

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

NARRATIVAS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO BICULTURAL:

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE SURDOS JOVENS

Camila de Brito Ribeiro

Brasília, abril de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

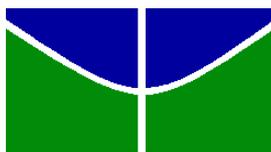
**NARRATIVAS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO BICULTURAL:
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE SURDOS JOVENS**

Camila de Brito Ribeiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, abril de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profª Drª Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente

Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Ana Claudia Balieiro Lodi – Membro

Universidade de São Paulo – USP

Profª Drª Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro

Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, abril de 2014

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Francisca, e ao meu pai, Arnaldo, pelo cuidado de cada instante e de toda a vida, e apoio às decisões que tomei. Em absoluto, sem vocês nada disso seria possível.

À professora Daniele Nunes, minha orientadora nessa jornada. Agradeço pelas orientações minuciosas, pelos estudos sobre surdez e os debates intensos sobre a importância epistêmica do Materialismo Histórico-Dialético na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural.

Agradeço às professoras Silviane Barbato, Denise Fleith, Lúcia Pulino e Regina Pedroza pela dedicação às disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Carine, Rosa e Ana Cecília, minhas companheiras, obrigada por compartilharem de perto todas as alegrias e dores do Mestrado.

Carine e Rosa, para além das discussões acadêmicas, em um período tão curto e tão intenso, a amizade de vocês me fez enxergar um novo mundo ao meu redor. Obrigada por cada “terapia” ao longo desse tempo!

Às minhas cachorrinhas Flor, Colie (*in memoriam*) e Nina. Os pulos, as lambidas e aqueles olhares que chamam a gente são revigorantes!

Aos familiares e amigos que me apoiaram.

A todos que participaram dos grupos *Surdez e Sofrimento Psíquico* e *Geia*. Nossos estudos sobre questões teóricas e metodológicas que sustentam o trabalho científico foram fundamentais para o meu processo de aprendizagem.

Agradeço também às/aos mestrandas/os da minha turma que compartilharam conhecimento, alegrias e angústias desse período. Reconhecer-se no outro deu forças para seguir em frente.

Com imenso apreço, agradeço à intérprete, ao intérprete e à psicóloga que trabalharam comigo em campo. A dedicação de vocês foi fundamental para a construção desta pesquisa.

À Cláudia pela dedicação ao trabalho na Secretaria do PG-PDS, sempre atenciosa, nos contactando de todas as formas possíveis! Agradeço também a todos os funcionários da Secretaria pela disponibilidade em ajudar, sempre.

Ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pelo financiamento do meu trabalho.

Agradeço à escola e à Secretaria de Educação do Distrito Federal pela disponibilização de seus espaços para a realização do trabalho de campo.

Imensa gratidão aos participantes desta pesquisa. A *voz* de vocês foi essencial para eu chegar aqui.

RESUMO

Historicamente, a escolarização dos surdos é um ponto amplo de discussão que tem sido marcado pela singularidade linguística desses sujeitos. Caracterizadas por uma transição de diferentes filosofias educacionais nas últimas três décadas e organizadas pelas políticas públicas de inclusão, as ofertas educativas foram diversificadas, conferindo vivências múltiplas no espaço escolar. A instituição escolar é lócus da constituição subjetiva dos surdos, por ser o núcleo social onde a maioria deles tem contato com seus pares e com a língua de sinais, uma vez que 95% dos surdos são provenientes de famílias ouvintes. É na escola que a criança surda acessa, de forma mais elaborada, elementos culturais e simbólicos. Reconhecendo essa condição, o presente estudo tem como temática o processo de escolarização dos surdos, especificamente, as relações entre escolarização e constituição bicultural. O objetivo desta pesquisa foi compreender as narrativas dos surdos sobre seus processos de escolarização, evidenciando como estas se articulam às políticas e filosofias educacionais em prol daquele público e como a vida na escola se relaciona aos processos formativos biculturais. Os sujeitos participantes da pesquisa são surdos que se comunicam pela língua de sinais e que estão em fase de conclusão ou concluíram recentemente a educação básica. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, por meio de discussões em um grupo focal. Os encontros foram desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar, formada por uma pedagoga (pesquisadora deste trabalho), uma psicóloga e dois intérpretes – um para cada semestre do trabalho de campo. Foram realizados 17 encontros semanais durante o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, cada um com duração média de uma hora e meia. Os dados foram videogravados e transcritos integralmente para análise. Sob o enfoque microgenético, foram estruturados dois eixos de análise: o eixo *A* – *As narrativas sobre as trajetórias escolares dos surdos*, que foi subdividido em *A1* – *O que narra o surdo sobre sua trajetória escolar* e *A2* – *As especificidades da inclusão: a língua, o intérprete e a pedagogia da imagem*; e o eixo *B* – *Os impactos da vida na escola para o desenvolvimento bicultural*. Os resultados do estudo apontam que as trajetórias escolares foram diversificadas, englobando as principais mudanças das filosofias educacionais e das políticas públicas. Diante dessas experiências, as especificidades da constituição bicultural foram marginalizadas na escola. Porém, a presença da língua de sinais e o convívio com outros surdos foram aspectos fundamentais na vida escolar dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: escolarização; surdez; constituição bicultural; psicologia do desenvolvimento.

ABSTRACT

Historically, the education of the deaf is a broad topic marked by the linguistic uniqueness of these subjects. Characterized by a transition between different educational philosophies over the past three decades and organized by the public policies of inclusion, the educational settings were varied and involved multiple experiences. School is the locus for the subjective constitution of the deaf, for it is the social unit where most of them have contact with their peers and with sign language, since 95% of them are from hearing families. It is at school that the deaf child has access, on a more elaborate way, to cultural and symbolic elements. Given this condition, the present study focuses on the process of education of the deaf, specifically, the relationship between schooling and bicultural constitution issues. The aim of this research was to understand the narratives of the deaf about their schooling process, showing how this process articulates to the political and educational philosophies, and how school life relates to bicultural education processes. The subjects investigated are deaf who are nearing completion or who have recently completed basic education and communicate by sign language. The research was conducted in a public secondary school in Brazilian's Federal District, where data were collected using the focus group technique. The meetings were conducted by a multidisciplinary team consisting of an educator (the researcher), a psychologist and two sign language interpreters – one for each half of the research. There were 17 weekly meetings during the second semester of 2012 and the first semester of 2013, each one lasting an average of an hour and half. The meetings were videotaped and fully transcribed for analysis. Under the microgenetic approach, two axes of analysis were structured: *A – The narratives about the school history of the deaf*, which was divided into *A1 – What the deaf tell about their educational lives* and *A2 – The singularities of the inclusion process of the deaf: the language, the interpreter and the visual pedagogy*; and *B – The impacts of school life in the bicultural development*. The main results of the study indicate that school trajectories were diverse, encompassing the major changes in educational philosophies and public policies, which led to the marginalization of the specificities of bicultural constitution at school. However, the presence of sign language and the interaction with other deaf were central aspects of the school lives of these subjects.

Keywords: schooling; deafness; bicultural constitution; development psychology.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
SUMÁRIO.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Políticas públicas: os dilemas da inclusão no processo de ensino-aprendizagem dos surdos.....	3
Políticas públicas inclusivas: diálogo e tensão nas orientações para a escolarização de surdos.....	6
Capítulo ii – Educação de surdos: contextualização histórica e debate atual.....	12
A (des)coberta da língua de sinais e da comunidade surda.....	17
Desenvolvimento bilíngue e bicultural: mudança paradigmática na educação de surdos.....	19
Delimitação do estudo: as experiências pedagógicas e seus impactos sobre os processos de desenvolvimento bicultural.....	26
Objetivo Geral.....	29
Objetivos específicos.....	29
CAPÍTULO III – Metodologia.....	30
Gênese do trabalho investigativo: a história da pesquisa.....	32
Caracterização do trabalho de campo.....	32
Sujeitos da pesquisa.....	34
Sujeito 1 – Felipe.....	34
Sujeito 2 – Inácio.....	35
Sujeito 3 – Renata.....	35
Sujeito 4 – Daniel.....	36
Especificidades do trabalho de campo.....	37
Aspectos éticos.....	37
O intérprete.....	37
Modos de configuração da estrutura de análise.....	38
CAPÍTULO iv – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	41
Eixo de análise A – As narrativas sobre as trajetórias escolares dos surdos.....	41
A1) O que narra o surdo sobre sua trajetória escolar.....	41
A2) As especificidades da inclusão: a língua, o intérprete e a pedagogia da imagem.....	53
Eixo de análise B – Os impactos da vida na escola para o desenvolvimento bicultural.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES.....	89
Apêndice 1.....	89
Apêndice 2.....	91
Apêndice 3.....	93

LISTA DE FIGURAS**FIGURAS**

1 Desenho feito por Inácio no décimo encontro.....	72
2 Desenho feito por Renata no décimo encontro.....	73
3 Desenho feito por Felipe no décimo encontro.....	74
4 Desenho feito por Daniel no décimo encontro.....	75

APRESENTAÇÃO

As questões acerca da surdez têm chamado minha atenção devido às especificidades linguísticas e culturais que envolvem os surdos. Para esses sujeitos, a língua oral-auditiva é de difícil acesso e não pode ser usada de forma satisfatória na dinâmica das relações sociais (pois depende de treinos fonoarticulatórios). Isso acarreta peculiaridades de desenvolvimento vinculadas a processos simbólicos específicos: a língua de sinais e a formação bicultural (Góes, 2002; Sacks, 2010; Skliar, 1997/2006, 1998/2012, entre outros).

O não contato precoce com a língua de sinais ocasiona problemas no desenvolvimento do surdo nos âmbitos social, educacional e afetivo (Silva, 2007), devido àquele indivíduo não ter acesso aos canais comunicativos utilizados por seus pares imediatos. Isso, porém, é muito frequente, dado que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Goldfeld, 1997/2002; Sacks, 2010). Por não partilharem da mesma língua de seus pares próximos (familiares), tais indivíduos vivem as experiências desse âmbito de maneira secundária, restrita aos gestos caseiros (Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011). Por sua vez, a constituição bilíngue e bicultural, em geral, traz implicações para a constituição subjetiva dos surdos (Góes, 2002; Lacerda, 2006).

A situação de incompatibilidade linguística com a sociedade majoritária pode levar os surdos a comprometimentos em seu desenvolvimento, implicando dificuldades de estar em contextos complexos que exigem pensamento abstrato, memória e imaginação, entre outros refinamentos (Araújo & Lacerda, 2010; Dizeu & Caporali, 2005; Góes, 2002; Goldfeld, 1997/2002; Vygotski, 1997). Assim, em situações que demandam, por exemplo, a narração de sentimentos ou de memórias de vida é necessário um trabalho rigoroso de mediação sógnica (Amorim, 2013).

Como participante do grupo de pesquisa *Surdez e Sofrimento Psíquico: em Busca de um Cuidado a partir da Pesquisa em uma Abordagem Psicoeducacional – um Estudo Preliminar* (Costa & Silva, 2010), desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), a pesquisadora do presente trabalho participou de discussões que envolveram diversos temas acerca da surdez.

Entre os temas, os aspectos referentes à escolarização dos surdos suscitaram interesse investigativo. De fato, os estudos sobre a inclusão educacional do surdo têm abordado diferentes filosofias e práticas (Capovilla, 2000; Kelman, 2010; Lacerda & Silva, 2006; Rocha, 2007; Sá, 2006).

A variedade de processos e estratégias de ensino, formas de avaliação, entendimentos da condição da surdez e da centralidade (ou não) da língua de sinais na relação ensino-aprendizagem,

bem como compreensões sobre bilinguismo e biculturalidade, desdobra-se em distintos modos de viver na escola. Desenvolveu-se, então, a seguinte inquietação: considerando a multiplicidade de enfoques educacionais, o que narra o surdo sobre sua trajetória escolar? Qual é o impacto da experiência escolar em seu processo de gênese bicultural? De que maneira as narrativas dos surdos se articulam às políticas e filosofias educacionais inclusivas?

Nesse sentido, o interesse do presente estudo reside na reflexão que o sujeito surdo faz sobre sua escolarização e as práticas pedagógicas circundantes, de modo a evidenciar as abordagens educacionais voltadas para esse público e as consequências da experiência escolar para seu desenvolvimento.

Destarte, o primeiro capítulo desta dissertação destina-se ao estudo das políticas públicas inclusivas que têm norteado as filosofias e estratégias educacionais de atendimento ao surdo.

O segundo capítulo faz um levantamento histórico da educação de surdos, atentando para seus desdobramentos na constituição bilíngue e bicultural desses sujeitos. A primeira parte do capítulo focaliza a organização do cenário mundial sobre o tema desde meados do século XVIII, concentrando-se no desenvolvimento da filosofia educacional oralista e seus resultados para a vida acadêmica. A segunda parte discute os estudos sobre a língua de sinais, na década de 1960, e o ressurgimento da comunidade surda, incluindo os desdobramentos educacionais daí advindos. A terceira parte do capítulo elucida a ascensão da filosofia bilíngue e os aspectos centrais da biculturalidade voltados à educação. Por fim, é apresentada a delimitação do estudo e os objetivos delineados para esta pesquisa.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada nesta pesquisa, com uma discussão epistemológica sobre a definição do materialismo histórico-dialético e um detalhamento do trabalho exercido em campo, bem como do modo como os dados foram tratados e dos eixos categoriais de análise elencados.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados e a análise dos dados construídos no trabalho de campo. Estes foram elencados nos eixos A e B. O eixo *A – As trajetórias escolares dos surdos* – foi subdividido em: *A1) O que narra o surdo sobre sua trajetória escolar* e *A2) As especificidades da inclusão: a língua, o intérprete e a pedagogia da imagem*. O eixo B, por sua vez, foi intitulado *Os impactos da vida na escola para o desenvolvimento bicultural*.

No quinto capítulo, são feitas as considerações finais do estudo e indicadas suas implicações educacionais, a partir da relação entre a psicologia do desenvolvimento e a educação.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS: OS DILEMAS DA INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SURDOS

“Aqui nessa tribo
Ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua
Mas não entendemos o seu sermão”
(Arnaldo Antunes, 1990)

Como carta magna da educação brasileira e, portanto, estruturante dos sistemas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN – (Presidência da República, 1996) foi fundamentada legalmente na Constituição Federal (Presidência da República, 1988) e influenciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Um de seus pilares foi o sistema nacional de ensino inclusivo, conceito emergente nas décadas de 1980 e 1990, com o pressuposto de “defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência” (Mendes, 2006, p. 393).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), estruturada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990), foi promovida por instituições multilaterais (Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco). O documento definiu como centrais os esforços para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, prevendo o direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

Na mesma direção, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, teve como foco a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. A principal diretriz voltou-se para a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Unesco, 1994, p. 2). A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reafirmou o compromisso com a educação para todos em um sistema comum de ensino, que incluía pessoas com necessidades educativas especiais. O público ao qual o documento se destina são crianças “deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (p. 3).

A proposta inclusiva defendida pelo documento tinha como meta a implementação de um sistema de ensino que considerasse as diferenças de aprendizagem, por meio de uma metodologia centrada na criança e articulada tanto com a comunidade escolar quanto com a criação de

programas de intervenção precoce e a formação de profissionais. Para tanto, no plano pedagógico, deveria haver mudanças na filosofia, no currículo e na avaliação, bem como na estrutura física da escola (Januzzi, 2004).

Entretanto, contraditoriamente, a educação para todos estava atrelada à organização política e econômica mundial, que, após a crise do petróleo e a adoção do Estado Mínimo, diminuiu os gastos com educação (Januzzi, 2004; Mendes, 2006). Dessa forma, a transição para o modelo inclusivo aconteceu em um contexto político e econômico de diminuição dos recursos destinados à educação, acarretando a não transformação do sistema escolar e comprometimentos graves à implementação de um sistema inclusivo.

Apesar disso, as promessas das diretrizes inclusivas que delineavam mudanças na estruturação pedagógica projetaram um cenário de otimismo na instituição escolar (Ferreira, 1992; 2006). Entretanto, ao se depositar na educação um suposto poder transformador, como se ela fosse desvinculada de uma organização social, foi-lhe atribuído o papel de panaceia. Turetta e Góes (2012) criticam:

... é preciso considerar que a tendência mundial atribui quase exclusivamente à escola a tarefa de inclusão social, desconsiderando que o movimento inclusivo é contraditório em relação à sociedade excludente em que vivemos. É de extrema importância que os estudos no âmbito da educação inclusiva não sejam separados do contexto social do qual derivam. (Turetta & Góes, 2012, p. 81)

Assim, a estruturação da inclusão proposta por essas diretrizes gera um processo de alijamento político com as reais necessidades de inclusão dessas pessoas que, para além da escola, precisam ser implementadas em setores sociais como saúde, lazer e na oferta de trabalho, entre outros.

A LDBEN (Presidência da República, 1996) instituiu como educação especial, em seu artigo 58, a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Tal artigo foi alterado pela Lei nº 12.796/2013, que definiu a educação especial como o atendimento “... especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já na primeira versão dessa regulamentação, Quadros (2003) alertou para o fato de o termo *preferencialmente* permitir uma lacuna interpretativa, podendo denotar *exclusivamente*. Tal argumento também foi empregado por Minto (2000), ressaltando que o termo poderia designar “dar primazia” à matrícula dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

A lei também ressalta a garantia de atendimento especializado em escola regular, quando

necessário, e/ou em classes ou escolas especiais, a depender das necessidades do educando. Para alcançar o objetivo de formação integral desse público, o documento assegura, metodologicamente, que o ensino tenha “... currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (art. 59, I).

No escopo político instaurador da sociedade inclusiva, alocado somente na instituição escolar, reconfigurações esparsas foram levadas à concretude das práticas pedagógicas. Houve, assystematicamente, inserção de intérpretes de língua de sinais e de professores itinerantes; atendimento em salas de recursos; e atendimento psicológico. Entretanto, preponderou a inclusão sem qualquer mudança, na qual os professores não sabiam sobre quem estava sendo incluído (Souza & Góes, 1999/2009).

A partir da LDBEN, foram elaboradas, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (SEESP, 2001). Esse documento discorre sobre o atendimento ao educando com alguma *necessidade educacional especial* e, também, sobre a formação do professor. Tal documento,

... em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. (p. 6)

Opondo-se ao modelo de integração proposto na década de 1980, o qual visava matricular os alunos sem que houvesse quaisquer modificações pedagógicas, tais diretrizes propunham uma reestruturação curricular desde os fundamentos educativos até sua concretização em sala de aula.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) renova as bases argumentativas inclusivas e radicaliza em suas proposições. Essa política propõe:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 8)

No âmbito legislativo, a referência mais atual à educação inclusiva é o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a garantia estatal de oferta educativa, mediante, por exemplo, um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. O decreto também determina o “apoio necessário, no âmbito do sistema

educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (art. I, incisos I, V).

Contudo, alerta Jannuzzi (2007),

... a palavra inclusão ainda tem produzido apenas uma prática nascente e tímida, insuficiente para abalar a herança deixada pela construção de todo um sistema paralelo de atendimento. Porém, atualmente, o afloramento do poder da escola pela ação conjunta de seus integrantes (professores e alunos) tem mostrado a possibilidade de aprendizagem dos considerados deficientes, tornando-os sujeitos da história e, portanto, modificadores da situação. (p. 64)

No que se refere à educação de surdos, as políticas públicas assumem uma conformação específica, decorrente da condição linguística e cultural desses estudantes. De fato, as singularidades de desenvolvimento dos surdos opõem-se a esse sistema inclusivo, como poderá ser visto a seguir.

Políticas públicas inclusivas: diálogo e tensão nas orientações para a escolarização de surdos

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) indicou a necessidade de atendimento aos surdos em classes ou escolas especiais, pois devia ser dada atenção à “linguagem dos signos”, isto é, à língua de sinais. Contudo, tal documento somente recomendou o uso da língua de sinais, sem deixar clara sua centralidade na constituição bicultural dos sujeitos surdos. Ademais, não explicitou o que teria de ser assegurado ou ofertado pelo Estado para que se cumprisse tal recomendação (Quadros, 2003).

Não há recomendações específicas na LDBEN quanto ao atendimento aos surdos. Dessa maneira, eles ficam sujeitos às deliberações gerais feitas em relação ao denominado “educandos com deficiência” (art. 58): atendimento especializado, quando necessário, preferencialmente na rede regular. Souza e Góes (1999/2009), por exemplo, criticam a ambiguidade do texto quanto às garantias estatais, suprimindo as diretrizes apontadas pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), da qual o Brasil foi signatário. Isto é, as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos surdos, elencadas em Salamanca, de ensino em língua de sinais e oferta de classes e/ou escolas especiais, não foram explicitadas na lei da educação nacional, deixando livre o espaço para um amplo leque de interpretações e desqualificando a importância de tais particularidades.

Essa indefinição trouxe prejuízos para a compreensão da peculiaridade linguística nas práticas educacionais de surdos (Minto, 2000; Quadros, 2003). As políticas públicas derivadas do documento de Salamanca (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001) foram insuficientes para cumprir o objetivo de incluir os surdos, pois (somente) recomendavam o uso da língua de sinais como forma de comunicação e apreensão de significados

culturais, omitindo sua centralidade para a comunidade surda (Góes & Lacerda, 2000; Lacerda, 2006; Razuck, Tacca & Tunes, 2007; Souza & Góes, 2000).

Em função da não centralidade da língua de sinais, muitos surdos viveram suas trajetórias escolares à margem dos acontecimentos curriculares, culturais e pedagógicos disponibilizados à maioria ouvinte. Assim, guardaram angústias e dúvidas porque não tinham um par linguístico competente na escola. Tal conjuntura acabou gerando evasão e repetência (Quadros, 2003).

Diante dos sucessivos índices de fracasso escolar e ineficiência das políticas públicas, a comunidade surda produziu, em 1999, no pré-congresso do *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos* (Porto Alegre), o documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999). Esse documento evidenciou a voz do surdo, lançando luzes sobre faces do processo político, educacional e cultural vivido por aquela minoria linguística a partir de meados do século XX, em razão do desprestígio da língua de sinais.

Em meio ao insucesso das políticas de integração e inclusão e dando expressividade à comunidade surda e aos estudos na esfera antropológica, o documento *A educação que nós surdos queremos* firmou posições contrárias às políticas de integração e inclusão então vigentes. O documento argumentou que o modelo inclusivo em escola regular levava ao abandono do processo educacional pelos surdos, sendo, portanto, necessário revê-lo a fim de centralizar as especificidades linguísticas e culturais daqueles sujeitos.

A proposta era que houvesse escolas específicas para surdos (ou classes, quando as escolas não fossem possíveis), com professores proficientes em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que se fizesse uma reflexão crítica acerca da atuação clínica naquele espaço.

O referido documento foi considerado na formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (SEESP, 2001) e na regência da Lei nº 10.436 (Presidência da República, 2002), apontando a centralidade do acesso à língua de sinais no processo de inclusão dos surdos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (SEESP, 2001) definiram a língua de sinais como primeira língua no ensino de surdos, mediante apoio especializado e em caráter transitório, nas classes ou escolas especiais. A inclusão do surdo, nesses termos, seria efetivada em momento posterior, em classes regulares: “As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais... para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciada” (SEESP, 2001, p. 52).

Entretanto, as diretrizes supracitadas se contradizem, pois reconhecem a peculiaridade linguística dos surdos e lhes destinam classes especiais, mas, ao mesmo tempo, direcionam-los para a inclusão em classes regulares. Não fica claro quando e por que atender os surdos por meio de

ofertas educativas diferenciadas.

Voltada para pessoas surdas, a Lei nº. 10.436 (Presidência da República, 2002), regulamentada em 2005 (Presidência da República, 2005), dispõe sobre a Libras. O ditame reconhece a língua de sinais como meio de comunicação, sendo garantido, pelo poder público, que todos os serviços atuem de forma a institucionalizar e a difundir o acesso à língua de sinais pelas comunidades surdas. Ademais, assegura que os surdos sejam atendidos por intérpretes em espaços sociais (como escolas e hospitais) e, ainda, que seja incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação (FENEIS, 2012).

Ao ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Presidência da República, 2005), a lei estabeleceu critérios definidores da organização escolar em todos os níveis de ensino e, também, da formação de profissionais (professores regentes; professores e instrutores de Libras; tradutores e intérpretes de Libras; e professores de português como segunda língua).

Para o público surdo na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, são garantidas escolas e classes bilíngues. Já para os últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Médio, são oferecidas escolas bilíngues ou da rede regular de ensino, com profissionais “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa” (Presidência da República, 2005, art. 22, inciso II). Durante toda a educação básica há previsão de acesso de estudantes ouvintes e, além disso, os alunos e pais têm resguardado o direito de escolher uma educação com ou sem o ensino da Libras.

Importante ganho para a comunidade surda, esse documento legal, organizador das práticas educativas, dialoga com proposições teóricas elaboradas atualmente por pesquisadores que defendem o bilinguismo (Lodi, Harrison & Campos, 2012; Santos, 2012; Gesueli, 2012; Fernandes & Correia, 2012, entre outros). Apesar do avanço, a lei especifica essa organização escolar apenas para as instituições de âmbito federal, relegando aos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital a busca para implementação do disposto em seu texto.

O documento mais recente sobre a educação de surdos é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Nele, há um direcionamento para o ensino escolar em língua portuguesa e em língua de sinais e menção ao Decreto nº 5.626/05. Aponta-se também a necessidade de intérpretes de Libras e da exposição dos alunos ouvintes à língua de sinais. Assim, o atendimento educacional deve ocorrer em escolas regulares, em turmas formadas por mais de um aluno surdo. Além disso, o documento prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE¹) integrado ao ensino da Libras, e o português

¹ O Atendimento Educacional Especializado consiste em um recurso pedagógico estruturado para o sistema inclusivo, que objetiva atender estudantes com deficiência. Tal atendimento envolve desde a confecção de materiais didáticos específicos até a participação de profissionais que favoreçam a inclusão, como os intérpretes (Ministério da Educação, 2008).

escrito como segunda língua (Ministério da Educação, 2008).

