

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE ESCOLA:
OLHARES DOS SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**RONDONÓPOLIS - MT
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE ESCOLA:
OLHARES DOS SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Infância e Juventude na Contemporaneidade.

Orientador Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas.

RONDONÓPOLIS - MT
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48m Oliveira, Shirley Lopes Maidana de.
Memórias de escola : olhares dos surdos sobre a educação inclusiva /
Shirley Lopes Maidana de Oliveira. -- 2020
166 f. ; 30 cm.

Orientador: Nivaldo Alexandre de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Surdez; Estudos surdos; Educação inclusiva; Memória.. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de
Rondonópolis - Cep: 78735-901. RONDONÓPOLIS/MT. Tel.: (66) 3410-4035.
E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "MEMÓRIAS DE ESCOLA: OLHARES DOS SURDOS SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA"**

AUTORA: Mestranda Shirley Lopes Maidana de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 16/07/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca /Orientador: Doutor(a) Nivaldo Alexandre de Freitas
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutor(a) Sandra Luzia Wrobel Straub
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – SINOP

Examinador Suplente: Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 31/07/2020.

Dedico esta pesquisa ao Povo Surdo, às Comunidades Surdas, à Comunidade Surda de Rondonópolis, à Associação dos Surdos de Rondonópolis ... aos meus amigos surdos e a todos que se interessam por uma educação justa, humana e emancipatória!

OLIVEIRA, Shirley Lopes Maidana de. **Memórias de Escola: Olhares dos Surdos Sobre a Educação Inclusiva**. Rondonópolis, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis.

**MEMÓRIAS DE ESCOLA:
OLHARES DOS SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

RESUMO

Este trabalho trata da educação inclusiva ofertada aos surdos no município de Rondonópolis e seus olhares sobre ela. A defesa da inclusão justifica-se pelo fracasso do modelo segregacionista da Educação Especial e pela importância da convivência com a diferença para a formação humana. Contudo, os Estudos Surdos, advindos de doutores surdos e ouvintes, apontam questionamentos sobre a forma como a inclusão vem sendo efetivada. O objetivo da pesquisa é compreender quais ideias e valores estão presentes nas narrativas de memórias dos surdos sobre a educação inclusiva a eles ofertada, de maneira a compreender seus limites e possibilidades de emancipação, além de revelar a educação que almejam. Para tanto, buscou-se compreender o contexto educacional dos surdos no município de Rondonópolis e analisar suas narrativas de memórias, suas percepções e os valores ideológicos sobre a educação inclusiva e problematizá-los à luz das percepções dos doutores surdos do Brasil, por meio da *Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante*, a fim de entender os limites e potenciais de emancipação da educação inclusiva. O caminho teórico-metodológico usado para a análise das memórias baseia-se no de Ecléa Bosi, Walter Benjamin, Halbwachs e Eagleton, para entender as ideias, valores sociais e culturais, que são também analisados com base na Teoria do Discurso de Bakhtin, com seus conceitos de ideologia, dialogia e polifonia, que relacionam a materialidade da linguagem e as condições sociais de sua produção. A concepção de educação que esta pesquisa defende se baseia nos autores da Teoria Crítica, principalmente Adorno, para pensar um modelo educacional emancipatório e de formação humana. A metodologia utilizada compreende pesquisas documentais para compreender o contexto educacional e entrevistas semiestruturadas para recolher as narrativas. Em uma análise da *Carta Aberta* percebeu-se um movimento contra a forma como o modelo educacional inclusivo está constituído, em escolas regulares de maioria ouvinte, e uma defesa da educação inclusiva de surdos em escolas bilíngues ou classes bilíngues. Um mapeamento realizado no município constatou que a educação dos surdos se dá em escolas regulares inclusivas, com falta de profissionais intérpretes e poucos surdos incluídos em relação ao censo demográfico. As narrativas dos surdos sobre seu período educacional inclusivo revelam o desejo de estarem junto aos ouvintes, mas suas experiências são marcadas por preconceitos, limitações educacionais e subjetivas, de forma que os surdos não se veem de fato incluídos. Vê-se que as possibilidades de uma educação inclusiva que realmente emancipe estão mais alinhadas à defesa dos doutores surdos pelas escolas ou classes bilíngues. Conclui-se que a educação inclusiva, como está posta, mais exclui do que inclui os surdos, e que a inclusão deve ser pensada (e sempre defendida) a partir também dos olhares dos surdos, de forma a considerar suas necessidades e efetivamente incluir para humanizar e emancipar.

Palavras-chave: Surdez; Estudos surdos; Educação inclusiva; Memória.

OLIVEIRA, Shirley Lopes Maidana de. **School Memories: Perspectives of the Deaf About Inclusive Education.** Rondonópolis, 2020. Thesis (Masters). Postgraduate Program in Education. Federal University of Rondonópolis.

**SCHOOL MEMORIES:
PERSPECTIVES OF THE DEAF ABOUT INCLUSIVE EDUCATION**

ABSTRACT

This study addresses the inclusive education offered to the deaf in the city of Rondonópolis and their perspective about it. The defense of the inclusion is justified by the failure of the segregationist model of Special Education and by the importance of the interaction with the difference for human development. However, Deaf Studies, coming from deaf and listener doctors, appoint questions about the way the inclusion has been accomplished. The aim of the research is to comprehend which ideals and values are present in the memory narratives of the deaf about the inclusive education offered to them, in such a way as to comprehend their limits and possibilities of emancipation, as well as reveal the education which they wish for. For this purpose, it was sought to comprehend the educational context of the deaf in the city of Rondonópolis and analyze their narratives of the memories, their perceptions and the ideological values about inclusive education and problematize them in the light of the perceptions of deaf doctors from Brazil, through the *Open Letter from Deaf Doctors to Minister Mercadante*, in order to understand the limits and potentials of emancipation of inclusive education. The theoretical-methodological path used for analysis of the memories is based on the of Ecléa Bosi, Walter Benjamin, Halbwachs and Eagleton, to understand the ideals, social and cultural values, which are also analyzed based on the Discourse Theory of Bakhtin, with its concepts of ideology, dialogism and polyphony, which relate the materiality of the language and the social conditions of its production. The conception of education which this research defends is based on the authors of the Critical Theory, mainly Adorno, to think about an educational model which is emancipatory and of human development. The methodology utilized were document research to comprehend the educational context and semi structured interviews to collect the narratives. In an analysis of the *Open Letter* it was perceived a movement against the way in which the inclusive educational model is constituted, in regular schools of listener majority, and a defense of inclusive education of deaf in bilingual schools or bilingual classes. A mapping conducted in the city determined that the education of the deaf is granted in regular inclusive schools, with lack of professional interpreters and few deaf students included in relation to the demographic census. The narratives of the deaf about their inclusive educational period reveal the desire to be with the listeners, but their experiences are marked by prejudice, educational and subjective limitations, in a way that the deaf do not see themselves in fact included. It is viewed that the possibilities of an inclusive education which really emancipates is more aligned to the defense of the deaf doctors through schools or bilingual classes. It is concluded that inclusive education, as it is set, excludes more than it includes the deaf, and that inclusion should be thought of (and always defended) also from the perspective of the deaf, in order to consider their necessities and effectively include to humanize and emancipate.

Keywords: Deafness; Deaf Studies; Inclusive Education; Memory.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela minha existência, e por intermediar esse conhecimento: tamanho privilégio!

A toda minha família e meus queridos e exemplares pais, que jamais conseguirei mensurar minha tamanha gratidão, pela vida, amor, carinho e valores humanos a mim dedicados, gratidão! Minha mãe, guerreira, exemplo de vida para mim, Celi. Sua maneira de ver e agir no mundo me guiou aos caminhos da sensibilidade e empatia. Foi ela quem me fez entender que somos todos iguais, apesar das diferenças. O mesmo posso afirmar de meu pai, Ismael, que sempre trabalhou duro para nos transmitir valores humanos, mesmo quando isso lhe custasse perdas.

Ao meu querido filho, Miguel, que sempre esteve ao meu lado, fonte da minha força, perseverança e determinação. Obrigada filho, por compreender as distâncias e ausências necessárias. É por ti, e para ti, *sempre!*

Aos meus amigos de fé, por compartilharem comigo momentos de alegria e esperança em tempos difíceis, que me mantiveram de pé e perseverante!

A todos os amigos e colegas de trabalho, professores e alunos, que em mim confiaram e incentivaram a busca pelos meus sonhos, que acreditaram em mim, quando nem mesmo eu acreditei.

Ao Povo Surdo, que tive o privilégio de conhecer, por me permitir compreender seu mundo, suas formas de ser e estar. Com a Comunidade Surda rondonopolitana partilho experiências maravilhosas de amizade, companheirismo e aprendizagem, sempre muito grata pela contribuição com a profissional que sou hoje. Devo muito à paciência e boa vontade de vocês. A Associação de Surdos de Rondonópolis (ASSUROO), sempre abriu as portas a mim, com muito respeito e solicitude. Da mesma maneira, os três sujeitos escolhidos para serem os participantes da pesquisa, abriram suas vidas a toda sociedade em prol de compreendermos seus olhares sobre a inclusão.

Ao professor/orientador, Nivaldo, pelo ser humano sensível que é. Capaz de abraçar minhas ideias, realinharem-na para um caminho de consciência e humanidade materializada na escrita. Obrigada por sempre confiar em mim, e respeitar meu tempo, minhas ansiedades, angústias e erros. Você foi e é um excelente orientador, assertivo, competente e acima de tudo, muito humano!

Enfim, a todas as vozes sociais e individuais que constituíram esse trabalho, aquelas que nem mesmo conheci pessoalmente, mas que perpassam e compõem as percepções, aqui, cristalizadas nas palavras, nossas palavras!

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Organização da Educação Fundamental em Faixa Etária por Ciclos	50
Tabela 2: Relação de Alunos Surdos por Escolas Municipais	52
Tabela 3 - Relação de Alunos Surdos por Escolas Estaduais	53
Tabela 4 - Relação de Alunos Surdos por Escolas Federais	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO DE SURDOS	20
1.1 - Conceito de Surdez na Educação: História e Cultura	20
1.1.1 - As Abordagens Educacionais e Suas Concepções de Surdez	21
1.1.2 - Um Breve Histórico Sobre a Educação dos Surdos no Brasil	27
1.1.3 - O Contexto Cultural	29
1.1.4 - O Conceito de Ideologia nos Estudos Culturais	31
1.1.5 - Cultura Surda	32
1.2 - Língua de Sinais: A Importância da Língua Materna na Educação de Surdos	37
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPAÇÃO	40
2.1 – Educação Inclusiva	40
2.2 - Educação Inclusiva para Surdos no Brasil	41
2.2.1 A Educação Inclusiva no Estado de Mato Grosso: Orientações	47
2.2.2 A Educação Inclusiva Para os Surdos em Rondonópolis	48
2.3 - Inclusão e Estudos Surdos	55
2.4 A Inclusão/Exclusão dos Surdos	57
2.5 Educação e Emancipação	59
2.6 A Educação Que os Surdos Querem	64
CAPÍTULO 3	
MÉTODO	69
3.1 Teoria de Memória	69
3.1.1 Experiência e o Narrador	73
3.1.2 O Conceito de História	75

3.2 Teoria de Bakhtin	78
3.3 Carta Aberta dos Doutores Surdos: Análise das ideologias	82
3.3.1 Ideologias	83
CAPÍTULO 4	
MEMÓRIAS DE ESCOLA DOS SURDOS	87
4.1 Procedimento Metodológico	87
4.2 Roteiro de Questões	88
4.3 Os Participantes	89
4.4 As Lembranças de Escola	90
4.4.1 Diferença X Deficiência	91
4.4.2 Inclusão X Exclusão	97
4.4.3 Inclusão X Emancipação	110
4.5 Possibilidades e Limites da Inclusão de Surdos	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	132
Carta de Anuência	133
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
Parecer de Aprovação no Conselho de Ética	138
Entrevista 1	142
Entrevista 2	151
Entrevista 3.....	158

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é sobre a educação inclusiva de surdos no município de Rondonópolis, baseada nas narrativas das experiências vividas por eles, as quais pude também contemplar como intérprete educacional.

As diferenças entre as pessoas sempre foram algo que me atraiu e continua me atraindo, despertando-me a curiosidade em compreender o lugar do outro. Creio que isso se dá porque desde cedo entendi que em mim existia a diferença, e este sentimento me inspirou a entender o outro e me colocar no lugar dele.

Meu contato com os surdos começou na primeira infância e sob a influência de minha mãe pude entender que os surdos não eram incapazes e nem mesmo pessoas incompreendidas. Tive vizinho surdo, colega de escola, amigo de fé, amigo de coração, e ainda tenho amigos surdos. Posso dizer que a visão ouvintista sobre a surdez, de fato, não influenciou minha percepção sobre eles.

Em 2001, engajei-me em um grupo voluntário para auxiliá-los e imergi, junto a eles, para aprender a língua de sinais, compreender um pouco mais o jeito surdo de ser. Nessa empreitada, senti-me mais ajudada do que capaz de ajudar, pois meus horizontes se abriram para uma nova forma de viver e entender o mundo, além do aprendizado de outra língua.

Após minha formação acadêmica em Ciências Biológicas (Licenciatura – UFMT), me interessei em trabalhar com os surdos servindo como tradutora intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na rede pública de ensino, em 2006, onde trabalhei até 2013. Primeiramente com um Atesto Regional, comprovando a habilidade para tradução, emitido por uma escola credenciada à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Posteriormente, com o certificado aprovado pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras - 2009).

Durante esse tempo, ainda fazia parte do grupo voluntário que ajudava os surdos a aprenderem sua própria língua – caso não soubessem –, e a fortalecer sua cultura e se tornarem pessoas autônomas. A partir dessas vivências percebi que havia entraves na educação inclusiva ofertada, na forma como eles eram vistos e em como a educação parecia não se adequar ao modo surdo de ver e entender o mundo, pois o surdo não conseguia acompanhar o jeito ouvinte de aprender. Pude vivenciar o princípio da implantação da lei inclusiva, e a educação como tal causava-me muitas inquietações que ainda persistem.

Em 2013, tornei-me professora efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso, habilitada por meio do ProLibras (2013) na modalidade de Ensino da Língua Brasileira de Sinais, quando ganhei espaço para retomar e articular minhas inquietações. E graças a essas experiências que vivenciei, escolhi – ou foi a experiência que me conduziu – pesquisar a educação inclusiva na perspectiva deles, compreendendo-a junto aos seus olhares, com os quais servi de intérprete. Também foram importantes os olhares dos doutores surdos do Brasil, materializados em uma *Carta Aberta dos Doutores Surdos do Brasil ao Ministro Mercadante*, que recebi e tive acesso em 2012, enquanto intérprete.

A inclusão dos surdos parece ser uma perspectiva de melhoria educacional diante do antigo modelo segregacionista da Educação Especial. As políticas inclusivas criadas para atender às especificidades linguísticas dessas pessoas, em todos os âmbitos da sociedade, abrangem também a educação. Embora essas conquistas políticas sejam resultado das lutas das comunidades surdas do Brasil, observa-se, no campo dos Estudos Surdos, um movimento contrário à inclusão em escolas regulares como está posta, e uma defesa por escolas bilíngues específicas para eles.

A partir dessas perspectivas, definiu-se como objetivo investigar por meio de análises das narrativas de memórias de surdos do município de Rondonópolis seus olhares, relacionados à sua experiência no período escolar inclusivo e sobre esta educação inclusiva ofertada em escolas regulares.

Entendemos que não há como pensar essa questão sem apresentar e analisar as concepções de educação que os surdos almejam e que divergem das concepções que o sistema político, econômico capitalista ouvidista prioriza.

Tais políticas implantadas resultam e permeiam relações exercidas na escola que são, de fato, o reflexo das relações de poder que vivenciamos no sistema social capitalista, no qual estamos inseridos.

Desde o Decreto Lei 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), todas as escolas deveriam atender às especificidades dos surdos, provendo o atendimento a eles com a garantia do profissional tradutor/intérprete de Libras nas escolas regulares, tanto em sala de aula quanto no Atendimento Educacional Especializado. Apesar da visibilidade que estas políticas inclusivas proporcionam, o movimento surdo demonstra a necessidade de problematizá-las no que diz respeito a sua efetividade em realmente educar numa perspectiva emancipadora e igualitária.

Pensar a escola como um ambiente de experiências, importantíssimo para a formação humana, perpassa as relações de ensino-aprendizagem. O mundo atual, dominado

pela técnica, despiu-se das experiências, tornando-nos humanamente pobres e bárbaros, restando apenas lutar por um novo começo, sem desprezar o passado. Deparamo-nos com a dura realidade de que a educação emancipatória e igualitária pode ser tolhida devido à pobreza de experiências e à pressão e à dominação da cultura autoritária.

Vivemos em um momento desafiador no qual tudo à nossa volta exerce pressão contrária à emancipação, especialmente no que diz respeito à grande parte das políticas educacionais. Assim, problematizar essas questões, de forma a buscar orientações de como podemos subverter essa lógica, em busca de uma educação que humanize e liberte os surdos, caracteriza-se uma forma de lutar contra a barbárie ouvintista, e cunhar um “estado de exceção”, como defende Walter Benjamin.

Acreditamos que a educação deve se orientar para a emancipação, proporcionando experiências formativas humanas a fim de que o sujeito surdo possa ter consciência de si mesmo e do outro. Para isso, faz-se necessário compreender como e se as políticas inclusivas implantadas para os surdos efetivam a emancipação com formação humana e igualitária.

Promover a reflexão sobre essas políticas inclusivas junto aos olhares dos surdos de Rondonópolis e aos dos doutores surdos do Brasil, para compreender se essa forma de educar orienta a emancipação é o que pretendemos por meio desta pesquisa, trazendo possibilidades de refletir e problematizar um melhor caminho para a formação humana destes. Estes são os objetivos deste estudo.

De forma que os objetivos específicos delineados foram: compreender o contexto educacional dos surdos no município de Rondonópolis; analisar suas narrativas das memórias, do período de escolarização a partir de 2005 (ano da Lei inclusiva 5.626/2005), de forma a compreender suas percepções e os valores ideológicos que delas emanam sobre a educação inclusiva; e por fim, problematizar a inclusão a partir dessas percepções e as dos doutores surdos do Brasil, por meio da *Carta Aberta*, a fim de entender os potenciais de emancipação e formação humanística da educação inclusiva, bem como suas limitações.

O arcabouço teórico para compreender a educação que defendemos se baseia na Teoria Crítica, principalmente na obra “Educação e Emancipação”, de Theodor Adorno, em que são apresentados elementos para se pensar a educação capaz de levar ao esclarecimento e à libertação do indivíduo, de maneira a formá-lo como ser humano consciente de si e do outro.

O percurso teórico-metodológico percorrido para compreender a educação inclusiva se desenrola sobre as teorias de memórias e cultura de Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs e

Walter Benjamin, Karin Strobel, pertinentes para compreender um contexto social, cultural e ideológico. Por fim, temos a teoria de Bakhtin, com a qual se busca a compreensão do valor ideológico das palavras nas análises das narrativas de memórias, quando se almeja entender as percepções individuais e coletivas.

Abordamos os olhares dos doutores surdos do Brasil, sobre a educação ofertada às pessoas surdas no viés inclusivo, com base nas teorias de Adorno, Bakhtin e nos Estudos Culturais. As narrativas de memórias de escola dos participantes surdos são analisadas também com base nessas teorias. Assim, acreditamos compreender as possibilidades e limites da educação inclusiva por meio dos olhares dos surdos de Rondonópolis.

As análises das narrativas de memórias baseiam-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Ecléa Bosi e Walter Benjamin sobre as memórias, concordando com os conceitos de Cultura (Hall, Eagleton, Strobel), Ideologia (Hall, Bakhtin), Dialogia e Polifonia (Bakhtin).

Alguns trechos selecionados foram analisados de maneira a compreender nas palavras ou enunciados, refrações de valores e ideias individuais e coletivas, ou seja, a ideologia dominante. Comparadas às percepções dos sete doutores surdos do Brasil, no documento *Carta Aberta*, buscamos também entender como as percepções se relacionam no sentido ideológico sobre a educação inclusiva.

Os valores produzidos pelas narrativas também serão analisados, de modo a entender o movimento das ideias de um grupo para o outro, da minoria surda e maioria ouvinte, e como isso se cristaliza nas palavras, entendidas como um fenômeno ideológico. Reconhecendo que a ideologia dominante transita nas percepções individuais, as análises estão banhadas por valores que perpassam o sujeito participante, o sujeito pesquisador e o coletivo.

O campo da pesquisa abrange as escolas da rede pública de ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso, e versa sobre as percepções de surdos, ex-alunos da rede estadual de ensino, em relação à educação inclusiva a eles ofertada. A pesquisa contou com três participantes escolhidos, quantidade justificada devido à escolha de entrevistar pessoas com as quais vivenciei a inclusão de alguma forma e que houvesse algum vínculo de modo a propiciar a situação de entrevista.

