem é essaajuda? _____
- 15) Se recebe ajuda, qual sua opinião?

- 16) Como a senhora vê seu filho(a) : () surdo () ouvinte () deficiente auditivo
- 17) Como deseja vê seu filho:() ouvindo por aparelho e falando ()ouvindo por implante e falando sem sinais () ouvindo por aparelho, falando e sinalizando () só sinalizando () prefiro aceitar sua escolha.
- 18) Na escola seu filho(a) tem alguma ajuda, qual?

- 19) A senhora acredita que é suficiente?

- 20) Acha que a educação de seu filho(a) na escola precisa melhorar? () sim () não;

Obrigado pela colaboração. Prof. M.a Ruth Maria Rodrigues Garé.



ANEXO-B
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

❖ Questionário para levantamento de representações de alunos surdos em relação à educação:.

- 21) Nome: _____ Idade: _____
 Profissão: _____ Formação: _____
 Religião: _____ Estado civil: _____
- 22) Sersurdo sempre preocupou você na escola?
 sim não
- 23) Recebeu orientações sobre o que fazer para se alfabetizar? sim não
- 24) O atendimento necessário ao seu desenvolvimento aconteceu logo? sim não
- 25) O que você precisou fazer depois do atendimento primeiro : tentar falar como ouvinte
 usar a Língua de Sinais
 as duas coisas juntas
- 26) Você sabe usar a língua de sinais? sim não
- 27) Como você se comunica em casa ? língua de sinais
 sinais caseiros (dá para entender)
 fala bem todos entendem
 fala difícil de entender
 fala e usa sinais
- 28) Você sabe ler e escrever ? sim não bem mais ou menos não
- 29) Se sabe ler, consegue entender tudo que lê ? sim não
- 30) Você escreve ? sim não bem mais ou menos não
- 31) Quantos as diversas matérias ensinadas na escola que nota você daria a você mesmo? Por que?

- 32) Na sua opinião que falta na escola para que você aprenda como os outros alunos?

- 33) Você já recebeu ou recebe alguma ajuda de pessoas fora da escola para aprender a se comunicar, ler ou escrever? sim não
- 34) De _____ quem _____ é _____ essa ajuda? _____
- 35) Se recebe ajuda, qual sua opinião?

- 36) Como você se vê: surdo ouvinte deficiente auditivo
- 37) Como deseja para o futuro: ouvir por aparelho e falar ouvir por implante e falar sem sinais
 ouvir por aparelho, falar e sinalizar só sinalizar qualquer.
- 38) Na sua escola você tem alguma ajuda, qual?

- 39) Você acredita que é suficiente?

- 40) Acha que a sua educação na escola precisa melhorar? sim não;

Obrigado pela colaboração.

Prof. M.a Ruth Maria Rodrigues Garé.

ANEXO-C

**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)
EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, LETRAMENTO
CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA IDENTIDADE SURDA**

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado responsável legal de _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Ruth Maria Rodrigues Garé e Márcia Aparecida Amador Máscia do Curso de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que :

- 1 – O Objetivo da pesquisa é verificar as identidades emergentes de pessoas surdas em contextos de educação formal e não formal;
- 2 – Durante o estudo serão feitas entrevistas, questionários e gravações que serão utilizadas como fonte de análise discursiva;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;

5 – Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Ruth Maria Rodrigues Garé, sempre que julgar necessário pelo telefone 11 – 4016-5957 ou 11 – 99764-1403.

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que um permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____

Local data

Assinatura do responsável legal:

.....

ANEXO-D

**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)
EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, LETRAMENTO
CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA IDENTIDADE SURDA**

Eu,

RG _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Ruth Maria Rodrigues Garé e de Márcia Aparecida Amador Márcia do curso de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que :

- 1 – O Objetivo da pesquisa é verificar as identidades emergentes de pessoas surdas em contextos de educação formal e não formal;
- 2 – Durante o estudo serão feitas entrevistas, questionários e gravações que serão utilizadas como fonte de análise discursiva;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Ruth Maria Rodrigues Garé, sempre que julgar necessário pelo telefone 11 – 4016-5957 ou 11 – 99764-1403.

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
Local data

Assinatura do participante :