Contudo, tal documento não discrimina como tais línguas serão tratadas no âmbito escolar, isto é, não focaliza a língua de sinais como a de instrução, não prevê oferta educativa específica e ainda exclui a formação em Libras exigida dos profissionais. Além disso, reitera a inclusão dos surdos em classes regulares sem problematizar os processos de aprendizagem da primeira e da segunda língua e outras especificidades desse público nas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, o ditame acaba contrariando as conquistas da comunidade surda e dos pesquisadores que constituíram o Decreto nº 5.626/05 (Lodi, 2013). Ocorre a manutenção, mesmo de forma “velada, de uma organização educacional que perpetua a ideologia dominante de *apagamento* da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos” (Lodi, 2013, p. 58). Ao contrário desses pressupostos, Lodi (2013) argumenta sobre a necessidade de centralizar a língua de sinais ao longo da educação dos surdos e de o português por escrito ser tratado como segunda língua.

Há, portanto, uma dissonância entre os documentos quanto ao entendimento do bilinguismo. Enquanto o decreto de 2005 pontua a centralidade da língua de sinais (e seus desdobramentos pedagógicos), especificando os papéis dessa e do português na constituição do sujeito bicultural, a política de 2008 omite esses aspectos, privilegiando o ensino em português. Além disso, na política, a inclusão aparece restrita à escola, enquanto, no decreto, prioriza outros setores sociais.

Atualmente, a legislação para alunos com deficiência vigora com princípios trazidos pelo Decreto nº 7.611 (Presidência da República, 2011), o qual reafirma os pressupostos inclusivos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mas, para os surdos, tal documento corrobora, em um de seus parágrafos, o ensino fundamentado nas prescrições do Decreto nº 5.626/05.

Diante do exposto, autores como Turetta e Góes (2012) advertem sobre a dificuldade de coadunar os princípios bilíngues com uma política educacional inclusiva. Isso acontece porque, mesmo quando há um grupo de surdos, profissionais intérpretes e instrutores surdos (ofertando aulas de Libras), o ambiente continua focalizado em práticas fonéticas.

Se metodologias e currículos permanecem voltados para o português, a língua de sinais não é adquirida pelos alunos da maneira esperada, limitando-se a um posto de facilitadora da aprendizagem do português. Turetta e Góes (2012) advertem ainda: “trata-se de uma tarefa bastante difícil: atender educacionalmente ao aluno surdo, dentro de uma visão bilíngue, numa escola que, no seu funcionamento geral, é historicamente monolíngue” (p. 97).

Assim, o discurso inclusivo transforma-se em uma falácia, pois há contradições conceituais e dicotomias no eixo inclusão *versus* exclusão – em geral, devido à não existência de considerável estruturação nas esferas filosóficas e pedagógicas (portanto, curriculares) dos projetos

educacionais. Nesse sentido, as proposições de pesquisadores da área apoiados numa perspectiva culturalista continuam pertinentes à educação de surdos: o ensino da língua de sinais precisa estar alicerçado em princípios filosóficos, ideológicos e pedagógicos que objetivem, concretamente, um espaço favorável ao desenvolvimento do surdo (Quadros, 2008; Skliar, 1998/2012).

No âmbito da articulação das políticas educacionais com a comunidade surda, há uma linha muito tênue. Ora os dispositivos contemplam as reivindicações dos surdos, como a Lei nº 10.436 (Presidência da República, 2002) e os demais documentos que garantem o acesso à Libras, bem como o contato com a comunidade surda na escolarização; ora são contrários a essas reivindicações, pois buscam a inclusão em escolas e classe regulares, não enfatizando, por exemplo, a formação de quadros técnicos para interpretação da Libras nas escolas.

De fato, a discussão acerca da escolarização de surdos é peculiar devido ao fator bicultural de desenvolvimento e às diferentes esferas políticas, éticas e sociais que englobam as diretrizes das políticas públicas. Nesse sentido, os aspectos da inclusão são levados para um patamar específico, principalmente no que se refere à língua, à cultura e à relação das dimensões supracitadas com o processo de escolarização.

Contudo, tendo em vista que a educação não acontece unilateralmente, é fundamental que os professores assumam a responsabilidade por seus educandos, com quem estão em contato diário. Sobre isso, Garcia (2013) ressalta que não basta haver uma superespecialização dos espaços escolares se não há um processo reflexivo acerca da prática pedagógica. Turetta e Góes (2012) reiteram a necessidade do trabalho coletivo, do reconhecimento de cada um no processo inclusivo, em detrimento da culpabilização de alguns envolvidos:

... considerando a vontade política (ou a falta dela) e as imposições econômicas que abatem nosso sistema educacional, precisamos refletir se ficaremos esperando por todas as reformas de uma só vez ou se iremos aproveitar medidas legais existentes que nos possibilitam pequenos avanços rumo aos objetivos almejados. O momento é de considerarmos as condições concretas de nossa existência e avançarmos no que nos é possível... (Turetta & Góes, 2012, p. 83)

Nesse sentido, não se pode perder de vista o contexto macrossocial que engendra o funcionamento escolar e sua articulação com a sala de aula. Isto é,

Ainda que seja considerada a força dos condicionantes macrossociais, não há como sair de onde estamos sem a conscientização política tanto do aluno como do professor, porque, em última instância, são eles que, em parceria, poderão mudar a escola por dentro. E mudá-la por dentro é ter que repensar o que (como e porque) nela se ensina. (Souza & Góes, 1999/2009, p. 168)

Tal consideração enseja um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que é

necessário buscar reestruturar a inclusão em seus níveis políticos, não se pode perder de vista as condições concretas do trabalho presente e os alunos que se encontram nesse tempo e espaço. O olhar pedagógico precisa perpassar seus níveis macro e micro de atuação.

Discutir as políticas públicas de educação levando em conta a caracterização da escola e sua relação com a sociedade é importante para entender o porquê de sua atual configuração, suas possibilidades e seus limites de mediação de conhecimentos e de formação de sujeitos. Contudo, o esforço de compreensão sobre o presente requer uma atenção especial para os antecedentes históricos da educação de surdos, bem como a discussão sobre aspectos do desenvolvimento bilíngue e bicultural desse público, desafios apresentados no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DEBATE ATUAL

“A história é um profeta com o olhar voltado para trás:
pelo que foi e contra o que foi,
anuncia o que será.”

Eduardo Galeano (1978/2013, p. 23)

Marcada historicamente pela discussão linguística, a educação de surdos caracterizou-se, até o século XVIII, por experiências isoladas. Pedro Ponce de León, no século XVI, foi considerado o primeiro professor de surdos, reconhecido por ensiná-los a falar, a ler e a escrever. O livro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, de Juan Pablo Bonet, publicado em 1620, foi uma das primeiras publicações reconhecidas sobre esse assunto. Ao redigi-lo, Bonet retomou os pressupostos metodológicos de Inácio Ponce de León, utilizando-se de um alfabeto digital, da escrita, de sinais e da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios para ensinar aos surdos.

Os principais desdobramentos da publicação desse livro foram a desconstrução de mitos sobre a educabilidade dos surdos e a contribuição para o desenvolvimento de práticas que buscavam tornar os surdos aptos a falar. Assim, a base para a filosofia oralista, que será apresentada posteriormente, já se delineava fortemente no contexto da cultura europeia. Contudo, diferentemente dos oralistas, aqueles educadores consideravam indispensável a utilização dos sinais para a educação dos surdos (Moura, Lodi & Harrison, 2005).

Apesar de serem acessadas por somente 0,1% do público surdo naquela época, essas experiências pedagógicas isoladas foram as propiciadoras do surgimento de determinadas técnicas e também do início das discussões sobre a educação e inclusão dos surdos (Silva, 2007; Sacks, 2010). Essas práticas permitiram, no século XVIII, a criação de várias instituições, e o debate em torno do tema foi ganhando envergadura.

A primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, foi criada pelo abade Charles Michel L'Épée, em 1755. O método utilizado era misto: fala oral e *sinais metódicos* para aprendizagem da leitura e escrita. Os sinais metódicos eram provenientes dos sinais compartilhados pelos surdos franceses e também criados pelo próprio abade, na tentativa de adequá-los à língua do país (Rocha, 2007).

Os estudantes de L'Épée apresentavam facilidade com a escrita em manifestações públicas e, apesar de Bebián, o professor do instituto, ter evidenciado que aquele desempenho era um mero reflexo de cópia (com grandes dificuldades na compreensão das palavras), a experiência

possibilitou a ampliação do debate sobre a escolarização dos surdos (Souza, 1998). Em 1856, foi fundado por Huet, ex-aluno do abade francês, no Brasil, o Instituto de Surdos Mudos (ISM), que, em princípio, seguia os métodos adotados na escola de Paris (Rocha, 2007).

Mesmo Condillac, filósofo que outrora considerava os surdos como máquinas ambulantes incapazes de pensar abstratamente, fez declarações reconhecendo a legitimidade do método de L'Épée e suas vantagens sobre a oralização. Segundo ele, o trabalho do abade podia permitir até mesmo uma troca de ideias mais assertivas que as transmitidas pela fala. De fato, surdos provenientes de escolas fundadas pelos pupilos de L'Épée tornaram-se escritores, engenheiros e filósofos, entre outros, uma formação impensada até poucos anos antes da estruturação do instituto (Sacks, 2010).

À época da criação do instituto francês, por volta de 1750, Samuel Heinecke fundou a primeira escola embasada estritamente na utilização do método oral na Alemanha. Segundo ele, a língua de sinais impediria a aquisição da fala e limitaria o desenvolvimento dos surdos. Tais pressupostos fundamentaram os principais argumentos favoráveis à abordagem oralista, amplamente defendida nos séculos XIX e XX.

Dessa forma, nos séculos XVIII e XIX surgiam, simultaneamente, múltiplos métodos que utilizavam os sinais e as contracorrentes oralistas. Essas últimas foram ganhando força entre escolas, familiares e outras organizações, em decorrência de pressupostos fundamentados em questões filosóficas, religiosas e políticas, por exemplo, e, paradoxalmente, em oposição aos resultados positivos alcançados pelo método dos sinais metódicos. Questionamentos sobre a validade do aprendizado de uma língua de sinais sem a oralidade fomentavam o conflito (Sacks, 2010).

Acreditava-se que a oralidade era o ápice do desenvolvimento da linguagem, e a palavra, a representação da abstração e da razão. Dessa forma, os que não podiam falar não tinham pertencimento social, o que se objetivava na privação da aprendizagem e na suspensão de direitos legais (Moura, Lodi & Harrison, 2005). Por conseguinte, supunha-se uma supremacia da fala oral diante de qualquer outro tipo de comunicação, acalorando o debate linguístico da época. Para essa linha de pensamento, havia uma relação de interdependência linear entre fala oral e desenvolvimento cognitivo. A língua de sinais era concebida como uma aglutinação de sinais não lógicos, primitivos, da ordem restrita ao concreto e, portanto, inferior à oralidade, impossibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas mais refinadas (Sacks, 2010).

Outro fator que contribuiu para o fortalecimento do oralismo foi a conjuntura política de consolidação dos Estados-Nação, exigindo legitimação e unificação linguística. Esse contexto macro, articulado ao prestígio social de Alexander Graham Bell (inventor do telefone e casado com uma surda), defensor veemente do Oralismo, e às questões religiosas relacionadas à confissão oral,

foi basilar para a defesa e propagação dessa abordagem (Góes, 2002; Sacks, 2010; Skliar, 1998).

Em 1880, o Congresso de Milão, evento que reuniu educadores ouvintes provenientes de diversos países para discutir a educação de surdos, foi um marco divisor na educação e inclusão desses alunos. Sustentando-se nas premissas destacadas acima, os rumos da escolarização mudaram abruptamente ao tornar o Oralismo modelo oficial de ensino em toda a Europa. O movimento teve adesão em grande escala por outros países, como o Brasil, onde sua oficialização ocorreu em 1911 (MEC/INES, 2011).

Do evento foi excluída a participação da comunidade surda, inclusive dos professores surdos, que à época representavam 50% do magistério — em 1960, esse percentual cairia para 12%. As deliberações mais expressivas abrangiam a exclusão de toda e qualquer prática relacionada à língua de sinais, abolida oficialmente dos sistemas de ensino (Sacks, 2010).

E, apesar dos indicativos de fracasso escolar em vários países, essa filosofia perdurou hegemonicamente até finais do século XX (Arriens, 2010; Capovilla, 2000). Mesmo cinquenta anos antes do evento, os relatos feitos por Gallaudet, no início do século XIX, em viagem a vários países europeus, identificaram que as escolas adeptas da língua de sinais tinham resultados tão bons na articulação de sons pelos surdos quanto as oralistas. Ademais, enquanto nas primeiras havia resultados significativos na escolarização geral, nas segundas, esta ficava marginalizada devido ao alto número de horas de treinamento articulatório.

Na Convenção Nacional de Surdos-Mudos, ocorrida nos Estados Unidos à época do Congresso de Milão, os surdos participantes contestaram arduamente as técnicas oralistas, afirmando que, “... na guerra dos métodos, o veredicto dos surdos educados de todo mundo é: o método oral beneficia uns poucos, o sistema combinado beneficia todos os surdos... Qualquer um que apóie o método oral, como um método exclusivo, é seu inimigo” (Moura, Lodi & Harrison, 2005, p. 349).

Para os oralistas, o meio mais apropriado para o desenvolvimento é o convívio dos surdos com a sociedade majoritária. Assim, entende-se que, se não há audição, a sua restituição é essencial para a inserção social desses sujeitos, que deve acontecer em espaços com atuação de profissionais médico-audiológicos, psicólogos e educadores.

Nesse sentido, a surdez era entendida como uma deficiência impeditiva do acesso às formas de conhecimento elaboradas em nível conceitual abstrato, só alcançáveis por meio da palavra oral, e isso deveria ser sanado por meio das técnicas oralistas. Desdobrado metodologicamente para o espaço escolar, o trabalho consistia em oralizar os surdos, como dito anteriormente, com treinos articulatórios intensivos; assim, toda a prática pedagógica estruturava-se por técnicas orofaciais. Desejava-se curar a deficiência e incluir o surdo socialmente pela fala (Sacks, 2010; Witkoski, 2009).

Entretanto, o modelo oralista não logrou sucesso escolar. As pesquisas desenvolvidas ao longo do século XX identificaram: recorrência de fracasso tanto cognitivo, ao se comparar o desempenho de alunos surdos e ouvintes da mesma faixa etária, quanto emocional e social, retratado por privações comunicativas e sociais (Capovilla, 2000; Sacks, 2010; Moura, Lodi & Harrison, 2005). No início do século XX, no Instituto de Paris, como no Instituto de Surdos-Mudos, no Brasil, foi constatado o fracasso da metodologia (Rocha, 2007).

Capovilla (2000) afirma que na Alemanha, em pesquisa realizada na década de 1990, o percentual de surdos que se faziam inteligíveis a terceiros era estimado em 0,5% e por articularem a fala oral de forma não usual, acabavam sendo inibidos pelos ouvintes. Isso aconteceu porque, apesar de terem o aparelho fonador conservado, esses sujeitos não escutam a própria voz e, dessa forma, não conseguem monitorá-la, ocasionando omissão de consoantes e divergências na amplitude e no tom, por exemplo (Sacks, 2010).

Na Inglaterra, na segunda metade do século XX, entre os surdos que terminavam o ciclo de educação aos 15 ou 16 anos, 30% eram analfabetos (Capovilla, 2000). E na Itália, segundo Skliar (1997/2006), uma pesquisa mostrou que, de uma lista de palavras apresentadas aos surdos, o significado de 43% era desconhecido, mesmo que fossem termos utilizados corriqueiramente.

Assim, Capovilla (2000) reitera que,

... apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer da leitura e escrita. Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue falar de modo suficientemente inteligível a terceiros. (p. 102)

Apesar de todo o empenho destinado à oralização dos alunos surdos ao longo da história, poucos conseguiam desenvolver a fala. Assim, os sujeitos acabavam não se comunicando e ficando alheios às discussões escolares e aos conteúdos acadêmicos. Sacks (2010) afirma que 75% da leitura labial

... é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipótese, dependente do uso de pistas encontradas no contexto. É mais fácil para as pessoas com surdez pós-linguística, que conhecem a fala, 'lê-la'; é muito mais difícil para as que têm surdez pré-linguística... (Sacks, 2010, p. 161)

Isso é confirmado pela pesquisadora surda Witkoski (2009), que também destaca outros pontos, como a articulação do locutor e seu posicionamento espacial (próximo ou distante; e a frontalidade em relação ao surdo). Segundo ela, “a semelhança articulatória de determinadas letras e o prévio conhecimento das palavras pronunciadas são apenas alguns elementos que interferem no processo e demonstram o quanto a leitura labial é mitificada” (Witkoski, 2009, p. 569).

Dessa forma, pelo enfoque destinado à aprendizagem da língua oral pelos surdos, os conhecimentos escolares ficaram marginalizados e o espaço escolar tornou-se clínico. Skliar (1997/2006) argumenta que

... a educação se subordinava à conquista da expressão oral pelas crianças surdas, e os adultos surdos, que até então participavam no processo escolar como modelos educativos para as crianças surdas, foram reclusos a tarefas menos importantes – como cozinheiros ou técnicos de algum trabalho – ou, pior ainda, foram excluídos da escola. (Skliar, 1997/2006, p. 111)

À medida que a escola se tornava um ambiente clínico, adotando medidas como a redução do número de professores surdos e o afastamento dos surdos adultos, a língua de sinais foi sendo marginalizada. Assim, qualquer possibilidade de contato com essa língua era considerada uma ameaça ao modelo oralista. Nesse sentido, as comunidades surdas foram tidas como hordas perigosas para a oralização e desapareceram da realidade escolar e da percepção dos ouvintes e dos próprios surdos (Skliar, 1997/2006).

Vygotski (1997), já no início do século XX, também criticou a oralização dos surdos. Ele argumentou que tal prática era penosa e desprovida de aplicação prática, sendo alcançada somente com medidas artificiais de grande severidade. Além disso, ressaltou o poder da *mímica* entre esses sujeitos:

... los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está en condiciones de luchar contra ellos. Todo interés vivo por el lenguaje está extinguido, y sólo con medidas artificiales, con una severidad excepcional y, en ocasiones también con crueldad, apelando a la conciencia del niño, se logra enseñarle a hablar. (Vygotski, 1997, p. 119)

No século XX, com o desenvolvimento da eletroacústica e, conseqüentemente, dos aparelhos de amplificação sonora, uma grande expectativa de sucesso era fomentada em torno da filosofia oralista. Almejava-se, com o apoio desses instrumentos e com o treinamento fonoaudiológico, a boa articulação e leitura orofacial, para tornar o surdo apto a conviver com ouvintes (Capovilla, 2000).

O grande impasse, como dito anteriormente, é que, mesmo com essas técnicas, o rendimento sempre foi variável. Poucas crianças obtiveram rendimentos satisfatórios, enquanto a maioria ficou alheia aos objetivos esperados. Muitos resultados positivos foram alcançados em situações de controle, mas nas situações corriqueiras há, por exemplo, ambigüidade na conversação, devido à similaridade ou ausência de movimentos que expressam determinados sons ou à forma como o interlocutor se porta, entre outros fatores (Moura, Lodi & Harrison, 2005; Kelman, 2010).

O instrumento mais recente vinculado às abordagens oralistas é o implante coclear, que (Costa & Bevilacqua, 2014), "... 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 que é o implante coclear, para. 1).

Entretanto, como destacam Dizeu & Caporali (2005), por mais inegável que seja a complexidade do aparato tecnológico auditivo atual, as peculiaridades de desenvolvimento dos sujeitos surdos não são alteradas. Assim, a tecnologia auditiva não determinará sua inclusão social (por haver pouca inteligibilidade da fala, por exemplo – Sacks, 2010):

... é importante a conscientização de que toda esta tecnologia disponível não é de acesso a toda a população surda, especialmente considerando-se nossa realidade social, cultural e econômica. Além do mais, ainda que toda essa tecnologia fosse acessível, ela por si não garante o desenvolvimento lingüístico, identificatório e cultural do sujeito surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como assim defende a premissa oralista. (Dizeu & Caporali, 2005, p. 585)

Em pesquisa recente, Kelman (2010) focalizou as implicações do implante coclear para o desenvolvimento escolar, a partir do ponto de vista de pais, professores e jovens surdos. Os relatos indicam que, quanto mais cedo realizado o implante, maiores as possibilidades de diminuir os problemas relacionados à aprendizagem do português escrito, que, na visão dos surdos, teve uma melhora significativa. As mães também ressaltam maior sociabilização e menos ansiedade.

Por outro lado, a autora reitera que o procedimento não é uma cura para a surdez e, dessa forma, as peculiaridades linguísticas e visuais na apreensão dos significados são preservadas e precisam ser centralizadas nos processos educativos. Em relação a isso, Kelman (2010) identificou que os oito participantes de sua pesquisa se comunicavam entre si pela língua de sinais, dado importante para evidenciar o papel dessa língua no processo semiótico e como fator identitário.

A (des)coberta da língua de sinais e da comunidade surda

Na década de 1960, quando o Oralismo ainda era prática hegemônica na escolarização dos surdos, pesquisas sobre as línguas de sinais foram desenvolvidas por William Stokoe, um dos primeiros e principais expoentes no tema. As posições filosóficas que haviam reverberado milenarmente a visão de uma linguagem desarticulada e inapropriada para a abstração foram invalidadas por esse linguista.

Os resultados da pesquisa de Stokoe indicaram que, quanto aos aspectos sintáticos, léxicos e semânticos, as línguas de sinais são estruturadas como quaisquer outras línguas. Elas diferem quanto ao canal comunicativo, que é gestual-visual, enquanto as línguas orais são processadas pelo canal oral-aural. Outra diferença é a organização dos vocábulos, que são proferidos em uma

sequência linear na língua falada, com uma palavra posposta a outra, mas podem, na língua gestual-visual, ser combinados simultaneamente — dependendo do sinal, é possível fazer mais de um sinal, usando as duas mãos, associadas às expressões corporais.

Apesar de ter recebido inúmeras críticas (refutadas posteriormente), essas investigações, aliadas aos fracassos do Oralismo, foram fundamentais para os surdos começarem a se organizar, almejando o reconhecimento de sua condição linguística, cultural e política singular. A filosofia consolidada pelo Congresso de Milão, que havia proibido qualquer forma de contato com a língua de sinais, naquele momento produzia, paradoxalmente, a reorganização dos sujeitos em suas comunidades. Paulatinamente, as trocas sociais por meio da língua de sinais e a partilha de vivências culturais ressurgiam e os fortaleciam politicamente (Skliar, 1997/2006).

Foi só então que o cenário educativo oralista começou a ser questionado e que a reinserção da língua de sinais na educação foi pensada em uma dimensão filosófica, pedagógica e política. Assim, direcionou-se um novo olhar sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, que se desdobrou nas abordagens educacionais Comunicação Total e Bilinguismo.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Comunicação Total propôs utilizar os mais variados recursos comunicativos para os alunos poderem se relacionar socialmente e se desenvolver academicamente (Góes, 2002; Kelman *et al.*, 2011). Ela surgiu como uma filosofia que privilegiava as necessidades do aluno surdo, aceitando qualquer forma de comunicação que ele viesse a desenvolver. Por conseguinte, não se reduzia à oralização nem culpabilizava o sujeito que não a alcançasse.

Contudo, posteriormente, os pressupostos centrados na comunicação da criança (por quaisquer vias comunicativas) e em seu bem-estar acabaram esvaindo-se, e a Comunicação Total tornou-se um apêndice do Oralismo. Assim, a Comunicação Total deixou de ser uma filosofia e passou a ser apenas o desenvolvimento de técnicas nas quais os sinais eram utilizados simultaneamente à língua oral (bimodalismo). Caracterizou-se, assim, como um “conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares” (Góes, 2002, p. 41), desconsiderando a estrutura gramatical de ambas as línguas (Lacerda, 1996).²

O trabalho da Comunicação Total era centrado no aproveitamento de restos auditivos e de fala para o desenvolvimento das habilidades linguísticas orais, em que o uso dos sinais era

2 Em sua tese de doutorado, Lacerda (1996) identificou que, no processo de aquisição de conhecimentos em ambiente pedagógico organizado pela filosofia da Comunicação Total, os interlocutores (professor ouvinte e alunos surdos) não conseguiam estabelecer um espaço de negociação de sentidos para a construção de conceitos devido à falta de uma base comunicativa comum. A pesquisa evidenciou ainda que os surdos, nesse contexto de aprendizagem, não tinham domínio nem da língua majoritária oral, nem da língua de sinais.

permitido somente para acessar mais facilmente a língua oral (Moura, Lodi & Harrison, 2005). Ferreira-Brito³ (1993), no início da década de 1990, já advertia que era impossível fazer alguns sinais e falar simultaneamente, por exemplo, quando há necessidade de fazer expressões faciais. Não demorou para que os pesquisadores e educadores concluíssem que esse método, apesar de ainda muito utilizado, era precário (Lacerda, 1996). Assim como no oralismo, as singularidades linguísticas e visuais dos surdos nas relações sociais permaneceram negadas, impedindo-os de acessar os bens culturais pertencentes tanto à comunidade ouvinte quanto à surda.

Diante disso, Góes (2002) observou que tal metodologia gerou inquietações quanto à língua, aos processos comunicativos e ao estatuto da língua de sinais. Nas práticas pedagógicas, foram constatados problemas relacionados ao desenvolvimento escolar dos alunos, que não conseguiam estruturar narrativas, entender o funcionamento semântico ou diferenciar a língua de sinais da língua portuguesa.

Com as limitações do Oralismo e da Comunicação Total e tendo como pilar argumentativo os estudos de William Stokoe sobre as línguas de sinais, o Bilinguismo ganhou importância no debate escolar nas duas últimas décadas. Defendida pelos estudos socioantropológicos no campo da surdez, essa filosofia centraliza o papel da língua de sinais no desenvolvimento dos surdos e fundamenta-se nela para estruturar a prática pedagógica (Skliar, 1998/2012). Para os bilinguistas, a língua de sinais representa a comunidade surda e é, portanto, fundamental para o desenvolvimento dessas pessoas (Slomski, 2010).

Desenvolvimento bilíngue e bicultural: mudança paradigmática na educação de surdos

A perspectiva bilíngue entende a língua de sinais como a primeira língua dos surdos (por ser acessível, isto é, passível de aquisição sem necessidade de treinamento formal) e a portuguesa, no caso do Brasil, como a segunda. Nessa abordagem, a surdez reconfigura-se, no curso do desenvolvimento, como uma diferença cultural e linguística. Isso se desdobra na formação de um sujeito que se desenvolve no espaço visuogestual e se relaciona com a língua de sinais como sua língua acessível em um contexto com interlocutores que a partilham (Slomski, 2010).