Durante minha trajetória servi como intérprete junto a poucos surdos, já que me mantive com eles na maior parte dos anos; além disso, as entrevistas são realizadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que demanda mais tempo, pois elas devem ser traduzidas e transcritas para a Língua Portuguesa; e o referencial teórico-metodológico nos

permite compreender que o número reduzido de participantes não prejudica o que se pretende compreender, visto que os valores ideológicos refratam, mesmo ao ser dito por um único indivíduo, o pensamento coletivo, conforme Bakhtin, Maurice Halbwachs e Ecléa Bosi puderam apontar em seus escritos.

O município de Rondonópolis e o contexto escolar foram escolhidos por ser a cidade em que resido e o contexto no qual trabalhei na Rede Estadual de Ensino, na função de tradutora/intérprete. O período escolhido se refere ao tempo que servi como intérprete, também ao período em que os participantes vivenciaram a inclusão educacional, além de ser o princípio da implantação da Lei inclusiva, já mencionada.

Todos os participantes surdos são adultos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, com idade entre 23 a 34 anos. As entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2019 e o mês de janeiro de 2020. Todos estão fora do contexto escolar, dois, por terem concluído o ensino médio, e o terceiro parou os estudos por motivos pessoais. As questões de entrevistas abrangem o período escolar inclusivo de cada participante. Mais detalhes sobre eles encontram-se no capítulo 4, seção 4.3.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, sob o processo número 09801119.0.0000.8088 na Plataforma Brasil, de forma a se adequar aos padrões éticos exigidos, com Parecer de aprovação nº 3.430.071. Foi entregue a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acerca da pesquisa e sua motivação, com explicações quanto às questões éticas envolvidas sobre suas participações.

À Associação dos Surdos de Rondonópolis (ASSUROO) foi entregue uma Carta de Anuência, em que se explicava a pesquisa e se pedia autorização para fazê-la, como forma de respeito ao informar sobre a pesquisa que seria realizada com três de seus membros. Os TCLEs, Carta da Anuência e o Parecer de Aprovação do processo submetidos ao Comitê de Ética encontram-se em anexo.

A abordagem da pesquisa caracteriza-se por um viés qualitativo, visto que o que se busca são percepções, valores e ideias. Entende-se que essa abordagem possibilita liberdade interpretativa das experiências, tornando o processo de construção de conhecimento mais flexível, sem perder em rigor científico:

[...] a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente os detalhes e às experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade. (SAMPIERI et al, 2006, p. 15)

Os registros das memórias relatadas nas entrevistas foram realizados no formato de vídeo, devido à modalidade espaço-visual da Língua de Sinais. Para tanto, foi preparado um mini estúdio de gravação móvel, com dois boxes de iluminação artesanal e lâmpadas LED, uma câmera de vídeo semiprofissional e um tripé.

O ambiente de gravação utilizado foi uma sala de dois metros por três, que dispunha de climatização, sem muitas informações visuais, sem movimento de pessoas, o que poderia distrair os participantes predominantemente visuais. Antes de cada entrevista o estúdio era montado e ao seu término, desmontado, sendo realizada apenas uma entrevista por dia.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas contempla alguns tópicos relacionados às vivências do período escolar, relacionados ao tema de pesquisa e que serviram de elementos disparadores. Os participantes tiveram a liberdade e autonomia em relatar suas experiências, por isso, em alguns momentos outras questões foram necessárias a fim de se atingir os objetivos da pesquisa. A intenção foi colher as narrativas de maneira mais natural possível, apesar das formalidades necessárias.

Contou-se com o vínculo existente entre pesquisadora e participantes. Aliás, para a definição destes as relações de confiança foram fundamentais por sabermos da importância de um clima amigável para melhor fluidez do processo narrativo das memórias.

As narrativas gravadas foram cuidadosamente traduzidas e transcritas para modalidade escrita da Língua Portuguesa. O vínculo de amizade com os participantes facilitou o entendimento do contexto relatado e vivenciado por eles e pela pesquisadora, conseqüentemente contribuiu para o processo de tradução das memórias narradas. Aliás, o modelo de tradução utilizado foi o mais fiel possível às ideias e percepções dos participantes (QUADROS, 2007), que perpassa o cognitivo, o semântico e o sociolinguístico.

Desta feita, os valores ideológicos compreendidos possibilitam a construção de saberes imprescindíveis sobre a educação inclusiva num viés humano, sob a ótica dos sujeitos surdos, e nos ajudam a estabelecer suas potencialidades e limitações quanto à emancipação.

Para tanto, no Capítulo 1, contextualizo a educação dos surdos por meio de um breve histórico, as abordagens educacionais e como os surdos são vistos na atualidade, como sujeitos culturais usuários da língua de sinais e a importância desta em sua educação.

A educação inclusiva e a educação como emancipação são os temas abordados no Capítulo 2, que discute os fundamentos da inclusão e como ela vem se delineando no

território da surdez e suas implicações na educação dos surdos como formação de sujeitos conscientes e emancipados.

O Capítulo 3 constrói o arcabouço teórico que compõe o método em que a pesquisa se apropria para dar conta dos objetivos que se quer alcançar: as percepções dos surdos sobre a inclusão.

No Capítulo 4, apresento a pesquisa em si, as narrativas de memórias, sua contextualização com as teorias propostas, constituindo, assim, a construção do que se compreende como valores e ideias que os surdos trazem sobre a inclusão e sobre como desejam a educação.

Em “Possibilidades e Limites da Inclusão de Surdos”, são analisadas, pela ótica dos surdos, o que a inclusão ofertada proporciona e até que ponto ela limita a emancipação, sugerindo em “Considerações finais”, uma perspectiva em que a inclusão precisa ser entendida e praticada para promover uma educação emancipadora.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 - Conceito de Surdez na Educação: História e Cultura

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer as construções históricas conceituais acerca dos sujeitos da pesquisa, a partir das quais se fundamentam as abordagens de ensino direcionadas a estes. Sabe-se que no decorrer da história eles já foram vistos como dignos de piedade e compaixão, ou de castigo pelos deuses, ou mesmo enfeitados, portanto, abandonados e até mesmo sacrificados. Até o século XV, foram privados de serem educados devido à concepção que se tinham sobre eles, a saber, incapazes.

Observa-se uma mudança de concepção na virada para o século XVI, momento em que os surdos passam de pessoas incapazes para capazes e passíveis de serem ensinados por meio de metodologias específicas. A partir de então, encontram-se relatos sobre pessoas que empenharam por sua educação e o desenvolvimento de diferentes metodologias para tanto. A Espanha, França e Alemanha tiveram os primeiros educadores, na abordagem do ensino da fala (GOLDFELD, 2002).

O Oralismo, portanto, foi surgindo e configurando uma filosofia educacional que “acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral.” (GOLDFELD, 2002, p. 29).

Um dos primeiros a se interessar pela educação dos surdos foi Jean Itard, que estabeleceu aproximação com outros educadores como, por exemplo, Rousseau. Itard era médico e se destacou pelas descobertas no campo da fala e da audição, foi médico-chefe do Instituto dos Surdos-Mudos da França, e acreditava que “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (CECCIN, 2013, p. 27).

O ensino da fala por meio da oralidade, conhecida como abordagem oralista, foi a primeira defesa de educação para os surdos, no âmbito da Educação Especial. Essa abordagem surge dentro de uma visão clínico-médica, que concebe o surdo a partir do que lhe falta, de forma que essas pessoas são marcadas, estereotipadas e questionadas quanto às suas capacidades cognitivas, sem sequer propor buscar canais de absorção alternativos de aprendizagem. Todos os esforços são focados na reabilitação, no canal de percepção perdido - a audição.

Desta forma, metodologias e esforços para educar neste contexto giram em torno da recuperação da audição e do aprendizado da fala por meio da oralidade. Logo, os surdos são limitados na aprendizagem e na interação social, privados de identidades sociais próprias de seu jeito de ser. Por isso, é importante que a educação direcionada a eles rompa com os estigmas cunhados pela Educação Especial (SKLIAR, 2016).

Existe uma hegemonia clínica dominante na educação dos surdos, responsável pelo fracasso escolar massivo, que está sendo desvelado por meio de discursos e práticas educacionais novas. Graças a esses novos discursos e práticas, nos últimos anos há um movimento de mudanças de concepção sobre elas e sua língua, definições sobre políticas educacionais etc. Contudo, a herança da hegemonia de uma ideologia clínica permanece até hoje, apesar de haver, atualmente, novos discursos e práticas descentralizadas e desprendidas da visão clínica médica sobre a surdez. Infelizmente, o estigma da deficiência perdurou ao longo do tempo, até hoje, inclusive na educação (SKLIAR, 2016).

Por isso, é importante problematizar o que se sabe e como se pensa a questão da educação dessas pessoas, principalmente por um viés mais humanístico do que clínico, visto que esse último vem sendo muito questionado devido às evidências de fracasso escolar.

Um novo conceito sobre os surdos, baseado nos Estudos Culturais e Antropológicos, tenta concebê-los a partir deles mesmos, de como se sentem e se percebem, buscando compreendê-los em suas subjetividades e questionando os estereótipos construídos numa visão clínica e ouvintista. O termo ouvintista referência à palavra ouvintismo, que, segundo Skliar, são “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...] a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se, e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2016, p. 15).

Antecedendo essa concepção preconiza-se compreender o que há por traz das propostas educacionais para eles, ao longo dos tempos, no sentido de analisar os fundamentos conceituais sobre a surdez construídas pela sociedade.

1.1.1 - As Abordagens Educacionais e Suas Concepções de Surdez

O oralismo, como filosofia de ensino, detém diferentes métodos de ensino de fala, mas no Brasil se destaca a audiofonatória. O objetivo dessa filosofia é integrar os surdos à comunidade dos ouvintes e, para isso, faz-se necessário criar condições para que

eles aprendam a língua oral o quanto antes, ainda na infância, antes que aprendam a gesticular.

Descartam a Língua de Sinais (a LS), antigamente tidas como gestos e não língua, pois a noção de linguagem para os oralistas se restringe à língua oral. Os surdos são concebidos como deficientes auditivos, que devem ser submetidos à reabilitação/normalização, ou seja, a serem como os ouvintes e se integrarem a eles, e são bem-sucedidos aqueles que conseguem a oralidade (GOLDFELD, 2002).

O olhar sobre a surdez como falta ou ausência da audição implica no acreditar que deva ser compensada ou minimizada pela estimulação auditiva num esforço em levar a criança à normalidade. A surdez, desta forma, é concebida como uma deficiência e todo esforço deve ser investido para normalizar, de forma que o padrão de norma é a do ouvinte, sua audição e oralidade.

Quanto aos que possuem resquícios auditivos, objetiva-se aproveitá-los ao máximo, a fim de que a criança cresça aprendendo a ouvir e a falar, aumentar conhecimentos e experiências por meio da audição:

Na abordagem oralista, a linguagem oral é a valorizada, a língua a ser adquirida. Mesmo quando a língua de sinais aparece, surge apenas como um meio para alcançar a oralidade. A língua de sinais, portanto, não é vista como importante para os surdos. Ela só é indicada quando o fonoaudiólogo percebe a dificuldade ou a impossibilidade de a criança adquirir a linguagem oral. (SANTANA, 2007, p. 129).

A experiência mostra que alguns conseguem ser oralizados com o auxílio de profissionais fonoaudiólogos, aparelho auditivo ou implante coclear, porém outros demonstram dificuldades de usar o aparelho, e muitas expectativas são colocadas sobre esses recursos (SANTANA, 2007).

A oralização é um processo complexo para os surdos, por não ser um mecanismo natural, depende de diversos fatores, profissionais, aparelhos, implantes, surdo nato ou não, tempo de surdez etc. Além disso, como afirma Santana (2007, p. 141), “[...] a linguagem envolve não apenas ouvir, discriminar, memorizar, mas um trabalho (meta)linguístico do sujeito sobre a língua [...]”, sua subjetividade, e construção sócio cognitiva do sentido.

No Brasil, é muito pequena a quantidade de surdos que consegue dominar a língua falada e poucos têm acesso a uma educação especializada, de forma que muitos não conseguem nem adquirir a modalidade escrita e, tampouco, a oral (GOLDFELD, 2002).

A Comunicação Total, nome dado a outra abordagem, se preocupa com a aprendizagem da língua oral, porém, diferente do oralismo concebe os surdos como pessoas diferentes e reconhece que a surdez é uma marca que vai repercutir “[...] nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo [...]” deles (GOLDFELD, 2002, p. 38). Assim, os profissionais que aderem a essa abordagem acreditam que o importante não é só puramente o aprendizado da língua oral, mas que devem ser considerados os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Outra distinção em relação ao oralismo é o fato de afirmarem que o desenvolvimento da criança não depende somente do aprendizado da língua oral e que mais recursos são necessários para satisfazer as necessidades de aprendizagem específicas dela. Por isso, essa abordagem leva o nome Comunicação Total, aceitando a utilização de qualquer recurso linguístico (LS, a linguagem oral, códigos manuais, recursos visuais etc.) que facilite a comunicação, de forma que o foco é a comunicação entre os surdos e entre surdos e ouvintes e não o aprendizado da língua, respeitando a subjetividade de cada um (GOLDFELD, 2002).

No Brasil, essa abordagem ainda é utilizada na educação de surdos à medida que no processo de ensino-aprendizagem recorrem à LS, datilologia (ou alfabeto manual), sinais manuais, o português sinalizado (a LS realizada na estrutura sintática da língua portuguesa) e o *pidgin* (simplificação da gramática da LS e portuguesa).

O uso simultâneo desses recursos e a estruturação dos códigos manuais na estrutura gramatical da língua portuguesa (bimodalismo) constitui-se maneiras incorretas de se ensinar, devido ao fato de que “[...] a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes” (GOLDFELD, 2002, p. 41).

Goldfeld (2002) salienta sobre a Comunicação Total a relação entre o oralismo e o bilinguismo, que aceita a diferença e não tenta igualar o surdo à família ouvinte e nem a família ouvinte ao surdo, mas procura aproximar e facilitar a comunicação entre ambos.

Contudo, nessa abordagem, o surdo não consegue utilizar-se da LS de forma plena, pois não se considera a língua natural deles, tampouco a existência de uma cultura própria.

Por fim, o Bilinguismo, uma abordagem filosófica que objetiva a aquisição da LS como língua materna ou natural e a língua oficial do país como segunda. Existem duas formas de bilinguismo: uma que objetiva a aquisição da LS como língua materna e a língua oficial do país na modalidade oral e, só após, a criança é alfabetizada na língua oficial; e a

segunda propõe o aprendizado da LS como língua materna e a língua oficial do país como segunda língua, porém na modalidade escrita e não oral (GOLDFELD, 2002).

Os profissionais dessa abordagem têm um conceito sobre os surdos diferente das demais abordagens citadas. Para eles, os surdos formam uma comunidade com língua e cultura próprias. Eles devem ser como são e não necessitam ser como os ouvintes, falar como os ouvintes, podendo assumir sua surdez, como diferença e não deficiência. Não são contra a aprendizagem da oralidade, no entanto, essa não é a principal preocupação do bilinguismo, afirma Goldfeld (2002).

A abordagem bilíngue, como já dito, concebe os surdos como diferentes e não deficientes, de forma que o uso da nomenclatura “Surdez (com S maiúsculo)” é utilizado para se referir a um grupo linguístico e cultural (GOLDFELD, 2002). Coerentemente, ao se referirem aos surdos, utilizam S maiúsculo, pois os reconhecem com suas particularidades, língua, cultura e outras:

Os bilinguistas defendem que a aquisição da língua materna, a LS, deve acontecer pela convivência com surdos mais velhos, como acontece no caso dos ouvintes que têm pais ouvintes. Além disso, levam em consideração que o aprendizado da fala nunca será perfeitamente dominado pela pessoa surda que não serve para que o surdo satisfaça suas necessidades. Por isto, não pode ser considerada língua materna dos surdos. O contrário se dá com a LS, que satisfaz “[...] todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 2002, p. 45).

Em vista disso, a educação pública para eles configura um estado de barbárie, uma vez que os subsídios de aprendizado necessários para tanto são muitas vezes restritos, principalmente no que diz respeito à sua língua natural:

[...] é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. [...] Crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 45-46).

Sob o enfoque bilíngue, essas não são condições favoráveis para o desenvolvimento da linguagem, dado que a prioridade consiste em fazer a criança compreender e ser compreendida por meio da LS (SANTANA, 2007).

A proposta bilíngue é aquela que torna acessível à criança duas línguas no contexto escolar, que alguns estudos têm apontado ser a mais adequada para ensinar crianças surdas, pois considera a LS como língua natural e a partir dela o ensino da língua escrita. Afirmo ainda que “[...] a preocupação atual é respeitar a autonomia das LS e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda” (QUADROS, 1997, p.27).

O ensino bilíngue exige engajamento da escola e da família, de forma que todos estejam cientes da proposta. À família fazem-se necessários esclarecimentos da importância de compreender a comunicação dos surdos, que é visual, dada por meio da LS, e que envolve uma cultura diferente, além de oportunizar o aprendizado sobre a comunidade surda e sua língua (QUADROS, 1997).

Segundo Quadros (1997), o currículo escolar de uma escola bilíngue deve ser o mesmo desenvolvido nas escolas comuns e os conteúdos devem ser trabalhados na LS. Ainda, nessa escola é imprescindível a identificação com adultos surdos para o seu desenvolvimento sócio emocional. Essa proposta é a defendida pelos surdos Doutores do Brasil, pois acreditam que esta seja uma proposta que efetivamente os ensina (CAMPELLO et al, 2012).

Diante disso, a proposta de uma educação bilíngue vai além de traduzir aulas para a língua dos surdos e o aprendizado de duas línguas. Necessita contemplar o contexto social, histórico e cultural das duas comunidades, o que presente um currículo que abarque a história dos surdos, sua cultura surda, sua língua, ou seja, tudo que envolva a perspectiva visual espacial. Requer a participação do profissional surdo na equipe da escola, garantindo que as atividades sejam planejadas de forma a atender as especificidades dos surdos. Além disso, a presença do surdo adulto na escola possibilita a construção das identidades dos sujeitos surdos de forma positiva, fortalecendo os traços culturais, linguísticos e o reconhecimento de si e sua subjetividade.

Assim, cada abordagem/filosofia os concebe com olhares diferentes e quando se propõe certa abordagem para lidar com a questão da surdez, “[...] sua proposta sempre refletirá uma concepção própria de surdez [...] seja como deficiência, seja como diferença” (SANTANA, 2007, p. 21). Percebem-se disputas na defesa destas duas concepções, no sentido de solucionar o problema da educação dos surdos.

Sobre os termos “deficiente” e “diferente”, há valores subjetivos intimamente associados a eles. Aqueles que concebem a surdez como “deficiência” baseiam-se em conceitos biológicos e buscam normalizar os surdos, utilizando-se de diversos recursos,

para que eles sejam como os demais ouvintes e falantes; já os que concebem a surdez como uma “diferença” sustentam-se nas ciências humanas para defenderem que eles possuem uma cultura e língua própria, a LS (SANTANA, 2007).

Então, propõe-se deficiente ou diferente? Santana (2007) acredita que a discussão de normal ou patológico tem mais a ver com questões sociais do que com questões da área da saúde. As particularidades e diferenças do sujeito, consideradas como anormais, não os tornam seres sem normas, apenas diferentes. Mas, infelizmente, a sociedade postula padrões e os que não se encaixam neles são marcados, estigmatizados como anormais.

Alguns apontamentos feitos por Amaral (1994) alinham-se à ideia de que deve se por sob suspeitas essas denominações utilizadas para se referir aos “corpos desviantes” como propõe a autora. Valendo, pois, do materialismo histórico e dialético, convém analisar o contexto por trás de toda e qualquer ideia, rompendo com toda e qualquer tradição idealista:

Muito tem sido falado sobre a noção de estigma. Assim, a título de clarificação de linguagem, esclareço que remeto-me, basicamente, às colocações de Goffman (1982) especialmente à ideia da "inabilitação para *aceitação* social plena". Ou, dito de outra forma, a partir da conotação de *des-humanidade* aplicada à pessoa com estigma, segue-se todo um conjunto de fenômenos que levam a procedimentos de **discriminação e segregação**. É, portanto, um fenômeno *relacional* (AMARAL, 1994, p. 265, *grifo nosso*).

Curiosamente, na busca do contexto histórico para compreender o surgimento dessas denominações podemos concluir que suas construções se baseiam em diferentes áreas de raciocínio: o genético, o teológico e estético e o normativo. Nunca houve um consenso sobre as representações tidas sobre esses sujeitos, dessemelhantes da maioria, por um e outro motivo ou característica. Mas algo é realmente unânime: todas advêm da relação do sentimento de negação, estranheza, que atribui um valor negativo. Nisto, diferença/deficiência são sim termos muito aproximados, uma vez que suas construções se baseiam na linha de raciocínio de que há um padrão, perfeição, o qual os dessemelhantes (monstros, grotescos, estranhos etc.) não atingiram por algum motivo e, portanto, tornam-se um problema a ser resolvido pelas agendas políticas. “Mas como se dão as concretizações da negação? Tenho dito (não sem uma certa dose de ironia) que por pensamentos, palavras e atos” (AMARAL, 1994, 263).