Em outras palavras, ao contrário do Oralismo, a aprendizagem da língua de sinais não depende de treinos fonoarticulatórios. Assim como no processo de aquisição da linguagem pelos ouvintes, os sujeitos surdos precisam de espaços nos quais as relações sociais possibilitem trocas simbólicas acessíveis a todos os interlocutores pela língua de sinais.

Desse modo, contrariando o Oralismo e a Comunicação Total, o Bilinguismo considera o papel da língua de sinais fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos (Góes, 2002; Lacerda,

3 Lucinda Ferreira-Brito foi pioneira nos estudos sobre a Libras. Ela publicou, em 1979, o primeiro livro sobre os aspectos gramaticais dessa língua, evidenciando sua complexidade e garantindo-lhe *status* linguístico.

2006; Sacks, 2010). Sobre isso, Skliar (1997/2006) argumenta ser necessário

... um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (p. 140)

Isto é, ao entender a surdez como uma diferença linguística e cultural, o Bilinguismo centraliza o trabalho pedagógico nas possibilidades de aprendizagem visuo-gestuais dos surdos, em direção oposta às práticas fonéticas do Oralismo.

Apoiando-se na perspectiva teórica histórico-cultural sobre desenvolvimento humano, pesquisas têm evidenciado a centralidade da mediação semiótica na formação dos processos psicológicos superiores, que emergem nas relações sociais (Gesueli, 2006; Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011; Silva, 2007; Tunes, Tacca & Bartholo, 2006). Na experiência alteritária, a língua é um elemento essencial para a significação do mundo e de si:

... a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem. (Gesueli, 2006, p. 280)

De fato, a vida ocorre na (e pela) linguagem. Esse fundamento se estende, por exemplo, aos espaços específicos de aprendizagem, como a escola, em que significados e formação conceitual são produzidos, construídos e internalizados (Araújo & Lacerda, 2010). Nesse sentido, a interação com usuários da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento dos surdos. Esses princípios teóricos se articulam com a proposta bilíngue de educação de surdos, em que essa língua assume protagonismo para a inclusão.

Nessa mesma direção, as propostas pedagógicas bilíngues sugerem que as crianças surdas vivenciem o mais precocemente possível um ambiente linguístico com interlocutores proficientes em língua de sinais, ou seja, com pares surdos. Argumentam, também, que a língua majoritária deve ser ensinada nas modalidades escrita e/ou oral, preservando o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Essa abordagem permite a aquisição da língua em um ambiente significativo, rico em elementos culturais, opondo-se aos treinos desarticulados e descontextualizados impostos pelo Oralismo (Moura, Lodi & Harrison, 2005).

Tais considerações levam à seguinte conclusão: o surdo é bilíngue e se constitui a partir de uma condição bicultural, marcada pelas dinâmicas emergentes entre surdos e ouvintes. Além disso, a comunidade surda representa uma cultura própria, constituída pelos surdos em suas associações e

nos espaços comuns de convivência. Contudo, o trato constante com a comunidade majoritária coloca-os entre duas culturas com impactos sociais desiguais. Nesse contexto, a escola exerce um papel central de socialização – especialmente ao se considerar a percentagem de surdos filhos de ouvintes, de 95% (Sacks, 2010).

O Bilinguismo, portanto, envolve uma concepção de desenvolvimento, linguagem e cultura surda que prioriza os processos de escolarização. Desse modo, em razão de os surdos conviverem em um espaço majoritariamente ouvinte, os esforços para sua efetiva inserção bicultural precisam ser empreendidos no campo das políticas sociais e educacionais (Lodi, 2005; Martins & Machado, 2009; Quadros, 2006; Skliar, 1998). Moura, Lodi & Harrison (2005) ressaltam ainda que

... a criança não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver a sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência. Ela terá modelos de adultos surdos com os quais poderá se identificar, podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte. (p. 19)

Dessa maneira, em ambiente acessível a trocas linguísticas e compartilhamento de significados, esses sujeitos podem internalizar os conceitos que os circundam e perceber-se como pessoas de possibilidades. Assim, contrariam-se os sentimentos de exclusão e solidão que demarcam o autoconceito diante das experiências oralistas.

Atualmente, apesar da ascensão da discussão sobre o Bilinguismo na escola e de seu avanço pontual em políticas públicas, a compreensão mais comum é que sua filosofia educacional restringe-se ao ensino da e pela Libras (Quadros, 2006; Lacerda, Albres & Drago, 2013; Stumpf, 2009).

Entretanto, o destaque para a língua de sinais, deslocado de uma discussão mais ampla sobre a experiência bicultural e os aspectos definidores da cultura surda, despolitiza o debate sobre a inclusão educacional de surdos (Lodi, 2005; Fernandes, 2003; Sá, 2006). Sobre isso, Sá (2006) argumenta que o Bilinguismo tem se caracterizado “como mais uma metodologia colonialista, a-histórica e despolitizada” (p. 358).

De fato, a educação não se limita ao acesso à linguagem, mas, no caso dos surdos, é um ponto de partida (e não de chegada) para a estruturação do ato pedagógico. Há um reducionismo linguístico nas diferentes filosofias educacionais, passando pelo Oralismo, pela Comunicação Total e por algumas apropriações do Bilinguismo. Tais práticas têm transformado o campo educacional, quando não em um ambiente clínico, em um espaço descontextualizado histórica, filosófica e pedagogicamente (Angelucci & Luz, 2010; Lacerda, 2006; Quadros, 2003; Sá, 2006).

Além disso, a inclusão tem apenas permitido (e não centralizado) o uso da língua de sinais

no contexto escolar. Os aspectos culturais, curriculares e institucionais não são transformados. Na maior parte das vezes, o Bilinguismo se reduz ao debate linguístico na sala de aula (Stumpf, 2008).

Lacerda (2006) indica que, mais do que permitir o acesso à língua de sinais (especialmente considerando sua inserção burocrática e limitada no ensino inclusivo), faz-se indispensável: a) promover a formação dos professores e demais profissionais da escola; b) ensejar o contato com surdos adultos para propiciar a constituição identitária dos estudantes; c) reestruturar o currículo e os recursos metodológicos; e d) garantir a escolarização de surdos com seus pares linguísticos. Para a pesquisadora, é quando são respeitadas essas dimensões do trabalho pedagógico que os sujeitos surdos têm a oportunidade de se desenvolverem acadêmica, social e afetivamente.

Entre políticas públicas inclusivas e propostas formuladas no âmbito acadêmico, o Bilinguismo tem se materializado multifacetadamente na instituição escolar. Formas de acesso à primeira e à segunda língua, aspectos referentes à inserção de intérpretes, professores ouvintes e surdos, além da composição discente das classes (somente para surdos; surdos e ouvintes etc.), são exemplos de questões que permeiam as práticas bilíngues e revelam suas diferentes facetas e possibilidades de configuração. O emaranhado dessas questões tem gerado uma variedade de modos de implementação, isto é, de tipos de *bilinguismo*, suscitando desafios aos profissionais da educação (Santos, 2012).

Autores como Fernandes (2003) e Skliar (1999/2009) questionam essa variedade de modelos bilíngues que têm sido implementados nas escolas, pois ela pode acarretar um reducionismo e, portanto, a precarização da filosofia bilíngue. Tais pesquisadores consideram pertinente distinguir o *Bilinguismo na educação* e o *Bilinguismo na escola*: aquele se relaciona a uma proposta fundamentada filosófica, política e pedagogicamente, enquanto este se refere ao reducionismo ao acesso à língua de sinais, característico das políticas públicas inclusivas vigentes.

Essa denominação permite visualizar a dissonância entre a filosofia, em seus princípios estruturantes, e seus desdobramentos escolares, coadunando-se com os apontamentos de estudiosos sobre a necessidade de posicionar a educação de surdos em um debate mais amplo. Destarte, pensar o Bilinguismo na educação é situá-lo para além do processo inclusivo homogeneizante de educação para todos, que coloca no reducionismo linguístico o problema da educação de surdos. A ideia de que a língua de sinais, por si só, garante o sucesso escolar é falaciosa. Confunde-se a saída com o ponto de entrada.

A educação de surdos precisa estar alicerçada ao ensino da língua que objetive concretamente um espaço favorável ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural do aluno (Lodi, 2005; Martins & Machado, 2009; Skliar, 2009; 1998/2012).

Nessa direção, Santos (2012) afirma:

A escola que cumpre suas funções sociais e políticas da educação escolar percebe que tem

compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, isso para todo e qualquer sujeito. Nesse sentido, a escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supera a simples acumulação do conhecimento ou a sua repetição mecânica, mas compreende como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito. (p. 78)

Apesar da existência de propostas sobre educação para surdos e de uma política inclusiva que as admita (com restrições), pesquisas têm evidenciado práticas com foco na oralidade – mesmo em ambientes intitulados bilíngues, com professores ouvintes e surdos (Lacerda & Lodi, 2012; Lebedeff, 2010). E, mesmo com os avanços quanto ao reconhecimento do papel da língua de sinais no desenvolvimento dos surdos, esse posicionamento, *per si*, não compreende toda a complexidade educacional que envolve esse público. De um modo geral, o reconhecimento da condição bilíngue para a efetiva inclusão educacional implica a reflexão sobre ao menos três aspectos:

- a) o acesso à língua de sinais e sua garantia;
- b) a centralidade da pedagogia com a imagem; e
- c) o papel do intérprete.

Com relação à língua de sinais, vários estudos (Gesueli, 2006; Góes, 2002; Lodi & Luciano, 2012; entre outros) têm evidenciado sua função central no desenvolvimento dos surdos, já que ela constitui garantia de interação com interlocutores que a compartilham, por ser mais acessível a sua especificidade orgânica e, assim, não dependente de treino e/ou uso de próteses. É a língua de sinais que permite a inserção e a interação dos indivíduos na comunidade surda, pois possibilita que eles reconheçam a própria singularidade diante da experiência alteritária.

Sobre a centralidade da língua de sinais no desenvolvimento do surdo, Lodi & Luciano (2012) comentam:

... para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. (p. 34)

Estudos como os de Dizeu e Caporali (2005), Fernandes (2003) e Skliar (1997/2006) fizeram críticas contundentes ao modelo clínico, afirmando que esse qualificou, erroneamente, os surdos como dotados de pensamento concreto, imaturidade e baixa elaboração conceitual; isso seria decorrência de limitação inata para a linguagem oral. Ao contrário, tais teóricos têm demonstrado que esses aspectos são derivados da inacessibilidade à língua de sinais precocemente.

O contato com a comunidade surda e/ou com falantes fluentes da língua de sinais assume destaque no desenvolvimento do surdo desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, disponibilizar a língua de sinais é fundamental, porque essa lhe proporciona uma troca semiótica

tão rica quanto a oral-auditiva para os ouvintes (Quadros, 2005/2008).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, na qual a língua assume papel central na formação dos processos psicológicos superiores (Luria, 1991), o processo de simbolização fica comprometido quando o acesso lhe é restrito, como ocorre frequentemente no caso dos surdos. Como organizadora do funcionamento psíquico complexo, a língua é o meio pelo qual o mundo é significado e recortado. Dessa forma, é por meio dela que as práticas culturais são internalizadas (Vygotski, 1934/2001; Vygotski, 1997).

Contudo, pesquisas têm apontado a necessidade de compreender a educação de surdos para além dos aspectos relacionados ao acesso à língua de sinais. Como dito anteriormente, essa reestruturação implica a organização do trabalho educacional por meio de uma pedagogia da imagem, devido às especificidades visuo-gestuais do desenvolvimento desses sujeitos. Campello (2007) e Rosa e Luchi (2010), entre outros, têm ressaltado a importância de se promoverem espaços de aprendizagem em que ocorra a mediação semiótica nesta esfera; uma estruturação visual dos significados.

Lopes (2006) argumenta que, quanto mais ambientes apropriados forem disponibilizados, com a utilização de variados materiais sígnicos e pares competentes linguisticamente, mais consistente será o desenvolvimento psíquico e acadêmico dos surdos. Segundo a autora, para a complexificação do pensamento e o processamento de novos conceitos, é essencial que haja trocas qualitativas no plano visuo-gestual entre o surdo e seus interlocutores.

Nesse sentido, a Pedagogia da Imagem é um campo profícuo e necessário para a aprendizagem dos surdos, pois pretende organizar estruturalmente a educação formal, por meio de uma mediação semiótica visuo-espacial, desde a elaboração do currículo aos seus desdobramentos pedagógicos em sala de aula. Esse procedimento pedagógico requer o planejamento de espaços em que memória e pensamento visuais sejam fundantes do processo de ensino e aprendizagem, implicando atividades que compreendam: processos físicos de percepção, instrumentos de representação e estratégias para interpretação (Lebedeff, 2010).

Na aprendizagem da língua portuguesa escrita, por exemplo, a imagem tem papel central, já que é pela memória visual que o surdo aprende a grafia e também os significados das palavras. Entretanto, pesquisas como a de Lebedeff (2010) relatam que, apesar de haver um discurso acadêmico da importância da experiência visual, os professores (ouvintes e surdos) utilizam práticas e recursos fonéticos. Há uma cultura pedagógica oral que se concretiza nos materiais didáticos e uma crença docente de que o som e a oralização não podem ser dispensados no processo de letramento (Fernandes, 2003; Rosa & Luchi, 2010).

Seguindo essa argumentação, é importante sublinhar que, para além de uma utilização imagética aleatória na sala de aula, faz-se necessário empreender esforços para um trabalho de

letramento crítico. Isto é, contextualizar a imagem política e historicamente, abrangendo suas características lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas (Oliveira, 2006).

Portanto, pensar em um projeto de educação bilíngue para o surdo demanda, entre outras questões, uma organização pedagógica que parta da singularidade de significação visual do mundo. Essa reflexão teórico-prática é importante na medida em que permite dar um salto qualitativo na educação desses sujeitos.

Outra questão que assume centralidade na educação de surdos diz respeito ao papel do profissional intérprete da língua de sinais. É ele quem faz a mediação semiótica entre os sujeitos surdos e ouvintes, numa escola de maioria ouvinte. Entretanto, o trabalho do intérprete educacional tem assumido diferentes dimensões, tanto pela indefinição sobre seu papel quanto pela visão de inclusão que prepondera nas escolas brasileiras (Lacerda & Poletti, 2004; Leite, 2005; Tuxi, 2009).

Regulamentada somente em 2010, pela Lei nº 12.319 (Presidência da República, 2010), a profissão de intérprete da língua de sinais é marcada por indefinições, especialmente no campo educacional. Isso acontece porque a atuação do intérprete de Libras tem se pautado, para além do momento da interpretação, na mediação de conteúdos escolares; funções que caracterizam um professor intérprete. Por outro lado, esses profissionais têm reivindicado o papel de *intérprete educacional*, o que atua unicamente com a interpretação dos sinais e sua tradução (Tuxi, 2009).

Entretanto, questões sobre como lidar com os alunos que desconhecem a língua de sinais, ou como articular o trabalho do professor regente com a performance do intérprete, emergem de forma contraditória no cenário educacional. É importante registrar que a presença de um intérprete não garante a aprendizagem dos surdos (Quadros, 2003). Rosa (2006) argumenta:

A presença do intérprete pode mascarar uma inclusão que exclui. E, sendo esse intérprete generalista, normalmente com uma formação acadêmica totalmente diferente daquela na qual o surdo está inserido, a aquisição dos saberes curriculares continua sendo secundária na vida escolar do aluno surdo. (p. 89)

As questões que tangenciam o problema da interpretação da língua de sinais na sala de aula têm sugerido, não sem questionamento, que a educação bilíngue seja organizada a partir da codocência. Ou seja, uma regência compartilhada entre professor e intérprete, inclusive na estruturação do planejamento pedagógico, sendo considerada uma formação específica de acordo com a disciplina interpretada.

Contudo, é importante salientar que a atuação do intérprete é vista de forma contraditória pelos pesquisadores surdos e pela comunidade surda. Diferente do que se tem defendido nas políticas educacionais inclusivas, a presença do intérprete não garante o sucesso acadêmico do surdo. O debate sobre escolas para surdos e organizadas por surdos, com professores surdos, está sendo retomado.

O mote “educação para todos” suprime as especificidades necessárias para a organização curricular e estrutural de educação bilíngue. Há indícios de que o atual contexto escolar inclusivo, que se baseia na presença exclusiva e única do intérprete (quando ele está disponível), é desfavorável à constituição acadêmica daqueles que vivem uma condição bicultural. De fato, a permissão de uso da língua de sinais, sem a transformação de questões culturais, curriculares e institucionais, produz isolamento e menores possibilidades educativas aos surdos, gerando repetência e evasão escolar (Lacerda, 2006).

As múltiplas filosofias educacionais e suas configurações na escola estabelecem espaços constitutivos variados. Isso sugere a necessidade de explorar, aprofundadamente, os impactos da inclusão, tendo em vista o papel da escola nos processos de desenvolvimento bicultural e bilíngue dos surdos. No entanto, pesquisadores como Angelucci e Luz (2010) sinalizam a escassez de investigações sobre as relações entre os processos de escolarização da política inclusiva e a constituição bicultural dos surdos. Dessa forma, analisar as experiências escolares dessas pessoas parece uma investigação pertinente à discussão levantada até aqui.

De fato, o modelo de educação para surdos, no Brasil, dialoga (contraditoriamente) com as recentes propostas bilíngues (em seus múltiplos modelos de organização) e com uma filosofia oralista ainda persistente. Nesses contextos múltiplos de práticas pedagógicas, torna-se importante indagar: o que narram os surdos sobre suas trajetórias escolares? Qual é o impacto dessas experiências para o seu desenvolvimento bicultural?

Delimitação do estudo: as experiências pedagógicas e seus impactos sobre os processos de desenvolvimento bicultural

Como visto previamente, as políticas públicas para surdos têm dialogado, em diferente medida, com as filosofias educacionais construídas ao longo da história: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Não só no Brasil, mas também em outros países, a educação de surdos atravessou uma variedade de propostas que, no século XX, englobaram as três filosofias. Recentemente, a educação bilíngue (em suas múltiplas e contraditórias compreensões) tem assumido o protagonismo discursivo das políticas públicas brasileiras (Kelman, 2010; Rocha, 2007; Slomski, 2010). Contudo, ela ainda coexiste com outras abordagens, o que traz inquietações sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos.

Além das características linguísticas e culturais desse público, pesquisadores constataram que, em relação às pessoas com peculiaridades no desenvolvimento (todas inclusas no rol homogeneizante das *deficiências*), o currículo tem representado, tradicionalmente, construções sociais relacionadas ao estigma e à discriminação, em vez de focalizarem processos e práticas educativas que alteram processos de desenvolvimento (Magalhães & Ruiz, 2011; Michels, 2005).

No caso dos surdos, as estruturas curriculares têm focalizado a surdez como sintoma de anormalidade, e aqueles sujeitos, como passíveis de recuperação e de reabilitação (Lunardi, 1998/2012).

O número de estudos sobre os resultados dos processos de escolarização dos surdos no campo acadêmico alargou-se na última década, evidenciando a precarização das filosofias educacionais (Capovilla, 2011; Lebedeff, 2005; Schneider, 2006). Pesquisas têm denunciado as falhas da educação destinada a esses indivíduos historicamente, passando pelas perspectivas do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. De acordo com dados coletados em estudo realizado anteriormente (Ribeiro, 2011), as trajetórias de escolarização dos surdos sofrem mudanças profundas ao longo de suas vidas acadêmicas, especialmente em casos de mudança geográfica da família. Apesar de haver uma política nacional, existe uma desarticulação entre os sistemas de ensino dos estados brasileiros e, ainda, a transição entre as filosofias confere uma variedade grande de ofertas educativas.

Witkoski (2009), pesquisadora surda e bilíngue (comunica-se tanto pela língua de sinais quanto pela portuguesa, via leitura labial e oralização), relata as experiências vividas por ela própria em um contexto inclusivo desprovido de intérprete:

... a impossibilidade de acompanhar os diálogos que transcorrem em sala de aula – até que eu consiga localizar no campo visual quem está falando já perdi metade dos argumentos – esvazia em muito o acesso à qualidade das informações partilhadas. As entrelinhas da troca conversacional sempre pairam no ar! Também ficamos excluídos do aprendizado incidental, proveniente daquele burburinho de conversas que ocorrem durante uma aula e nos corredores das instituições de ensino. Ademais, a situação não oferece conforto linguístico; ao contrário, exaure. (Witkoski, 2009, p. 570)

Há uma desarticulação entre o ensino da primeira e da segunda língua e o fracasso escolar persiste. Quadros (2003) registra comentários de alunos surdos sobre essa questão: “Estudo tanto quanto, talvez muito mais que meus colegas, eles conseguem, mas eu não...”, e ainda “Leio, leio, leio, mas não entendo nada...” (p. 85).

Tendo como base o papel da instituição escolar nas relações estabelecidas socialmente, Lebedeff (2005) realizou uma pesquisa com alunos escolarizados pela filosofia oralista nas décadas de 1970 e 1980, objetivando identificar a relação entre os processos de escolarização e suas marcas nos sujeitos surdos.

A autora descobriu que os surdos estavam na escola, mas não no processo de ensino-aprendizagem, pois não aprendiam, copiavam. Eles narraram: “Na escola a professora só falava. Eu só copiava o que as colegas me emprestavam. Minha mãe me ajudava a fazer os trabalhos. Eu não fazia nada na aula, só ficava copiando vendo os outros (Mulher, 25 anos)” (p. 3).

Outra participante descreveu algo semelhante: “A outra professora só copiava no quadro e eu copiava, copiava no caderno e, paciência, eu não entendia nada (Mulher, 32 anos)” (p. 3).

Nos planos social e afetivo dos surdos, Lebedeff (2005) identificou marcas de tristeza e solidão. Sobre isso, uma das participantes da pesquisa relatou: “As mãos tinham que ficar por baixo da mesa, a professora ficava brava se usasse sinal, era proibido. Era muito triste, de depressão, eu tinha a mente fechada, eu precisava abrir. Era só oral a professora obrigava a falar todo dia (Mulher, 25 anos)” (p. 4).

Outro ponto destacado pela autora é que, independentemente da filosofia adotada, não havia qualquer trabalho específico com esse alunado. As práticas pedagógicas para surdos eram restritas às séries iniciais, nas classes especiais, com o ensino da oralização (Lebedeff, 2005).

Esse sentimento de tristeza e solidão também foi observado por Lacerda (2006). Em pesquisa desenvolvida em um contexto bilíngue (com inserção da língua de sinais), a pesquisadora identificou, em uma turma inclusiva, que o único aluno surdo da classe achava normal estar sozinho, interagindo apenas com intérpretes. A vida na escola se restringia à experiência com o intérprete. Trocas realizadas entre alunos e professores não aconteciam com o surdo.

O avanço da discussão sobre o Bilinguismo e sua repercussão na elaboração das políticas públicas mais recentes parece não ter levado a mudanças decisivas nos processos de ensino-aprendizagem. Mesmo quando a língua de sinais está presente, outras especificidades são preteridas. Para Quadros (2012), “a língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão” (p. 193).

Os modelos de inclusão, muitas vezes, apoiam-se em alguns preceitos da filosofia bilíngue, como a presença da língua de sinais, mas as práticas educacionais focam a oralidade. A segregação continua, pois a não circulação viva da língua de sinais na escola exclui os surdos, impedindo sua participação em todas as atividades (Lacerda & Lodi, 2012).

Essa fragmentação pode explicar o baixo desenvolvimento escolar dos surdos, quando comparados aos ouvintes de mesma idade. Várias pesquisas têm demonstrado que há um processo de inclusão malsucedido, no qual os surdos não desenvolvem a leitura e a escrita e não têm domínio do conteúdo acadêmico (Machado, 2006).

Há indícios, portanto, de que o contexto político, filosófico e curricular repercute de forma desfavorável na constituição do sujeito que vive uma condição bicultural. O processo de inclusão tem promovido a educação para todos, desconsiderando, porém, a heterogeneidade, que demanda uma organização curricular e estrutural (Angelucci & Luz, 2010). Como observado por Angelucci e Luz (2010), é necessário avançar mais em estudos destinados a identificar as relações entre a escola

e a constituição dos sujeitos surdos.

Aspectos culturais, curriculares e institucionais não têm sido transformados na educação inclusiva, produzindo isolamento e menores possibilidades educativas para os surdos, além de repetência e evasão escolar (Angelucci & Luz, 2010; Lacerda, 2006; Quadros, 2003). Nesse sentido, tecer um trabalho no qual as narrativas do surdo sobre seus processos de escolarização adquirem centralidade parece um bom empreendimento para entender como essa estruturação educacional tem repercutido na constituição bicultural e bilíngue desse sujeito.

Diante do quadro apresentado sobre o processo multifacetado e precário de escolarização dos surdos, a presente pesquisa indaga: a) considerando a multiplicidade de enfoques educacionais, o que narra o surdo sobre sua trajetória escolar? b) qual é o impacto da experiência escolar em seu processo de gênese bicultural? c) de que maneira as narrativas dos surdos se articulam às políticas e filosofias educacionais inclusivas?

À luz dessas perguntas, o estudo visou alcançar os objetivos que se seguem.

Objetivo Geral

Identificar as narrativas dos surdos jovens e adultos sobre seus processos de escolarização, demonstrando como tais processos se articulam às políticas e filosofias educacionais em prol desse público, e seus impactos em dinâmicas biculturais de desenvolvimento.

Objetivos específicos

- Identificar e problematizar as especificidades narradas pelos surdos jovens e adultos acerca de seus processos de escolarização e vida na escola (trajetória escolar);
- Demonstrar as especificidades das políticas de inclusão para os surdos no Distrito Federal, especialmente, aquelas que se intitulam bilíngues;
- Problematizar o impacto qualitativo das filosofias educacionais voltadas para os surdos (trajetória escolar) articulado ao desenvolvimento bicultural.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

“Conhecemos apenas uma única ciência,
a ciência da história”

(Marx & Engels, 1885/1987, p. 23)

Um dos conceitos que fundamenta as bases metodológicas da presente pesquisa diz respeito ao caráter histórico da construção investigativa. Em razão disso, considerou-se crucial um aporte metodológico associado aos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Nessa direção, Sirgado (2000) destaca dois sentidos de história: por um lado, uma abordagem dialética geral das coisas e, por outro, a história humana, a materialidade das relações sociais demarcadas pelo contexto político, econômico e cultural. Só essa acepção do caráter histórico é que permite, na opinião do autor, entender as especificidades do desenvolvimento cultural humano, bem como a singularização de cada indivíduo na espécie, a partir das relações sociais.