Desta forma, a sociedade, no decorrer da história contemporânea, acaba por concretizar a negação por *compensar* os atributos dos desiguais, nomeando-os e criando

políticas que, implicitamente expõem o olhar negativo e impositivo sobre como se deve existir para compô-la: “surdos, mas¹ capazes”, “surdos, mas inteligentes”, “surdos, mas normais”, “surdos, mas visuais” etc.

Nesse sentido, talvez um aspecto interessante a abordar seja a correlação entre diferença/doença/deficiência e *perigo*, com seus desdobramentos psico-sócio-culturais. Perigo esse que emana de questões "objetivas" e "subjetivas": o risco dirigido à saúde dos outros; a eleição de um "indivíduo-alvo", isto é, de um "bode expiatório" em quem descarregar as desgraças da comunidade; as dificuldades e angústias introduzidas pela diferença/doença na convivência social e familiar... Ao que eu acrescentaria a idéia, implícita, de *ameaça* contida na própria e "simples" existência da condição de diferença! (AMARAL, 1994, p. 261-262).

O que se pretende neste trabalho é chegar a um entendimento sobre denominações e terminologias. Seguiremos com a ideia de *diferença* sobre os surdos, pois desestabiliza a norma, deslocando-a do lugar ideal a ser seguido e se respalda nos Estudos Surdos. E ainda aproximada à construção dos olhares dos próprios surdos sobre si mesmos, partindo de sua concepção, de seu jeito de viver e ser no mundo, na intenção de não somar às denominações construídas sob o olhar da maioria ouvinte.

Assim, situar o lugar (abordagem/filosofia) que ocupa a educação dos surdos na atualidade torna-se imprescindível para compreender o contexto histórico, social e político e consequentemente como é concebida por estes a ideia que se têm em relação a eles.

1.1.2 - Um Breve Histórico Sobre a Educação dos Surdos no Brasil

A história da educação dos surdos no Brasil remete-nos ao período do Império de Dom Pedro II. Em 1855, Eduard Huet, surdo francês formado no Instituto de Surdos de Paris (França), apresentou ao Imperador um relatório com a intenção de criar um estabelecimento educacional, o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, assim denominado na época, mas atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Em 1857, a solicitação de Huet foi atendida por meio da Lei 939, de 26 de setembro de 1857, que fixou na agenda do Império o compromisso financeiro com o Instituto. Nesta escola, a LS era a língua de instrução, por meio da qual eles aprendiam o currículo da escola, inclusive a língua portuguesa (ROCHA, 2008).

¹ A palavra **mas**, aqui, expressa ideia de compensação (conjunção adversativa).

Em 1880, durante um congresso em Milão, educadores de boa parte do mundo decidiram o rumo da educação dos surdos. Até então, haviam ofertas variadas dentre as abordagens citadas, inclusive em escolas bilíngues, nas quais a língua corrente era a própria LS. De acordo com Solange Rocha (2008), em seu livro “O INES e a Educação de Surdos no Brasil”, tal decisão mudou a educação dos surdos em nível mundial, para uma educação predominantemente determinada pelos ouvintes, com foco na língua falada. Por ouvinte, compreende-se todo aquele que ouve e que constitui o movimento ouvintista, definido por Skliar como as representações dos ouvintes sobre os surdos. (SKLIAR, 2013).

Nesse ínterim, todas as escolas que aderiam ao modelo bilíngue para surdos, mudaram drasticamente para o modelo oral. Todos os professores surdos que trabalhavam nessas escolas, perderam seus empregos e as aulas passaram a ser realizadas, somente pela língua oral, sendo expressamente proibida a LS. O fracasso desse modelo educacional unicamente oral abriu espaço para novas tentativas, por exemplo, a Comunicação Total já citada, misturando a fala e a LS e, mais recentemente, o bilinguismo (ROCHA, 2008).

A educação despiu-se, então, do modelo segregacionista da educação especial para o de inclusão, fundamentada, por exemplo, no Congresso realizado em Jomtien, 1990, e a Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994. Este último reafirma a Declaração Universal dos Direitos do Homem e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (BRASIL, 1994). Nota-se que o discurso agora não se foca mais nas deficiências, mas nas diferenças, o que abrange a todos, mesmo os ditos “normais”.

No Brasil, os dispositivos legais inclusivos que tangem à educação de surdos na atualidade, abarcados por esse tema “inclusão” são, primeiramente, a Lei da Acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que, entre outras garantias, dá a eles o direito à educação, por meio de sua língua.

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 22 de dezembro de 2002, conquistada devido a um comitê de luta por parte dos surdos que nas esferas municipais e estaduais havia configurado um cenário legal de reconhecimento linguístico da Libras, possibilitando assim o fortalecimento da inclusão em diversos setores, não somente na educação; e o Decreto nº 5.626, de 24 de abril de 2005, que regulamenta as leis acima citadas, detalhando as providências a serem tomadas para que a garantia à educação primada na Constituição seja efetivada.

No Decreto nº 5.626, entre os mecanismos para garantia à educação, está a determinação da inclusão da disciplina de Libras e do profissional intérprete já mencionado na Lei da Acessibilidade, providenciando, assim, como deve se dar a formação deles.

Em 2015, cria-se Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015), que também contempla os surdos no quesito Educação. Em seu capítulo IV, artigo 28, determina:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

[...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015).

Essa mudança de paradigma na educação envolve uma mudança de visão que se tinha até então sobre as pessoas com alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, mudando até mesmo as terminologias utilizadas para se referir a tais, de acordo com Mittler (2003). E também uma mudança de foco em relação ao isolamento do aluno que possui deficiência. Envolve, ainda, uma reestruturação escolar com a finalidade de torná-la acessível e de forma que todos possam ter oportunidades iguais.

Assim, a educação dos surdos sofre mudanças significativas – quando as escolas específicas de surdos são descontinuadas, devido à determinação do Congresso de Milão (1880) – e passa a ser pensada no viés da inclusão. Porém inclusão, pensada na especificidade dos surdos, resulta dos movimentos surdos por uma educação que atenda às suas necessidades.

Como vimos, o direito de uma educação inclusiva fora conquistado pelos surdos, mas sua aplicabilidade vem sendo muito discutida quanto a atender as suas necessidades de forma humana e igualitária.

1.1.3 - O Contexto Cultural

Delineados os conceitos sobre a surdez, cabe, então, localizar o conceito de Cultura Surda, de forma a compreender de quais sujeitos falamos, partindo de suas percepções e construções históricas.

Das abordagens educacionais mencionadas, a única que concebe os surdos como sujeitos com cultura e língua própria, que devem ser respeitados a partir da diferença, é a abordagem bilíngue, fundamentada nos conceitos das Ciências Humanas. É dentro das Ciências Humanas que, no Brasil, surge uma nova territorialidade educacional denominado Estudos Surdos em Educação, que propõe pesquisas sobre as identidades, línguas, projetos educacionais, história, arte, comunidades e culturas surdas.

Pressupõe-se a surdez a partir da diferença, destoando dos termos como Educação Especial, deficiência ou diversidade. Este programa entende a necessidade de se desprender dos paradigmas da Educação Especial e olhar a questão da surdez como uma diferença política em busca de uma educação descentrada das políticas e práticas pedagógicas dominantes (SKLIAR, 2016).

Nos estudos pós-modernos, entende-se por cultura tudo aquilo que não é transmitido geneticamente, tudo o que é ensinado aos seres humanos. Eagleton, pondera que, nesses estudos, cultura são “as práticas vividas” ou “[...] ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência”. Ainda, ela “[...] pode ser aproximadamente resumida como um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem um modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2011, p. 54, 55).

Desta forma, as práticas exercidas pela sociedade configuram as condições dadas de existência. A estrutura atual é o ponto de partida para novas práticas sociais de futuras gerações. Cada história de vida é tecida a partir da influência de uma rede de práticas vivenciadas e compartilhadas em sociedade, de alguma forma. Assim, “[...] fazemos a história, mas com base em condições anteriores não produzidas por nós mesmos” (HALL, 2009, p. 158).

A aceitação de múltiplas culturas, de “[...] diferentes nações e períodos, bem como diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação” é um dos fatores que configuram a teoria pós-moderna sobre cultura (STROBEL, 2013, p.21).

Consoante a essa perspectiva, para Strobel (2014) os Estudos Culturais compreendem a cultura como uma “[...] ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender, de explicar.” (STROBEL, 2013, p. 23).

Segundo a autora, as pessoas ouvintes erroneamente supõem que os surdos são incapazes, incomunicáveis e que precisam ser “normalizados”, ouvir e falar como os ouvintes. Essas suposições, para Strobel, são representações imaginárias equivocadas:

[...] a política ouvintista prevaleceu historicamente dentro do modelo clínico e demonstra as táticas de atitude reparadora e corretiva da surdez considerando-a como defeito e doença, sendo necessário tratamento para “normalizá-la”. (STROBEL, 2013, p. 27).

Sob essa perspectiva teórica, a existência latente de uma cultura própria, é reforçada por meio de relatos de como pessoas ouvintes veem os surdos e como os surdos se percebem. Em alguns relatos trazidos pela autora (fragmentos de dissertações de surdos, entrevistas e experiências autobiográficas) e depoimentos dela mesma por ser surda, fica evidente haver entre surdos o sentimento de pertencimento ao grupo, o uso da LS, entre outros fatores que os distinguem das demais pessoas ouvintes, estabelecendo um modo de vida, um jeito de viver experiências próprias dos surdos.

Os Estudos Surdos e os Estudos Culturais constituem embasamentos teóricos de pesquisas que tangem a Cultura Surda no Brasil, como por exemplo, da pesquisadora Nídia Limeira de Sá (2002), que se serve dessas teorias para analisar a educação dos surdos como um campo político-cultural, de lutas e conflitos simbólicos, questionando os discursos e as práticas tradicionais postos sobre a surdez, de modo que suscita reflexões e transformações de interesse deles, fortalecendo suas comunidades.

1.1.4 - O Conceito de Ideologia nos Estudos Culturais

Para os autores dos Estudos Culturais, nem sempre ideias dominantes advêm de classes dominantes. Na verdade, ao contrário do que se pensa nos estudos marxistas, as classes dominantes transitam em várias ideologias. Portanto, há uma desconstrução da equivalência entre ideia dominante e classe dominante, e que por sua vez diferentes classes podem, em um determinado período, se unificar em torno de um ideal (HALL, 2009).

As ideologias constituem como pensamos e avaliamos o mundo, para compreendê-lo e nos adequarmos a ele. São “sistemas de representação materializados em práticas [...] As ideologias não operam através de ideias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas” (HALL, 2009, p. 180). Isso significa que a ideologia é resultado das práticas que produzem algum significado, portanto, não há práticas sociais fora da ideologia. Ela não só tem a função de reproduzir as relações sociais, como também limita a sociedade dominante de se reproduzir tranquilamente.

Hall (2009) analisa que reproduzimos ideologias em nossas práticas sociais e estas práticas se situam no discurso. Não somos livres no sentido de que a ideologia vem de nosso interior, ao contrário, os discursos ideológicos pairam na sociedade e nos utilizamos deles para significar e representar a nós mesmos e o mundo em nossa volta, de forma que somos reprodutores dessas ideologias. No entanto, é possível haver lutas ideológicas, em que as pessoas tentam “deslocar, romper e contestar” certas ideologias, derrubando-as e inserindo novos termos, ou mesmo “[...] interrompem o campo ideológico e tentam transformar seus significados [...], passando do negativo para o positivo” (HALL, 2009, p. 182).

Desta feita, as fundamentações teóricas que embasam as políticas educacionais inclusivas são de fato construídas a partir das tentativas históricas de abordar o ensino a partir de uma concepção, que cristalizam ideias sobre a melhor forma de educação. Essas ideias refratadas transitam entre as camadas sociais e contribuem para que as representações sobre a surdez sejam cunhadas; isso também explica o enraizamento dos estereótipos nos discursos sociais e nos mecanismos políticos.

Destarte, em qualquer grupo social há diferentes sistemas ideológicos advindos de diferentes classes sociais e as ideias que as sistematizam podem ser analisadas a partir do discurso.

Existem algumas peculiaridades e jeitos de ser, ver e significar o mundo para os surdos que devem ser considerados ao se pensar sobre uma educação que os emancipe e humanize. A seguir, vamos contemplar o que vem a ser cultura surda.

1.1.5 - Cultura Surda

Falar sobre a cultura surda torna-se algo perigoso quando o sujeito que fala não vivencia a surdez. Assim, o conhecimento sobre o assunto seria limitado. Por isso, valho-me do trabalho de Strobel (2013) e com ela proponho contemplar sua Cultura Surda sob seus olhares, suas percepções, as dos surdos: “Tem muitos autores que escrevem bonitos livros sobre os surdos, mas eles realmente nos conhecem? Sabem sobre a cultura surda? Eles sentiram na própria pele como é ser surdo?” (STROBEL, 2013, p. 13).

Assim, conhecer a cultura surda a partir das narrativas dos próprios surdos, de suas experiências constitui uma alternativa à opressão e afunilamento à aceitação da diferença e reconhecimento da existência de suas “[...] diferentes identidades, suas

histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar.” (STROBEL, 2013, p. 14).

Os ouvintes criaram diferentes representações sobre eles, ao longo dos anos, baseados no bojo conceitual do modelo clínico, em que a surdez é estigmatizada a partir do déficit auditivo. Isso, por sua vez, consolida ideias de sujeitos anormais, defeituosos, que deveriam ser reparados, corrigidos, normalizados, que não se comunicam, vivem isolados, seres curiosos etc.

Ademais, a história dos surdos em geral é contada sob a ótica dos ouvintes, prevalecendo os feitos das pessoas ouvintes “defensores das comunidades dos surdos”, à custa do silenciamento dos feitos dos sujeitos surdos líderes e seus atos históricos, “negando movimento ao povo surdo”. Por isso, a construção de uma história cultural é um desafio para o povo surdo (STROBEL, 2013, p. 114).

Algumas situações cotidianas de ouvintes e surdos a respeito da surdez revelam a diferença gritante entre o olhar dos ouvintes sobre os surdos e o olhar dos surdos sobre si mesmos. A título de exemplo, veja a narrativa citada por Strobel sobre a situação que uma surda vivenciou quando sua família ouvinte soube que não havia como curá-la de sua surdez:

Voltamos para casa e ao chegar começou aquela choradeira de novo, e eu mais uma vez sem entender por que todos tinham que chorar, Ângela tentava me explicar que as pessoas estavam tristes porque eu não poderia ouvir como uma pessoa ouvinte. Foi muito difícil para eu entender o que acontecia com eles (STROBEL, 2013, p. 27).

O que é motivo de tristeza para os ouvintes, ao olhar dos surdos, pode ser uma alegria, como por exemplo, o nascimento de uma criança surda.

Destarte, a autora define Cultura Surda como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2013, p. 29).

Visto que, em geral, os surdos nascem em família de ouvintes, muitos entram em contato com a cultura surda na vida adulta, por serem privados de terem contato com os surdos durante a infância e juventude. Devido à escolha dos pais pela oralização, em

consequência do modelo clínico dominante e das determinações do Congresso de Milão, na Itália, a Cultura Surda é transmitida pelos sujeitos surdos mais velhos aos da geração mais nova, em organizações como associações de surdos, federações de surdos, igrejas etc.

A Cultura Surda é percebida “[...] como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos” (STROBEL, 2013, p. 30).

O conjunto dos sujeitos surdos compõe o Povo Surdo, que não necessariamente habita o mesmo lugar, mas compartilha a mesma língua, costumes, história, tradições, interesses, pois “[...] estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual [...]”. Com isso, não necessariamente fazem parte da mesma comunidade, podem ser surdos de diferentes regiões, gênero, línguas e grau de desenvolvimento linguístico, se é oralizado ou não. Já a comunidade surda é composta de sujeitos que habitam um determinado local, tem objetivos em comum, e trabalha por eles, no entanto, com a participação de sujeitos surdos e ouvintes, como, por exemplo, parentes, amigos, professores, intérpretes etc. (STROBEL, 2013, p. 38).

Além disso, os sujeitos surdos constroem suas identidades, denominadas identidades surdas, baseadas nos estudos pós-modernos culturais. Dentre as identidades, a identidade política é o ponto de partida para o estudo das demais, que variam de acordo com o ambiente em que são criadas as experiências e as relações vivenciadas por eles (SKLIAR, p. 51, 2013).

O modo de ver e entender o mundo produz artefatos culturais concretos e abstratos. Dentre eles, a **experiência visual** é o canal pelo qual constroem as significações, construindo também suas identidades. Por causa da ausência das audições, os acontecimentos são percebidos de forma diferente pelos surdos, como, por exemplo, o latido do cachorro, objetos caindo etc. Essas percepções são construídas a partir das expressões faciais e corporais, das atitudes e de objetos em diferentes circunstâncias. A experiência visual é marcante e determinante na produção cultural dos surdos.

Independentemente de o surdo ser ou não oralizado, é através das experiências visuais que ele constrói suas percepções de mundo e identidades. Conforme a autora, os surdos são limitados no processo de identificação com os sujeitos ouvintes, por perceberem o mundo de forma distinta, o que torna importantíssimo o contato de crianças surdas com adultos surdos, de forma a obter acesso à linguagem, identidade e cultura de

forma natural. Pois, a sociedade composta por maioria ouvinte não se preocupa em disponibilizar meios visuais que promovam acessibilidade em diferentes espaços.

O **desenvolvimento linguístico** é uma importante forma de acesso às informações e conhecimentos que constituirão suas identidades e formará um elo com o povo surdo. A LS e os sinais caseiros (gestos inventados em ambiente familiar) como formas de obter esse acesso, mas a principal marca é o uso da LS que proporciona aquisição de conhecimento universal.

O desenvolvimento da linguagem pela criança surda se iguala em questão de fases, no entanto, quando chegam à fase de balbúcio, os surdos não produzem as primeiras palavras por meio da oralidade, e em comparação com os ouvintes, ficam em atraso na aquisição da linguagem. As crianças surdas, filhos de pais surdos, apresentam melhor desenvolvimento da linguagem.

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso, é importante que as crianças surdas convivam com surdos adultos com quem se identificam e tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano (STROBEL, 2013, p. 54).

A Língua de Sinais, portanto, é a língua prioritária do povo surdo para o desenvolvimento da linguagem e acesso às informações.

A **família** é um recurso importante nas produções de sentido. Os surdos, que nascem em famílias de pais surdos, apresentam desenvolvimento linguístico natural, obtêm acesso a informações que contribuirão para a construção de suas identidades, tornam-se adultos com identidades autogovernadas, conseguem ter um melhor funcionamento nas áreas acadêmicas e social. A cultura também é transmitida de forma natural, conforme Strobel (2013).

Contudo, os surdos nascidos em famílias de ouvintes apresentam atraso no desenvolvimento linguístico, carência de diálogo, de entendimento e não compreendem o que é cultura surda. Não se encaixam naturalmente no mundo dos ouvintes, se sentem solitários, embora rodeados pela família e a falta de compreensão os levam a interpretações distorcidas, conforme pode-se observar no relato de Shirley Vilhalva, apresentado por Strobel (2013), que ficava intrigada com o fato de sua família falar mais com o papagaio do que com ela, e assim surgiam muitas dúvidas e ela nem imaginava que era diferente.

Uma forma de traduzir a memória das vivências surdas, de geração em geração, do povo surdo, é a **Literatura Surda**. Ela pode ocorrer em “[...] diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais” (STROBEL, 2013, p. 68).

A **vida social e esportiva** compreende acontecimentos típicos das vidas dos surdos, como a predominância do casamento endógamo (entre si), os comportamentos nas festas, as escolhas de lazer, as atividades nas associações e esportes. Algo que se destaca entre os surdos é o fato de não se diferenciarem entre si por causa do grau de surdez. Nas comunidades surdas, a diferenciação ocorre apenas em questão de ser ouvinte ou não, ou seja, ser surdo, mas no sentido cultural. A autora reforça o sentimento dos surdos de pertencimento ao grupo, de lealdade e de se perceberem diferentes e não deficientes. Podem gostar de música, devido às vibrações, ou não, anseiam ter filhos surdos, se chamarem por um sinal identificador e não pelo nome em português e a importância das associações também como espaço político (STROBEL, 2013).

As **artes visuais** são as formas de criações artísticas, e exprimem a essência de suas “[...] emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura” (STROBEL, 2013, p. 82). Inclui os teatros, desenhos, pinturas, esculturas e outras manifestações de arte. A música é considerada na cultura ouvinte, e alguns surdos a contemplam.

A **política** é um recurso de grande influência e baseia-se em movimentos e lutas dos sujeitos surdos pelos seus direitos e o espaço mais conhecido são as associações. Existe a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CDBS), os movimentos surdos, de mulheres, gays, pedagogia surda etc.

A pedagogia surda é uma luta do povo surdo, em que a educação seja direcionada sob um olhar baseado em uma filosofia para a educação cultural, da diferença. Defende-se a presença de professores surdos em sala de aula, para o processo de identificação modelo na formação das identidades das crianças surdas, de suas subjetividades, nisso os currículos também são alvos de transformações a fim de respeitar a cultura surda. Há um movimento político crescente em busca da efetivação dos seus direitos e, nessa luta, uma das conquistas importantes é a oficialização da Libras como língua das comunidades surdas do Brasil, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Os surdos trabalharam em busca de acessibilidade, resultando nos **materiais** fabricados, que inclui as tecnologias, como: o antigo TS (telefone de surdos), em que se

pode digitar a mensagem e recebê-la em formato de texto, as campanhas luminosas, despertadores com vibradores, babás eletrônicas com sinalizador luminoso, o *closed-caption* (legenda), aplicativos de mensagens, interpretações de programas televisivos etc.

Para entender a cultura surda se faz necessário despir do universalismo e em deixar de pensar que “só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto”. Das representações sobre a surdez, ao longo da história, talvez a mais sofrida seria a de querer modelar os sujeitos surdos às representações hegemônicas, afirma a autora (STROBEL, 2013, p. 99).

A cultura surda e a língua de sinais, no decorrer da história de surdos, sofreram verdadeiras perseguições, mas as representações sociais estão passando por uma nova mudança para o povo surdo que não teme esconder suas identidades culturais. Os sujeitos surdos sabem o que querem [...] (STROBEL, 2013, p. 107).

A seção que se segue tratará dos aspectos significativos da aquisição da LS e a importância dela na educação dos surdos.

1.2 - Língua de Sinais: A Importância da Língua Materna na Educação de Surdos

Como vimos, a Libras, “[...] é a língua de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros”, e a língua defendida pela abordagem educacional bilíngue como a principal forma de comunicação e expressão dos surdos (QUADROS, 1997, p. 46).

As LS são consideradas línguas naturais por atenderem os critérios linguísticos de língua genuína, “[...] contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais [...] tem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática [...]” (QUADROS, 2004, p. 48). A diferença que há entre as LS e as orais está na modalidade espaço-visual, enquanto as orais são orais-auditivas.

Desta forma, a LS deve ser a primeira língua (L1) da criança surda e a Língua Portuguesa, no caso do Brasil, deve ser a segunda língua (L2). Isso se justifica com base na forma como as crianças surdas adquirem essas línguas. Por serem surdas, a aquisição de uma língua oral necessita de formalidades.

Segundo pesquisas realizadas com crianças surdas, filhas de pais surdos, a aquisição da linguagem ocorre num mesmo padrão que as ouvintes filhas de pais ouvintes, seguindo os seguintes estágios: Período Pré-Linguístico, Estágio de um Sinal, Estágio das primeiras

combinações, Estágio de Múltiplas Combinações. As conclusões demonstram que a criança surda de nascença, que tem contato com a LS, desenvolverá a linguagem com eficácia análoga às crianças ouvintes (QUADROS, 1997).

As pesquisas de Quadros (2013) também comprovam a potencialidade dos surdos na aquisição dessa faculdade de maneira natural.

Porventura, a aquisição da LS, como primeira língua, torna-se um desafio, quando as crianças surdas são filhas de pais ouvintes, pois envolve questões que suscitam discussões sobre o melhor caminho a se tomar. Pesquisas na Suécia evidenciam que uma proposta plausível seria o aprendizado da Língua de Sinais tanto dos pais quanto das crianças surdas e o acompanhamento com as crianças em centros educativos de Educação Infantil, em um período. Partindo desse ideário, as crianças surdas estariam aptas a frequentar escolas bilíngues, pois já dominariam a LS. E nessas escolas os profissionais devem dominar a LS e conhecimento sobre sua história e cultura (QUADROS, 1997).

Em suma, o aprendizado da LS como língua materna para os surdos torna-se imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua, pois ela “[...] é o sistema mediador da criança surda por excelência” (FERNANDES; CORREA, 2015, p. 23). No entanto, a qualidade e garantia da aquisição e domínio destas duas línguas são pouco discutidos.

Sobre a LS e sua aquisição, ela é organizada mentalmente igual às línguas orais: é, portanto, uma língua natural. Enquanto língua natural, tem período ideal de aprendizado. Crianças surdas estão aprendendo a LS tardiamente, e se ela compensa a falta de audição, as potencialidades delas estão sendo ignoradas quando se impõe a língua oral no lugar da LS (QUADROS, 1997).

Compreendendo a importância do aprendizado da LS como primeira língua, de forma a desenvolver as potencialidades cognitivas das crianças surdas, soma-se a sua importância, no sentido de desenvolver conhecimentos de mundo, suas identidades, autoestima, pertencimento ao grupo, conforme colocado por Strobel (2013).

Sobre a educação bilíngue e a aquisição da língua sinais, Ronice Quadros (1997) afirma que:

a implementação de uma escola bilíngue-bicultural no Brasil exige das escolas um trabalho que inicia com a abertura de espaços para profissionais surdos que possam ser formados para servirem de modelo linguístico-cultural para os alunos surdos e a formação dos próprios profissionais quanto à LIBRAS e aos pressupostos de educação bilíngue. A partir dessas iniciativas, poder-se-á pensar

em programas com pais ouvintes e com crianças surdas com o objetivo de garantir a aquisição da língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 82-83).

A LS é considerada a forma de os sujeitos surdos imergirem no mundo da linguagem, de se incluir socialmente, de tornar-se sujeito. Mas, as pesquisas apontam a complexidade que envolve seu aprendizado no período ideal, no caso dos que nascem em famílias de pais ouvintes. Pois há os que optam pela oralidade, proibindo a LS, o que implica em atraso no desenvolvimento da linguagem e, por consequência, na cognição (SANTANA, 2007).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPAÇÃO

2.1 - Educação Inclusiva

Retomando a questão da Educação Inclusiva, sabemos que é um tema muito debatido na atualidade, mas não necessariamente esgotado. Quando se fala em inclusão, a proposta é atender a todos com suas diferenças respeitadas. É uma mudança de perspectiva que difere da integração, pois na inclusão a escola deve ser adaptada ao aluno e não o aluno à escola, como era no modelo integrativo (MITTLER, 2003).

A Constituição Brasileira de 1988 determina ao tratar dos Direitos Humanos, em seu Título II, Capítulo II, Artigo 6, que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, [e] é de competência dos governos em todas as esferas, também, proporcionar meios de acesso à educação”, direitos que reverberam a todos (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a educação brasileira começa a assumir novo formato, despindo a velha roupa da segregação e vestindo uma nova roupagem, a da inclusão. Essa mudança de paradigma é resultado de um longo caminho histórico de discussões acerca da Educação Especial que resultaram em políticas educacionais destinadas a integrar a todos, opondo-se a ideia da segregação. Dois documentos importantes nesse sentido são o “Congresso sobre Educação Para Todos”, realizado em Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca, de 1994.

O objetivo da escola inclusiva é impedir a segregação e o isolamento, incluindo a todos, mesmo os de minorias linguísticas e étnicas, garantindo acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais ofertadas pela escola. Os conteúdos são os mesmos, mudando apenas as estratégias de ensino para atender a todas as diferenças. Outro contributo importante e desejado está na permanência do aluno na escola, no entanto, demanda formação contínua dos professores (MITTLER, 2003).

O pilar da inclusão, portanto, baseia-se na igualdade de direitos, no sentimento de pertença, independente da condição social da pessoa, sua deficiência, sua origem, cultura, língua etc. Todos têm direitos iguais à educação conforme a Constituição, de modo que as escolas devem se organizar a fim de atender às necessidades dos alunos de maneira satisfatória.

Nesta vertente, defende-se que a Educação Inclusiva seja o melhor caminho a trilhar em busca de satisfazer as necessidades de todos, pois por meio dela todos os alunos são beneficiados. Os alunos fazem trocas de experiências e aprendem o respeito às diferenças, além de conquistar habilidades e atitudes que só são possíveis nas vivências dentro do ambiente inclusivo. Os professores são incentivados a buscar novos conhecimentos e flexibilizar sua didática em sala de aula, o que também beneficia os demais alunos, além de poder contar com demais professores nessa jornada. E a sociedade também tem a ganhar, pois é na educação das crianças que podemos construir uma sociedade com valores igualitários, em que as diferenças são respeitadas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Embora se espere que professores sejam capacitados para atender a ampla diversidade e diferenças, sabe-se que no movimento inclusivo há sempre o que aprender, e muitas vezes este aprendizado se dá no percurso e não antes dele. Por isso, por mais que se capacite, não há uma completude e a formação também se dá no decorrer.

A partir dessa ótica, a inclusão aparenta ser positiva diante do modelo anterior em que as crianças eram segregadas sem possibilidade de vivências sociais e construtivas com as “diferenças”. A inclusão parece ser naturalizada como uma prática essencial e inquestionável, mas, adverte-se:

Para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. As diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe (STAINBACK, 2006, p. 11).

As diferenças são amplas e as necessidades educacionais são específicas em cada diferença. Educar de forma a atender cada diferença torna-se um grande desafio, mas não uma impossibilidade. Por isso, a construção de conhecimento para cada diferença faz-se necessária para uma inclusão efetiva.

2.2 - Educação Inclusiva para Surdos no Brasil

As especificidades da inclusão dos surdos são subsidiadas pelas leis já mencionadas: a Lei 10.098 de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, dando-os direito ao acesso à informação por meio do tradutor/intérprete de Libras; a Lei de Libras, nº 10.436 de 2002 que oficializou a Língua de Sinais como o meio de

comunicação e expressão das comunidades surdas e a inclusão de Libras como disciplina nos cursos de formação de professores; o Decreto Lei nº 5.626 de 2005 que regulamenta a inclusão de Libras e a formação dos profissionais envolvidos; o Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 2015 que assegura aos surdos a inclusão na sociedade e inclusive na educação, são exemplos atuais de políticas inclusivas.

O Estatuto da pessoa com deficiência, também chamada Lei da Inclusão de nº 13.143 de 6 de julho de 2015, apresenta as seguintes garantias:

[...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...] (BRASIL, 2015).

No inciso IV, observa-se que, além da inclusão, há garantia de outra modalidade de ensino, a bilíngue em escolas e classes bilíngues.

Sobre a aplicabilidade da educação bilíngue na inclusão, recomenda-se a leitura de Lodi (2013), sobre o tema “Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05”, que aponta os diferentes sentidos e entendimento de educação bilíngue e da inclusão nos dois documentos e as tensões geradas devido a isso.

No entanto, sob essa nova perspectiva de inclusão, em 2005 no Brasil, a Lei nº 5.626 determina que as escolas se adaptem aos alunos surdos por incluí-los em salas de aulas regulares com a mediação de um tradutor/intérprete de Libras. Assim, os surdos foram incluídos de forma que toda a informação e conhecimentos são traduzidos para a sua língua.

O espaço é a escola de maioria ouvinte, impregnado de estereótipos sobre a surdez; as metodologias são as mesmas, diferenciando apenas as estratégias utilizadas pelos professores. O meio de instrução oficial é a língua oral portuguesa, bem como os recursos didáticos e pedagógicos, os professores e colegas são fluentes nessa língua e conversam entre si livremente.

Contudo, entender que essas pessoas não se veem “deficientes” – no sentido de ausência de algo, pois na ausência do sentido audição a implicação do aprendizado de uma língua oral/auditiva é compensada pelo aprendizado de uma língua de modalidade espacial/visual – requer entender que a inclusão precisa ser pensada de maneira

específica. Neste caso, a escola inclusiva demanda o auxílio de um profissional intérprete de Libras nas salas de aulas cujo objetivo é "viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas" (BRASIL, 2005, Artigo 21, §1º, Inciso II). Além disto, o aluno tem direito a ter um Atendimento Educacional Especializado (AEE), para suprir suas especificidades. Esse atendimento acontece no contra turno das aulas, portanto num período adicional de forma que a orientação é que aconteça em três momentos didático-pedagógicos, conforme Damázio (2007, p. 25-26):

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, para colaborar com o aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, cujo objetivo central é trabalhar os termos utilizados nas matérias escolares e ensiná-los aos surdos;
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, cujo objetivo é desenvolver competência linguística e textual nos alunos surdos.

O Decreto ainda diz que a formação do intérprete deve se dar por meio do curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, ou na falta desse, profissionais com formação superior, fluente em Libras, certificado pelo exame de proficiência em Libras para atuar no Ensino Médio e Superior. Ou ainda profissional com Nível Médio, fluente em Libras, certificado pelo exame de proficiência em Libras para atuar no Ensino Fundamental. Caso haja ausência de profissionais com os perfis acima, poderá ser feito por um profissional de Nível Médio, por cursos de Educação Profissional, cursos de extensão universitária, e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Com exceção do primeiro perfil, todos os demais perfis de formação teriam um prazo de dez anos para ser realizado, fora isso, apenas o primeiro perfil permanece aceitável (BRASIL, 2005).

Este prazo extinguiu-se em 2015. Atualmente, os tradutores intérpretes que trabalham na Educação Básica devem, no mínimo, ter Ensino Médio Completo e certificado de proficiência em Libras e os que atuam em nível superior devem possuir nível superior, com habilitação, de forma prioritária em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015). Mais recentemente, o perfil do tradutor/intérprete de Libras tem sido tema de debates no Senado.

Esse profissional, podemos dizer, serve de mediador entre os surdos e a comunidade ouvinte. Na educação, é um dos recursos que garante a inclusão, pois a única barreira que limita o acesso ao aprendizado é a comunicação. Além de mediar as relações estabelecidas dentro do contexto escolar, ele medeia a aprendizagem por meio de um processo complexo, uma tríade, aluno-intérprete-professor, em que a comunicação se dá numa via de mão dupla. Esse processo exige do profissional uma tradução interlingual (entre duas línguas) e intermodal (duas línguas de modalidade distintas, uma oral auditiva, outra espaço-visual). Considerando o uso da língua como um ato dialógico, o intérprete de língua de sinais “[...] dialoga com o discurso do locutor, confabula com suas próprias experiências, com as diferentes vozes que o constitui e constrói um novo discurso” direcionado ao aluno (ALBRES, 2015, p. 70).

A importância do profissional intérprete para o aluno surdo perpassa a relação ensino-aprendizagem, na medida em que os encoraja a buscar conhecimento, sanar dúvidas direcionando-os ao professor, o que contribui para sua participação durante as atividades e aguça a relação aluno-professor.

Além disto, o conhecimento do intérprete frente à realidade de vida dos surdos permite que este profissional busque estratégias para sanar suas necessidades, seja complementando informações ou orientando a busca por ela ao professor (ALBRES, 2015, p. 81).

A ausência do profissional implica em algumas barreiras, dentro do contexto escolar inclusivo, prejudicando todo o processo de aprendizagem, que nesse espaço depende da interação entre os surdos e os ouvintes, de forma que:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados e participam de encontros, reuniões, etc.
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania;
- e) os surdos não se fazem “ouvir”;
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos (QUADROS, 2007, p. 28-27).

Compreende-se que o intérprete exerce uma função interpretativa e educativa, conforme Albres (2015), portanto a ausência desse profissional na vida do surdo é

extremamente comprometedor para sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que a interação comunicativa é o canal para tal processo.

Vale salientar que o profissional intérprete tem o exercício de sua profissão regulamentada nacionalmente, a partir de 2010, por meio da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, embora a profissão já fosse exercida muito antes. Alguns estados, como Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, já começaram essa regulamentação. No Sul, por exemplo, já em 1997. Desta forma, subsidiaram a Lei Federal do profissional, criando mecanismos conceituais e éticos para o exercício de sua atuação (QUADROS, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), visa assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades das pessoas deficientes e dos surdos. E quando se fala sobre a educação, em seu capítulo 5, art. 28, inciso IV, diz que é dever do poder público ofertar a “educação bilíngue, em libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Entende-se que o poder público garante o direito à educação aos surdos em duas vertentes: educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. No entanto, em ambos os espaços distintos, a educação deve ser bilíngue.

Mas, a respeito da aplicação do modelo bilíngue em escolas, muitas discussões são feitas com o objetivo de problematizar efetivação dos direitos dos surdos garantidos por lei de uma educação inclusiva bilíngue. Entende-se que a inclusão dos surdos proporciona o direito de uma educação em sua língua e que respeite sua cultura. A comunidade surda, junto com educadores e pesquisadores surdos e ouvintes, tem requerido uma educação em que a língua de sinais constitua meio de aprendizagem às crianças surdas, idêntico ao das crianças ouvintes (MORAIS; MARTINS, 2020).

Outra questão garantida pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) é a formação de professores e instrutores de Libras. Esse Decreto, no caput III, art. 4 e 5, regulamenta a formação mínima e ideal para professores e instrutores de Libras. Isso porque ele garante acesso à comunicação, informação e educação aos surdos, e para tanto, prevê a formação de profissionais que difundam esse conhecimento, também para “professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”, conforme deixa claro o inciso V, parágrafo 1º do capítulo IV (BRASIL, 2005). O ensino de Libras é, portanto, garantido, não como disciplina curricular, mas sim como complementação, de acordo com o parágrafo 3º, capítulo IV, para garantir aos surdos o acesso à educação.

Alguns pontos críticos da inclusão são comentados por Morais e Martins (2020), que não pretendem defender ou se oporem a alguma proposta, mas trazer as problematizações em torno do tema no intuito de, assim como este trabalho, dar voz aos surdos e suas manifestações sobre um único caminho “educacional e inclusivo” (MORAIS; MARTINS, 2020, p. 13).

Estas autoras apontam que os surdos têm resistido ao sistema inclusivo comum, no qual as crianças são inseridas em escolas regulares de maioria ouvintes, e o meio de instrução é o português oral, mediadas pelo intérprete e com Atendimento Educacional Especializado no contra turno, sendo matriculadas duas vezes. Apontam que, o desejável é que os surdos frequentem escolas bilíngues e que a língua de sinais seja a língua de instrução, que haja professores surdos para identificação das crianças e fortalecimento de suas subjetividades, e o currículo seja planejado de forma a contemplar sua especificidade linguística e cultural.

O Plano Nacional de Educação de 2014 estabelece que os surdos devam ser oportunizados três tipos de espaço educacional bilíngue: em escolas bilíngues, em classes bilíngues e em escolas inclusivas. A FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos) já havia se manifestado nesta mesma direção em 2013:

- Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, apud MORAIS; MARTINS, 2020, p. 13).

É sobre esse último modelo que os surdos vêm problematizando sua efetividade quanto a atender suas necessidades educativas, e é esse modelo que predomina no Brasil, como sendo um único caminho inclusivo.

2.2.1 A Educação Inclusiva no Estado de Mato Grosso: Orientações

As políticas educacionais voltadas à inclusão no Estado de Mato Grosso seguem os princípios inclusivos nacionais e internacionais acordados nos encontros sobre a educação, como de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e outras que culminam em declarações, e de compromissos para uma educação que visem sanar as variadas necessidades educacionais.

Pautada numa educação para todos, as Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação Especial do Estado de Mato Grosso (OCPEE/MT), em sua versão preliminar, tem por objetivo sanar as necessidades educativas de todos, levando em consideração as diferenças de modo a combater as desigualdades sociais.

A Educação Especial, área em que emerge a Educação Inclusiva, é entendida nas OCPEE/MT como uma educação acolhedora e adaptada às necessidades dos alunos por meio de metodologias e suportes que atendam cada aluno em sua diferença. Defende que a educação isolada, excludente e tradicionalista, não é o caminho para a inclusão. Contudo, admite-se que não basta acolher para incluir.

Diante disso, para que a educação emancipe todos e os tornem autônomos, entende-se que a escola deve funcionar de forma a possibilitar a todos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas, levando em conta cada diferença e adaptando-se a elas. Para isso, a flexibilização dos processos de ensino, organização do tempo e espaços de aprendizagem, abertura e flexibilização dos currículos e equipe profissional especializada para atender as diferenças, são requisitos importantes para a efetivação da inclusão propriamente dita, em contraste à segregação.

Dentre as diferenças a serem atendidas, as OCPEE/MT incluem algumas características possíveis do alunado, entre elas, os deficientes auditivos e com limitações comunicativas. Devido ao contexto histórico podemos concluir que ambos os termos abrangem os surdos. Estes, em sua concepção, possuem todas as condições para acompanhar os demais alunos e, portanto, não carecem de metodologias diferenciadas. Além do mais, considera-se como deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão **normal** para o ser humano” (OCPEE/MT – 2011, p. 56, grifo nosso).