Atentando-se a isso, no presente estudo, em que foram focalizados os processos de escolarização de surdos, os modos de constituição da subjetividade bicultural têm como pano de fundo a educação de surdos e as políticas de inclusão – ou seja, a própria história dessas questões.

E o caráter dialético dessa perspectiva, elemento demarcador de sua objetividade, é qualificado pela interlocução das esferas sociais e individuais na constituição do sujeito, isto é, o psiquismo é sempre um “agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (Vigotski, 2000, p. 33).

Para a compreensão da abordagem teórica e metodológica assumida no tratamento dos dados, é importante ressaltar o princípio monista (em oposição ao dualismo) de compreensão do humano em interface com a história.

O caráter monista parte do princípio de que a consciência e a realidade social estão intrinsecamente relacionadas, o que é permitido pela mediação sócio-cultural, “fator dialético unificador das categorias inter e intrapsicológicas” (Romanelli, 2011, p. 205). É por meio da linguagem, da experiência com os signos, que o funcionamento psíquico pode ser analisado objetivamente – ela é a própria objetividade. Nesses termos, o fato de a mediação simbólica ser o aspecto dialético, que, portanto, confere objetividade ao trabalho científico, centraliza no pesquisador a necessidade de criar espaços propiciadores da experiência com a palavra (Amorim, 2013).

O caráter monista também engloba o entendimento de que o conhecimento, em sua forma de aparecer à consciência humana, é sempre uma tradução; o pensamento é como uma síntese, um resultado em si, e não o ponto de partida para sua análise. Assim, a relação entre realidade social e constituição psíquica é, também, uma tradução, permitida pelas condições reais de sua articulação

(Romanelli, 2011).

Diante dessas considerações, as proposições vigotskianas ao método psicológico consideram, ao destacar o fazer científico como produto da atividade humana, que a ciência não é “um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção” (Sirgado, 2000, p. 49).

Seguindo o mesmo pilar argumentativo, Martins (2006) destaca que “a construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico” (p. 10). A autora comenta que o conteúdo se refere à relação singular-particular-universal: o singular atrela-se ao caráter imediato do fenômeno; o universal, à sua totalidade histórico-social. Da tensão entre o singular e o universal, o particular é produzido. Ele é a mediação entre o singular e o universal, e estas partes não podem ser compreendidas isoladamente, denotando a totalidade dos fenômenos.

No campo, “este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (Martins, 2006, p. 15). Dessa maneira, o ser humano poderá ser entendido na concretude da sua existência, de maneira dialética.

Diante do exposto e em detrimento de um elementarismo, em que a pesquisa e o tratamento dos dados são estruturados como um amontoado de partes isoladas e desarticuladas, a análise aqui utilizada focalizou níveis dialógicos para a compreensão dos processos de escolarização dos surdos, a partir de um grupo focal.

O centro da atenção investigativa foi a circularidade da palavra, em que se identificaram os problemas enfrentados na inclusão educacional e seu alinhamento com os desafios impostos à formação bicultural dos surdos. Portanto, foram relacionados os âmbitos da onto e da microgênese, em um recorte histórico e em um caráter unitário/monista – analisando a unidade como um todo situado histórico-culturalmente (Góes, 2000).

Os procedimentos da pesquisa compreenderam, assim, a análise das dinâmicas enunciativas emergentes no grupo focal, em um movimento dialético, buscando identificar como os assuntos de caráter micro se entrelaçam às questões históricas e culturais mais amplas (Góes, 2000). Foi feito um recorte de episódios, elencando os principais momentos da pesquisa de campo e relacionando-os aos objetivos do estudo. Esses momentos foram, por fim, agrupados em eixos de análise articulados à revisão de literatura.

Gênese do trabalho investigativo: a história da pesquisa

Entre setembro de 2010 e junho de 2012, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, foi desenvolvida a pesquisa “Surdez e Sofrimento Psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional, um estudo preliminar” (Costa & Silva, 2010)⁴. Esse projeto ofereceu acompanhamento psicológico quinzenal a adultos surdos “objetivando melhorar a qualidade de suas vidas, na medida em que tenham condições de reconhecer a sua situação bicultural” (Costa & Silva, 2010, p. 23). Para tanto, ocorreram quarenta sessões de atendimento em um *setting* terapêutico, ancoradas nos pressupostos da psicoeducação, buscando “... ajudá-los [os surdos] na compreensão da experiência vivida e engajá-los no uso dessa compreensão em seus cotidianos, valorizando a vida e preocupando-se com ela” (Costa & Silva, 2010, p. 14). O trabalho foi mediado por uma equipe multidisciplinar (psicóloga, pedagoga e intérprete).

Os temas de discussão, emergentes das peculiaridades vivenciadas pelos surdos devido à sua condição linguística e dos objetivos do trabalho, foram: o conceito de surdez, o momento de percepção do indivíduo acerca de sua situação de surdo, família e surdez, surdez e língua de sinais, juventude, afetividade e sexualidade, questões psicológicas envolvidas na surdez, condição bicultural (inclusão e preconceito), e afetos e qualidade de vida. Além disso, houve flexibilização das discussões para abranger temas surgidos durante os atendimentos.

Entre os temas discutidos e problematizados, os aspectos referentes à escolarização dos surdos suscitaram interesse investigativo. Assim, este trabalho é um desdobramento do estudo desenvolvido no grupo de pesquisa *Surdez e sofrimento psíquico*, do qual esta pesquisadora foi integrante. Essa investigação foi levada do *setting* terapêutico para o ambiente escolar devido às demandas suscitadas nesse espaço, referentes aos processos singulares de desenvolvimento dos surdos e à facilidade de acesso aos sujeitos.

Dessa maneira, em consonância com o projeto *Surdez e sofrimento psíquico*, o trabalho de campo desta pesquisa utilizou-se de aspectos como o trabalho em grupo e mediado por uma equipe multidisciplinar para promover a discussão sobre as trajetórias escolares entre os participantes.

Caracterização do trabalho de campo

Para a coleta de dados, optou-se pela formação de um grupo focal. Essa técnica permite que haja interações entre os participantes e que a equipe multidisciplinar (que media o trabalho) assumira uma postura crítica, interventora e ética perante os dados (Aschidamini & Saupe, 2004). Fundamentando-se em uma perspectiva dialógica, o grupo focal considera a centralidade dos processos de significação emergentes nas dinâmicas interativas contextualizadas histórico-

4 O estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

culturalmente.

Provém do jogo interativo o trabalho com a palavra, a negociação de sentidos e a estabilização de significados que constituem a base para a análise de dados (Amorim, 2013). Dessa forma, focalizam-se os processos de enunciação estabelecidos entre os atores da pesquisa (no caso do presente estudo: surdos jovens e adultos, pesquisadora/pedagoga, psicóloga e intérprete), dando visibilidade crítica ao tema investigado (Aschidamini & Saupe, 2004).

Na literatura sobre a formação de grupos focais, há controvérsia sobre a quantidade ideal de participantes, variando de cinco a quinze pessoas, e, também, sobre a duração de cada sessão, de noventa a cento e vinte minutos cada (Aschidamini & Saupe, 2004; Kind, 2004). A presente pesquisa foi composta, inicialmente, por nove sujeitos surdos adultos e foi finalizada com quatro, o que será esclarecido adiante.

Os encontros do grupo foram semanais, em sessões de uma hora e meia cada, durante o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013. Os seguintes temas foram trabalhados com os participantes: a) como o sujeito surdo narra seu processo de escolarização; b) qual é a articulação desses processos de escolarização com as políticas e filosofias educacionais para surdos; c) qual é a importância desses pontos para a constituição bicultural do surdo;

A equipe multidisciplinar responsável pela mediação do trabalho foi formada por uma pedagoga (a pesquisadora deste trabalho) e dois intérpretes de Libras (um atuou durante o primeiro semestre da pesquisa e o outro, no segundo). No segundo semestre do trabalho de campo, uma psicóloga⁵ também participou dos encontros do grupo. Vale salientar que a pesquisadora e a psicóloga têm conhecimentos básicos em Libras.

A mudança de intérprete de Libras ocorreu pelo fato de a primeira profissional ter apresentado incompatibilidade com os horários de funcionamento do grupo. A incorporação da psicóloga objetivou à ampliação dos olhares e das vozes mediadoras da pesquisa, de modo que a circularidade da palavra estivesse ainda mais problematizada no decorrer do trabalho investigativo. Em conjunto, esses profissionais foram responsáveis por planejar, conduzir e mediar situações grupais que objetivavam problematizar aspectos da trajetória escolar dos surdos pesquisados.

O local da coleta de dados foi uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal (DF), que possuía surdos matriculados. Os encontros eram realizados em uma sala reservada, a fim de garantir o sigilo das informações. As cadeiras eram dispostas em formato de *olho*, para facilitar a interação e a visualização entre os participantes.

Buscando alinhamento às peculiaridades linguísticas dos sujeitos, nas intervenções foram usados os recursos metodológicos de dinâmicas de grupo e conversas, com a utilização de desenhos, que viabilizaram a emergência de memórias. Todos os encontros foram videogravados e

⁵ A psicóloga atuou no grupo *Surdez e sofrimento psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional – um estudo preliminar* (Costa & Silva, 2010).

transcritos integralmente, propiciando uma análise posterior mais detalhada.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados eram surdos jovens e adultos. Todos cursavam o Ensino Médio ou já o tinham concluído. Um quesito básico para inclusão na pesquisa era a capacidade de utilização da língua de sinais, por ser o canal de interlocução entre o grupo focal. Todos expressaram sua concordância em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶, quando maiores de idade, ou o Termo de Assentimento⁷, quando menores (caso em que os pais assinaram um termo de autorização da participação dos filhos⁸).

Inicialmente, nove sujeitos participaram do trabalho. Cinco eram estudantes do 1^a ano do Ensino Médio e tinham entre 15 e 17 anos; e quatro tinham entre 24 e 31 anos. Com exceção de um dos participantes, que será descrito adiante, todos os sujeitos:

a) tinham surdez pré-lingual, congênita ou adquirida antes de a criança aprender a falar (ou em período inicial de aprendizagem);

b) tinham surdez profunda e bilateral, com perda auditiva superior a noventa decibéis, nos dois ouvidos;

c) eram os únicos surdos em suas famílias.

Entretanto, somente quatro, descritos detalhadamente abaixo, deram prosseguimento ao trabalho, sendo assíduos até o final do estudo. A mudança de configuração do grupo ocorreu devido à pesquisa acontecer em dois semestres (segundo de 2012 e primeiro de 2013), gerando conflito com os horários de aulas e de trabalho dos surdos. Sem disponibilidade de adequar o horário de todos, prosseguiu-se em horário compatível para a maioria.

A seguir, serão descritos os perfis dos quatro sujeitos que participaram de todo o trabalho investigativo e que aparecem nos dados analisados no próximo capítulo.

Sujeito 1 – Felipe

Felipe era o participante mais velho da pesquisa, com 31 anos, tendo integrado o grupo de pesquisa *Surdez e sofrimento psíquico*, detalhado anteriormente. Em sua família, comunicava-se precariamente pela língua oral e por gestos, sendo que a mãe era usuária de Libras (de forma elementar).

Ele começou a aprender Libras na 2^a série do Ensino Fundamental, na interação com a professora. Contudo, cabe destacar que a instituição escolar que frequentou é, tradicionalmente,

6 Ver apêndice 1.

7 Ver apêndice 2.

8 Ver apêndice 3.

reconhecida como referência da filosofia oralista em Brasília.

O processo de escolarização dele ocorreu, concomitantemente, na escola mencionada acima e em escolas públicas do Distrito Federal (durante toda a escolarização básica).

A prática oralista caracteriza a trajetória escolar de Felipe, que foi submetido a trabalhos fonoaudiológicos de oralização e usou aparelho de amplificação sonora. Nas escolas públicas que frequentou, o ensino direcionou-se pelas políticas de inclusão. Felipe foi incluído sozinho ou em pequenos grupos de surdos nas salas regulares e, em nenhum momento de sua trajetória acadêmica, teve apoio específico, nem mesmo de intérprete de Libras.

Sujeito 2 – Inácio

Inácio também foi integrante do grupo *Surdez e sofrimento psíquico* durante todo o desenvolvimento do trabalho, e tinha 24 anos no início desta pesquisa. Ele apresentava uma deficiência física nos membros inferiores e superiores e, por isso, locomovia-se em uma cadeira de rodas eletrônica. Inicialmente, sua sinalização em Libras era de difícil compreensão para os intérpretes. Era o único surdo da família e se comunicava nas relações familiares pelo português sinalizado.

Ele começou a aprender Libras aos seis anos com a professora e utilizou aparelho de amplificação sonora a partir dos 14 anos. Contudo, aos 24, decidiu tirar o aparelho, alegando inadaptação.

O processo de escolarização de Inácio ocorreu no sistema público do Distrito Federal, marcado pelas políticas de inclusão. Ele foi incluído em uma turma para surdos, na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, frequentou turmas regulares em que era o único surdo. No Ensino Médio, teve aulas com grupo de surdos em turmas regulares inclusivas, onde tinha acesso a salas de recursos no turno contrário e contava com um intérprete na sala de aula.

Sujeito 3 – Renata

Renata, estudante da escola onde a pesquisa foi realizada, tinha 18 anos no início da investigação e cursava o primeiro ano do Ensino Médio. Como Inácio, o processo de escolarização dela foi no sistema público de educação do Distrito Federal. Nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ela frequentou salas só para surdos. Entretanto, não havia interação pela Libras, pois os professores se comunicavam de maneira bimodal (Comunicação Total), misturando gestos, alguns sinais e oralidade. Nas quatro séries finais, ela foi incluída em uma sala regular, sem intérprete. No turno contrário, Renata frequentava uma sala de recursos. No Ensino Médio, a aluna foi incluída, com outros surdos, em uma sala regular, com presença de intérprete de língua de sinais; no turno contrário, continuou frequentando uma sala de recursos.

Sujeito 4 – Daniel

Daniel foi o participante mais novo do grupo. Tinha 15 anos no início da pesquisa e cursava o 1º ano do Ensino Médio. Ele possui algumas especificidades que o distinguem dos outros: sua surdez, pré-lingüística, é moderada e ele possui um primo surdo.

Seu grau de surdez é demarcador das experiências vividas linguisticamente, pois, fruto de trabalho fonoaudiológico sistemático, Daniel comunica-se oralmente com desenvoltura e também pela Libras (com seus pares surdos).

Seu processo de escolarização foi nas escolas públicas do Distrito Federal. Ele iniciou a escolarização na 1ª série do Ensino Fundamental e era o único surdo incluído em salas regulares na sua escola até a 3ª série. No ano seguinte, foi incluído com outros surdos e tinha o apoio de uma intérprete para acessar os conteúdos escolares. A partir da 5ª série até o Ensino Médio, além da inclusão em sala regular, ele frequentou uma sala de recursos no turno oposto ao das aulas.

Segue abaixo o quadro síntese com informações sobre os sujeitos:

Participante	Idade (ao iniciar a pesquisa)	Início da escolarização	Primeiro contato com a Libras	Primeiro interlocutor da Libras	Tipo de escolarização
Felipe	31	1987	1988	Surdos coetâneos/ Professora	- Oralista. - Integração
Inácio	24	1994	1994	Surdos coetâneos/ Professora	- Comunicação Total. - Política denominada bilíngue.
Renata	18	2000	2000	Surdos coetâneos/ Professora	- Comunicação Total. - Política denominada bilíngue.
Daniel	15	2003	2007	Surdos coetâneos/ Professora	- Integração. - Política denominada bilíngue.

Especificidades do trabalho de campo

Aspectos éticos

Visando atender aos princípios éticos que regem a pesquisa em ciências com humanos, foram utilizadas as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos estabelecidas pela Resolução nº 196, editada em 1996 pelo Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (CNS/MS). Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, algumas medidas foram tomadas para o não constrangimento dos sujeitos da pesquisa, bem como para uma realização adequada da coleta de dados: adotar nomes fictícios, disponibilizar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixar clara aos participantes a não obrigatoriedade da participação, entre outras questões.

O intérprete

Um aspecto importante e particular desta pesquisa refere-se à participação do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A intérprete que atuou no primeiro semestre da pesquisa é CODA (*Children of Deaf Adults*), possuindo grande vivência na comunidade surda, e é pedagoga e formada em Letras-Libras.

O intérprete que atuou posteriormente fez cursos de Libras desde o nível básico até os de tradução e interpretação. Ele participou de oficinas organizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Intérpretes, Guia-Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais do Distrito Federal e Entorno (SINPROLS – DF) e pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (LIP/UnB). Também atuou como voluntário na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do DF (FENEIS-DF). Além disso, mantém relações de amizade com surdos residentes no DF.

É importante ressaltar que a atuação do intérprete não é neutra, pois este se encontra imerso em um processo comunicativo (não linear e de modalidades distintas) que transita entre duas culturas (Quadros, 2004). Entretanto, contar com intérpretes parece ser a maneira mais adequada de acessar os sujeitos surdos e sua cultura, pois esses profissionais, como mediadores semióticos, têm conhecimento das línguas e culturas envolvidas (Tuxi, 2009).

A atuação dos intérpretes também é regida por aspectos éticos definidos, que atendem à complexidade necessária a uma pesquisa. Orientados pelo código de ética de atuação do intérprete de Libras, esses profissionais devem zelar pela fidelidade e veracidade de informações intermediadas entre as partes envolvidas, além de cuidar da confidencialidade dos dados (Quadros, 2004).

Modos de configuração da estrutura de análise

O trabalho de campo totalizou 16 encontros, cada um com duração média de uma hora e meia. Desses, apenas o primeiro, destinado a esclarecer o funcionamento do projeto (explicar questões éticas relacionadas ao sigilo de informações e dos participantes, tema das discussões, horários, entre outros), visando estabelecer um vínculo com os sujeitos, não foi videogravado.

Os diários de campo foram compostos da seguinte maneira: após cada encontro, a equipe discutia o que mais havia chamado sua atenção nas falas e, então, a pesquisadora/pedagoga escrevia as principais percepções, que foram, posteriormente, incorporadas às transcrições. A partir do material produzido, as enunciações foram traduzidas (pelos profissionais intérpretes da pesquisa), recortadas e estruturadas pela pesquisadora compondo dois eixos de análise dos resultados investigativos, como poderá ser visto no próximo capítulo.

Segue abaixo a síntese temática dos encontros:

Data	Tema	Objetivos	Participantes
24/10/2012 (Encontro 1)	- Apresentação do projeto.	- Apresentar o projeto e a equipe mediadora aos sujeitos; - Entregar os termos de autorização à participação na pesquisa;	Inácio, Felipe e Renato.
31/10/2012 (Encontro 2)	- Apresentação do projeto; - Entrosamento do grupo.	- Apresentar o projeto e a equipe mediadora aos sujeitos; - Apresentar os sujeitos uns aos outros.	Inácio, Felipe, Daniel e Fernando.
07/11/2012 (Encontro 3)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Fernando, Inácio, Renata, Felipe e Daniel.
14/11/2012 (Encontro 4)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Fernando, Francisco, Inácio, Felipe e Roberto.
21/11/2012 (Encontro 5)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Luciano, Inácio, Roberto, Felipe, Daniel, Renato e Renata.

28/11/2012 (Encontro 6)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Fernando, Daniel, Roberto, Felipe e Luciano.
5/12/2012 (Encontro 7)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Inácio, Daniel, Felipe, Roberto e Fernando.
12/12/2012 (Encontro 8)	- Narrativa das trajetórias escolares.	- Identificar o que os sujeitos narram sobre suas trajetórias escolares.	Inácio e Felipe.
19/4/2013 (Encontro 9)	- Explicação da dinâmica de trabalho no 2º semestre da pesquisa.	- Explicar a dinâmica de trabalho do semestre; - Apresentar o novo intérprete e a psicóloga; - Retomar as narrativas apresentadas no semestre anterior.	Inácio e Felipe.
26/4/2013 (Encontro 10)	- Como o surdo se vê na escola.	- Identificar como o surdo se vê na escola. (Os recursos utilizados foram desenhos feitos pelos sujeitos no encontro e sua discussão)	Inácio, Felipe, Renato, Renata e Daniel.
3/5/2013 (Encontro 11)	- Como o surdo se vê na escola.	- Identificar como o surdo se vê na escola. (Os recursos utilizados foram desenhos feitos pelos sujeitos no encontro e sua discussão)	Renata e Renato.
10/5/2013 (Encontro 12)	- Como o surdo se vê na escola.	- Identificar como o surdo se vê na escola. (Os recursos utilizados foram desenhos feitos pelos sujeitos no encontro e sua discussão)	Inácio, Felipe e Daniel.
17/5/2013 (Encontro 13)	- Temas recorrentes sobre a escolarização.	- Discutir os pontos positivos: Libras; intérprete; sala de recursos; sala exclusiva; imagem.	Inácio e Daniel.

		- Discutir os pontos negativos: inclusão com ouvintes; textos; oralização; intérprete.	
24/5/2013 (Encontro 14)	- Temas recorrentes sobre a escolarização.	- Discutir os pontos positivos: Libras; intérprete; sala de recursos; sala exclusiva; imagem. - Discutir os pontos negativos: inclusão com ouvintes; textos; oralização; intérprete.	Renata, Inácio e Daniel.
7/6/2013 (Encontro 15)	-Temas recorrentes sobre a escolarização.	- Discutir o ponto positivo: imagem; - Discutir o ponto negativo: textos em português.	Felipe, Inácio e Daniel.
21/6/2013 (Encontro 16)	- Temas recorrentes sobre a escolarização.	- Discutir o ponto positivo: língua de sinais; - Discutir o ponto positivo e negativo: intérprete.	Felipe, Renata e Inácio.
28/6/2013 (Encontro 17)	- Finalização do trabalho; - Sentimentos sobre as vivências escolares.	- Identificar os sentimentos relacionados a cada tipo de inclusão.	Renata, Inácio, Daniel e Felipe.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

“Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os
 dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras...
 Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a
 voz humana não encontra quem a detenha.
 Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou
 pelos poros, ou por onde for.
 Porque todos, todos, temos algo a dizer uns aos outros, alguma
 coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou
 perdoada pelos demais.”
 (Eduardo Galeano, 2010)

O processo de construção dos diários de campo permitiu analisar, no transcorrer do trabalho, as narrativas dos surdos sobre suas trajetórias escolares e as especificidades que as marcaram, de maneira a identificar a articulação delas com as filosofias e políticas educacionais e seu vínculo às dinâmicas biculturais. A escola revelou-se um espaço essencial no processo de constituição bicultural desses sujeitos. Por ser um local privilegiado para trocas sociais com pares surdos, o que não acontece no ambiente familiar em 95% dos casos, o reconhecimento de si (e do outro) adquire centralidade na escolarização.

Os aspectos referentes aos papéis da língua de sinais, do intérprete, da pedagogia da imagem e do encontro com o outro surdo no processo de ensino-aprendizagem ganharam força argumentativa. Além disso, tais características estão estritamente relacionadas às possibilidades sociais de reconhecimento da condição bicultural.

Nesse sentido, o trabalho realizado em campo identificou dois eixos de análise que serão detalhados neste capítulo:

- a) Eixo A: As narrativas sobre as trajetórias escolares dos surdos.
 - A1 – O que narra o surdo sobre sua trajetória escolar;
 - A2 – As especificidades da inclusão: a língua, o intérprete e a pedagogia da imagem.
- b) Eixo B: Os impactos da vida na escola para o desenvolvimento bicultural.

Eixo de análise A – As narrativas sobre as trajetórias escolares dos surdos

A1) O que narra o surdo sobre sua trajetória escolar

Como discorrido anteriormente, a educação de surdos foi atravessada, durante o século XX e o início do XXI, por diferentes abordagens educacionais que foram incorporadas (em diferentes

graus) pelas políticas públicas de inclusão. Os surdos escolarizados nos últimos anos, no Brasil, experimentaram modelos educacionais que preconizavam distintos modos de entender seu desenvolvimento e seus modos particulares de aprender.

Dessa maneira, neste eixo de análise, foram identificados as narrativas dos participantes sobre seus processos de escolarização, de maneira a problematizá-las articulando-as às políticas inclusivas e às filosofias educacionais destinadas aos surdos. Para isso, no trabalho desenvolvido em campo, alguns encontros focalizaram as narrativas integrais das trajetórias escolares dos participantes durante a Educação Básica. O objetivo foi identificar os tipos de oferta educativa; o modo como aconteceu a inserção e permanência dos surdos na escola; e as práticas pedagógicas específicas para esses alunos.

Como a escolarização dos sujeitos desta pesquisa aconteceu entre o final da década de 1980 e os dias atuais, foi observada uma clara transição entre as três filosofias de ensino de surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O primeiro relato destacado para análise é de Felipe, que estudou em uma escola oralista (em um turno) e em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal no contraturno. Em um dos encontros do grupo (sessão 5, ocorrida em 21/11/2012), no qual estavam presentes Luciano, Roberto, Renato (esses três não deram continuidade ao trabalho investigativo),⁹ Inácio, Felipe, Daniel e Renata, o tema era a trajetória escolar. Sobre essa questão, Felipe narrou, lembrando sua vida na escola oralista:

Felipe: Bem, eu estudei no Centro Oralista pela primeira vez, né?! ... A Joana, que ensinava muito bem lá no Centro Oralista, ensinava língua de sinais. E aí eu passei pra terceira [referindo-se à 3ª série do Ensino Fundamental] e mudei pra Escola Aprender.

Pesquisadora: Mas Felipe, quando você estudava no Centro Oralista, como é que era na sala? Era oralização? Você falou que tinha uma professora que te ensinou Libras, mas era só Libras? Ou tinha oralização? Você ia na fonoaudióloga?

Felipe: Era só língua de sinais lá no Centro Oralista.

Intérprete com tom de surpresa: Lá no Centro Oralista?

Felipe: Eu fazia fono também lá no Centro Oralista.

[...]

Pesquisadora: E como que era, lá no Centro Oralista, a sua relação com os outros alunos, os surdos, as pessoas que trabalhavam na escola, o padre? Como vocês conversavam?

Felipe: O padre deixava falar em Libras, né, o padre deixava se comunicar em Libras.