A noção de deficiência pautada em um padrão de normalidade, remete-nos ao discurso da área clínica. Embora a OCPEE delineie a defesa da igualdade, na verdade, reflete uma forma de pressão sobre os corpos reproduzindo assim uma educação sinônima de barbárie. Em contraste, deixam claro o desejo de combatê-la, formando cidadãos humanos e emancipados, baseados nos Direitos Humanos. Enseja-se, refletir sobre os sentidos, discrepâncias e contradições em que a inclusão é concebida, tecida, apresentada, articulada e aplicada nas políticas educacionais no estado de Mato Grosso, resultando no apagamento da especificidade e do sujeito político, priorizando a política, quer dizer, os interesses da camada dominante.

Este controle por parte do Estado sob os sujeitos, neste caso sobre os Surdos, os coloca sobre condição de assujeitamento às políticas públicas, embora contribuam para que se reconheçam dentro das formações discursivas com as quais se identifiquem (CINTI, 2019, p. 61).

Há uma garantia de educação num viés inclusivo, no Estado de Mato Grosso, que segue o nacional, cristalizadas em orientações que delineiam as práticas educacionais nesse âmbito, chamado ainda de educação especial. As contradições dessas políticas, portanto, ao mesmo tempo que tolhe, fundamenta um campo de forças, em que a minoria linguística, realiza manifestações em prol de seus ideais.

2.2.2 A Educação Inclusiva Para os Surdos em Rondonópolis

Vimos que a afirmativa de que a educação é um direito de todos, atualmente, é mais do que nunca inegável e desejável. Construções e desconstruções de concepções e do próprio arranjo escolar foram e são feitas a fim de se buscar o melhor caminho para educar e abranger todas as pessoas. Assim, a educação dos surdos vem sendo delineada por políticas educacionais compromissadas garantir o direito à educação.

Como a educação está configurada em cada estado e município é um assunto relevante, a fim de verificar a aplicabilidade e efetividade das políticas públicas em abrangência nacional. No caso da cidade de Rondonópolis, que modelo educacional está delineado e orientado? Qual é o cenário inclusivo da educação para os surdos? São questionamento respondidos a seguir.

A forma como a educação está arranjada segue as normas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº **9.394, de 20 de dezembro de 1996**, em que a organização da Educação Básica poderá acontecer nos seguintes modelos:

[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDB, 1996, Seção I, Art. 23).

No Estado de Mato Grosso, a política da Educação Básica organiza-se sob os moldes do Ciclo de Formação Humana, exceto nos casos de algumas escolas de Ensino Médio e Escolas de Educação de Jovens e Adultos, conforme informações encontradas no site da própria instituição (SEDUC/SEMEC).

O Ciclo de Formação Humana baseia-se no direito à educação como formação humana e na perspectiva da inclusão. Nesse modelo, o currículo é concebido como uma construção humana, levando em conta o momento histórico, considerando então os aspectos sócio-histórico-culturais. A avaliação é entendida como movimento constante de reflexão sobre a prática pedagógica e leva em consideração que todos somos capazes de aprender. A abordagem utilizada é qualitativa (SEDUC, 2013).

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no Mato Grosso, estão atualmente organizados de acordo com os Ciclos de Formação Humana, na “[...] tentativa de reverter os altos índices de evasão e repetência [...]” escolares (PAULETTO; ARAÚJO, 2016, p. 15, V. 1).

A escola ciclada organiza-se em tempos e espaços diferentes da escola seriada (FREITAS, 2003). De acordo com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis), no volume 1 de sua Coletânea sobre a educação, sob o tema o Ciclo de Formação Humana: Educação para Todos, explica que a Educação Infantil estrutura-se em: 1º Ciclo (1ª, 2ª e 3ª fases) que atende às crianças de 0 a 03 anos de idade, e o 2º Ciclo (1ª e 2ª fases) às crianças de 04 a 05 anos de idade. Atualmente, as turmas dentro dos ciclos são denominadas agrupamentos, em vez de fases (SEMED, 2016, p. 19, V.1).

As escolas no município, para atenderem a Educação Infantil, se organizam em três modelos: UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) que funciona em período integral e atende crianças de 0 a 3 anos; EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que funciona em período parcial e atende as crianças de 4 a 5 anos; e CMEI

(Centro Municipal de Educação Infantil) que também funciona em período parcial e atende crianças de 0 a 5, e EMR (Escola Municipal Rural) atende a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A rede municipal também oferta o Ensino Fundamental e suas escolas são denominadas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), além das Escolas Municipais Rurais (EMR). Elas organizam seu tempo de formação na seguinte estrutura de enturmação:

TABELA 1 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM FAIXA ETÁRIA POR CICLOS

ENSINO FUNDAMENTAL	CICLOS	FASES	AGRUPAMENTOS	FASE DE DESENVOLVIMENTO	TURMA DE SEPARAÇÃO
	I Ciclo	1ª Fase	6 a 7 anos	Infância	maiores de 9 anos
		2ª Fase	7 a 8 anos		
		3ª Fase	8 a 9 anos		
II Ciclo	1ª Fase	9 a 10 anos	Pré-adolescência	maiores de 12 anos	
	2ª Fase	10 a 11 anos			
	3ª Fase	11 a 12 anos			
III Ciclo	1ª Fase	12 a 13 anos	Adolescência	maiores de 15 anos	
	2ª Fase	13 a 14 anos			
	3ª Fase	14 a 15 anos			

Fonte: MATO GROSSO, 2001, p. 52.

O Ensino Médio estrutura-se no sistema seriado, de forma que as atividades e currículo são organizados por série/ano: 1ª série/ano, 2ª série/ano e 3ª série/ano. O município conta também com escolas municipais e estaduais que atendem jovens e adultos, que, por diversos motivos, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada (PAULETTO; ARAÚJO, Org., 2016). Conforme informação junto às secretarias escolares, a organização da Educação de Jovens e Adultos, na escola CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) se dá por carga horária/disciplina em dois segmentos: Ensino Fundamental e Ensino Médio; e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) que oferta o Ensino Médio e atende os jovens do município, organiza-se em anos (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano).

O município de Rondonópolis localiza-se na região sul do estado de Mato Grosso. Com uma população de cerca de 195.476 mil pessoas, dentre as quais, 1782 pessoas “não conseguem de modo algum” ouvir e apresentam “grande dificuldade” (IBGE, 2010). Optou-se por considerar somente esses dois grupos relatados pelo IBGE (2010) porque possuem características que podem indicar que necessitam do auxílio do tradutor intérprete de Libras.

A taxa de escolarização do município (para pessoas de 6 a 14 anos), segundo o Instituto, foi de 98.4% em 2010 (IBGE, 2010).

Conforme o Dossiê Rondonópolis 2010 (DOSSIÊ, 2010), o município possui 48 escolas municipais, 34 escolas estaduais, totalizando 82 escolas da rede pública. Cerca de 14.234 alunos estavam matriculados nas escolas municipais em 2010, 30.716 nas escolas estaduais, totalizando 44.950 alunos matriculados. O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) foi inaugurado no município no ano de 2010, por isso, sugere-se que não fora incluído no Dossiê. Através de contato telefônico, levantou-se que o número de alunos matriculados no IFMT, perfaz 574 alunos, de modo que a somatória de alunos matriculados na educação básica pública, no município, perfaz 45.524.

Dentre os alunos da rede pública, o Dossiê relata em uma tabela (DOSSIÊ, 2010, p. 45), que cerca de 21 alunos da Educação Especial são atendidos nas escolas estaduais e 166 em escolas privadas, e na rede municipal e federal não há, lembrando que esses dados tem como base o ano de 2009, conforme a fonte citada na tabela do Dossiê 2010 (UFMT; ANHANGUER; FACER; UNIC). Nessa tabela, não há discriminação de categorias mais específicas, as “deficiências” e especificidades, dentro do tema Educação Especial, os dados são gerais.

Para atender os alunos da Educação Especial, que inclui todas as especificidades, as escolas da rede pública do município dispõem de salas de recursos, em que há a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme demanda escolar da comunidade e de bairros vizinhos. Nesse espaço, ocorrem os atendimentos, inclusive para os alunos surdos.

O município não conta com escolas bilíngues, ou classes bilíngues, para os alunos surdos, assim, eles são matriculados nas escolas inclusivas regulares, também contempladas por Lei.

A pesquisa realizada nas escolas da rede municipal, estadual e federal, por Oliveira (2018), trouxe um cenário de como está na prática, as implementações das leis direcionadas aos surdos. Considerando que, em 2010, havia cerca de 1.782 pessoas dentro da categoria “não conseguem ouvir ou que tem alguma dificuldade” (IBGE, 2010), e trazendo à pauta o levantamento de Oliveira (2018) que destaca que somente 32 surdos estavam matriculados nas escolas públicas, conclui-se que apenas 1,79% das pessoas com “deficiência auditiva” estavam matriculadas. O termo deficiente auditivo é utilizado pelo IBGE, sem discriminação, o que nos leva a concluir que abrange todos os

surdos, as que se identificam com a cultura ouvinte e as que se identificam com a cultura surda, o jeito surdo de ser.

Em relação ao índice de alunos surdos que estão fora da escola, fica difícil de mensurar, visto que os dados do IBGE não apresentam a idade dessas pessoas.

O último censo (IBGE) e Dossiê Rondonópolis, para as informações desejadas, são respectivamente do ano de 2010, por isso, o levantamento realizado por Oliveira (2018), objetivou mapear os dados específicos da categoria surdos, não encontrados nos documentos supracitados. O levantamento mapeia o cenário escolar de 2018, atual para o momento, contrastando com os últimos dados disponíveis. Nas tabelas abaixo, as informações sobre os intérpretes não leva em conta a quantidade, pois, existe a possibilidade de um (01) intérprete fazer o atendimento em mais de um turno, e portanto, atender mais de um aluno surdo, de forma que as informações contidas nelas se concentram no fato de ter ou não intérpretes. Assim, quantidade de profissionais não são apresentadas em números nas tabelas, apenas a garantia ou não do profissional.

TABELA 2 – RELAÇÃO DE ALUNOS SURDOS POR ESCOLAS MUNICIPAIS

REDE MUNICIPAL	TURMA	Nº ALUNOS	IDADE	INTÉRPRETE	TOTAL DE ALUNOS/ESCOLA
EMEF Alcides Pereira Santos	I Ciclo/1ª Fase	01	7 anos	Sim	01
EMR 14 de Agosto	III Ciclo/2ª Fase	01	13 anos	Não	01
UMEI Charmêne Rosa da Silva	2º Agrupamento	01	3 anos	Não	01
CMEI Celina Fialho	I Ciclo/2º Agrupamento	01	3 anos	Não	01
CMEI Maria Severina	I Ciclo/3º Agrupamento	01	4 anos	Não	01
EMEF Firmício Alves Barreto	I Ciclo/2ª Fase	01	8 anos	Sim	01
EMEF Rosalino A. da Silva	II Ciclo/3ª Fase	01	12 anos	Não	01
EMEF Bernardo Venâncio Carvalho	II Ciclo/2ª Fase	01	10 anos	Não	01
TOTAL GERAL					08

Fonte: Informações fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, 2018.

TABELA 3 - RELAÇÃO DE ALUNOS SURDOS POR ESCOLAS ESTADUAIS

REDE ESTADUAL	TURMA	Nº ALUNOS	IDADE	INTÉRPRETE	TOTAL DE ALUNOS/ESCOLA
CEJA Prof. Alfredo Marien	Ensino Fundamental	04	24;24;27;43	Sim	06
	Ensino Médio	02	32; 37	Sim	
E.E. Daniel Martins Moura	1º ano Ensino Médio	01	17	Sim	02
	2º ano Ensino Médio	01	17	Sim	
E.E. José Salmen Hanze	3º Ciclo/1º Fase	01	12	Não	01
E.E. Major Otávio Pitaluga	2º Ano Ensino Médio	01	17	Sim	01
E.E. Marechal Dutra	2º Ano Ensino Médio	01	21	Não	01
E.E. Prof. Eunice Souza dos Santos	III Ciclo/2ª Fase	01	13	Sim	01
E.E. Prof. Renilda Silva Moraes	I Ciclo/3º Fase	01	8	Sim	04
	III Ciclo/1ª Fase	01	12	Sim	
	III Ciclo/2ª Fase	01	13	Sim	
	III Ciclo/2ª Fase	01	15	Sim	
E.E. Elizabeth de F. Magalhães	I Ciclo/3ª Fase	01	8	Sim	02
	I Ciclo/2ª Fase	01	8	Sim	
E.E. Ramiro Bernardes	III Ciclo/3º Fase	01	14	Sim	03
	2º Ano Ensino Médio	01	16	Sim	
	2º Ano Ensino Médio	01	17	Sim	
E.E. Santo Antônio	3º Ciclo/1º Fase	01	13	Não	01
E.E. Silvestre Gomes Jardim	1º Ano Ensino Médio	01	18	Sim	01
TOTAL GERAL					23

Fonte: Informações Fornecidas pelas Escolas Estaduais de Rondonópolis, 2018.

TABELA 4 - RELAÇÃO DE ALUNOS SURDOS POR ESCOLAS FEDERAIS

REDE FEDERAL	MODELO ORGANIZAÇÃO	Nº ALUNOS	IDADE	INTÉRPRETE	TOTAL DE ALUNOS
Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT	1º Ano Ensino Médio	01	16	Sim	01
TOTAL GERAL					01

Fonte: Informações Fornecidas pelo Instituto Federal de Mato Grosso/Rondonópolis, 2018.

Levando-se em consideração o ano de 2018, a maior concentração de surdos estava na rede estadual, somando 23 surdos, onde também está concentrado o maior número de intérpretes. O nível fundamental é onde mais se concentravam os alunos surdos, totalizando 19 surdos, no ensino médio, 10 surdos, e na educação infantil, 03 surdos. O levantamento revelou que havia falta de intérpretes, especialmente na rede municipal, sendo que dos 32 surdos, 23 deles tinham atendimento desse profissional. A rede municipal contava com 8 alunos surdos matriculados, dos quais apenas dois eram assistidos pelo profissional intérprete. Na rede estadual, dos 23 alunos apenas 03 não tinham intérprete e, na rede federal, 01 aluno com assistência do intérprete (OLIVEIRA, 2018).

Podemos entender que a cidade de Rondonópolis oferta aos surdos Educação Inclusiva em escolas regulares comuns, seguindo o terceiro modelo indicado pela FENEIS, em 2013, em 2014 pelo Plano Nacional de Educação e em 2015 pela Lei Inclusiva. Não há escolas bilíngues e classes bilíngues para surdos, modelos muito defendidos pelos doze doutores surdos brasileiros e comunidades surdas. Na maior parte, os surdos são assistidos por profissionais tradutores intérpretes de Libras, sendo pequeno o número dos que não têm esse atendimento. Isso não deixa de ser preocupante, pois como vimos na seção 2.2, a ausência desse profissional tem relevante impacto negativo e comprometedor na aprendizagem e desenvolvimento deles.

O município de Rondonópolis atende, de maneira inclusiva, mas ainda com alguns entraves, às crianças e jovens surdos do município. Percebe-se um movimento escolar inclusivo, baseado nos direitos educacionais dessa categoria, os surdos usuários da língua de sinais. Contudo, há sempre mais a se fazer na busca por uma educação melhor, que inclua e efetivamente ensine para emancipar.

2.3 Inclusão e Estudos Surdos

Na percepção dos Estudos Surdos, a educação inclusiva tem um caráter enganador. O “poder oficial” defende uma integração com um forte sentimentalismo, apontando ser discriminação isolar os surdos em escolas especiais, apelando que para a assimilação da diversidade é preciso integrar. No entanto, essa inclusão “[...] inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a oficial do país), e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos” (SÁ, 2002, p. 66).

Concordo com a definição sobre a diferença de David Rodrigues (2006, p. 306):

[...] ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A EI [Educação Inclusiva] dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores.

Retomando o termo diferença, ele tem sido interpretado de variadas formas dentro do contexto educacional inclusivo. Retomamos a pergunta “o que vem a ser diferença?” A diferença pode ser entendida como uma “[...] construção social histórica e culturalmente situada.” É interessante que o termo “diferente” ainda seja muito aproximado do termo “deficiente”. Classificar alguém como diferente permite entender a existência de uma outra categoria, a do normal (RODRIGUES, 2006, p. 304-305).

Em contrapartida, basear a educação inclusiva na premissa de aceitar as diferenças torna-se um terreno escorregadio quando se trata da educação de surdos, pois a diferença entre eles e as demais pessoas está na ausência da audição, o que os permite desenvolver uma comunicação diferente, uma língua de modalidade de “percepção e produção espaço-visual”, a Língua de Sinais (QUADROS, 2004, p. 47 - 48).

Portanto, a diferença baseia-se na língua e com isso na forma de ver e entender o mundo, que são aspectos culturais, conforme Strobel (2013), e não na deficiência, conforme anteriormente citado.

Ainda sobre a questão linguística, a pesquisadora doutora surda da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Karin Strobel, deixa claro que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo², pois é por meio dela que

² Povo surdo: [...] grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e semelhantes [...]. (STROBEL, 2013, p. 37).

eles acessam as informações e conhecimento, captam as experiências visuais dos sujeitos surdos permitindo-os adquirir e transmitir conhecimento.

A Educação Inclusiva não é somente para os surdos, é uma educação para todos, mas questionamos se apenas o fato de estarem dentro da escola já garante a inclusão, pois a “sociedade de inclusão não os vê como uma diferença cultural”, mas o vê com o estigma da deficiência que precisa ser normalizado para o padrão da normalidade, que é a do ouvinte. Além disso, o espaço escolar não está preparado para as diferenças culturais, e os surdos encontram "dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividade” por não contemplar suas identidades. (STROBEL, 2013, p. 122-123).

Refletir, a partir desse ponto de vista, induz-nos a questionar se a inclusão dos surdos nas escolas em que a língua portuguesa é a principal forma de comunicação, é realmente uma forma efetiva de educação:

[...] nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo. Na verdade, a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é “inclusão”, e sim uma forçada adaptação coma situação do dia a dia dentro de escola de ouvintes. (STROBEL, 2013).

Sobre essas políticas que delimitam propostas educacionais para os surdos, havemos de concordar que são “políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos”. (DAVIES, 1996 apud SKLIAR, 2013, p. 7).

Para além de pensar em propostas educacionais que melhor os atendam, há a discussão de como os que pensam e determinam a educação veem os surdos, e mais, como essa visão é refletida nas formas como as políticas educacionais são elaboradas e postas em prática. Vê-los como mais um na diversidade tem provocado uma mesmice nas reformulações legais educativas que, em vez de promover o aprendizado, tem distanciado os surdos da formação (SKLIAR, 2013).

Como percebemos, sob o olhar dos Estudos Surdos, os dispositivos legais que tratam dos direitos deles baseiam-se ainda muito fortemente sob um discurso ouvintista. Assim, esse novo olhar tem sido construído a respeito da surdez, descentrado do olhar dos ouvintes.

Os Estudos Surdos objetivam problematizar as representações dominantes sobre a surdez, construídas pelos ouvintes, que tentam hegemonizar uma forma de ver e pensar os surdos, suas identidades, sua língua etc. (SKLIAR, 2013). Para além de

pensar a inclusão, o discurso educacional sob a perspectiva dos Estudos Surdos ocupa-se em buscar uma inclusão significativa para tais.

2.4 A Inclusão/Exclusão dos Surdos

Partindo do fundamento filosófico da Teoria Crítica e das considerações acima, torna-se relevante refletir e questionar o que se sabe e o que se pensa sobre a inclusão, no intuito de compreendê-la a partir de uma visão consciente e crítica.

Sabe-se que a inclusão surgiu a partir de um movimento de lutas de minoria em busca de direitos sociais, inclusive na educação. Mas seria ingênuo pensar que as políticas inclusivas resultaram na inclusão efetiva desejada. Aliás, faz-se pertinente a crítica e discussão feita por Veiga-Neto e Lopes (2011) sobre a colocação da palavra inclusão, ou melhor, in/exclusão, como preferem denominar.

Esse olhar crítico, quer dizer, profuso sobre a inclusão instaura dúvidas sobre políticas impostas como sendo a melhor forma, ou caminho, para educar os surdos. Mais que questionar, a intenção da crítica à inclusão busca outro prisma que oportuniza ver além do óbvio, e do sentido da palavra inclusão. Isso é muito pertinente, pois toda a ideia que advém de determinados grupos está interpelada de valores sociais dominantes, que servem aos interesses alheios (HALL, 2009). Compreender outras percepções nos torna conscientes do outro.

Poder olhar ou entender o a inclusão a partir dos sujeitos alvo dela, suspeitando sempre do que parte da classe dominante para a minoria como sendo ou não efetivo, é considerado um caminho para repensar meios educativos mais eficazes. A compreensão sobre a efetividade dessa política pode proporcionar saberes que, de alguma forma, possibilitem entender se a inclusão como está é ou não uma prática que humaniza e orienta à emancipação, ou se caracteriza como uma in/exclusão.

Desta feita, sobre as políticas inclusivas, a autora surda Gladis Perlin (2003) afirma que a inclusão atual objetiva excluir a deficiência para normalizar ao invés de incluir na diferença da alteridade.

[...] sem presença da representação do surdo em sua alteridade significativa, sem pedagogia da diferença não haverá inclusão escolar. A inclusão social acontece a partir da inclusão do surdo numa pedagogia da diferença onde o surdo constrói sua subjetividade como diferente do ouvinte (PERLIN, 2003, p. 148-149).

Um movimento inclusivo foi iniciado na década de 1990, com o objetivo de beneficiar todas as crianças com necessidades educacionais especiais, no caso dos surdos inclui a legitimação de sua língua e cultura bem como acesso à educação, saúde e demais direitos. Todavia, a escolarização deles não tem se “desenvolvido satisfatoriamente” (MERCADO, 2012, p. 58).

Após algumas conquistas legais, novos questionamentos quanto à qualidade da formação do professor, do intérprete e do aprendizado do surdo foram surgindo colocando em xeque a forma em que essas políticas foram e estão sendo efetivadas. Muitas ações ainda a serem melhoradas e as lutas e reivindicações não cessam, o que vem garantindo mais conquistas. Bom exemplo disso, documento elaborado por sete doutores surdos do Brasil em 2012.

Esse documento é a Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante (CAMPELLO *et al*, 2012), no qual questiona-se a inclusão e fazem a defesa de uma educação bilíngue que realmente eduque os surdos em escolas bilíngues específicas para os surdos, como o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), entre outras escolas do mesmo modelo que vinham sendo fechadas.

A existência de um movimento importante questionando as políticas inclusivas educacionais, partindo dos sujeitos-alvo dessa educação, ressalta ainda mais a importância de problematizar o assunto. Ainda, coloca em questão a ideia de que a inclusão posta como está seja o melhor caminho à emancipação, de forma que “[...] pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isto é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p. 123).

Adorno (1995), similarmente acredita que muitas vezes, a sociedade na intenção de integrar, tende a desagregar. Por assim dizer, a inclusão necessita estar sob suspeita a fim de que o significado de sua palavra ocorra na prática e não seja apenas a legitimação de uma ideia da classe dominante sobre a minoria, aproximando os surdos da realidade dos ouvintes e distanciando-os de suas realidades, vivências, língua, cultura e tudo mais que seja do jeito surdo de ser e viver, justo o necessário para a conscientização de si e do outro.

Embora a Teoria Crítica não contemple o assunto inclusão, analisaremos um pouco, à luz da obra “Educação e Emancipação” de Adorno (1995), princípios sobre educação e sociedade que podem ajudar-nos a entender a questão da inclusão como sendo ou não emancipatória para os surdos.

2.5 Educação e Emancipação

Em “Educação e Emancipação”, Theodor Adorno, sociólogo e filósofo da Escola de Frankfurt, nos ajuda a compreender princípios caros sobre o seu entendimento do que vem a ser uma educação que emancipe as pessoas de forma que não se reproduza um clima de barbárie na sociedade (ADORNO, 1995).

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt nasceu na Alemanha em um período marcado pelo nazismo, stalinismo e pelas guerras mundiais do século XX. Na tentativa de compreender a situação da sociedade na época, a Escola de Frankfurt estabelece uma forma de intervenção político-intelectual, cuja base teórica se constrói a partir das obras de Marx. Os dois princípios fundamentais da Teoria Crítica são: a *orientação para emancipação* e o *comportamento crítico* em relação ao conhecimento produzido sob as condições sociais capitalistas.

Com base nesses princípios, pretende a Teoria Crítica identificar e analisar as potencialidades e obstáculos de emancipação presentes em cada momento histórico. Portanto, para analisar a realidade social como está, necessita compreender o contexto histórico em que essa realidade se constituiu, pois, a realidade social é o resultado da ação humana (NOBRE, 2008).

Sob esses princípios, Adorno e Becker (ADORNO, 1995), em um debate, discutem a educação baseada no princípio da Teoria Crítica de Emancipação. A realidade educacional era a do pós-guerra, numa sociedade alemã recém democratizada, com reflexos da barbárie nazista. Como evitar que a barbárie do nazismo se repita, como educar para emancipar, são questões caras desenvolvidas nesse debate.

Adorno sugere que suas produções intelectuais não são decisivamente resultados de seu talento pessoal ou inteligência, pois em sua formação não foi submetido aos mecanismos de controle da ciência. Segundo ele, a própria ciência encontra-se tolhida, controlada por mecanismos que impedem as pessoas de se desenvolverem. E, talvez por isso, pôde ter um olhar crítico e emancipado sobre a educação e a sociedade (ADORNO, 1995).

As questões do autoritarismo e compromisso são problemas que subvertem a emancipação, haja vista que servem para atender aos ideais de uma minoria, mas desconsidera a autonomia das pessoas e, por consequência, sua emancipação. No entanto, o encontro com a autoridade, com as limitações, proporciona ao indivíduo

escolhas ao longo do processo de identificação, ou seja, o quanto vai seguir ou não seus modelos. Assim, ao mesmo tempo em que a autoridade tolhe, ela pode possibilitar a emancipação, pois é nesse encontro que se dá a descoberta da identidade.

Em vista disso, os Estudos Surdos já mencionados, constituem um núcleo importante nesse processo de confronto com a autoridade, uma vez que refletem esse movimento identitário em busca de uma autonomia e emancipação.

A participação das pessoas surdas nas decisões sobre sua educação e currículo escolar é considerada imprescindível para uma educação que emancipe:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

A educação em uma sociedade democrática, para Adorno promoveria a emancipação dos sujeitos, tornando-os livres da razão instrumental posta pela sociedade capitalista e que impede a realização da liberdade e da igualdade. Ao mesmo tempo em que essa sociedade domina, ela também oferece possibilidades para a emancipação (NOBRE, 2008).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) afirma que a sociedade exerce uma pressão sobre as pessoas a ponto de anular suas individualidades e sua identidade, que são fatores de resistência. Os ideais do todo sempre falam mais alto e se sobressaem aos interesses e necessidades individuais. Assim, essa pressão ideológica nos é imposta sem sequer termos capacidade de questionar e reagir, cristalizando-as em nossas atitudes submissas, mesmo privando-nos de sanar as nossas necessidades.

Essa atitude de negar a si mesmo em prol do coletivo reflete também na educação. Quando prática ou ideias, hábitos e costumes são impostos, caracteriza-se como barbárie, pois esses mecanismos educacionais de pressão não levam em consideração as verdadeiras necessidades individuais, que são negadas e positivamente aceitas em nome do coletivo. E tudo isso é feito em nome de uma razão que está distante dos sentimentos e necessidades individuais, dos quais a massa renuncia na necessidade de se conformar ao todo, por não ter consciência de si, do outro e tampouco autodeterminação.

Por isso, as pesquisas educacionais dedicadas aos surdos devem considerar suas vozes, suas ideias e necessidades, não a partir do nosso olhar, o do ouvinte, mas a partir dos olhares dos surdos, de suas vozes, sentimentos, anseios.

Uma possibilidade de emancipação está na Educação Infantil e no esclarecimento de todos, afirma Adorno. Conscientizar desde a primeira infância é uma aposta contra a barbárie, além de promover aos adultos esclarecimentos que os libertem da servidão e os levem a pensar por si mesmos. O sentido da educação funda-se, então, na autorreflexão-crítica, prioritariamente na educação infantil, em que a sociedade respire, transpire cultura e conhecimentos. Além da consciência de si e do outro, devemos desenvolver a independência nas tomadas de decisões e assumir o direito de não-participação (ADORNO, 1995).

No caso dos surdos, isso implica uma educação que oportunize o aprendizado de língua dentro da perspectiva de língua materna, a língua de sinais, de forma que desde a primeira infância os mecanismos cognitivos e subjetivos sejam acionados possibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão, criticidade e consciência visando sua autonomia.

Já se pensava em uma escola para todos, não no sentido de integração, mas no sentido de ofertar uma formação bem diversificada para que todos pudessem ter motivações para desenvolver seus talentos, visto sermos diferentes um do outro. Para Adorno, a escola deve ter um currículo bem diversificado, de modo que contemple as diferenças de cada um. Assim, todos terão motivações, pois encontrarão algo com que se identifiquem e, a partir disso, desenvolver seus talentos, o que Adorno considera uma forma particular de emancipação.

A questão de diversificação do currículo de forma a atender as diferenças se torna ainda mais complexa quando a diferença constitui cultura e língua distintas da maioria, como se dá com os surdos.

Os ideais coletivos tolhem a emancipação do indivíduo que se submete a eles, uma vez que essa atitude submissa se assemelha à disposição de si como um objeto a ser usado e modelado a serviço do todo. Adorno (1995) adverte quanto ao perigo de se render à armadilha do ideal coletivo, quer dizer da ideologia dominante manipuladora e bárbara. Por isso, a possibilidade de mudança não está voltada para a sociedade em si, mas para o lado subjetivo e sua autodeterminação.

As políticas inclusivas para os surdos representam ideais de qual coletividade? Em que medida são essas políticas de inclusão instrumentos de modelagem que

atendam as normas sociais construídas sob valores a respeito da surdez de deficiência, anormalidade, incapacidade etc., são questionamentos que a Teoria crítica auxilia na compreensão de uma educação que realmente emancipe. Esses apontamentos críticos, serão construídos no decorrer dessa pesquisa.

Adorno (1995), preocupado com a possibilidade de repetição do nazismo, acreditava que o esclarecimento do passado estava em compreender os mecanismos que levaram as pessoas a cometerem tamanha barbárie, de forma a despertar neles, e em todos, consciência sobre estes mecanismos. Portanto, a ausência de uma consciência crítica pode ser muito perigosa, e levar pessoas a repetirem atos cruéis por não refletirem em si e nos outros, de modo que sem essa consciência pode-se defender e praticar ações em prol de um ideal que não satisfaça as necessidades próprias, tampouco as dos outros.

Então, será que as políticas inclusivas como estão não configuram ações que defendem um ideal que não satisfaz as necessidades educacionais e subjetivas dos surdos? Urge colocar sob suspeita qualquer modelo educacional que cientificamente demonstre não educar, não incluir como se promete, e não atender às necessidades dos surdos, pois qualquer ato assim orienta à barbárie e não à emancipação dos sujeitos.

Adorno (1995) argumenta que, na sociedade moderna, a ideia de tempo fica alienada às formas de trabalho tecnicista, de modo que o tempo da experiência humana desaparece. Isso significa que a racionalidade social acaba com a memória, o tempo e a lembrança. Parece haver um esforço constante de adaptar-se ao que se é imposto, do coletivo para o individual, concluindo que, assim, “a humanidade se aliena da memória” (ADORNO, 1995, p. 33).

Além disso, a educação voltada para a técnica, aquisição de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, priva a formação de pessoas racionais, sensíveis e capazes de amar. Forma-se pessoas irracionais, doentes, sem consciência crítica, frias. E essa tendência mundial tolhe a ideia de uma educação libertadora e humana. “Combatê-la significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo [...]” (ADORNO, 1995, p. 133).

Percebe-se a importância de relembrar o passado e deixa-lo vivo na memória, de forma a questionar como os padrões e normas construídos, que são impostos como sendo o melhor para cada um de nós, refletem formas de alienação. Até que ponto as decisões tomadas pelo todo são reflexos das nossas necessidades individuais? Essas políticas evocam que ideais? Essas são questões que se devem ser feitas, aliadas à

retomado do tempo passado, para compreender o presente e projetar tomadas de decisões conscientes e autônomas.

A ideologia dominante leva as pessoas a acreditarem que escolhem entre um ou outro modelo político, por exemplo, de maneira livre e emancipada. Mas, no fundo, essas escolhas são impostas e as pessoas não se dão conta de que suas próprias escolhas são manipuladas. Para Adorno (1995), um exemplo disso está na ideia de nacionalismo, em que a nação toda se mobiliza em prol de objetivos que não são seus, que no fundo beneficiam a “burguesia”. A paranoia de um coletivo é perigosa e não reflete as necessidades individuais.

A pressão já mencionada do coletivo para o individual, apontada por Adorno (1995), que faz as pessoas se adaptarem aos objetivos coletivos, cria um ambiente de conformismo em que para sobreviver, o indivíduo se vê obrigado a agir em conformidade com o todo, renunciando sua individualidade, suas reais necessidades.

A educação dos surdos, nos moldes inclusivos, tem provocado esses sentimentos nos surdos? Será que a inclusão tem formado sujeitos submissos à norma ouvintista e conformados à ponto de nem mesmo refletir se suas reais necessidades estão sendo atendidas?

A libertação do indivíduo está numa relação de alteridade; a reflexão de si e de seu lugar no mundo, por meio das experiências vivenciadas na interpelação com o outro, de modo que a educação promova o autoconhecimento, em que se é permitido pensar de maneira livre.

O autoconhecimento acontece, portanto, por meio de uma inflexão voltada para si e para o outro, em que os pares, os semelhantes, se auto afirmem, como um ferro aguçando outro ferro. Esse conhecimento dá ao indivíduo consciência de seu ser, suas necessidades e dos demais, o que o torna sensível a si mesmo e aos outros, e capazes de se identificar. Assim, a frieza e a falta de amor são combatidas. E qualquer determinação ou imposição que fira seus direitos e do próximo serão submetidos à reflexão, ponderados e discutidos, e não subitamente aceitos. É essa emancipação que todos sujeitos necessitam ter, conforme Adorno.

Destarte, a educação vista como emancipadora necessita proporcionar o encontro dos pares, dos semelhantes, como forma de conscientizar cada um de suas necessidades e das dos demais, construindo sujeitos sensíveis, empáticos, capazes de se identificar e se colocar no lugar do outro. Isso também se aplica à educação dos surdos,

e por isso cabe-nos questionar se em que medida a escola regular inclusiva proporciona esses encontros aos surdos.

Sem a consciência crítica, instala-se o perigo de cultuar os meios, no caso as políticas, e desconsiderar a garantia de uma vida humana digna, pois ela se encontra desconectada da consciência das pessoas (ADORNO, 1995).

2.6 Educação, Emancipação e a Educação Que os Surdos Querem

Sob a luz dos Estudos Surdos, a educação dos surdos deve ser discutida num sentido multiculturalista, em que não somente a língua seja contemplada, mas também os demais aspectos inter-relacionados: a identidade e a cultura, eixo fundamental (SKLIAR, 2002).

Nesse sentido, o documento Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Mercante, publicada em 2012 (CAMPELLO et al, 2012) pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros³, será problematizado sob a luz da Teoria Crítica e seus conceitos.

Através de dados obtidos pelo Inep/MEC, os doutores surdos concluíram que, com a inclusão, houve inicialmente um aumento de surdos matriculados nas escolas regulares, mas com o passar dos anos as matrículas declinaram em número. Além disso, o fechamento de vagas em classes e escolas específicas, que têm como meio de instrução a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, o número de surdos também diminuiu nas escolas, sejam elas regulares inclusivas ou escolas específicas, as bilíngues.

Apontam ainda que, nos dados pesquisados, em alguns momentos no texto, não há separação entre surdos e deficientes auditivos, o que demonstra claramente o olhar clínico-terapêutico sobre eles.

A Carta é finalizada com um forte apelo para que as Escolas Bilíngues sejam contempladas nas Diretrizes Educacionais do MEC e que seja inclusa no PNE (Plano Nacional de Educação).

Sobre a educação que eles querem? Defendem a Escola Bilíngue porque:

³ Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade (CAMPELLO et al, 2012, p.7).

Em consonância com o documento Carta Aberta dos Doutores Surdos, o poema “Lamento Oculto de um Surdo”, escrito por Shirley Vilhalva, traz um relato importante sobre a ausência de políticas sociais atuantes e eficazes para os surdos

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte? Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar. Quantas vezes levantei a mão para expor as minhas ideias e você não viu? Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da “Inclusão”. Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser “ouvido” é quando levanto minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades. Se, você Ouvinte, me representa, leve meus ensejos e minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa que deve ser. No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo. Entenda somente isso! (VILHALVA, 2004 apud STROBEL, 2013, p. 133 – 134).

Percebe-se de modo claro em tais relatos, o desconforto sobre a educação dita inclusiva, se efetivamente está incluindo para dar oportunidades iguais ou se para mascarar a diferença. Assim, podemos entender que há “[...] um conjunto de políticas para a surdez, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos” (DAVIES apud SKLIAR, 2013, p. 7).

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), no caso dos surdos, apresenta a importância de a educação ser realizada em Língua de Sinais, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de “habilidades funcionais” e “autonomia”.

Creio que nos deparamos aqui com uma questão extremamente crítica e paradoxal. O desenvolvimento de habilidades funcionais, por si só nos remete ao campo dos estudos clínico-terapêuticos, que veem os surdos como pessoas a serem reabilitadas, normalizadas (STROBEL, 2006), portanto, como inferiores, desiguais.

Voltando ao termo “autonomia”, podemos concluir ser essa autonomia tolhida ou subvertida numa perspectiva de inferioridade, de anormalidade sobre eles. Trago uma consideração de Adorno no texto “Educação após Auschwitz”, que acredito ser mais

aplicável hoje, do que quando foi escrito: “[...] nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação.” (ADORNO, 1995, p. 122).

Visto que a visão sobre a surdez é uma construção social (RODRIGUES, 2006), analisar a realidade educacional inclusiva para os surdos requer, de acordo com a Teoria Crítica, analisar o contexto histórico em que essa realidade se constituiu (NOBRE, 2008). Portanto, a mudança de paradigma da Educação Especial para a Educação Inclusiva parte de uma mudança da escola, no que diz respeito à sua estrutura e concepção sobre as minorias, inclusive as minorias linguísticas (MITLER, 2003).

Neste caso, a concepção da sua diferença ainda vem sendo construída muito aproximada do termo “deficiência” (RODRIGUES, 2008) que, segundo o autor, a própria classificação de diferença subentende a existência de outra categoria, a do normal.

Numa breve apreciação da concepção dos Estudos Surdos sobre a oferta da educação, nos moldes da inclusão em escolas regulares, a não identificação dos surdos com os pares ouvintes, no que se refere à língua e cultura, notoriamente discursada na Carta Aberta dos Doutores Surdos (CAMPELLO, et al, 2012), parece ser um aspecto importante para a não Emancipação.

A negação de si mesmo no encontro com o outro ouvinte causa problemas de subjetividade que, segundo Strobel (2013), não contempla suas identidades. Adorno (1995) atribui como um dos fatores que impede a emancipação a questão da não-identidade dos seres humanos consigo mesmos. O fato de as pessoas, em geral, aceitarem tudo que vem de cima, e aqui podemos nomear como políticas públicas, sem nem mesmo questionar, e seguir o padrão social imposto, gera uma falta de consciência de si mesmos e, portanto, do outro (ADORNO, 1995).

Neste contexto, a não identificação dos surdos com seus pares impossibilita a consciência de si, e o desenvolvimento emancipatório se restringe à in/exclusão, a aproximação do surdo rumo ao ouvinte, o que caracteriza mera obediência às regras a aos padrões educacionais normativos determinados por uma sociedade de maioria ouvintes.

Em contrapartida, o comportamento crítico em relação à inclusão escolar dos surdos, em decorrência dos estudos realizados sobre eles, anteriormente abordados, nos permite afirmar uma tentativa de rompimento com a autoridade, que possibilita a descoberta da identidade (ADORNO, 1995). Além do mais, abre espaço para reflexão sobre a inclusão dos surdos, e sua aplicabilidade, e para discussões sobre uma educação que oriente a emancipação.

O desenvolvimento de uma educação emancipatória depende, também, do desenvolvimento de talentos, a partir de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla, baseada na motivação, de acordo com Becker (BECKER apud ADORNO, 1995). Essa educação, baseada na motivação, pode ser entendida como uma forma particular do desenvolvimento da emancipação. Para tanto, no caso específico dos surdos, atentemos para o termo “motivação”.

Descartando a possibilidade de uma educação diversificada, o que de fato é pouco realizável a todas as categorias, cabe aqui perguntar: tem sido o espaço da inclusão uma motivação para os surdos desenvolverem seus talentos?

Para Adorno (1995), o talento não depende somente de uma disposição natural, ou biológica, mas constitui-se em proporção maior em função das condições sociais, por isso, a ideia de emancipação baseada numa educação livre para escolhas, encontra-se tolhida, justamente pela ausência dela na sociedade.

A imposição de uma educação que demonstra não ser efetiva, no sentido de desenvolvimento cognitivo, baseada no formato padrão dos ouvintes, de acordo com os Estudos Surdos, constrói um cenário que impossibilita o desenvolvimento de talentos e, conseqüentemente, a possibilidade de emancipação.