Intérprete: Mas e com os amigos surdos?

⁹ Como apontado no capítulo Metodologia, alguns sujeitos não deram continuidade à participação na pesquisa por incompatibilidade de horário. Por isso, os dados deles não foram utilizados na análise. Entretanto, seus nomes foram colocados na contextualização de cada sessão, para que haja maior fidedignidade ao trabalho de campo.

Felipe: Sempre Libras, sempre usava Libras. Eram surdos profundos e sempre usavam Libras.

[...]

Na sessão 17 (28/6/2013), entretanto, no qual estavam presentes Inácio, Renata, Felipe e Daniel, foi retomada a temática das experiências escolares. Felipe contradisse o que havia relatado sobre a escola oralista:

Felipe: No Centro Oralista era bom, né, porque tinha surdos. Eu tinha vários amigos e me sentia incluído lá, por causa dos amigos surdos.

Pesquisadora: E com relação à sua aprendizagem... quando os professores explicavam oralmente, como que você se sentia, ali, na sua relação com os professores?

Felipe: No Centro Oralista não tinha intérprete, só era a oralização.

Inácio: E como você se sentia? A oralização foi boa?

Felipe: Não.

Pesquisadora: Não era bom?

Felipe: Não era boa a oralização.

[...]

O Centro Oralista é uma escola reconhecida pela fidelidade ao Oralismo. Caracteriza-se por uma estrutura física e profissional amplamente voltada aos mais modernos aparatos restituídos de audição.

Felipe contou que era bom estar nessa instituição porque se sentia incluído, pois estava sempre em contato com outros surdos. Segundo ele, era possível viver a língua de sinais no cotidiano da escola, especialmente entre os surdos, enfatizando a relevância da Libras na convivência com os pares linguísticos.

Felipe comentou também que a língua de sinais era, mesmo que de forma restrita (por meio da professora Joana), *usada* nos processos de ensino-aprendizagem. Isso indica que, mesmo em espaços destinados às práticas oralistas, a língua de sinais, de alguma maneira, participou das experiências escolares desses surdos.

Kelman (2010) aponta que, no Brasil, em ambiente escolar voltado às práticas fonoaudiológicas, comumente os surdos conversam entre si pela língua de sinais. A pesquisa realizada pela autora revelou que mesmo os surdos implantados,¹⁰ quando sozinhos com seus pares linguísticos, se comunicam pela língua de sinais. De fato, os aparelhos auditivos e as intervenções deles derivadas, difundidos nas abordagens clínicas e oralistas, não alteram as peculiaridades

¹⁰ Sujeitos que receberam o implante coclear, aparelho restituidor auditivo mais atual.

linguísticas, identificatórias e culturais dos surdos (Dizeu & Caporali, 2005).

As narrativas que se seguem expressam trajetórias escolares que dialogam com os pressupostos das primeiras políticas públicas de inclusão no sistema comum de ensino, adotadas nas décadas de 1980 e 1990 (e sua perduração ao longo dos anos). Trata-se da inclusão dos surdos em sala de aula e da ausência de adaptações pedagógicas para o atendimento desse alunado. Os dados sugerem uma integração educacional revestida por uma concepção clínica da surdez: um Oralismo disfarçado pelo discurso político da inclusão.

No terceiro encontro do grupo (7/11/2012), no qual estavam presentes Fernando (que não continuou na pesquisa), Inácio, Renata, Felipe e Daniel, o tema debatido era a trajetória escolar. O objetivo da discussão era identificar as ofertas educativas e as percepções dos surdos sobre suas vidas na escola.

Daniel, ainda cursando o Ensino Médio, iniciou sua escolarização nos anos 2000. Ele contou:

Daniel: Eu nasci surdo. Eu comecei a usar aparelho quando eu tinha 6 anos e eu estudava junto com os ouvintes; com as crianças normais, que não tinham deficiência auditiva. Aí, na primeira série, eu mudei para Taguatinga [Região Administrativa do DF] junto com os ouvintes e não tinha intérprete. Aí, eu passei de ano, mas só entendia mais ou menos a matéria. Aí, na 4ª série, mudei de escola, aqui no Plano [referindo-se ao Plano Piloto de Brasília]. Aí comecei a estudar junto com os surdos e comecei a aprender Libras na 4ª série.

[...]

Felipe, que iniciou a escolarização entre o fim da década de 1980 e o início da de 1990, comentou sobre a experiência na escola pública inclusiva:

Felipe: ... Não tinha intérprete, a professora só escrevia no quadro e eu era o único surdo na sala. Eu estudava sozinho lá [na escola inclusiva].

Pesquisadora: Então, não tinha intérprete. Como você se sentia lá na sala? Não tinha outros amigos surdos? Não tinha ninguém pra você conversar em Libras? A professora não ensinava em Libras, como que você se sentia lá na sala?

Felipe: Só via o que ela estava escrevendo no quadro.

A situação de Felipe nas séries seguintes, perdurando toda a Educação Básica, não mudou expressivamente, exceto pelo fato de ter outros (poucos) parceiros surdos em sala de aula. Ele narrou:

Felipe: Na escola pública B [referindo-se a outra mudança de escola], estudei a quinta série, a sexta série.

Pesquisadora: E como é que foi?

Felipe: Só tinha um surdo lá, que era meio surdo, que me ajudava, mas ele era um surdo leve. Aí, ele me ajudava no trabalho de História, Matemática, e isso tornava mais fácil as questões... Não tinha intérprete... Só tinha contato com esse amigo, que também era do Centro Oralista [referindo-se à escola oralista que havia frequentado no contraturno]... E aí era assim que acontecia, não tinha intérprete.

[...]

Sobre a 7ª série, ele lembrou:

Felipe: Na sétima série eu passei. Na sétima série, eu fui para escola pública C, que tinha dois surdos que estudavam comigo... me ajudavam...

Pesquisadora: Tá bom. Então, lá na escola pública C, você tinha colegas surdas, né? Lá na escola pública C tinha intérprete também? Ou era só oralização?

Felipe: Também não tinha intérprete. Matemática era muito chata, a turma era muito bagunçada, a sala... mas não tinha intérprete.

Após explicar como foi a inclusão na 7ª série, ele relatou seus resultados:

Pesquisadora: E aí, você conseguiu passar de ano?

Felipe: Fui reprovado na 7ª série em português, história e geografia.

Pesquisadora: E como é que foi nesse ano [referindo-se ao ano que o aluno repetiu]? Você conseguiu aprender melhor? Ou a sala continuou sem professor intérprete?

Felipe: O professor sempre escrevia no quadro e falava e oralizava, e eu não entendia nada.

[...]

Os relatos de Daniel e Felipe, que apresentam as características de inclusão no Distrito Federal – surdos sozinhos em salas regulares –, mostram a continuidade, nos anos 2000, de práticas integracionistas da década de 1980 *disfarçadas* pelas políticas inclusivas. A integração, discurso predominante sobre a inserção desses sujeitos na escola nessa década, objetivava possibilitar espaços para que as pessoas com deficiência tivessem, ao máximo, condições idênticas de desempenhar atividades como as pessoas *consideradas normais* (Jannuzzi, 2004). Baseada em princípios meritocráticos, a educação, nesses termos, continuava segregacionista e excludente.

Destaca-se nos dados que as mudanças nas escolas não aconteceram simultaneamente à implantação das políticas públicas. A inobservância dos princípios básicos da educação de surdos, elencados nos eventos mais expressivos sobre o tema, como o de Salamanca (Unesco, 1994), reflete a precarização e negligência das escolas públicas do Distrito Federal quanto ao processo educativo desse alunado.

Para Daniel, que iniciou a escolarização nos anos 2000, as diretrizes de Salamanca (Unesco, 1994), que já identificavam as especificidades de atendimento aos surdos (com relação à língua e à convivência com outros surdos), foram totalmente negligenciadas no espaço escolar. Preponderou a lógica da inserção do aluno surdo sem qualquer mudança pedagógica (Souza & Góes, 1999/2009).

Para Góes & Lacerda (2000), Lacerda (2006) e Razuck, Tacca & Tunes (2007), essa negligência decorre do caráter sugestivo, isto é, da mera recomendação da língua de sinais no documento de Salamanca (1994). A inclusão dos surdos, delimitada pela mera inserção em escolas regulares, em um modelo pedagógico clínico, voltado a reabilitar (Machado, 2006), não foi suficiente para a compreensão da essencialidade da língua de sinais no desenvolvimento dos surdos, configurando a exclusão desses sujeitos em um ambiente dito inclusivo. Isso significa dizer que as escolas públicas eram consideradas inclusivas, mas suas práticas completamente segregacionistas e apoiadas em princípios oralistas.

Por outro lado, alterações no âmbito pedagógico começam a ser notadas nos relatos de Renata e Inácio, que iniciaram a escolarização em meados da década de 1990 e, diferentemente de Daniel, frequentaram salas de aula exclusivas para surdos. Como poderá ser observado abaixo, existe uma relação das narrativas com a filosofia da Comunicação Total, evidenciando-se o uso de sinais e, também, da oralização nos processos educativos.

Na transcrição abaixo, ocorrida no terceiro encontro (7/11/2012), Renata, que estudava com Daniel na escola onde a pesquisa aconteceu, narrou sobre sua inserção escolar:

Renata: Eu comecei a estudar com 6 anos e não sabia nada de Libras... Depois, com 7 anos, eu comecei a escrever algumas coisas com dificuldade, com ajuda e, aí, eu tinha algum problema com a professora, mas não era preconceito, não. Professor achava a gente com dificuldade, ruim de aprender. Mas, com a prática diária, todo dia fazendo, aí, eu comecei com 8 anos a aprender Libras. Primeiro comecei com datilologia,¹¹ depois eu fui sentindo uma emoção fazendo aquilo, escrevendo, né, através do alfabeto manual, e fui aprendendo alguns sinais básicos. Mais ou menos comecei com, na terceira série... não tinha intérprete, nada. E aí, eu estudava na segunda, também não tinha intérprete e, aí, eu fui reprovada porque a professora não me conhecia; a questão da matemática eu só tirava zero. E, aí, fui reprovada.

A história retratada acima aconteceu em uma sala exclusiva para surdos e suscita pontos importantes para a discussão dos processos de ensino de surdos no DF, como a aprendizagem da Libras, apontada positivamente. Por outro lado, a reprovação, mesmo em ambiente específico para surdos, fez parte da narrativa. Renata continuou lembrando:

Pesquisadora: Você falou que quando você começou a estudar, com 6 anos, você não sabia

11 Datilologia é a expressão usada para as formas manuais de fazer o alfabeto em Libras.

nada de Libras. Nessa escola que você começou a estudar, tinha outros surdos ou era só você?

Renata: Tinha outros surdos... Uma sala especial de surdos.

Pesquisadora: Então, era uma sala especial só pra surdos, mas era oralização?

Renata: Tinha Libras.

Pesquisadora: Mas você disse que você não aprendia matemática, não entendia. Por que você acha que isso aconteceu?

Renata: Porque eu sentia de forma diferente. Não tinha intérprete. Aí, não ensinava nada. Nenhum ouvinte me ensinava e nem a família me ensinava. Eu pedia para a professora me ajudar e, aí, ela só fazia gestos, né?! Ela começou assim no básico: 1, 2, 3, 4. Aí, comecei a entender, aí começou a clarear... Quando eu comecei realmente eu não tinha tido dificuldade pra escrever e, aí, eu mudei de escola. A professora [da escola nova], ela sabia um pouquinho... eu sentia da professora um pouquinho de Libras e, aí, eu comecei a aprender algumas palavras. Ainda continuava numa sala só de surdos. Passei pra segunda, a gente aprendia Libras e aprendia algumas palavras. Também acontecia a oralização.

[...]

No sétimo encontro (5/12/2012), o trabalho de fazer as narrativas escolares ainda estava acontecendo e estavam presentes: Inácio, Daniel, Felipe, Roberto e Fernando (esses dois últimos não continuaram no grupo). Analogamente ao discurso de Renata, Inácio contou sobre a sua experiência escolar na década de 1990, em uma escola pública do DF:

Inácio: Eu entrei com 6 anos na escola. Tinha só sala de surdos, tinha intérprete, sabia falar língua de sinais. Eu fazia desenhos e, por meio da Libras, eu ia aprendendo a dar os sinais e também fazia a oralização daquela palavra em dois momentos diferentes. Aí, eu passei pro primeiro ano...

Pesquisadora: Na primeira série também eram só os surdos na sala?

Inácio: Na primeira série, só surdos. Aí eu passei, fui pra segunda, era a mesma professora da primeira e da segunda. Na segunda série, eu tinha dificuldades com matemática, não conseguia. Aí, no final do ano, fui reprovado porque não entendia matemática, só matemática.

Pesquisadora: Mas deixa eu te perguntar: na segunda série, continuou o mesmo sistema de ser só aluno surdo na sala, Libras, só? Era isso?

Inácio: Ela [a professora] nunca falava, só usava Libras direto.

Pesquisadora: Se a professora já usava Libras, você conseguia entender...

Inácio: Eu não entendia o que estava escrito, eu não sabia fazer as operações, por isso que eu fui reprovado.

Ainda sobre essa etapa escolar, ao ser perguntado se havia intérprete de língua de sinais na

sala, Inácio recordou:

Inácio: Tinha uma pessoa que sabia mais ou menos e a outra que não sabia quase nada.

Intérprete: Essa intérprete era a que sabia um pouquinho. E a outra professora?

Inácio: Tinha uma que sabia mais ou menos e a outra que não sabia quase nada [de Libras]. É essa a definição. Não sabia explicar muito, não sabia muito sinalizar, dava alguns sinais apenas.

[...]

No terceiro encontro (7/11/2012), Daniel também elucidou aspectos que remontam à Comunicação Total, vivenciados por ele da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental:

Pesquisadora: E na 5ª série, como que era a organização da escola? Tinha intérprete ou era só oral? Como é que é era?

Daniel: Tinha intérprete, tinha oral, tinha sala de recursos. A sala de recursos ajuda os surdos.

Pesquisadora: Assim, no rendimento, nas aulas [enquanto a pesquisadora fala, Daniel faz sinal positivo], você tirava nota baixa, como é que era?

Daniel abaixa a cabeça e fica pensativo.

Pesquisadora: Ou sua dificuldade era só na comunicação?

Daniel: Tirava nota mais ou menos seis pontos, cinco, porque eu ficava triste, mas continuei estudando. Minha mãe me apoiava, minha mãe falou que tinha que estudar mais para eu ter nota boa, mas eu não conseguia tirar nota boa, porque isso [o preconceito] me deixava triste.

[...]

Elementos como o uso de sinais (ou de gestos) e da língua portuguesa, além de referências ao trabalho fonoaudiológico, indicam que Renata, Inácio e Daniel foram escolarizados por meio de práticas pedagógicas provenientes da Comunicação Total.

Como argumentado no capítulo 2, essa filosofia, que recorria aos mais diversos tipos de recursos comunicativos para o desenvolvimento escolar e a socialização dos surdos, pouco ajudou na educação desses sujeitos. Nem a língua de sinais, nem a língua portuguesa eram trabalhadas, configurando-se o bimodalismo (uso simultâneo de sinais e fala), que negligenciava as especificidades linguísticas e visuais desses sujeitos de se relacionar socialmente (Góes, 2002; Lacerda, 1996).

O relato de Renata – “*Eu pedia para a professora me ajudar e, aí, ela só fazia gestos, né?!*” – remete à pesquisa desenvolvida por Lacerda (1996). Essa autora observou, ainda na década de 1990, que o professor ouvinte e os alunos surdos, por não compartilharem a mesma língua, não

conseguiam se comunicar em sala de aula. Dessa maneira, a formação de conceitos, característica primeira da função educativa, ficava prejudicada. Essa mesma situação pode ser observada com os sujeitos da presente pesquisa.

Além de não se distinguir as características da língua de sinais e da língua portuguesa, causando danos ao processo de mediação semiótica em sala de aula, a relação visual dos surdos com o mundo continuou, como no oralismo, negada (o que é demonstrado pela dificuldade imposta por práticas predominantemente escritas). As retenções e o mau desempenho elencados pelos participantes representam as limitações da Comunicação Total.

Mas, à medida que esses sujeitos avançaram nas séries escolares, outras mudanças puderam ser percebidas, em especial quanto à oferta pedagógica entre a 5ª e a 8ª séries (atual 6º e 9º anos) de Renata, Inácio e Daniel. Por um lado, aconteceu a inclusão sem o auxílio do intérprete educacional e, por outro, os participantes relataram a inserção de elementos como o acompanhamento na sala de recursos e o ensino do português como segunda língua.

Renata, no terceiro encontro (7/11/2012), ao narrar esse período de sua escolarização, comentou:

Renata: Da 5ª até a 8ª não tinha intérprete, não tinha.

Pesquisadora: Era só a oralização?

Renata: É, não entendia nada, só copiava, copiava, copiava. E todo dia, eu ia na sala de recursos.

Pesquisadora: E era a sala de recursos que te ajudava a entender os conteúdos?

Renata: E, aí, explicava, realmente explicava, aí explicava o conteúdo... O professor de português falava rápido, eu tinha muitas dúvidas, muita dificuldade, não tinha intérprete.

Inácio fez comentários semelhantes aos de Renata no sétimo encontro (5/12/2012), ao narrar sua trajetória escolar. Quando perguntado sobre a 5ª série (atual 6º ano), ele relatou:

Pesquisadora: Como é que você se sentia, lá, com a professora falando, falando, só falando? Você...

Inácio: Ficava sem entender nada. Não entendia nada. [O professor de] geografia não explicava, [eu] não entendia nada, não conseguia compreender nada, e aí me dava até preguiça, até desistia. Aí, tinham as perguntas, aí, as respostas. Eu fazia algumas associações com algumas coisas que ela oralizava, mas dava desânimo.

Pesquisadora: Então, você acha que você só entendia quando ia pra sala de recursos?

Inácio: Exatamente, ficava mais claro.

No oitavo encontro (12/12/2012), ainda destinado às narrativas escolares, Inácio continuou lembrando o papel da sala de recursos e o aprendizado do português como segunda língua:

Pesquisadora: E, aí, a professora ficava explicando oralmente e vocês continuavam sem

entender e ficavam no canto conversando?

Inácio: Isso. Matemática para mim era fácil, mas eu não conseguia dar as respostas corretas. Aí, quando eu chegava lá na sala de recursos e [o professor] me explicava, eu conseguia entender melhor... Português, a gente... fazia um trabalho separado, português. Só os surdos... Tinha intérprete, mas que não sabia muito língua de sinais. Não tinha essa comunicação, não tinha uma comunicação muito legal com a intérprete. E algumas coisas eu conseguia entender... A professora oralizava as palavras, eu não entendia nada... Aí, não acontecia esse português como segunda língua. Agora, se tivesse alguém falando em língua de sinais junto, aí, tudo bem. A gente entendia, mas o surdo não consegue pronunciar as palavras.

[...]

Daniel, no terceiro encontro (7/11/2012), também fez referência à sala de recursos e ao ensino de português em sala separada dos ouvintes:

Pesquisadora: Você acha que essa organização da escola junto com a sala de recursos foi boa para você, para o seu desenvolvimento na escola?

Daniel: Sim. Foi ótimo! Porque na 4ª série [atual 5º ano] não tinha sala de recursos... Eu tinha dificuldade na 5ª série. Aí, os professores da sala de recursos, ele ajuda na aula de reforço; também aula de português era separado do ouvinte. As outras matérias que era tudo junto: ouvinte e surdo misturado...

[...]

A inclusão ofertada a Renata, Inácio e Daniel entre a 5ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental (atuais 6º e 9º ano, respectivamente), em sala de aula regular, retrata situação semelhante à analisada por Lebedeff (2005) com surdos escolarizados durante as décadas de 1970 e 1980. Os alunos estavam na escola, mas não participavam do processo educativo; apenas copiavam, não tinham acesso a uma efetiva mediação pedagógica.

Esse tipo de inclusão denuncia, como vários pesquisadores apontaram, a omissão da centralidade da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos (Lacerda & Lodi, 2012; Quadros, 2012). Quando a língua de sinais não é disponibilizada em sala de aula, no principal momento educativo (as aulas regulares), mas vivida à margem, somente na sala de recursos e na aula de português como segunda língua (e de forma precária, como apontado por Inácio: “Tinha intérprete, mas que não sabia muito língua de sinais...”), revelam-se os princípios inclusivos homogeneizantes das políticas públicas. Esses princípios suprimem as especificidades comunicativas dos estudantes atendidos, comprometendo a formação conceitual que se baseia na experiência com o signo.

Sobre isso, Quadros (2012) comenta:

A língua de sinais parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão” (p. 193).

Lebedeff (2005), por exemplo, comenta que, atualmente, com todas as diretrizes voltadas ao público surdo, a marginalização da língua de sinais (aspecto mais elementar na inclusão) implica que “os alunos surdos permanecem desprovidos de língua, alijados de cultura, com currículos inadequados, não compreendidos em suas singularidades, relegados à sua própria sorte no processo de construção do conhecimento” (p. 8).

Por outro lado, paradoxalmente, o acesso à sala de recursos e às aulas de português como segunda língua faz parte de um avanço na compreensão das peculiaridades linguísticas e do aprendizado visual dos surdos. A sala de recursos, elemento constituinte da política de inclusão atual, é descrita no documento *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (Damázio, 2007). O objetivo desse espaço é atuar didaticamente visando adequar os recursos pedagógicos às singularidades de aprendizagem desses sujeitos; para isso, adaptações metodológicas garantem uma abordagem visual do conteúdo, e os professores intérpretes que lá atuam têm formação específica para cada disciplina curricular.

Contudo, se para os surdos a sala de recursos é fundamental, pois ali está garantido o acesso à língua de sinais, para a escola, em sua configuração mais ampla, ela é um paliativo, um apoio ao ensino regular e oficial. Essa divergência no modo de entender a função da sala de recursos entre surdos e ouvintes (esses principais gestores da escola) revela o papel ambíguo (e marginal) da língua de sinais nas escolas inclusivas. Isso tem como pano de fundo as diferenças entre surdos e ouvintes, bem como compreensões ideológicas sobre o que é bilinguismo.

Tendo em vista o papel central da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, na posição de primeira língua, e considerando a importância do português para a convivência desses indivíduos na sociedade majoritária, os pesquisadores bilinguistas têm destacado a necessidade de o aprendizado deste ocorrer como segunda língua, em sua modalidade escrita (Fernandes, 2003; Lodi, 2013; Quadros, 2003; Slomski, 2010). O decreto nº 5.626/2005 e o documento *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (Damázio, 2007) apontam as diretrizes recentes do Ministério da Educação que preconizam o ensino do português como segunda língua aos surdos.

Sobre a importância do ensino de português como segunda língua, Slomski (2010) argumenta:

Dominando a habilidade de compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e a de ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive, a pessoa surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente

sua cidadania.(p. 72)

De um lado, estão as políticas públicas que focalizam a inclusão em sala de aula regular. De outro lado, estão alguns fundamentos do Bilinguismo que preconizam que a inclusão parte da centralidade da língua de sinais. Essa contradição no modo de compreender a educação dos surdos foi vivida por Daniel, Inácio e Renata, quando foram para o Ensino Médio, e gerou impactos em sua escolarização.

Sobre isso, no terceiro encontro desta pesquisa (7/11/2012), Renata contou:

Renata: Quando eu me formei na 8ª [atual 9º ano] e vim pra cá [escola onde foi realizada a pesquisa], eu não sabia que aqui tinha intérprete, né?! Comecei a estudar, eu pensei que seria no mesmo sistema de 5ª a 8ª, não sabia que tinha intérprete. Comecei a estudar e, aí, eu via aquela pessoa ali [se referindo ao intérprete] e falei: “quem é essa pessoa? Ah, é o intérprete! Sabe Libras!”... Eu fiquei muito feliz, porque eu nunca tive essa experiência de ter intérprete. Então, eu ficava, assim, fiquei com a maior clareza em relação, por exemplo, em relação a matemática, não preciso de mais esforço para aprender. Eu fiquei admirada com a presença do intérprete.

[...]

Inácio, no oitavo encontro (12/12/2012), quando narrou sua vida na escola, também relatou a mudança para o Ensino Médio:

Inácio: Tinha uma intérprete, sim, que era para toda a escola, era para todos os surdos, da escola inteira. Agora, também tinham seis pessoas na sala de recursos; a gente também era atendido em português separado, português como segunda língua. Na 5ª, 6ª, 7ª, 8ª eu não tive intérprete, mas a partir do Ensino Médio eu comecei a ter intérprete, um alívio.

Pesquisadora: Então, você está falando que foi um alívio ter intérprete no Ensino Médio. Por que você acha que foi um alívio?

Inácio: Porque eu não entendia nada do que era falado antes. Agora, com a língua de sinais, eu entendo mais!

[...]

Os relatos desses sujeitos sobre a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula regular no Ensino Médio (na primeira década do século XXI) revelam as contradições entre o discurso bilíngue, as políticas inclusivas e sua materialização na escola. Como discutido anteriormente, é preocupante observar que os surdos tenham passado a escolarização sem um acesso sistematizado à Libras, tido como aspecto fundante da inclusão desde o evento ocorrido em Salamanca (Unesco, 1994). A falta de comunicação com os pares e falhas nos processos cognoscitivos (incluindo as reprovações) dos surdos produziram, sem dúvida, impactos

comprometedores em seu desenvolvimento escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o que foi observado por Souza & Góes (1999/2009) no fim da década de 1990, acerca das proposições da LDBEN (Presidência da República, 1996), continua acontecendo na escola pública: a inserção de intérpretes de língua de sinais, bem como o atendimento em sala de recursos, por exemplo, ocorre de maneira assistemática, gerando situações excludentes no processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos revelaram quão diversificadas foram as trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados. Certamente, eles foram marcados por um processo transitório intenso entre as filosofias educacionais e as políticas públicas para os surdos e seus desdobramentos nas ofertas educativas. Somente em vias de finalizar o Ensino Médio, Inácio, Renata e Daniel descrevem uma escola com alguns elementos do Bilinguismo. A presença do intérprete de língua de sinais, o trabalho em sala de recursos e as aulas de português como segunda língua indicam essa orientação. Essa organização pedagógica parece indicar não só a importância da língua de sinais na mediação conceitual, mas também a relevância da pedagogia visual para os surdos (abrangida na sala de recursos), como poderá ser visto adiante.