Outro fator que subverte a possibilidade de emancipação está na própria literatura pedagógica, cheia de conceitos de autoridade de compromisso que, segundo Adorno (1995), “sabotam” o conceito de emancipação e, ainda, o de democracia. O que dizer do currículo de uma escola regular inclusiva, que, além de a literatura pedagógica encontrar-se banhada nos conceitos de compromisso e autoridade, sublinha um padrão de normalidade e não contempla os valores culturais e linguísticos dos surdos?

Se, para Becker (BECKER apud ADORNO, 1995), a participação do aluno nas definições do currículo, na escolha de sua educação, é preponderantemente indispensável para uma educação emancipatória, de fato, considerar os questionamentos acerca da inclusão e da educação que os surdos querem, a saber, as Escolas Bilíngues (CAMPELLO et al, 2012), é um aspecto importante para se pensar a atual situação da educação dos surdos, de forma a levar em consideração seus apontamentos acerca dos melhores rumos a se tomar para elaboração de políticas públicas educacionais que atendam às suas especificidades.

Destarte, as políticas de inclusão possibilitam uma visibilidade dos surdos como usuários de uma Língua de Sinais, questão importantíssima para a subversão dos

estereótipos sobre a surdez. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer, no que diz respeito a problematizar sua educação como uma educação que oriente a emancipação.

As questões aqui abordadas problematizaram a educação dos surdos, promovendo uma tensão entre a inclusão e a educação que os surdos reivindicam. A realidade educacional da forma como está configurada orienta um comportamento crítico que permite discutir, problematizar uma educação que emancipe que, por sua vez, proporciona reflexões sobre a efetividade da educação inclusiva. E, ainda, norteia possibilidades para pensar políticas que melhor atendam suas especificidades, partindo de um olhar descomprometido com as perspectivas clínicas, advindas de ideologias dominantes.

Creio que a questão central dessa discussão se encontra no movimento de desconstrução da concepção historicamente construída na área clínica, para construção de um olhar sobre a perspectiva dos surdos como sujeitos linguísticos e culturais que têm direitos e deveres iguais, e, a partir disso, construir políticas que efetivamente eduquem respeitando as diferenças.

Enxergar os princípios históricos e legais da inclusão com o olhar do outro permite-nos compreender que a educação para emancipação deve percorrer caminhos que transitem e perpassem as questões aqui abordadas: educação, inclusão e emancipação.

A aposta de uma educação que liberte, emancipe e torne um sujeito autônomo depende de diversos fatores acima abordados: desenvolvimento de talentos, rompimento com a autoridade e identificação no sentido de se conhecer, ter consciência de si. Com isso, o contexto sócio histórico atual se configura de tal forma que estabelece possibilidades de transformação para uma educação que forme pessoas conscientes de si, autônomas e livres.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 Teoria de Memória

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. (BOSI, 2003, p. 53).

A compreensão que se tem de memórias advém de um caminho teórico-metodológico construído por Ecléa Bosi (1994, 2003), ancorada nas teorias por ela citadas, de Bergson (1992), Maurice Halbwachs (1968), Walter Benjamin (2012) entre outros.

Querer compreender os valores, as ideias sobre a Educação Inclusiva a partir dos que a vivenciaram junto a mim quando trabalhei como intérprete de Libras, requer revisitar esse passado por meio de suas memórias, dos olhares dos surdos, pois o que me interessa é saber as percepções afloradas por eles.

Em “O Que Significa Elaborar o Passado”, Adorno (1995) relaciona o apagamento da memória, como um fator que impede a construção subjetiva do sujeito em relação a sua individualidade frente à realidade, no sentido de entender a importância do contexto e do passado, para a compreensão do atual.

A aposta para a emancipação das pessoas está numa educação séria, esclarecedora, que identifique as causas dos problemas sociais. Assim é que o passado deve ser elaborado, e jamais esquecido, apagado ou mesmo aceito. Ele deve ser lembrado, reelaborado de forma a compreender a nossa condição atual. Assim, a educação deve formar pessoas que reflitam sobre si mesmas e sua relação com os outros. “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995, p. 48).

Assim, elaborar o passado, trazer as lembranças à tona, constitui um trabalho importante no desenvolvimento da consciência crítica e das identidades dos sujeitos surdos, favorecendo tomadas de decisões que levem em conta suas subjetividades, portanto, formando sujeitos mais políticos e autônomos.

As memórias possibilitam compreender pontos de vistas diferentes sobre um mesmo fato, e é aí que está sua maior riqueza. Poder entender o olhar de cada surdo sobre

um mesmo fato, a inclusão, nos permite compreender os valores ideológicos do grupo, pois, há uma força, a “[...] da memória coletiva, trabalhada pela ideologia, sobre a memória individual do recordador ... Parece que há sempre uma NARRATIVA COLETIVA privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia.” (BOSI, 2003, p. 15).

Sobre a substância da memória, ela pode ser familiar, política, do trabalho, do contexto religioso, escolar, enfim social. Essa substância viva da memória compõe o sujeito presente, e dela se constitui força para formação da identidade (BOSI, 1994). Assim podemos congruir ao conceito de alteridade o valor das memórias no processo dessa construção identitária.

Visto que para compreender o presente faz-se necessário evocar o passado, nesse caminho de rememoração, as lembranças têm papel fundamental na forma como percebemos as coisas na atualidade e em como as representamos, ou seja, “[...] as lembranças estão na cola das percepções atuais.” (BERGSON, 1992, apud BOSI, 2003, p. 36).

As lembranças são, então, uma entidade carregada de vozes e valores individuais e coletiva, pendendo sempre para a manutenção da ideologia dominante, ou como diz Bosi, a “[...] força da memória coletiva, trabalhada pela ideologia, sobre a memória individual do recordador [...]”, creio ser elas o melhor caminho para compreender a inclusão no contexto escolar (BOSI, 2003, p. 17).

Entender que as lembranças individuais são também coletivas, conceito de Halbwachs (2003), permite-nos compreender a rede complexa que forma as lembranças e, a partir disso, saber que identificar os valores e ideias torna-se um campo de trabalho árduo:

Quando puxarmos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento [...]. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. (BOSI, 2003, p. 19 - 20).

Compreender as lembranças individuais é também compreender as vozes de outros que fizeram parte da gênese dessas lembranças, porque somos únicos, mas também seres coletivos, nunca estamos sós. A ilustração de Halbwachs (2003) sobre diversos passeios feitos em Londres com variadas companhias descreve muito bem esse conceito. Ao caminhar junto a companheiros ou sozinho, a pessoa constrói lembranças coletivas, pois, ao deslumbrar os lugares, ao estar acompanhada, lhe serão informadas coisas sobre o lugar que farão parte de sua lembrança, mas se o passeio for realizado

sozinho, recorremos a informações que advêm de outros, como um mapa feito por outra pessoa, um romance, de forma que outras vozes são evocadas, que não são nossas, que irão compor nossas lembranças.

A sociedade ou o grupo exerce uma força de coerção sobre os indivíduos, evidente não só no presente, mas também nas lembranças, tangíveis nos relatos em que fatos são narrados. Afinal, os fatos não existem em si, isolados, mas são sociais enquanto significação, “[...] consistem em modos de agir, pensar e sentir”, que são impostos ao indivíduo, portanto, refletem um agir e pensar dominante, advindo de uma ideologia dominante (DURKHEIM, 1985 apud BOSI, 1994, p. 54).

Dessa forma, alguns fatores podem “modelar” o passado e compor novamente a história de vida de alguém ou mesmo do grupo como, por exemplo, o preconceito e preferências de uma sociedade, de maneira a seguir os valores e os padrões, ou seja, a ideologia (BOSI, 1994).

As memórias detêm a tarefa de difundir os valores e as ideias do grupo que os identificam e os mantêm vivos na sociedade. Vemos, portanto, o valor e a riqueza que se tem ao trabalharmos as memórias e o poder de difusão e manutenção que esta exerce a favor do grupo sobre a sociedade.

Outra questão a se reconhecer é que buscar compreender as memórias não implica numa busca pela verdade. O que se prima está no que foi lembrado, ou escolhido para ser lembrado:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

As experiências que vivemos são únicas e jamais se repetirão. Mesmo quando as lembramos, não são trazidas para o presente intactas. Pois, se lembrar é refazer utilizando-se de materiais do passado com o que se tem no presente, o produto disso não pode ser o passado “tal como foi”, como conclui Bosi (1994) no excerto acima. Assim, nossa

consciência produz, a partir das nossas vivências, representações que evocaremos ao relembrar o passado. Conclui-se que estamos em constantes mudanças, por isso, no resgate do passado o “eu” atual não o vê ou julga como antes, quando o viveu, pois no presente está um outro “eu” carregado de valores que o do passado ainda não os possuía.

A lembrança é a história da pessoa, trabalhada por ela com o apoio de outras vozes exteriores. Ele não tem a propriedade de autenticidade, pois nela fica o que significa para a pessoa. O que é lembrado, às vezes, pode estar quase intacto, ou profundamente alterado (BARTLETT, apud BOSI, 1994).

Essas outras vozes constituem tanto pessoas como instituições, a família, a escola, a religião, de modo que elas “[...] reproduzem essas versões solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades” (BOSI, 2003, p. 23).

Ao explorar as memórias, deve-se reconhecer que não se busca a verdade dos fatos, mas sim as percepções dos que as relatam, com a riqueza de valores e padrões banhados pela ideologia dominante.

Quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento. Portanto, uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais (BOSI, 2003, p. 21-22).

O trabalho de compreender as memórias é uma busca pela percepção dos surdos, socializada pela linguagem. A esse trabalho, soma-se a interpretação do pesquisador, que, por sua vez, também carrega suas percepções. A fonte oral (no caso da pesquisa, a fonte sinalizada) “[...] sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa.” (BOSI, 2003, p. 19).

E aquilo que foi omitido, que não foi dito, trazido à tona, ou mesmo equívocos, são respeitados. Trata-se da lembrança do outro, ao pesquisador apenas cabe “[...] interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento.” (BOSI, 2003, p. 18).

Tanto lembrar quanto interpretar lembranças constitui-se um trabalho. Para o sujeito que lembra, o passado é evocado de maneira seletiva, de forma inconsciente, formando um quadro geral daquilo que se escolhe lembrar, e o que importa é isso, o que permanece.

Assim, espera-se das narrativas sobre um mesmo fato diferenças em suas experiências vividas, já que cada um de nós significa as coisas que nos tangem de

maneiras diferentes. Contudo, apesar dessas esperadas diferenças nas experiências coletadas, o que mais interessa é a “visão de mundo” (BOSI, 2003, p. 19). A partir dessas percepções, podemos fazer emergir os valores culturais e ideológicos, sem anular as percepções pessoais. Isso requer do ouvinte, ou pesquisador, a habilidade de distinguir a substância singular da estereotipada, ou seja, o que emana do sujeito e o que advém dos valores coletivos, presentes nas lembranças.

3.1.1 Experiência e o Narrador

Se, lembrar, rememorar tempos passados, constitui um trabalho, todo trabalho resulta em um “produto”. Assim sendo, que produto resulta das memórias? Como vimos, as lembranças narradas, passam por um processo de ressignificação e interpretação das experiências vividas, das quais permeiam os valores individuais e coletivos, a ideologia; e dentre estes, paira o conselho.

Segundo Walter Benjamin (2012), a arte de narrar, que já em sua época era algo escasso, se tornou mais escassa ainda com a chegada da arte técnica. As pessoas foram se ocupando com fazeres técnicos dos quais nada se extrai, de forma a ter o que contar, ou tirar uma lição. As pessoas foram deixando de viver experiências, de ouvi-las e de transmiti-las, de modo que, conseqüentemente, não há mais conselho e lição a se compartilhar. A ideia de que o mundo moderno priva as pessoas de viver experiências, e compartilhá-las por meio da arte de narrar, realmente faz-se verdadeira.

Basta refletir em nosso dia-a-dia, e podemos concluir que nossas conversas giram em torno de informações, o que se viu no jornal, o que aconteceu na vizinhança, nada de que se pode ouvir e concluir uma lição.

Assim, esta pobreza de experiência, dada pela força do tecnicismo, nos torna bárbaros, num sentido positivo, fazendo-nos nos contentar com pouco e seguir em frente rompendo com o passado. Somos bárbaros, pois, não conseguimos vincular experiência à cultura, aos conhecimentos e, portanto, reproduzimos essa barbárie a toda humanidade. Nem sequer ansiamos viver experiências, pelo contrário, a humanidade quer se libertar dela. Mas como afirma Benjamin (2012, p. 127), nem sempre isso significa ignorância ou inexperiência. Contudo, significa pobreza de experiência e desconexão com o passado.

Quanto ao narrador, sua ocupação é transmitir uma lição, há um senso prático naquilo que se lega. Dar conselhos, como diz Benjamin (2012), é o objetivo do narrador, mas esse dar conselho não é dar uma resposta pronta. A narrativa é intuitiva, sugestiva e ao ouvinte cabe interpretar, e posteriormente, ser ele próprio o narrador. E assim feito, o “[...] conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

A decadência da narrativa já era anunciada por Benjamin, em sua época, quiçá hoje. Não obstante, ainda se pode resgatar os benefícios dessa arte de narrar, ao nos enveredar na busca por experiências vividas, das quais, por meio da arte de interpretar, tecer a rede de informações coletadas no tear da percepção, compreendendo sob nossa ótica um determinado fato, e assim, produzir conhecimentos, sempre reconhecidamente pelas áreas humanas, como um conhecimento qualitativo, fluido das percepções daquele que a ensinou.

As narrativas das memórias proporcionam ao narrador a riqueza das experiências, que conforme Benjamin (2012, p. 214), “estão em baixa”. Nos depoimentos orais, o sujeito “evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas experiências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p. 44).

Uma característica da narrativa é o senso prático, “dar conselhos”, um ensinamento moral, prático, provérbio, ou mesmo norma de vida. Assim, o ouvinte vai elaborar e concluir a lição, que servirá para si e para o outro (BENJAMIN, 2012, p. 216).

No ato de narrar, há o relato extraído de sua própria experiência ou de outros, são transferidos ao ouvinte de modo que ele tem a liberdade de interpretar como desejar, e assimilá-la à sua própria experiência. Sua riqueza está na subjetividade da interpretação que cada um fará a seu modo, por isso, ela não se esgota. Mesmo que o tempo passe, a narrativa é passível de novas leituras e interpretações.

De um lado, a modernidade traz consigo o poder destrutivo das narrativas, a vida e o tempo são urgentemente ocupados pelas tecnologias e modernidades que nos distanciam mais e mais do tédio. Se não temos mais tempo para viver, ver e ouvir experiências, conseqüentemente não temos nada para recontar:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém fia mais ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si

mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A memória, portanto, consiste na capacidade de narrar e quem escuta está na companhia do narrador, mesmo que este não esteja fisicamente presente, o que faz esta arte ser atemporal.

Desse modo, o que se almeja por meio das narrativas das memórias dos surdos, é compreender a “moral da história”, os sentidos que emanam, o que elas revelam sobre a forma de pensar dos surdos a respeito do tema “inclusão escolar”, quais os valores imbricados em suas narrativas, jeito de pensar, de ser, padrões, que emanam de forma a proporcionar compreensão de suas percepções e ideologias individuais e coletivas. Além disso, proporcionar aos narradores o encontro consigo mesmos, com as vozes que deles ecoam.

As narrativas das memórias, as lembranças colhidas revelam os valores e ideias, citados anteriormente e almejados neste trabalho. Suas análises, o trabalho interpretativo, dependem da intuição e das percepções também do pesquisador, em compreender a partir das palavras, as ideologias nelas vivas e latentes, assumindo assim a construção coletiva do saber.

3.1.2 O Conceito de História

As narrativas de memórias estão cheias de histórias do tempo passado que, a cada momento que são repassadas, são ressignificadas, permitindo tirar uma lição e transmite valores ideológicos de vozes sociais atemporais. O sentido desse trabalho de rememorar o passado está além de contemplá-lo como conjunto de meros fatos do acaso, ou naturalizar os acontecimentos históricos. O conceito de história para Walter Benjamin, está longe do historicismo secular. O materialismo histórico, em contraposição ao historicismo, defende que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento do perigo” (BENJAMIN, 2012, p. 243).

O perigo de cair no laço da credulidade em tudo que a história nos conta ou relata, pois, essa história é contada a partir das conquistas dos vencedores, a classe dominante, que naturaliza os fatos como necessários para o desenvolvimento do progresso. Em nome desse progresso, o interesse da minoria é desprezado, a natureza é

desfalcada, barbárie justificada por um “bem maior”. Todo esse sistema social construído, em que os derrotados se tornam a mão de obra necessária para mantê-la, não passa de uma forma de velar a transmissão dos processos históricos que levaram à atual configuração social. Uma vez que os fatos históricos da derrota caíram no esquecimento, os perdedores se rendem ao conformismo e deixam de lembrar o que os levou à condição do tempo presente.

Por isso, Benjamin (2012) compreende a história como um campo de luta, entre a classe dominante e a dominada, uma oportunidade de conhecer o contexto histórico, de forma que não caia no esquecimento. Assim, o materialismo histórico está atento aos acontecimentos, questionando sempre as ações praticadas pela classe dominante, no caso os agentes políticos e suas políticas direcionadas à classe dominada.

O olhar direcionado para frente, desprezando o passado impede a aproximação às experiências vividas por um grupo, experiências estas que os constituem e lhes permitem ser o que são e aspirar um futuro melhor. Por isso, essa forma de pensar a história, parte da empatia, de compreender a dor existencial dos sujeitos e as barbáries a eles acometidas. A história secular, pelo contrário, constitui uma construção de fatos da classe dominante sobre a dor do outro, seus desejos, sonhos, trabalho, e os transforma em um bem cultural, resultante de atos bárbaros.

O passado conta-nos as diferentes vozes sociais, as vencedoras e as vencidas. Olhar o passado do ponto de vista dos vencidos é uma opção ao historicismo heroico dos vencedores, e permite-nos compreender um outro olhar desvinculado da ideia dominante, mas que a perpassa. Nas vozes dos vencidos podemos encontrar “traços arruinados de outro projeto histórico, de outra vida” e a busca pela subversão por meio de uma outra possibilidade. O passado não fora superado e a luta segue com a promessa de um futuro melhor (FRANCO, 2015, p. 110).

Assim, segundo Carmo (2018, p.132), pode-se pensar que:

O historiador benjaminiano é aquele catador e revolve os escombros, procurando as vítimas que precisam ser lembradas, colocando o assunto como pauta inadiável de debate e de memória coletiva, em que “nenhum”, absolutamente nenhum crime passe despercebido.

Revirar o passado em busca das versões veladas das minorias afloram percepções adormecidas que precisam vir à tona, ao debate, pois o presente constitui-se deste passado que deve ser repensado e construído em busca de um futuro melhor, no

qual a barbárie não se repita. Para que injustiças não venham a recorrer, reavivar as memórias recordadas faz-se necessário.

Olhar para o passado do ponto de vista do oprimido permite o não apagamento do que se foi. Não esquecer, lembrar, é rememorar. É trazer ao presente o passado, elaborando-o de maneira a trazer um sabor de esperança, de algo melhor, do que poderia se fazer para que os erros do passado não reincidam, e repensar novas formas de se fazer opondo-se ao que já está posto como produto desse passado.

O papel do historiador materialista consiste em instaurar a dúvida, questionamentos e problematizar fatos sociais, pois todo acontecimento histórico é visto como “[...] resultado da vitória de um oponente sobre o outro, fazendo com que a história se mantivesse permanentemente em aberto, sem descartar a hipótese de que pudesse ter sido realizado de outro modo” (FRANCO, 2015, p. 111). Assim, estas hesitações impulsionam atitudes revolucionárias em prol das necessidades da classe dominada, ou vencida.

Podemos dizer que um olhar crítico para o passado, para as memórias narradas de um determinado grupo, oportuniza compreender a história do lado dominado, daquele a quem são impostas políticas naturalizadas como necessárias para a ordem, para o bem social, provocando reflexões sobre a efetividade dessas ações, mobilizando, instigando a inesgotável fonte de ressignificações que o passado pode representar por meio das lembranças relampejadas frente ao perigo.

As políticas de Educação Inclusiva atuais são, pois, neste trabalho, colocadas em questionamento nesta perspectiva. Por meio das rememorações do passado, das lembranças de tempos vividos e regidos por essas políticas, sob o olhar dos vencidos, dos quais foram impostos por elas um modo de viver e agir, normatizando uma forma de ser e estar na educação, desejamos compreender os valores sociais que representem as ideologias nelas existentes. Assim, pretendemos entender as disputas sociais de classe, e o movimento dialógico existente nas vozes de quem narra, compreendendo em suas percepções construídas se a inclusão cumpre seu papel: educar para incluir.

3.2 Teoria de Bakhtin

“A palavra é um fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN, 2006, p. 36).

As contribuições de Mikhail Bakhtin e seu círculo nesta pesquisa consistem em proporcionar a compreensão das narrativas de memórias, de modo a analisar a rede tecida de informações cristalizadas nas palavras colhendo delas as percepções de valores, ideias e cultura.