Entretanto, apesar dessas modificações no trabalho pedagógico, não se pode dizer que a aprendizagem é um sucesso e, tampouco, que a filosofia bilíngue o orienta. É fundamental problematizar a maneira como a língua de sinais tem sido vivida na escola – para não cair em um reducionismo linguístico, reiteradamente criticado no referencial teórico deste trabalho (Angelucci & Luz, 2010; Lacerda, 2006; Quadros, 2003; Sá, 2006) – e como outras questões específicas ao desenvolvimento dos surdos têm sido desdobradas pedagogicamente. Nesse sentido, o próximo eixo de análise deste estudo aprofundará três elementos que têm ganhado destaque no debate sobre a inclusão de surdos e que apareceram com ênfase nos relatos dos sujeitos: o papel da língua de sinais na mediação pedagógica, a função do intérprete de Libras e a pedagogia da imagem.

Eixo de análise A – As narrativas sobre as trajetórias escolares dos surdos

A2) As especificidades da inclusão: a língua, o intérprete e a pedagogia da imagem

Embora haja um direcionamento das políticas públicas atuais na direção de uma abordagem bilíngue, conferindo à língua de sinais e ao intérprete papéis importantes no processo de escolarização dos surdos, as atuais práticas pedagógicas diferem na compreensão dessas questões. Os relatos dos participantes trouxeram considerações pertinentes à discussão. Como poderá ser observado, as percepções e vivências não só reiteram a centralidade dessas duas questões para que haja mediação e construção de conceitos, mas também problematizam suas peculiaridades no âmbito escolar.

Como exposto anteriormente, independentemente da filosofia utilizada, a educação de

surdos tem sido orientada historicamente por um reducionismo linguístico, ora marcado pela língua oral, ora por uma visão instrumental dos sinais. Os dados do eixo de análise anterior (A1) demonstraram, por exemplo, as dificuldades com práticas focalizadas na oralidade e na escrita, que não permitem uma mediação efetiva dos conteúdos por não contemplarem a língua desses sujeitos. Ademais, isso expõe negligência do aspecto visual (pedagogia da imagem) que marca os processos de desenvolvimento dos surdos.

Dessa maneira, neste eixo de análise foram destacadas as percepções dos surdos sobre estratégias pedagógicas experimentadas em suas trajetórias acadêmicas. São elas: a) o papel da língua no processo de ensino-aprendizagem; b) reflexões sobre a atuação do intérprete de língua de sinais em sala de aula; e c) dificuldades decorrentes da aprendizagem baseada exclusivamente na escrita e na oralidade.

Como detalhado no segundo capítulo deste trabalho, a língua é um elemento central para a organização das metodologias de ensino inclusivas, pois é ela que permite o acesso aos conhecimentos científicos democratizados na escola. Diante disso, o ambiente escolar precisa ser favorável à circulação viva da Libras.

Sobre isso, foi observada nos dados uma recorrência de narrativas relacionadas ao papel da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem. Em diferentes medidas, a função da língua em sala de aula e os desdobramentos pedagógicos daí advindos para o público surdo podem ser visualizados nos relatos. Assim, posicionamentos específicos dos sujeitos quanto à língua oral e à língua de sinais, relacionando a primeira a dificuldades para entender o conteúdo e a segunda a uma mediação conceitual possível, foram destacados.

Quanto à língua oral, no terceiro encontro da pesquisa (07/11/2012), detalhado no eixo de análise anterior, Renata descreveu as dificuldades encontradas nesse tipo de comunicação. O relato refere-se ao início de sua escolarização em uma sala exclusiva para surdos, pela Comunicação Total:

Pesquisadora: E como que foi essa oralização pra você?

Renata: A professora, quando ensinava, ela botava a mão no pescoço e aí parece que ela percebia que tinha dificuldade de oralizar.

[...]

Pesquisadora: E essa sua experiência com a oralização, assim, quando alguém falava com você, você conseguia entender tudo ou tinha que falar assim, mais pausadamente? Como que era?

Renata: Não podia falar rápido comigo, tinha que falar bem devagar porque conforme o abrir, fechar da boca, eu entendia. Agora, se falava muito rápido, aí eu ficava com dificuldade. Então, aí eu mandava esperar e a pessoa falava com mais calma.

[...]

No quinto encontro (21/11/2012), no qual estavam presentes Luciano, Roberto e Renato (que não deram continuidade à participação na pesquisa), Inácio, Felipe, Daniel e Renata, houve a continuação das narrativas acerca dos processos de escolarização iniciadas no terceiro encontro. Felipe escolheu contar sua trajetória nesse dia e, ao falar sobre a inclusão na terceira série (4º ano atual), revelou o quão excluído ficava em sala de aula:

Felipe: A professora falava, falava comigo, de perto, junto comigo.

Intérprete: E você entendia o que ela falava?

Felipe: Eu não entendia, eu não entendia nada que ela falava.

[...]

Após todos os sujeitos terem feito as narrativas das trajetórias escolares, no décimo encontro (26/04/2013), a principal atividade era desenhar-se na escola, como será apresentado e analisado na próxima categoria, à luz da seguinte pergunta: *como você se vê na escola?* Entretanto, como aquele era o segundo encontro após o retorno das férias, para contextualizar e relembrá-los do trabalho anterior, a pesquisadora propôs uma breve discussão sobre dois pontos que haviam permeado as narrativas anteriores: a oralização e a língua de sinais. O objetivo era que os participantes explicassem como lidavam, na escola, com a mediação a partir das línguas oral e de sinais. Nesse dia, estavam presentes Inácio, Felipe, Renato, Renata e Daniel.

Ao ser perguntada pela psicóloga sobre as dificuldades enfrentadas antes do aprendizado da língua de sinais, Renata comentou:

Psicóloga: Eu quero saber antes de você aprender Libras, você já frequentava a escola? Já, né? Já ia para a escola antes de aprender Libras? Como que você, como era, tenta lembrar um pouquinho como era sua vida na escola antes da Libras. Você lembra como era?

Renata: Eu estudava olhando o papel e as palavras, eu ia captando, percebendo os sinais, no futuro fui aprendendo... tinha muitas dúvidas, muitas dúvidas na questão das letras, mas aí com a Libras fui olhando... fui vendo que fui aprendendo o contexto e fui entendendo melhor. Eu acho que era muito esquisito eu antes da Libras.

[...]

Outro relato sobre as dificuldades de acesso à língua oral foi observado no décimo segundo encontro (10/05/2013), no qual estavam presentes Daniel, Felipe e Inácio. O tema foi a continuação da discussão dos desenhos iniciados no décimo encontro. Nesse dia, Daniel e Felipe explicaram qual escola tinham desenhado, quem eram as pessoas retratadas e o porquê de tal escolha. Enquanto explicava seu desenho, Daniel fez uma fala confusa sobre o aprendizado da primeira e da segunda língua, afirmando e, depois, negando achar melhor aprender primeiro a língua portuguesa

e posteriormente a de sinais. Entretanto, Inácio contra-argumentou o colega:

Daniel: ...Eu acho certo pra você aprender, aprender português [como a primeira língua]. Depois você aprende a segunda língua de Libras, porque não existem só os surdos nesse mundo, existem surdos e ouvintes. Como você vai ter comunicação com os ouvintes se você não sabe o português, só vai saber Libras?!

Pesquisadora: Mas você acha que é mais importante aprender português do que Libras? Depois a Libras? Eu não entendi essa parte...

Daniel: Acho que começar os dois juntos.

Pesquisadora: Os dois juntos... ah, tá, entendi.

Daniel: Eu acho que pegar Libras e, pra cada um, letra e nomes: casa, cachorro, pai, mãe.

Pesquisadora: E... então, a partir da Libras explicar o que que aquele sinal significa em português. É isso?

(Daniel assente com a cabeça. Inácio sinaliza dizendo que não concorda)

Intérprete: O Inácio não gostou muito desse método aí.

Pesquisadora: Você quer falar um pouco [direcionando-se para Inácio]?

Inácio: É porque lá no Centro Oralista, ele tem uma influência de sofrimento na oralização, porque lá tem muitos problemas.

Pesquisadora: Que problemas que tem lá, Inácio? Você pode falar pra gente? Você conhece?

Inácio: Porque o Felipe, ele ficava inocente, ele sofria muito lá por causa da oralização, pela história dele. O Daniel, que ouvia 50%, a oralização ajudou. No caso do Felipe, foi difícil pra ele, porque o Felipe era um surdo mais profundo... interessante é pro surdo a primeira língua Libras e a segunda língua português.

Pesquisadora: Por que você acha isso, Inácio, que é importante primeiro a Libras, depois português?

Inácio: Pro surdo a Libras... A oralização das palavras para o surdo fica um pouco confusa, pra gente poder aprender... As palavras pro surdo profundo é bom ter essa separação na questão, na questão da Libras... A pessoa que já nasce surda profunda, ela vai aprendendo mais com a Libras do que com a oralização, porque aí, no caso do surdo profundo, que ele não tem uma sensibilidade pra som, fica difícil de entender as palavras.

[...]

Para Felipe, a filosofia oralista era desastrosa, pois pouco permitia o acesso ao Português. Ele não se comunicava oralmente e não compreendia a escrita. Não só a experiência desse surdo,

mas também a dos outros, corrobora com as pesquisas que têm contestado as reais possibilidades de aprendizagem que o Oralismo proporcionou ao longo de sua implementação, revelando que os surdos estavam isolados, sem aprender, reprovando e evadindo da escola (Machado, 2006; Quadros, 2003).

A dificuldade de oralização para os surdos pré-linguísticos tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Constatou-se, como argumentado por Sacks (2010), que ela é uma espécie de adivinhação e conclusão por hipótese. E, como destacado pela pesquisadora surda Witkoski (2009), aspectos como o posicionamento do interlocutor e a forma como ele articula são centrais. Além disso, o (pouco) entendimento sobre o que está em discussão acaba sendo proveniente do contexto discursivo.

Essas enunciações desvelam as dificuldades encontradas pelos surdos com a oralidade: é difícil e penoso para o surdo profundo pré-linguístico aprender a oralizar, pois este não escuta. Já a língua de sinais é central em seus processos simbólicos. Quando Daniel, que tem surdez moderada e oraliza com desenvoltura, argumenta que acha importante os surdos também aprenderem a língua portuguesa e Inácio interpela, o contra-argumento é justamente a dificuldade para o surdo profundo oralizar. Como apontado por Sacks (2010), por exemplo, isso acontece pela impossibilidade de monitorar a própria voz, impedindo o desenvolvimento da língua oral-auditiva de forma similar aos ouvintes, apesar de aqueles terem o aparelho fonador preservado.

Por outro lado, quando a língua de sinais aparece no cenário educacional, a situação parece melhorar, pois há maior facilidade de os surdos acessarem os conteúdos escolares.

No terceiro encontro do grupo (07/11/2012), quando Daniel narrava sua transição de um modelo inclusivo (no qual frequentava, sozinho, uma sala de aula regular mediada semioticamente pela língua oral) para uma escola com outros surdos e com presença de intérprete, relatou as diferenças em seu processo de aprendizagem:

Pesquisadora: ... Quando você começou a aprender Libras, na quarta série [5º ano atual], estudando com outros surdos, tendo o apoio da professora intérprete, como você acha que isso te ajudou?

Daniel: Eu entendia porque tinha duas professoras na sala. A intérprete interpretava pros surdos e a professora de oralização, ela também sabia Libras. Ela também ajudava a gente. Se a intérprete faltava, a professora da oralização, a normal, ela ajudava a gente também, aí ela foi ensinando a matéria e eu aprendi. Com Libras eu aprendo mais, muito mais, melhor. Muito melhor! Desculpa. [Daniel ri]... porque assim o estudo, né? Pro surdo é difícil estudar na minha época. Quando eu comecei a aprender Libras, mudou muito. Aí tô começando a ter, não tenho mais dificuldade de estudar ainda, mas eu tinha dificuldade em oralização, palavra oral.

Também no terceiro encontro, quando lembrava o início de sua escolarização, pela

Comunicação Total, Renata enfatizou o que sentiu quando aprendeu os primeiros sinais:

Pesquisadora: E aí depois você falou que foi aprendendo a Libras e foi sentindo uma emoção com isso. Por que você foi sentindo essa emoção?

Renata: Porque quando foi me dado a Libras, né, quando eu comecei com a datilologia, o alfabeto manual, eu nunca tinha sentido, nada tinha significado pra mim, eu não entendia nada e aí, com o alfabeto manual, eu fui percebendo as coisas, então eu queria que a Libras também me fosse oferecida justamente pra começar a ter esse aprendizado.

[...]

É interessante observar como a vivência de Daniel na 4ª série do Ensino Fundamental foi marcante, já que ele, até então, não conhecia a língua de sinais. Neste contexto, torna-se fundamental destacar o fato de que, mesmo tendo surdez moderada, ele atribuiu valor significativo à língua de sinais, corroborando com estudiosos que a centralizam nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos (Kelman, 2010; Slomski, 2010, entre outros). Ou seja, apesar de haver, anteriormente, uma estruturação pedagógica voltada à oralização, o contato posterior com a língua de sinais ganha lugar central no processo de aprendizagem.

As mudanças notadas por Daniel, que tem surdez moderada e se comunica oralmente com desenvoltura, ao passar a se comunicar pela língua de sinais são relevantes no que diz respeito às mediações simbólicas de sala de aula. As dificuldades desse sujeito com a oralidade, apesar de seu resíduo auditivo considerável (50%), exemplificam o quanto essa questão se complica ao ser transposta para os surdos profundos pré-linguísticos.

Diante disso, estudiosos têm centralizado o papel da língua de sinais no processo educativo de surdos, por ser o canal comunicativo de maior acessibilidade quando há pares linguísticos competentes. Ela permite trocas interpessoais, produção e internalização de significados que circulam no ambiente escolar (Lodi & Luciano, 2012; Araújo & Lacerda, 2010), sendo o canal de comunicação mais acessível e profícuo para que os surdos possam se relacionar socialmente, isto é, apreender e compartilhar os significados que circulam culturalmente. E, quando adquirida precocemente, torna o processo de refinamento das funções psíquicas superiores similar ao de crianças ouvintes (Lodi & Luciano, 2012).

Assim, de um lado, requer-se que, ao contrário das políticas públicas que somente recomendam o uso da língua de sinais, seja enfatizado e centralizado o papel dessa língua na constituição dos sujeitos surdos. E, de outro lado, conforme argumentado no segundo capítulo deste trabalho, não basta haver o acesso à língua; é crucial que a escola ofereça espaços concretos para o desenvolvimento cognitivo e cultural desses indivíduos (Lodi, 2005; Martins & Machado, 2009; Skliar, 2009; 1998/2012).

Portanto, os dados aqui apresentados ratificam as pesquisas que têm demonstrado a dificuldade de acesso dos surdos à língua oral-auditiva e direcionam para um enfoque pedagógico que tenha fundamentação em processos simbólicos estruturados a partir da língua de sinais (Góes, 2002; Sacks, 2010; Skliar, 1997/2006, 1998/2012). Mas, uma vez centralizado o papel da língua de sinais no processo de aprendizagem dos surdos, vivências recorrentes indicam também a importância de fazer considerações acerca do mediador dessa língua, o intérprete educacional.

Como pôde ser percebido em trechos narrativos apresentados anteriormente, a inserção do intérprete educacional nas salas de aula regulares foi descrita pelos participantes como *um alívio*. Assim, a função do intérprete é central no processo de inclusão, principalmente quando o surdo não está em uma escola especial de surdos e, portanto, não conta com um professor/instrutor surdo. O intérprete é o profissional responsável pela mediação simbólica e ampliação das esferas de comunicação na escola. Contudo, os sujeitos que vivenciaram esse tipo de inclusão mencionaram nuances sobre o papel dele em sala de aula que requerem uma maior reflexão.

No nono encontro (19/04/2013), o primeiro realizado após o período de férias, no qual estavam presentes Felipe e Inácio, a pesquisadora retomou as trajetórias escolares narradas, elencando os elementos mais recorrentes relacionados à sua inserção escolar (oralização, utilização de textos em português, Libras e intérprete, entre outros). Inácio lembrou as mudanças positivas ao estudar em uma escola com o apoio de um intérprete, que lhe permitiu acessar melhor os conhecimentos escolares; entretanto, ressaltou as dificuldades nas aulas de Física:

Inácio: O intérprete do primeiro, segundo e terceiro ano [referindo-se ao Ensino Médio], muitas vezes, ele não sabia essas palavras na hora de interpretar isso na Libras... O intérprete não entendia as palavras, o intérprete usava a datilologia no caso da Física.

Pesquisadora: É, a questão da sala de recursos, como que isso te ajudava?...

Inácio: A sala própria nesse caso, a sala de recursos me ajudou muito, muito na questão porque... eu tinha um apoio maior.

[...]

No décimo quarto encontro (24/05/2013), com a presença de Renata, Inácio e Felipe, houve a continuação da discussão iniciada no encontro anterior sobre os pontos positivos (Libras, intérprete, sala de recursos, sala exclusiva, imagem) e negativos (oralização, intérprete, textos em português) apresentados pelos surdos ao longo de suas trajetórias escolares. Todos os pontos foram escritos no quadro para serem visualizados ao longo do encontro. Assim como Inácio, Renata questionou a mediação conceitual somente pela inserção do intérprete e, como contraponto, referiu-se a uma melhor compreensão na sala de recursos:

Renata: A sala de recursos... parece que é uma ideologia falsa, na sala de recursos a gente

tem uma facilidade maior, mas dentro da sala inclusiva a gente não tem uma resposta eficaz.

Pesquisadora: Entendi. Por que que você acha que na sala de recursos, então, tem uma resposta mais eficaz que a sala inclusiva? Explique.

Renata: Bom, na sala de recursos é melhor porque o intérprete sabe mais Libras, a pessoa... eram quatro pessoas se ajudando a estudar. Tinha quatro pessoas e tinha um intérprete com as imagens mostrando pra elas.

[...]

No décimo sexto encontro (21/06/2013), a discussão continuava em torno dos pontos positivos e negativos emergidos durante as narrativas das trajetórias escolares. Nesse dia, a língua de sinais e o intérprete foram discutidos. Estavam presentes: Felipe, Inácio e Renata. Inácio revelou a dificuldade de entendimento dos conteúdos escolares no Ensino Médio, mesmo quando havia intérprete de língua de sinais:

Pesquisadora: Por que a Libras foi boa? Como que a Libras te ajudava na sala de aula?

Inácio: Porque lá na sala de recursos, por exemplo, eu conseguia abrir mais a mente pra questão do aprendizado por causa das imagens que eram utilizadas. [Com os] recursos utilizados na sala inclusiva tinha um pouco de dificuldade, porque não tinha tanto essa questão da imagem para poder me ajudar...

[...]

Os relatos acima demonstram que, apesar de a inserção do intérprete em sala de aula ter grande valor, não há uma mediação efetiva dos conceitos, isto é, o trabalho educativo se torna mera tradução, sem interação ou planejamento com o professor, o que gera limitações para a aprendizagem dos surdos. Essa caracterização traz obstáculos e despolitização dos processos de formação bicultural (Lodi, 2005; Rosa, 2006). A pesquisadora Rosa (2006, p. 89) argumenta que “a presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda”.

Nessa linha argumentativa, Lacerda & Poletti (2004) salientam a necessidade de o intérprete conhecer as relações de ensino-aprendizagem e as especificidades conceituais das áreas de conhecimento. Ou seja, a parceria efetiva com os professores é uma possibilidade de organizar melhor as práticas pedagógicas.

Quando os sujeitos enfatizam em seus relatos a importância da sala de recursos, onde se facilita o entendimento do conteúdo explicado em sala de aula regular, um dos elementos daí emergentes é a formação acadêmica específica dos professores que lá atuam. Isto é, por terem

conhecimento conceitual dos conteúdos escolares e conhecerem as necessidades pedagógicas dos surdos, a mediação acontece. Esses educadores organizam situações de aprendizagem (formas de interação e metodologias) adequadas às disciplinas escolares e também às especificidades de aprendizagem dos surdos.

Contudo, como apresentado, por exemplo, por Inácio, a sala de recursos não é importante só pelo fato de os professores terem formação específica das disciplinas. Esse espaço se destaca também pelo uso de recursos imagéticos, previstos no documento *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez* (Damázio, 2007). A pedagogia a partir da imagem aparece com frequência nos relatos dos sujeitos, como poderá ser visto a seguir.

Dessa maneira, é necessário ultrapassar a discussão linguística na educação de surdos. A Libras é um ponto de partida e reduzir o Bilinguismo ao seu acesso seria reverberar um modelo falacioso de inclusão. Assim, as próximas narrativas trazem discussões fundamentais para a efetivação de um modelo bilíngue de educação.

Inicialmente, são abordadas as experiências em ambientes organizados pedagogicamente por práticas fonéticas e, depois, por práticas visuais. As primeiras apareceram relacionadas a dificuldades para entender o conteúdo, enquanto as segundas representaram maior facilidade para a compreensão.

Mesmo quando a escola se dizia inclusiva, independentemente da filosofia educacional e das políticas públicas, foi observada, no discurso dos participantes desta pesquisa, uma predominância de recursos didáticos para atender às demandas dos ouvintes. Ou seja, havia textos majoritariamente escritos e poucos recursos visuais.

No sétimo encontro (05/12/2012), detalhado no eixo A1, quando narrava sua vida na 3ª série do Ensino Fundamental (atual 4º ano), Inácio afirmou:

Inácio: Os textos eu não conseguia ler, eram muito longos, aí quando chegava em casa, o meu pai me ajudava com as respostas em Português. Ele me explicava... A professora não conseguia me explicar.

Pesquisadora: Você então sentia dificuldade com aqueles textos grandes porque era muito diferente da Libras?

Inácio: Era. Muitas palavras eu não conhecia. A Libras eu entendia bem, mas as palavras, algumas eu não conhecia, então eu achava estranho... Português eu não conseguia, tinha dificuldade na escrita, não conseguia fazer uma história, porque não tinha uma explicação que me esclarecesse. As respostas, tudo bem, eu conseguia responder porque eu me direcionava mais ou menos pelo texto ali, copiava, mas tinha dificuldade na escrita.

[...]

No oitavo encontro (12/12/2012), também detalhado antes, Inácio continuava sua narração sobre as vivências escolares em escola inclusiva. Então, a pesquisadora perguntou a Felipe se ele teve o mesmo tipo de experiência em escola inclusiva que Inácio. Ao ouvir que a professora escrevia no quadro e não havia intérprete, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: Então ela [a professora] falando, falando, falando na frente do quadro, você entendia?

Felipe: A professora falando eu não entendia.

Intérprete: Você entendia o português, oralizar?

Felipe: Eu não entendia a escrita, o português. Eu também não entendia a professora falando.

[...]

No mesmo encontro, ao explicar sobre a inclusão sem intérprete na 7ª série do Ensino Fundamental (atual 8º ano), frequentando sala de recursos, Inácio mencionou os recursos utilizados nas aulas de português como segunda língua:

Pesquisadora: Você lembra assim que recursos era usados na aula de português, era usado imagens?

Inácio: Ela nunca usava desenho, ela só usava a escrita, textos, perguntas e respostas. Os alunos não gostavam do texto porque ela sempre usava textos, sempre usava textos...

[...]

Mais adiante, Felipe e Inácio expressaram as dificuldades do aprendizado somente pela escrita e oralidade, com o exemplo da disciplina de História:

Felipe: Só História que era difícil.

Pesquisadora: Por que você acha que História era difícil?

Felipe: As frases eu não conseguia entender, não conseguia ler.

Inácio: História é coisa muito complexa e difícil de entender. A explicação eu não entendia, não tinha muita clareza, não conseguia ler os textos, só fazia as respostas. Por exemplo, se tivesse alguns sinais, algumas coisas referentes à História, eu conseguiria entender, mas não tem. Só falando, falando, falando eu não entendia.

[...]

Por outro lado, quando recursos didáticos associados a imagens são elencados nos relatos, os discursos sobre a qualidade da aprendizagem seguem direção oposta aos focalizados até então.

Ainda no oitavo encontro (12/12/2012), ao comentar a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, Inácio lembrou as diferenças ocasionadas pelo auxílio imagético nas aulas de

Sociologia:

Inácio: ... Sociologia era também difícil, muito complexo. E aí falaram para ela para colocar coisas mais simples através de imagens para ficar mais claro para os surdos.

Pesquisadora: E aí, essas imagens foram colocadas?

Inácio: Desenho junto com a escrita! Aí ficou mais claro.

[...]

Na mesma direção, no décimo primeiro encontro (03/05/2013), o tema de discussão foi o debate sobre os desenhos feitos pelos sujeitos no encontro anterior. Como expresso anteriormente, o objetivo dos desenhos era o de que os sujeitos respondessem à pergunta *como você se vê na escola?*. Quando Renata explicava seu desenho (que vai ser mais discutido no próximo eixo de análise – ver página 111), a pesquisadora perguntou por que ela tinha desenhado aquela escola e sua professora:

Renata:... Por que a professora? Porque desenhar essa professora, essa professora... no desenho ela me mostrava, ela explicava em forma de desenhos...

Mais adiante, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: E você gostava desse jeito dela ensinar? Mostrando os desenhos, depois vendo o sinal, você achava que ficava mais fácil pra você, até pra escrever a palavra em português?

Renata: Eu gostava muito, eu adorava as aulas de Português, porque eu entendia com mais facilidade. Ouvir o professor ouvinte era difícil, aí quando separou as turmas, colocou a turma de surdos na aula de Português, ela [a professora] ia desenhando e colocando as palavras e ia explicando. E eu gostava muito dessa professora.

[...]

Para além dessas considerações, as próximas narrativas enfatizam a necessidade de uma articulação entre o uso da língua de sinais, mediado por um par linguístico competente, e a utilização de imagens.

Assim, no décimo quinto encontro (07/06/2013), no qual o tema de discussão era o ponto positivo do trabalho com a imagem, a pesquisadora pediu que os sujeitos definissem imagem. Inácio e Felipe comentaram:

Inácio: Bom, quando eu estudava a gente fazia a visualização, né? Quando eu estudava, ele fazia os desenhos, e volta e meia quando tinha um professor que não conseguia explicar, eu não conseguia entender bem. Eu olhava imagem, captava a imagem, mas não conseguia entender o texto porque na época dele [um determinado professor] não tinha a questão do intérprete, o

professor intérprete. Eu via a imagem, mas na oralização eu não conseguia entender, eu não tinha ideia, eu precisava da ideia, o professor não tinha essa ideia de me ajudar. E eu fui indo como aluno, no primeiro ano vendo só as imagens. No segundo ano eu já começava a escrever algumas palavras, no terceiro ano algumas coisas não ficavam muito claras, só algumas palavras eu conseguia entender.

Intérprete: ... Mas como você começou a entender? Você viu que era útil o uso, o professor usava a imagem junto com as palavras, era bom ou ruim?

Inácio: Primeiramente, quando colocava só a palavra separada, era difícil entender, mas quando mostrava a imagem e aí o professor usava o sinal era mais fácil. Quando era só texto, só texto, eu não conseguia entender bem, mas junto com a imagem e a explicação em Libras eu conseguia associar a imagem à palavra.

Felipe: Por exemplo, o desenho da banana, né?! Eu entendo porque eu associo ao sinal de Libras. O abacaxi eu vejo a imagem e associo ele ao sinal. No caso das frutas, que é a maçã, eu associo elas ao que eu já tenho no entendimento do que já significa.

[...]

As narrativas aqui destacadas dialogam com as reflexões de pesquisadores (Buzar, 2009; Skliar, 2009; entre outros) sobre a relevância da pedagogia visual para os surdos. Elas denunciam, como afirmado no segundo capítulo, a necessidade de reestruturação pedagógica para esse público.

Como argumenta Lopes (2006), entre outros, na educação de surdos, a utilização de materiais sígnicos diversificados associados à comunicação pela língua de sinais, por pares linguísticos competentes, é central para que esses sujeitos alcancem desenvolvimento acadêmico e psíquico similar ao dos ouvintes. Isto é, quando significados são mediados pelo oferecimento de materiais que demandem do surdo a utilização de seu campo visuogestual, ocorre uma complexificação dos pensamentos e da construção de conceitos.

Entretanto, de maneira geral, a maior parte da experiência desses sujeitos foi marcada pela oralidade, o que se coaduna com a totalidade da educação de surdos, marcada por uma cultura pedagógica oral (Lebedeff, 2010). A utilização recorrente de textos, bem como a própria oralização em sala de aula, expressa, nos dados apresentados, o predomínio de práticas fonéticas.

Em oposição a isso, quando os participantes afirmam “ela ia desenhando e colocando as palavras e ia explicando. E eu gostava muito dessa professora” (Renata), ou “só a palavra separada, era difícil entender, mas quando mostrava a imagem e aí o professor usava o sinal, era mais fácil” (Inácio), as relações entre a imagem e a escrita aparecem. Essas narrativas se associam ao que autores como Fernandes (2003), Lebedeff (2010) e Rosa e Luchi (2010) têm pesquisado: a importância da imagem na aprendizagem do português escrito, já que é por meio dela (e junto a

ela) que o significado é atrelado à grafia.

Portanto, o enfoque dado aqui ao papel da língua de sinais, do intérprete e da imagem no processo de mediação escolar dos sujeitos surdos ressalta que o Bilinguismo não pode estar somente associado ao ensino pela língua de sinais. Esses são alguns dos fatores pertencentes e, simultaneamente, propiciadores de uma experiência bilíngue na escola que precisam ser destacados em uma organização pedagógica, filosófica e política da educação de surdos.

A narrativa de Inácio, por exemplo – “só texto, eu não conseguia entender bem, mas junto com a imagem e a explicação em Libras eu conseguia associar a imagem à palavra” –, confirma a importância da articulação entre esses três fatores, dialogando com as proposições dos pesquisadores. Atentar-se a isso é propor um modelo inclusivo oposto ao reducionismo linguístico despolitizador que tem caracterizado essa esfera educativa (Fernandes, 2003; Sá, 2006).

Como observado, esses sujeitos vivenciaram, ao longo de suas trajetórias escolares, uma transição entre as filosofias do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo, que coexistem na organização das práticas pedagógicas ainda na atualidade. Diante disso, os recursos utilizados em sala de aula também variaram a depender da perspectiva de ensino, desdobrando-se em maneiras particulares de vivenciar as relações entre língua oral e língua de sinais, e entre surdo-ouvinte e surdo-surdo, por exemplo.

Considerando o papel central da escolarização na vida dos surdos (por suas especificidades linguísticas e culturais de se relacionar no mundo) e as experiências retratadas aqui, o próximo eixo de análise é destinado a identificar como a vida na escola tem impactado qualitativamente o desenvolvimento bicultural desses sujeitos.

Eixo de análise B – Os impactos da vida na escola para o desenvolvimento bicultural

Pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem os únicos surdos de suas famílias (com exceção de Daniel, que, apesar de ter um primo surdo, primeiramente conheceu outros surdos no espaço escolar), integrando a porcentagem dos 95% de surdos de famílias ouvintes, a escola foi lócus de contato com a língua de sinais e com os pares linguísticos. Ela exerceu (e exerce) papel central nos processos de desenvolvimento desses surdos, promovendo o aumento de experiências sociais significativas com pares linguísticos (e culturais) e, também, com ouvintes. A escola possibilitou aos surdos pesquisados um trânsito interessante entre os dois grupos, característico da experiência bicultural. Tendo como um dos objetivos delineados por este trabalho a identificação de como a vida na escola tem impactado qualitativamente a constituição do surdo, isto é, seu desenvolvimento bicultural, este eixo de análise busca expor aspectos da vivência escolar que elucidam tal temática. Ou seja, como os processos multifacetados de inclusão, ao longo da escolarização básica, impactaram a vida desses sujeitos?

Três características basilares foram observadas de maneira recorrente nas narrativas dos sujeitos como demarcadoras de reorganização das experiências biculturais: as relações entre língua oral e língua de sinais/visualidade e as relações surdo-ouvinte e surdo-surdo.

Por um lado, as experiências com a língua oral (bem como quaisquer práticas marcadas pela oralidade, como textos, por exemplo) e a relação surdo-ouvinte são caracterizadas como impossibilidade de aprendizagem e de interação. Os surdos, muitas vezes, sentem-se incapazes e excluídos, como foi demonstrado pela pesquisa sobre autoconceito desenvolvida por Amorim (2013). O trânsito entre a sociedade majoritária ouvinte e a minoria linguística surda é, muitas vezes, marcado por crises (Amorim, 2013). Contudo, o contato com a língua de sinais, com materiais visuais e com o par surdo constitui um processo de identificação importante para os surdos, ensejando interação e aprendizagem, bem como sentimentos de felicidade e pertencimento (Amorim, 2013).

Com relação às experiências de oralidade, no terceiro encontro (07/11/2012), enquanto Renata narrava sua inserção na escola organizada por elementos da Comunicação Total, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: Mas, assim, pra você, como você se sentia quando você fazia esse treinamento pra oralizar? Você se sentia bem, sentia dificuldade?

Renata: Só, ficava só... fazendo sons, fonemas repetidos, igual papagaio e, aí, o som também não sai de forma inteligível, né?! Aí, eu nunca tinha colocado a minha voz, mas só os gritos. Os sons só aparecem dessa forma. Aí, eu sentia assim... praticava a oralização nesses termos.

[...]

No último encontro da pesquisa (28/06/2013), a pesquisadora fez o fechamento do trabalho perguntando aos sujeitos que sentimentos eles tinham com relação a cada tipo de escola frequentada. Renata retomou o período escolar retratado no trecho acima:

Renata: No primeiro e segundo ano, quando eu era criança, o mundo dos sons pra mim era desconhecido... Só via as pessoas oralizando, oralizando... eu: 'Eu quero oralizar também, eu também quero fazer minha voz'. E... não saía, né?! Eu ficava muito triste, era um sentimento ruim... Aí, o tempo foi passando. Aí, eu entrei, resolvi entrar de novo numa instituição de ensino. Aí, eu encontrei um professor que sabia Libras e ele começou a ensinar a gente por meio de desenhos. Aí, eu gostei muito!

[...]

A seguir, são apresentadas narrativas sobre como os sujeitos se sentiam na escola diante

dessa dificuldade de aprender a oralização.

No quinto encontro (21/11/2012), quando Felipe narrava sua inclusão no Ensino Médio, sem intérprete, comentou os sentimentos experienciados:

Pesquisadora: E quando o professor estava lá, escrevendo no quadro, falando, e você sem intérprete... como você se sentia na sala? Você se sentia incluído ou você se sentia excluído daquilo ali?

Felipe: Eu me sentia fora. Eu, juntamente com os outros surdos, parecia que eu estava fora.

[...]

Na mesma direção, no Ensino Médio, em que o contexto educacional é mais aproximado do Bilinguismo (inserção em sala regular com intérprete e frequência à sala de recursos no turno contrário), concluído havia poucos anos por Inácio e ainda em curso por Renata, as dificuldades com a carga horária de aulas foram ressaltadas, mencionando-se sentimentos de incapacidade e desânimo. O trecho abaixo surgiu no décimo quarto encontro (24/05/2013), detalhado anteriormente, quando a pesquisadora perguntou como os sujeitos se sentiam por precisar ficar o dia inteiro na escola:

Intérprete: Na sua opinião, é bom o surdo ficar o dia todinho aqui na escola? Sua opinião.

Renata: Bom, não é muito bom porque o surdo passa o dia todo... Parece que ele é fraco no ensino, parece que ele não tem uma capacidade de aprender igual aos outros. Ficam [se referindo aos surdos] muito cansados. Papai e mamãe ficam olhando assim... ficam preocupados com a gente... Exemplo: o surdo passa o dia todo na escola. Aí, quando chega em casa e vai fazer as tarefas de casa, vai ficar até de madrugada estudando? É complicado isso.

Inácio: Ficar o dia todo na escola, treinando, treinando. Aí, chega no fim do dia, fica complicado, chega no fim do dia e, aí, tá muito cansado.

Renata: É muito sofrimento para o surdo. Porque quando termina, eu mesma não tenho ânimo para nada no fim de semana.

...

Inácio: O ouvinte, por exemplo, o ouvinte, ele vem pra escola de manhã, vai pra casa e ele folga à tarde. Agora, o surdo, não! O surdo é diferente... ele fica de manhã na sala inclusiva e à tarde ele vem pra sala de recursos... Muitas vezes, o surdo não consegue entender algumas coisas e tem que ir pra sala de recursos e, aí, acaba ficando o dia todo aqui na escola. Aí, já chega cansado e fica com o sentimento, assim, de que ele não consegue se desenvolver. Aí, ele fica com o sentimento, assim... de prisão.

[...]

Conforme apontado acima, as experiências escolares, mesmo no modelo inclusivo mais próximo do Bilinguismo, revelam-se estressantes para os surdos. Uma quantidade exaustiva de aulas e a tentativa de ser bem-sucedido academicamente perante as expectativas negativas dos educadores fazem com que a escola seja um lugar comparado a uma *prisão*, conforme narra Inácio.

Os surdos percebem que os ouvintes têm mais facilidade e acessibilidade às experiências sociais e escolares, o que fortalece positivamente sua vida acadêmica. O contrário é denunciado por Inácio e Renata – a escola é um local de cansaço e de confirmação do estigma de que o surdo não aprende e é fraco na escola. Renata alerta: “Parece que ele é fraco no ensino, parece que ele não tem uma capacidade de aprender igual aos outros”. A inesgotável permanência na escola não resultou positivamente no desenvolvimento acadêmico dos surdos pesquisados. Além das reprovações e das aprendizagens reduzidas a intermináveis cópias (demonstradas no primeiro eixo de análise), eles foram desprovidos de uma vida com a língua de sinais na escola e, portanto, excluídos dos processos de aprender. No décimo sexto encontro (21/06/2013), essa questão veio à tona. Felipe lembrou as dificuldades com a língua oral:

Pesquisadora: Diante disso tudo... o professor, lá, falando, falando... o surdo sem entender muita coisa, só com a ajuda dos outros surdos. Como que, quais eram as notas de vocês? Eram boas, eram ruins... como que era?

Felipe: Cinco, cinco, seis, por aí... Mais ou menos isso aí, isso era a média. A gente tirava em torno de sete, né?! Os trabalhos valiam dez e a gente tirava em torno de sete. Tirava uma nota boa porque tinha uma letra bonita.

[...]

De uma forma geral, as narrativas elencadas acima, ao revelarem a ausência da língua de sinais e a negligência quanto à apreensão visual dos significados compartilhados na escola, deflagram a negação da diferença. Os dados encontrados por Lebedeff (2005) com relação às marcas engendradas pela escola em surdos escolarizados nas décadas de 1970 e 1980 também podem ser visualizados na presente pesquisa:

Várias “táticas” parecem ter sido utilizadas para escamotear as dificuldades evidenciadas pela falta de uma língua compartilhada: os alunos eram incentivados a intermináveis cópias, como sinônimo de aprendizagem; as avaliações eram realizadas com consulta de cadernos e livros (mais cópias); os alunos surdos sentavam-se junto a um colega para serem auxiliados e era-lhes permitido copiar deste colega os exercícios realizados, entre outras. Pode-se dizer que os tempos de aprendizagem foram “furtados” pela escola. (p. 4)

Em sintonia com os sentimentos narrados aqui, Amorim (2013), em pesquisa descrita acima, também identificou que os surdos se sentem incapazes, deficientes e estigmatizados. Tais sentimentos, revela a pesquisadora, estão associados ao modo como esses indivíduos se relacionam com os ouvintes. Isto é, ao serem inseridos em ambientes nos quais não há compartilhamento de uma língua acessível (a língua de sinais), os surdos não acessam os significados que ali circulam e são rotulados como deficientes. Essa *rotulação* é percebida fortemente em suas interações com a comunidade ouvinte majoritária.

Na mesma direção, pesquisadores como Gesueli (2006) e Góes (1998) destacam os prejuízos para a constituição dos surdos quando não estão imersos em um ambiente onde possam fazer trocas dialógicas pela língua de sinais, produzindo a ideia de que surdez é incapacidade.

Por outro lado, as exposições referentes ao encontro com o outro surdo na escola, mediado pela língua de sinais, conduzem ao entendimento da centralidade desses fatores no processo de identificação como surdo e na capacidade de aprender.

Daniel, por exemplo, só conheceu outros surdos quando iniciou a 4ª série do Ensino Fundamental (os outros conheceram desde o início da escolarização). Esse fato foi marcante para ele se identificar com seus pares e, também, se diferenciar dos ouvintes, consolidando sua experiência bicultural.

O trecho abaixo foi proferido no terceiro encontro (07/11/2013), quando Daniel relatava sua mudança de escola e seu encontro com outros surdos:

Daniel: Eu aprendi que... eu pensei que eu era o único surdo na 3ª série [4º ano atual]. Eu pensei que eu era o único surdo do mundo, né? Quando eu cheguei na 4ª série [5º ano atual], conheci os outros surdos... Quando eu passei para a 6ª série [7º ano atual], aí, chegaram novos surdos. Aí, eu admirava, né?! Eu pensei que eram só poucos surdos, mas não eram poucos, são muitos surdos!

[...]

No décimo sétimo encontro (28/06/2013), Daniel retomou a experiência acima e apresentou detalhes das lembranças desse período:

Daniel: No 1º, 2º e 3º, eu sentia que era sozinho, né?! Mas quando cheguei na 4ª ..., aí, eu pensei que ia continuar na mesma... que eu era sozinho. Minha mãe me levou até na sala. Aí, eu vi todo mundo falando em voz alta, as crianças, né?! Aí, quando eu vi uma... dois professores, eu achei estranho: 'por que duas?' Eu pensei, né?! Aí, ela foi fazendo o movimento com as mãos... aí, eu não sabia o que era isso, né?! Aí, tinha um outro que usava aparelho, que era o Fernando Aí, eu: 'Perá! Ele é surdo também?!'. Eu não conhecia a palavra surdo, mas assim, na minha mente, eu pensava que era... que ouvia pouquinho... Aí, eu falei: 'ah, espera aí, ele é igual eu?' Aí, tinha outro surdo também usando aparelho. Aí, eu falava... ficava com medo de conhecer. Aí,

falava para minha mãe que não queria ficar, que estava com medo... comecei a chorar um pouquinho. Minha mãe falou: 'não... fica!'. Minha mãe me deixou e foi embora... aí, eu fiquei um pouquinho assustado.

[...]

O relato de Daniel é emocionante e revela o seu encontro com a língua de sinais, com a cultura surda, e o início da tomada de consciência de sua condição bicultural. Tudo isso sendo vivido na escola, no primeiro dia de aula, no primeiro contato com pares surdos.

Também sobre o contato com o outro surdo, no terceiro encontro (07/11/2012), Renata narrou a convivência com surdos mais velhos, que se comunicavam de maneira proficiente pela língua de sinais na escola que frequentava:

Renata: Eu percebia que os surdos adultos tinham uma Libras bem fluente, né?! Que nós não tínhamos... Aí, eu queria aprender Libras rápido e eu falava isso com a professora. A professora dizia: "Não, você tem que começar do básico, depois que você crescer, você vai aprender!" Aí, até hoje, eu percebo que realmente aconteceu esse desenvolvimento.

Pesquisadora: E quem eram esses surdos fluentes em Libras?...

Renata: Tinham as crianças que ficavam de 1ª a 3ª série na classe especial e tinham surdos maiores, até a 8ª. Aí, eu ficava observando que eles tinham uma fluência na Libras.

[...]

No décimo sexto encontro do grupo (21/06/2013), integrados no diálogo, os surdos foram relembando seus primeiros contatos com a língua de sinais. Renata enfatizou a importância da Libras, por intermédio de seus pares linguísticos, para sua identificação como surda:

Pesquisadora: Eu queria que você me falasse... o que é que a língua de sinais significa para você? Como que você se sente quando você está em um ambiente que tem outras pessoas conversando em Libras e você está, ali, entendendo o que essas pessoas estão conversando... como que é isso pra você?

Renata: Antes, eu tinha a idade de oito/nove anos, né?! Foi a primeira vez que eu fui para sala de recursos... Tinha um grupo de surdos que resolveram difundir assim... para os ouvintes, a questão da Libras. A gente começou a mostrar para eles a cultura e como era legal aprender Libras por meio de desenhos, de imagens, filmagens também.

Pesquisadora: E como você se sentia quando você estava nesse espaço? Você gostava, ali, de poder compartilhar essas coisas da cultura surda com outros surdos?... Conseguia estabelecer um diálogo com esses outros surdos? Você se sentia feliz em poder aprender Libras com os colegas e ensinar também? Como é que era?

Renata: Bom... primeiro, as pessoas [se referindo aos ouvintes] viam a gente se comunicando em Libras... elas começavam a ver e achavam muito bonito e, aí, pediam: “Ah! Eu quero aprender essa linguagem, a língua de sinais!”.

[...]

A referência à língua de sinais foi sendo elencada ao longo dos encontros como canal privilegiado para o surdo mediar sua relação com o universo cultural (incluindo os ouvintes, como pode ser visto acima, no relato de Renata) e se constituir. Sobre isso, no nono encontro (19/04/2013), quando as narrativas das trajetórias escolares foram retomadas, Inácio ressaltou a dificuldade com a oralização, o que o levou a utilizar a Libras em sua comunicação:

Inácio: A continuidade da leitura labial para mim era um pouco difícil... Depois que eu aprendi Libras, na visualização, eu achei melhor... o que me ajudou mesmo na questão da visualização... para mim, era difícil a leitura labial, era confuso, era truncada a comunicação. Mas quando eu despertei da comunicação com a Libras, para mim, foi o melhor, aí eu fui progredindo...

[...]

Do décimo ao décimo segundo encontros (26/4, 3/5 e 10/5/2013), o tema da discussão era responder, por meio de um desenho, à questão *como você se vê na escola?*. Para confeccionar os desenhos, foram disponibilizadas folhas de papel A4, lápis de cor e canetas hidrográficas. Nesse dia, estavam presentes Inácio, Felipe, Renata, Daniel e Renato (desistente).

O primeiro desenho apresentado ao grupo foi o de Inácio (figura 1), que comentou:

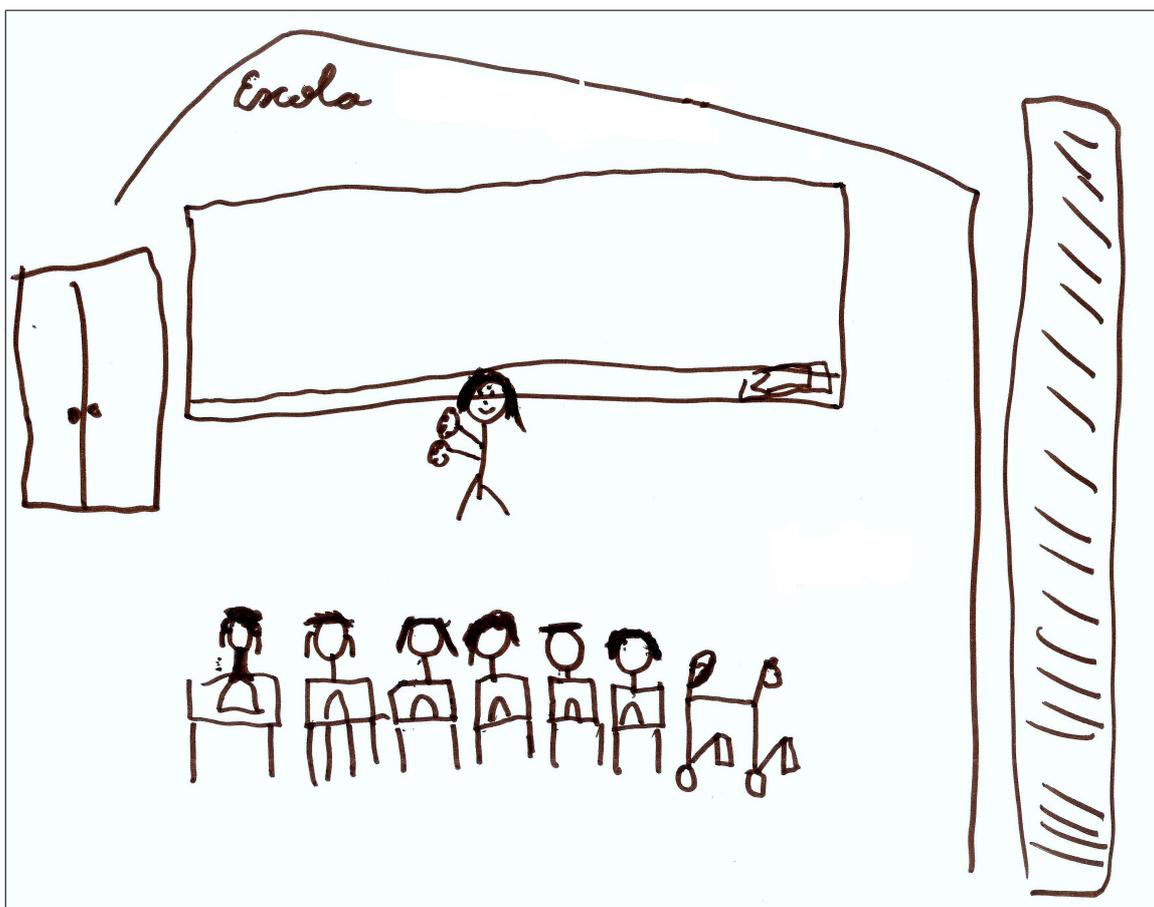


Figura 1. Desenho feito por Inácio no décimo encontro.

Pesquisadora: Você se desenhou na escola da Escola pública F Sul... Por que que você escolheu retratar essa escola? Você dentro dessa escola?...

Inácio: Porque, na Escola pública F Sul, eu conhecia... eu lembrei do local; uma situação onde eu tinha um envolvimento, uma inserção nessa escola.

[...]

A escola representada por Inácio foi a que ele frequentou nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em uma sala exclusiva para surdos. Por meio de práticas bimodais (Comunicação Total), Inácio aprendia sinais e também era oralizado, como apresentado no eixo de análise A1. Entretanto, escolheu desenhar o momento em que a professora se pronunciava pela Libras (observar as mãos da professora no desenho).

No décimo primeiro encontro (3/5/2013), Renata explicou seu desenho (Figura 2):

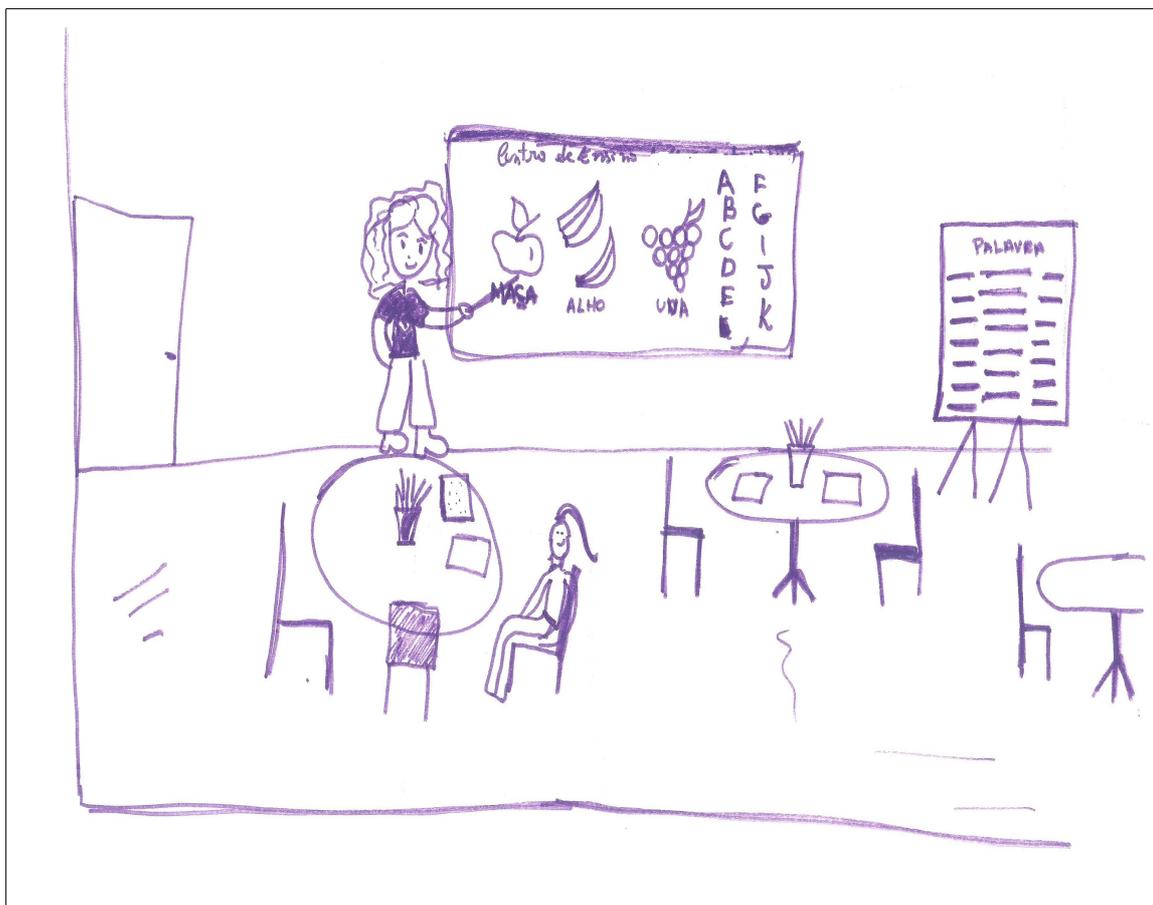


Figura 2. Desenho feito por Renata no décimo encontro.

Pesquisadora: E essa professora que você desenhou aí na sala? E [você] se desenhou sozinha também, né?! ... Por que você fez seu desenho assim?

Renata: Porque eu era... tinha, mais ou menos, três pessoas surdas. Por que a professora? Por que desenhar essa professora? Essa professora, eu não lembro o nome, eu aproveitei para desenhar isso... no desenho, ela me mostrava, ela explicava em forma de desenhos.

[...]

Assim como Inácio, Renata destacou o período das séries iniciais do Ensino Fundamental, em sala exclusiva e pela metodologia da Comunicação Total. Nessa época, Renata ressaltou o uso de recursos imagéticos atrelados aos sinais e às palavras no ensino do português. Diante disso, observa-se a indissociabilidade entre língua de sinais e o uso da imagem, aspectos discutidos no eixo de análise anterior. Renata também revelou a forma como aprendia e mostrou o uso de desenho como elemento importante na aprendizagem.

No décimo segundo encontro 12 (10/5/2013), quando se continuava a discussão sobre os desenhos, Felipe (Figura 3) e Daniel (Figura 4) destacaram o ensino mediado pela língua de sinais:

Figura 3. Desenho feito por Felipe no décimo encontro.



O desenho de Felipe também retratava as séries iniciais, quando ele frequentava o Centro Oralista e uma escola pública do Distrito Federal.

Pesquisadora: Felipe, por que você escolheu desenhar essa escola [se referindo ao Centro Oralista]?

Felipe: Eu gostava do Centro Oralista, sinto saudades do Centro Oralista, porque fazia Libras na 1ª, 2ª e 3ª série.

[...]

Seguindo a mesma linha de desenho do Inácio e da Renata, Felipe também desenhou o período das séries iniciais, destacando a aprendizagem da língua de sinais e reafirmando, como narrado por Daniel, a importância da língua de sinais para o seu processo de escolarização:



Figura 4. Desenho feito por Daniel no décimo encontro.

Daniel retratou a 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano), em uma imagem onde estão: ele, a intérprete de Libras, em pé, e a professora regular na mesa dela. Ele explica sua escolha:

Pesquisadora: O que eu queria saber de você... por que especificamente você escolheu a 4ª série pra colocar no seu desenho?

Daniel: Porque a 4ª série mudou a minha vida.

Pesquisadora: Mudou sua vida?

Daniel: Porque, se eu não fosse pra escola exclusiva [referindo-se à sala para surdos]... eu estaria com a mente perdida. Minha cabeça ia ficar sem entender as coisas. A única coisa que mudou a minha vida foi a Libras... Antes, quando eu ficava em Taguatinga, eu me sentia feliz. Quando eu me mudei aqui para o Plano [centro de Brasília], eu me senti mais animado. Fiquei mais surpreso!... Eu ficava um pouquinho triste, às vezes, em Taguatinga porque eu pensei que eu era o único surdo.

[...]

Como apresentado nos dados antecedentes, a vivência com a Libras na escola e o encontro com outros surdos é um sinal de ruptura na trajetória de desenvolvimento dos surdos pesquisados. Tais experiências indicam uma cisão e a configuração de dois modos antagônicos de estar no mundo. Primeiro, a visão calcada na patologia, na anormalidade. Depois, o reconhecimento paulatino da condição bicultural; a diferença reconhecida a partir dos semelhantes surdos.

De fato, a experiência de estar sozinho em uma turma de ouvintes para, posteriormente, estar com outros surdos em uma turma composta por ouvintes e surdos desencadeia transformações nos modos de os surdos se constituírem. Daniel representa esse acontecimento.

As memórias dos surdos e suas narrativas dialogam com as pesquisas sobre surdez fundamentadas na perspectiva histórico-cultural. Para os autores que trabalham nessa interface teórica, a Libras assume centralidade nos processos de constituição psíquica dos surdos, o que só é possível a partir das relações sociais com pares linguísticos competentes (Gesueli, 2006; Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011; Silva, 2007; Tunes, Tacca & Bartholo, 2006). Nessa perspectiva, o que faz um indivíduo tornar-se humano é justamente a incorporação dos componentes da cultura, que, como afirmam Araújo & Lacerda (2010, p. 698), é “sinônimo de constituição de si mesmo”.

No caso deste estudo, os sujeitos pesquisados revelam que, no tornar-se surdo, o contato com outros surdos pela língua de sinais é garantia de (re)conhecimento da condição bicultural.

O encontro com a língua de sinais é um *ponto de virada (dobradura)* nas trajetórias de vida desses sujeitos. A partir dela, as formas de conceituarem o mundo, de compreenderem os elementos que compõem o tecido social de que fazem parte, e de se entenderem na cultura são transformadas.

Os relatos dos surdos denunciam que, no Oralismo, “nada tinha significado... era igual papagaio” (Renata) e que “... a mente estaria perdida” (Daniel). Esses dados também foram encontrados por Souza (1998).

A essas negativas experiências escolares oralistas e/ou com práticas bimodais, marcadas por baixo rendimento e reprovações, são atribuídos os sentimentos de incapacidade, inferioridade, tristeza e exclusão, entre outros aspectos estigmatizadores também identificados por Lacerda (2006), Lebedeff (2005) e Quadros (2003). Por outro lado, à medida que a língua de sinais emerge na experiência do surdo na escola e passa a mediar os conteúdos acadêmicos, a situação vai se invertendo e o surdo enxerga-se como sujeito da aprendizagem, com particularidades linguísticas e culturais de desenvolvimento.

Para haver esse processo de apropriação dos significados partilhados culturalmente pela língua, as relações estabelecidas socialmente são centrais, pois é nelas que ocorre a mediação dos conceitos. Assim, autores que estudam a surdez e que partem das elaborações teóricas do psicólogo russo L.S.Vigotski (Vigotski, 1934/2001; Vygotski, 1997) enfatizam a centralidade do outro, isto é,

do par linguístico, na significação e recorte do mundo. Nas relações intersubjetivas, o sujeito, em um movimento dialético, se reconhece no outro e apropria-se dos significados culturais compartilhados, possibilitando a transformação de si.

Essa mudança na forma de se posicionar no mundo, alterando rotas de significação, só acontece nas relações sociais com pares linguísticos que comungam a mesma língua. Assim, o contato com o outro surdo adquire centralidade no processo de identificação, fato verificado nos dados desta pesquisa, quando Daniel narra, por exemplo

A única coisa que mudou a minha vida foi a Libras... Antes, quando eu ficava em Taguatinga, eu me sentia feliz. Quando eu me mudei aqui para o Plano, eu me senti mais animado. Fiquei mais surpreso! ... Eu ficava um pouquinho triste, às vezes, em Taguatinga porque eu pensei que eu era o único surdo.

Para Daniel, o conceito de surdez, antes desconhecido e restrito a sua experiência em uma escola só com ouvintes, ampliou-se quando ele entrou em contato com outros surdos.

Nessa direção, Gesueli (2006), ao considerar a centralidade da mediação na relação do ser humano com o mundo, afirma que o processo de reconhecimento do Eu é semiótico, pois a significação necessariamente passa pela mediação intersubjetiva. Sobre isso, Zanella (2004) lembra:

Vigotski trabalha... com a idéia de que todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam. Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações. (p. 129)

Nessa direção, a experiência de conhecer outros surdos, detalhada por Daniel, é símbolo de tal virada; antes disso, ele pensava ser o único do mundo nessa condição. Resultados semelhantes foram encontrados em estudo conduzido por Potting (2011), no qual uma participante surda relatou: "...Achava que era a única pessoa diferente no mundo. Só entendi que era surda aos seis anos de idade, no convívio com outros surdos" (p. 33).

No curso do desenvolvimento, tal vivência denota uma ruptura substancial no desenvolvimento do surdo, sendo um discurso constante: como dito anteriormente, a visão acerca de si passa de representação do anormal para lugar de reconhecimento, de possibilidades. Como afirmam Dizeu & Caporali (2005, p. 594), o encontro com o outro surdo permite "as identificações com seus pares e a aceitação da diferença, não como um deficiente ou não-normal, mas com uma cultura rica que possui valores próprios e língua própria".

Em pesquisa realizada em ambientes escolares nos quais há inserção de professor surdo, Gesueli (2006) e Lodi, Rosa & Almeida (2012), por exemplo, perceberam que os alunos, à medida

que se relacionavam com o docente, passavam a vê-lo como referência, em detrimento da posição anteriormente ocupada pelo professor ouvinte bilíngue. Nessa direção, Lodi, Rosa & Almeida (2012) observaram uma reorganização de comportamentos em atividades do cotidiano da sala de aula. As autoras comentaram:

Destaca-se o tocar o outro de forma delicada, o acenar com as mãos, o bater à mesa em situações de grupo e o acender e apagar as luzes para chamar a atenção do outro, em substituição ao grito e ao bater as mãos utilizados, inicialmente, pelas crianças, quando apenas no contato com ouvintes. (p. 17)

Diante dessas considerações acerca do papel do outro surdo e da língua de sinais no processo de constituição dos sujeitos surdos, torna-se fundamental o debate em torno da construção de um Bilinguismo que considere as dimensões pedagógicas, políticas e filosóficas da educação de surdos. No campo metodológico, a centralidade da imagem e da língua de sinais, bem como o encontro com o outro surdo, são elementos indispensáveis para que o surdo apreenda o mundo em sua volta.

Como pôde ser visto na análise desses relatos, a escola é lócus privilegiado da constituição bicultural para os surdos. Por isso, para que o surdo se constitua como um sujeito marcado pela diferença linguística e cultural (e não como deficiente), há uma urgência em pensar as práticas educativas bilíngues. Afinal, de que Bilinguismo se está tratando?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor um espaço que desse visibilidade às narrativas dos surdos sobre suas trajetórias escolares, como forma de descobrir os impactos dessas vivências em sua gênese bicultural, indicou apontamentos profícuos, principalmente, quanto às implicações educacionais. Para os participantes da pesquisa, que, em sua maioria, nasceram em famílias ouvintes, a escola é local central de contato com a língua, de identificação e, portanto, de constituição bicultural.

Ao refletir um momento histórico de transição (e coexistência) das filosofias do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo, os dados coletados nesta pesquisa mostraram um grande contraste no modo como cada organização escolar engendrou marcas positivas ou negativas na escolarização dos surdos. Esses efeitos estão intimamente ligados aos elementos propiciados por cada perspectiva de ensino no processo de mediação da relação dos surdos com seu universo bicultural, com o conhecimento e com o mundo.

Quando são narrados integralmente os processos de escolarização, as referências à oralização (e demais práticas fonéticas) se desdobram, *nas vozes (mãos)* dos surdos, como sinônimos de exclusão, tristeza e incapacidade. Por isso, é comum os surdos apresentarem reprovações escolares em seus históricos. Inácio e Renata, por exemplo, foram retidos na 2ª e na 3ª, e Felipe, na 7ª série do Ensino Fundamental.

Muitas vezes, a aprendizagem dos surdos se reduz à cópia, chegando ao ponto máximo de redução à formatação/estética do que é produzido, ao invés da formação de conceitos. A visão mais ampla é a de que a surdez é, de fato, algo que coloca o sujeito diante de um *conhecimento menor*. A *Pedagogia menor*, termo cunhado por Vygotski (1997) no início do século XX, continua a ser reverberada nas práticas pedagógicas que reduzem as expectativas de aprendizagem desses alunos, trazendo impactos negativos a seu desenvolvimento.

Para os surdos, no curso da experiência bicultural, essas não experiências com uma língua viva, isto é, a impossibilidade de acessar e partilhar os significados culturais por meio da língua oral os marginaliza da convivência com o outro, surdo e ouvinte. A restrição linguística nas relações sociais dificulta a internalização de conceitos que permeiam desde as situações mais simples do cotidiano até, e principalmente, as formas mais elaboradas de se expressar e representar o mundo.

A presença da língua de sinais altera essa paisagem. As palavras de emoção, felicidade e clareza, por exemplo, são as que passam a conferir sentido à aprendizagem. Aqui, a língua, ao possibilitar a internalização cultural (e o conhecimento acadêmico), (re)significa e (re)orienta as ações no mundo, possibilitando, em um movimento dialético, a transformação de rotas subjetivas.

Nessa linha argumentativa, o encontro com pares linguísticos é essencial. Ver-se no outro

surdo possibilita identificar-se como igual, mas também singularizar-se. Nesse encontro, o surdo se identifica como parte de uma minoria linguística e cultural específica, vê-se diferente do ouvinte e, nesse movimento relacional, constitui-se como ser singular na totalidade dessas relações. Dessa forma, na constituição alteritária, o encontro com os pares, mediado pela língua de sinais, é fundamental para que o surdo não só se identifique como tal, mas também perceba-se como um sujeito de possibilidades de aprendizagem.

No entanto, como discutido no referencial teórico e confirmado nos dados desta pesquisa, o acesso à língua de sinais não garante o aprendizado e, nesse sentido, sentimentos ligados à incapacidade ainda estão preservados nos relatos, em uma política atual que se aproxima do Bilinguismo, mas não o radicaliza. Não há professores surdos disponíveis e a experiência com a língua de sinais na escola ainda é limitada.

Diante dessas constatações, o Bilinguismo, como filosofia educacional que parte de uma visão do surdo como minoria linguística e cultural, precisa ser implementado de fato na educação de surdos. Faz-se necessário que esses sujeitos tenham, durante a escolarização, acesso a uma língua plena (a de sinais) e aos elementos simbólicos visuais para compartilhar os significados culturais da comunidade surda e transitar de forma mais produtiva pela sociedade ouvinte. Caso contrário, sem a oportunidade de acesso a uma escola para surdos e com surdos, a vida acadêmica, social e afetiva desses sujeitos será marcada por muitas dificuldades.

REFERÊNCIAS

- Amorim, A. C. F. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. (Dissertação de mestrado não-publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Angelucci, C. B., & Luz, R. D. (2010). Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100004&lng=en&tlng=pt.
- Antunes, A. (1990). Volte para o se lar [Gravado por Marisa Monte]. In *Mais* [CD]. Brasil: EMI.
- Araújo, C. C. M. & Lacerda, C. B. F. de. (2010). Linguagem e Desenho no Desenvolvimento da Criança Surda: Implicações Histórico-Culturais. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 695-703.
- Arriens, M. A. (2010). *Oficina básica para trabalho com surdos*. Curitiba, PR: FENEIS – PR.
- Aschidamini, I. M. & Saupe, R. (2004). Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare enfermagem*, 9(1), 9-14. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=418647&indexSearch=ID>
- Buzar, E. A. S. (2009). *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Campello, A. R. e S. (2007). Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In R. M. de Quadros & G. Perlin (Eds.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul. pp. 100-131.
- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 1, 99-116.
- Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde (CNS/MS). (1996). Resolução número 196. Estabelece Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.
- Costa, I. I & Silva, D. N. H. (2010). *Surdez e Sofrimento Psíquico. Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional: um estudo preliminar*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP/IH e submetido ao CNPq. Brasília.
- Costa, O. A. & Bevilacqua. (2014). O que é o implante coclear? Disponível em <http://www.implantecoclear.com.br/>
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf

- Dizeu, L. C. T. B. & Caporali, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26(91), 583-597.
- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). (2012). *Educação. Educação de surdos*. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/textoeduca%C3%A7%C3%A3o.asp>
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). (1999). Que educação nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed
- Fernandes, E. & Correia, C. M. de C. (2012). Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In A. C. B. Lodi; A. D. B. de Mélo & E. Fernandes (Eds.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp. 201-224.
- Ferreira Brito, L. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel editora.
- Ferreira, J. R. (1992). Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 101-106.
- Ferreira, J. R. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In D. Rodrigues (ed). (2ª ed.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre inclusão*. São Paulo: Summus.
- Galeano, E. (1978/2013). *As veias abertas da América Latina* (trad. Faraco, S.). Porto Alegre: L&PM.
- Galeano, E. (2010). *O livro dos abraços* (trad. Nepomuceno, E.). Porto Alegre: L&PM.
- Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382006000300002.
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, 27(94), 277-292.
- Gesueli, Z. M. (2012). A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In A. C. B. Lodi; A. D. B. de Mélo & E. Fernandes (Eds.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp. 173-186.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&tlng=pt.
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação* (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

- Góes, M. C. R. & Lacerda, C. B. F. (2000). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise.
- Goldfeld, M. (1997/2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (3ª ed.). Plexus Editora.
- Jannuzzi, G. M. (2004). Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais – reflexões. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 1, 30-36.
- Kelman, C. A. (2010). A pessoa com surdez na escola. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, pp. 141-154.
- Kelman, C. A. (2010). Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Espaço*, 33, 33-41.
- Kelman, C. A. & Faria, C. B. (2007). Mães de surdos e suas percepções. In E. J. Manzini (Ed.): *Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP.
- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F. de, Monteiro, R. M. G., Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 17(33), 349-365.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.
- Lacerda, C. B. F. (1996). *Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte – examinando a construção do conhecimento*. (Tese de doutorado não-publicada) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. B. F. & Lodi, A. C. B. (2012). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação, pp. 11-32.
- Lacerda, C. B. F. & Silva, D. N. H. (2006). Apresentação. *Caderno Cedes*, 26(69), 117-119.
- Lacerda, C. B. F. de; Albres, N. de A. & Drago, S. L. dos S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Lacerda, C. L. & Poletti, J. E. (2004). A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de língua de sinais. In 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu.

- Lebedeff, T. B. (2005). O que lembram os surdos de sua escola: Discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In A. S. Thoma; M. C. Lopes. *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. pp.47-62.
- Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, 36, 175-190.
- Leite, E. M. C. (2005). Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e Surdez: uma Leitura Bakhtiniana da História da Educação dos Surdos. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 409-424.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1517-97022013000100004.
- Lodi, A. C. B. & Luciano, R. T. (2012). Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (2ª ed.) Porto Alegre: Mediação, pp. 33-50.
- Lodi, A. C. B.; Harrison, K. M. P. & Campos, S. R. L. (2012). Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In A. C. B. Lodi; A. D. B. de Mélo & E. Fernandes (Eds.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp. 11-24.
- Lodi, A. C. B.; Rosa, A. L. M. & Almeida, E. B. de. (2012). Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10, 1-20.
- Lopes, M. C. (2006). A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. In C. Skliar (Ed.). *Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. (5ª ed.). Porto Alegre: Mediação. pp. 81-104
- Lunardi, M. L. (1998/2012). Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In C. Skliar (Ed.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (6ª ed.) Porto Alegre: Mediação, pp. 155-165.
- Luria, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes Histórico-Sociais. In A. R. Luria. *As raízes histórico-culturais da consciência. Curso de Psicologia Geral, v. I*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. pp.71-84.
- Machado, P. C. (2006). Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: Quadros, R. M. (Ed.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

- Magalhães, R. C. B. P. e Ruiz, E. M. (2011). Estigma e Currículo Oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 125-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/10.pdf>
- Martins, D. A. & Machado, V. L. C. (2009). Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, 11(1), 234-254.
- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). UNESP.
- Marx, K. & Engels, F. (1885/1987). *A ideologia alemã*. (6. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S141324782006000300002.
- Michels, M. H. (2005). Paradoxos da Formação de Professores para a Educação Especial: o Currículo como Expressão da Reiteração do Modelo Médico-Psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 255-272. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lang=pt#5b
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP.
- Minto, C. A. (2000). Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 1, 1-26.
- Moura, M. C., Lodi, A. C. B. & Harrison, K. M. R. (2005). História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In O. Lopes Filho (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia* (2ª ed.). Ribeirão Preto: Tecmedd. pp. 341-364.
- Oliveira, S. (2006) Texto visual e leitura crítica: O dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e ensino*, 9, 15-39.
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Presidência da República. (1996). *Lei número 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Presidência da República. (2002). *Lei número 10.436 de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm.

- Presidência da República. (2005). *Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Presidência da República. (2010). *Lei número 12.319. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – Libras.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm
- Presidência da República. (2011). *Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, 05, 81-111.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEESP.
- Quadros, R. M. (2006). Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, 26(69), 141-161. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=en&tlng=pt.
- Quadros, R. M. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação, pp. 187-200.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2006). *Estudos Surdos I.* Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2008). *Estudos Surdos III.* Petrópolis: Arara Azul.
- Razuck, R., Tacca, M. C. V. R. & Tunes, E. (2007). A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (16), 9-18.
- Ribeiro, C. B. (2011). *As representações familiares acerca da surdez e suas implicações no processo de escolarização.* (Monografia de Graduação não publicada), Universidade de Brasília.
- Rocha, S. (2007) *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.* Rio de Janeiro: INES.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 199-208. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200003
- Rosa, A. da S. (2006). Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de

- língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de vista*, 8, 75-95.
- Rosa, E. F. & Luchi, M. (2010). Semiótica imagética: A importância da imagem na aprendizagem. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC.
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Laura Teixeira Motta, trad. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, K. R. de O. R. P. (2012). Projetos educacionais para alunos surdos. In A. C. B. Lodi; A. D. B. de Mélo & E. Fernandes (Eds.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp. 71-88.
- Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Silva, A. B. P., Pereira, M. C. C. & Zanolli, M. L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 279-286. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000300006&lng=en&tlng=pt.
- Silva, D. N. H. (2007). *Como brincam as crianças surdas*. (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Skliar, C. (1998). Bilinguismo e Biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Skliar, C. (1999/2009). A localização política da educação bilíngue para surdos. In C. Skliar (Ed.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação. pp. 7-14
- Skliar, C. (Ed.). (1997/2006). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. (5ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (Ed.). (1998/2012). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (6ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Slomski, V. G. (2010). Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, R. M. & Góes, M. C. R. (1999/2009). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In C. Skliar (Ed.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação. pp. 163-188.

- Stumpf, M. R. (2009). Relato de experiências: A educação bilíngue para surdos. Relatos de experiências e a realidade brasileira. In R. M. de Quadros & M. R. Stumpf (Eds.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Tunes, E.; Tacca, M. C. R. & Bartholo, R. (2006). Uma crítica às teorias clássicas de aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12, 109-130.
- Turetta, B. R. & Góes, M. C. R. (2012). Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação, pp. 81-98.
- Tuxi, P. (2009). *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado não-publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Vigotski, L. S. (1931/2001). *Pensamento e Linguagem*. (trad. Bezerra, P.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 565-575.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens*”, de responsabilidade de Camila de Brito Ribeiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa é identificar o que os surdos falam sobre sua vida escolar para demonstrar como isso tem impacto em seu desenvolvimento. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e **garanto que o seu nome não será divulgado, mantendo o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a)**. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de formação de um grupo focal, em que sujeitos surdos discutirão temas sobre escolarização, mediados por uma pedagoga (responsável pela pesquisa) e interpretados por uma intérprete de língua de sinais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar aos surdos um espaço de diálogo e questionamento sobre as questões escolares, oferecendo espaço para sua opinião sobre o tema. Com isso, pretende-se propor aos surdos e às pessoas que convivem com os mesmos, questionamentos sobre a escolarização que estão nos diversos contextos do desenvolvimento social, cultural e afetivo dessas pessoas.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato:

Camila de Brito Ribeiro: (xx) xxxxxxxx, ou pelo e-mail xxxxxxx@hotmail.com;

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura

do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Apêndice 2

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens*”, de responsabilidade de Camila de Brito Ribeiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa é identificar o que os surdos falam sobre sua vida escolar para demonstrar como isso tem impacto em seu desenvolvimento. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e **garanto que o seu nome não será divulgado, mantendo o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a)**. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de formação de um grupo focal, em que sujeitos surdos discutirão temas sobre escolarização, mediados por uma pedagoga (responsável pela pesquisa) e interpretados por uma intérprete de língua de sinais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar aos surdos um espaço de diálogo e questionamento sobre as questões escolares, oferecendo espaço para sua opinião sobre o tema. Com isso, pretende-se propor aos surdos e às pessoas que convivem com os mesmos, questionamentos sobre a escolarização que estão nos diversos contextos do desenvolvimento social, cultural e afetivo dessas pessoas.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato:

Camila de Brito Ribeiro: (xx) xxxxxxxx, ou pelo e-mail xxxxxx@hotmail.com.br;

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Apêndice 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O aluno surdo sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa “*Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens*”, de responsabilidade de Camila de Brito Ribeiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é identificar o que os sujeitos surdos narram sobre suas experiências escolares para evidenciar como a vida na escola tem impactado o desenvolvimento. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, mediante autorização da participação do surdo sob sua responsabilidade.

Todos os esclarecimentos necessários serão dados antes, durante e após a finalização da pesquisa, e **lhe asseguro que nenhum nome será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a)**. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de formação de um grupo focal, em que sujeitos surdos discutirão temas sobre escolarização, mediados por uma pedagoga (responsável pela pesquisa) e interpretados por uma intérprete de língua de sinais. É para estes procedimentos que o sujeito surdo sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possibilitar aos surdos um espaço de diálogo e problematização sobre as questões escolares, dando-lhes espaço para sua própria visão sobre o tema. Com isso, pretende-se propor aos surdos, aos profissionais e aos familiares dos mesmos, questionamentos sobre a escolarização dos surdos que permeiam os diversos âmbitos do desenvolvimento social, cultural e afetivo dessas pessoas, dentro de um contexto bicultural e bilíngue.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O participante é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato:

Camila de Brito Ribeiro: (00) 0000-0000, ou pelo e-mail xxxxxxxxxx@hotmail.com;

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de

Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de 2012.