O dialogismo ou polifonia é um dos conceitos de Mikhail Bakhtin que, pode-se dizer, é um princípio que unifica sua obra. Qualquer língua, qualquer enunciado ou palavra tem sua propriedade dialógica e o discurso de um enunciador é constitutivo no outro, em contrapartida, o discurso do outro está presente no seu. “Um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos [...], como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas etc.” (FIORIN, 2008, p. 27).

O significado de enunciado e enunciação para Bakhtin não se distinguem. Ambos referem tanto à produção do discurso oral quanto ao escrito, ao discurso cultural etc. Todo enunciado é considerado individual, mas:

[...] não significa que os enunciados (ou as consciências) não estejam marcadas por enunciados alheios; o que ocorre é que na medida em que os enunciados são usados por um dado indivíduo – com uma certa intenção discursiva e um horizonte ideológico, em uma certa situação social e com a presença de um destinatário –, eles ficam marcados pela expressividade desse sujeito (SEVERO, 2008, p. 52).

As palavras ditas por alguém, ao mesmo tempo em que refratam sua autoconsciência, são um fenômeno social. O que ocorre, de fato nas escolhas das palavras, são buscas pelos enunciados existentes que melhor representem a relação da intenção do locutor com o interlocutor, bem como o seu contexto. Esses enunciados, presentes nos discursos, não são individuais, mas sim sociais, e carregam valores sociais que habitam as consciências.

Entende-se que o enunciado é construído a partir das vozes sociais que compõem um “*auditório social* próprio bem estabelecido” na qual o locutor constrói, endereçando ao interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 117). Desta forma, o que se diz, a palavra, apresenta valores que tanto dizem respeito ao locutor como também ao interlocutor.

A estruturação do enunciado se dá a partir do meio social imediato e do mais amplo, isso significa que o enunciado produzido pelo locutor, além de considerar o destinatário, o interlocutor, é inteiramente determinada pelas relações sociais (BAKHTIN, 2006).

Além da situação social, a atividade mental do locutor, está banhada de vozes coletivas que orientam o processo de formação do enunciado, determinando a forma e seu estilo. Portanto, a motivação de todo e qualquer enunciado, baseia-se no meio social em que tanto o locutor e o interlocutor estão envolvidos. Bakhtin entende que para compreender a enunciação do outro, necessita-se compreender o contexto, num movimento de contraposição de palavras nossas que replicam a do outro. Esse processo de compreensão, configura-se um diálogo que fazemos entre as palavras do locutor e as nossas palavras, portanto “[...] compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2006, p. 137).

O conceito da *contra palavra*, na verdade, revela a propriedade dialógica do enunciado, no sentido de que ele responde, revela e denuncia outro enunciado que, embora não dito, está implícito. Por exemplo: “Quando se diz a si mesmo sobre alguma coisa “Não é tão ruim assim”, aquele que o diz está respondendo a um enunciado “não-dito”: “é ruim”, “é bem ruim” etc.” (SOBRAL, 2009, p. 37).

[...] todo discurso (e mesmo toda a palavra) é arena, lugar de enfrentamento, de presença do outro, não se podendo pois conceber um discurso monológico no sentido de discurso que que neutralize todas as vozes que não são a daquele que enuncia (SOBRAL, 2009, p. 37).

O autor do enunciado não renuncia a sua verdade, ele a relaciona à do outro. Ele é ativo, mas em diálogo com o outro, “um ativismo que *interroga, provoca, responde, concorda, discorda*, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriada (BEZERRA, apud BRAIT (Org.), 2012, p. 199, grifo do autor).

Desta forma, para Bakhtin, a realidade não é acessível a não ser através da linguagem. Qualquer coisa no mundo nos é apresentada por diferentes discursos, “[...] por isso, todo discurso que se fale de qualquer objeto não está envolto para a realidade em si, mas para os discursos que as circundam.” (FIORIN, 2008, p. 19).

Nesta concepção, para a compreensão das ideologias, faz-se necessário colocar as palavras em primeiro plano, haja vista que ela acompanha e comenta todo o ato ideológico, contudo é neutra e pode preencher qualquer função ideológica. As ideologias são vistas

como significações que se dão a determinados signos. Tudo o que é ideológico é um signo, e possui um valor semiótico. Sem signos não existe ideologia. Além disso, os signos ideológicos se apoiam nas palavras e é acompanhado por elas (BAKHTIN, 2006).

Aquilo que falamos, as palavras escolhidas, são de fato impressões construídas a partir das vozes sociais sobre a realidade, os fatos e acontecimentos. Por isso, nada que se diga está livre das percepções alheias e tampouco, são puras no sentido ideológico.

A ideologia é definida como “[...] todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas signíficas.” (MIOTELLO apud BRAIT (Org.), 2012, p. 169).

É na linguagem que se pode observar, de maneira clara e completa, o aspecto semiótico e contínuo da comunicação social, e “[...] a existência dos signos nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos” (BAKHTIN, 2006, p. 36).

Intrínseco ao conceito de dialogia, está o fato de que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário, mas também a um superdestinatário, cuja identidade “[...] varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro [...]”, portanto os enunciados são sociais, por constituição (FIORIN, 2008, p. 27).

Toda enunciação, ou palavra dita, em sua gênese é pensada no outro. As enunciações possuem uma natureza social e não têm um sentido prático, na verdade, é entendida como unidade comunicativa em que pode haver “muitas vozes” presentes, a polifonia (BRAIT; MELO apud BRAIT (Org.), 2012, p. 65). Nada do que dizemos ou falamos é somente nosso, é construído para o outro e carregado de outras vozes das quais interpelamos, propriedade denominada dialogia.

A relação que temos com os outros nos constitui e isso por si só confirma o fato de que o que pensamos e concretizamos por meio das palavras não é somente nosso. Pelo contrário, está impregnado de ideias, valores morais, culturais, religiosos, ou seja, de uma forma de ver e pensar o mundo. Assim, somos seres influenciados pela cultura e a ideologia de um coletivo.

Há uma inter-relação entre os sujeitos que assim se constituem, baseada na diferença. Reconhecer que o outro é diferente, uma questão de alteridade, é um preceito para a formulação da fala, do discurso. Assim quando falamos, falamos para o outro e pensando no outro, o que para Bakhtin, consiste na “[...] presença de um outro discurso

interior no interior do discurso”, portanto “[...] a análise refere-se ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito no enunciado” (AMORIN, 2004, p. 107).

Essa polifonia ou dialogismo das vozes nas palavras transcende o limite do tempo, uma vez que nos constituímos por interpelações presentes e passadas, e essa mistura de vozes pode nos remeter a tempos passados e ajudar a compreender tempos presentes.

Desse modo, a língua é um fenômeno externo, dependente do meio, da interação, do diálogo. Ela não é imutável, está em constante mudança e é externa ao sujeito. O sujeito é visto como um ser social, já que se constitui em suas relações com os outros na sociedade, de modo que quando falamos de sujeito nessa teoria, falamos de seres dotados de vozes sociais, portanto polifônicos.

Nas enunciações, há uma intenção de resposta, de modo que a subjetividade do outro, suas ideias, são levadas em consideração na formulação do diálogo. Levando em conta que cada sujeito traz de certo modo “sua” versão de mundo, o diálogo representa um campo de forças do discurso, em que ambas as forças são influenciadas por suas ondas ideológicas (SOBRAL, 2009, p. 37).

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Bakhtin (2011) afirma que a enunciação monológica, ou seja, o que um sujeito diz é uma resposta a algo ou alguém, e é produzida com o objetivo de ser compreendida, direcionada a um determinado contexto social, quer dizer, de um processo ideológico. Portanto, mesmo sendo monológica, detém valores ideológicos de um grupo. Assim, a significação que fazemos da palavra é determinada pelo contexto, no caso, o social.

Destarte, as coisas e os acontecimentos em nossa volta são convertidos em signos por meio das percepções, ganham significado, assim se tornam ideológicos, estão passíveis “aos critérios de avaliação ideológica (isto é, verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”, por sua propriedade semiótica, como afirma Bakhtin (2006, p. 32).

Portanto, quando o objetivo é compreender as ideologias, o melhor caminho, para os bakhtinianos, é a análise das palavras dada como enunciado. O enunciado ou enunciação para Bakhtin está relacionado ao “ato de produção do discurso”, seja ele oral ou escrito, da cultura etc. (BAKHTIN, 2011, p. 261, nota). A palavra comporta qualquer função ideológica exterior por ter a propriedade da neutralidade, no sentido de que ela

não tem autor, não pertence a ninguém, pois, elaboramos nossos discursos em cima de outros antecedentes, escolhemos e recriamos o sentido para elas. Há um movimento contínuo e ininterrupto de comunicação por meio de enunciações banhadas pelos discursos, ou seja, ideias. Assim, as palavras permitem esse movimento de ideias no ato vivo da comunicação.

Ao mesmo tempo, as palavras também são instrumentos da consciência individual, do pensamento individual que é único, porque uma vez ditas em uma determinada situação, com uma intenção discursiva específica, nelas concentram-se expressões únicas, que pertencem ao indivíduo (BAKHTIN, 2011).

Entende-se que as palavras não são apenas combinações de letras regidas por uma determinada norma. Para além disso, sob o olhar semiótico, estão carregadas de informações ideológicas, que refratam o social ao mesmo tempo que revela os pensamentos individuais do locutor:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Os enunciados tecem o discurso, e polemizam ao trazer à baila, as contradições presentes nas vozes sociais, evidenciadas nos sentidos de disputas, criados por meio de uma “avaliação ideológica”, conforme vimos anteriormente, de certo/errado, verdadeiro/falso, belo/feio etc. (BAKHTIN, 2006, p.32). Esses sentidos de disputa, permite-nos analisar e compreender as contradições existentes.

Assim, compreender a significação das palavras, sentidos, valores ideológicos presentes, é de auxílio compreender o contexto histórico social construído sobre o tema.

3.3 Carta Aberta dos Doutores Surdos: Análise das Ideologias

Como vimos, a “Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação, Aloísio Mercadante” foi elaborada por sete doutores surdos pouco tempo depois de terem conquistado a oficialização de sua língua natural como meio de comunicação e

expressão das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002) e também ao acesso à educação em sua língua, através da garantia do profissional tradutor/intérprete de Libras (Brasil, 2005). Estas conquistas advêm da luta dos surdos como povo cultural, que por anos tem lutado pelo reconhecimento de sua língua e cultura (ROCHA, 2008). Além disso, nesse período, houve fechamento de várias escolas bilíngues no Brasil (CAMPELLO, et al, 2012).

A Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, citada no documento Carta Aberta, em seu Art. 4º, inciso 3, determina que, ao se elaborar e implementar leis e políticas e qualquer outro processo de tomada de decisão voltadas às pessoas com deficiência para executar a Convenção, as mesmas devem ser consultadas, por meio de suas organizações representativas (CAMPELLO, et al, 2012).

Contudo, nas políticas educacionais, esse direito foi-se configurando num viés inclusivo em que crianças e jovens surdos são “incluídos” nas escolas regulares de pessoas ouvintes através do profissional tradutor/intérprete de Libras e o Atendimento Educacional Especializado.

A análise de alguns trechos dessa referida Carta Aberta nos permitirá compreender os valores ideológicos e as representações que os surdos fazem de si mesmos através de suas enunciações, permitindo compreender seus olhares sobre a forma como as políticas inclusivas vem se concretizando.

3.3.1 Ideologias

O documento Carta Aberta, elaborado pelos doutores surdos, contém um teor de reivindicação por uma educação que melhor os ensine. Observa-se claramente essa manifestação no seguinte trecho: “[...] apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a libras como primeira língua.” (CAMPELLO et al, 2012, p. 1).

A ideia de inclusão, como está posta pelas políticas e práticas educacionais, revela a representação que se faz dela como forma de igualar os direitos de acesso ao conhecimento, com estratégias diferenciadas para atender as especificidades. No entanto, a contradição destas práticas sociais pode ser observada na seguinte afirmação: “[...] não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor

espaço onde todas as crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.” (CAMPELLO et al, 2012, p. 1).

A postura contrária à inclusão posta como melhor forma de educação, desestabiliza o atual, de forma que orienta ao rompimento com as estruturas presentes, exercendo pressão por meio de novas práticas, no caso discursivas, que podem resultar em outras ideias (HALL, 2009). Nisso, aproxima-se o conceito dialógico de Bakhtin (2011), na medida em que as palavras são um “fenômeno ideológico por excelência”.

Embora os doutores surdos concordem que o projeto inclusivo tenha aumentado o número de estudantes surdos e outros nas escolas, demonstram sua principal preocupação não em números, mas na qualidade da educação. Ao requererem uma escola que os ensine, revelam a ideia de que a escola inclusiva não tem efetuado essa tarefa. Enfatizam o insucesso da inclusão ao dizerem que “[...] a educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos.” (CAMPELLO et al, 2012, p. 1).

Além disso, denunciam a não aplicabilidade das diretrizes do MEC para as escolas de Atendimento Especial que moldam as escolas inclusivas para surdos que, se postas na prática, deveriam ter o valor de educação complementar e não excludente, como tem sido. (CAMPELLO et al, 2012, p. 1).

Alertam para a gravidade do assunto, na medida em que apontam existir fundamentos científicos e empíricos que comprovam que:

[...] os surdos melhores incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que tem a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, para leitura, convivência social e aprendizado (CAMPELLO et al, 2012, p. 1).

Reforçam essa ideia de que a escola bilíngue seja o melhor espaço para os educarem, ao fazerem referência à existência de pesquisas que comprovam tal afirmação, advindas não só de pesquisadores surdos, mas também de ouvintes. É interessante que o fato de incluírem os ouvintes reforça que suas ideias sejam compartilhadas por eles. Ou seja, as ideologias transitam de um grupo para o outro, e ambos podem se unificar em torno de um ideal conforme Hall (2009).

O documento Carta Aberta dos Doutores Surdos constitui uma prática discursiva importantíssima, repleto de representações e ideologias, campo fértil para análises, que

não pôde ser esgotada aqui. Observa-se que, para os Estudos Culturais, as ideologias podem ser analisadas através das práticas sociais, que também se dão no discurso enquanto, para Bakhtin (FIORIN, 2008), é imprescindível analisar as ideologias por meio das palavras, havendo consonância nas teorias. Contudo, do ponto de vista bakhtiniano, podemos observar, nas palavras, vozes anteriores. Esse dialogismo infere a mesma questão afirmada pelos Estudos Culturais de que as práticas exercidas hoje são condições dadas pelas práticas de outrora e, portanto, somos seres híbridos constituídos por uma interpelação com o ontem e o hoje.

Quanto às ideologias percebidas, referem-se a como pensam e percebem a educação a eles ofertada, a inclusiva. A prática discursiva presente no documento revela a contrariedade evidente, por parte deles mesmos, com respeito à inclusão ser a melhor e única forma de educá-los. A ênfase que se dá em valorizar a convivência com outros surdos e o acesso educacional por meio da LS, sua língua materna, revela suas percepções sobre a educação inclusiva como forma subversiva de aproximar os desviantes aos normais.

Ao afirmarem que as escolas bilíngues são o melhor espaço para vivências, infere-se a visão que se tem sobre o que é educação, não como mera forma de instrução conteudista, de homogeneização, mas como instrumento para formação humana, de sujeitos conscientes de si, ao mesmo tempo que revela o pensamento da maioria dos ouvintes de que a inclusão é uma superação à segregação.

A noção de educação inclusiva revelada na Carta é uma educação que ofereça aos surdos oportunidades iguais. Não pensam a inclusão como a mera inserção física dos surdos nas escolas, contabilizando números e assegurando isso como conquista efetiva dela. Para além da presença, preocupam-se com o sentimento de pertença e desenvolvimento subjetivo e cognitivo dos surdos. Por isso, a ideia de inclusão como está posta é criticada, por demonstrar não atender suas necessidades.

Suas ideias sobre o fortalecimento da subjetividade e consciência identitária se harmonizam com a Teoria Crítica, sobre os conceitos de Adorno (1995) de uma educação que realmente emancipe, e que para tanto deve considerar os aspectos que os motivem a esse desenvolvimento, como o sentimento de pertença, o desenvolvimento de talentos, currículo diversificado etc.

Os surdos como coletividade anseiam uma educação que atenda suas necessidades específicas, o uso de sua língua materna como meio de instrução,

metodologias de ensino que levem em consideração suas potencialidades visuais, tanto no ensino da língua portuguesa, como nas demais áreas.

A defesa de ter professores surdos e colegas surdos, reforça a ideia de educação como formação humana, pois no encontro com pares, os surdos projetam sua identidade, expectativas futuras, e a consciência de sua diferença, e sua relação com os outros. O reconhecimento de si, pautado na diferença, possibilita uma visão mais humana de si e não uma visão de deficiência, ainda muito impregnada na educação em escolas regulares inclusivas.

Pensar a educação como formação humana constitui um caminho para pensar a educação dos surdos, haja vista que essa é a educação que eles querem, uma educação que leve em conta seus valores linguísticos e culturais e que oriente a formação humana e emancipe.

CAPÍTULO 4

MEMÓRIAS DE ESCOLA DOS SURDOS

4.1 Procedimento Metodológico

As narrativas de memórias do tempo escolar inclusivo que serão analisadas a seguir seguem os mesmos cuidados conduzidos por Ecléa Bosi, ao lidar com as lembranças como fonte de dados para as percepções e ideias existentes, as vozes sociais presentes nelas. O entendimento de que as lembranças são fonte latente de valores e ideias presentes na sociedade, compreende os estudos sobre memórias, dos quais Ecléa Bosi escrutina, embebida das teorias de Bergson, Maurice Halbwachs e Walter Benjamin.

A partir dos dados coletados pretende-se construir um modo de perceber e entender os valores e ideias presentes, analisando trechos escolhidos que pontualmente enfatizam os objetivos da pesquisa para contemplar o seu alvo: as ideias sobre a inclusão escolar dos surdos a partir de suas narrativas. Bakhtin nos auxiliará nesse procedimento de análise das palavras e enunciados, como fenômeno ideológico, cristizador dos valores, ideias e cultura.

As análises das palavras narradas seguem o raciocínio bakhtiniano de que existe nelas uma luta ideológica advinda das classes que transitam entre uma e outra, e residem nos signos. Portanto, as palavras ditas representam disputas de sentido e revelam contradições presentes na sociedade.

Assim, pretende-se tratar as informações, costurando teoria e realidade por meio da linguagem, às narrativas de memórias, revelando as percepções que se tem sobre a educação inclusiva advinda das construções individuais de cada participante surdo, constituídas em uma rede de refrações presentes nas vozes sociais.

Revelar esses valores e ideias presentes nas vozes sociais compreende visões de mundo de grupos distintos, dos ouvintes e dos surdos, e a existência de vozes individuais e sociais. Portanto, ao analisar e interpretar as informações, compromete-se identificar junto à teoria as vozes e ideias dos surdos como grupo e àquelas que advém da maioria ouvinte, sem desaperceber as impressões individuais de cada um dos participantes, inclusive as da pesquisadora.

4.2 Roteiro de Questões

As questões para as entrevistas foram elaboradas de maneira a atingir os objetivos da pesquisa, seguindo os eixos teóricos discutidos nesta empreitada. Nem por isso elas foram aplicadas de maneira metódica, mesmo havendo um roteiro, mas apenas serviu para guiar a conversa que por alguns momentos necessitou compreender outras questões nele não contemplado. Por isto chamamos de elementos disparadores e de caráter semiestruturado, pois permitem “[...] que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, ANDRE, 1986, p. 34).

Esse modelo se adequa ao objetivo da pesquisa, pois permite que o tema seja contemplado com base nas perguntas disparadoras, permitindo ao entrevistado discorrer sobre com base nas informações que são deles, “que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE, ANDRE, 1986, p. 33).

Segue o modelo utilizado no momento da entrevista.

INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA

Questões	<ol style="list-style-type: none"> 1) No cotidiano escolar, como se davam as relações entre colegas, professores e funcionários em geral? 2) Essas relações contribuíram para o seu bem-estar? 3) Como o profissional intérprete contribuiu para o seu aprendizado, e nas relações estabelecidas na escola?
Detalhamento	<ol style="list-style-type: none"> 1) As relações nas escolas proporcionaram vivências significativas? 2) A inclusão desperta quais sentimentos nos surdos quanto a si mesmos? 3) Qual é a importância do profissional intérprete na inclusão, para os surdos?

INCLUSÃO E CULTURA

Questões	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quanto às atividades culturais, havia incentivo de participar nelas? 2) Para você, as atividades culturais faziam sentido? 3) A cultura surda era contemplada na escola de alguma forma?
Detalhamento	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que possibilita ou impede a participação dos surdos nas atividades culturais? 2) Que relação há entre a cultura ouvinte e a cultura surda na escola inclusiva?

3) A escola, no viés da educação inclusiva, aceita e trata o surdo como ser cultural?

INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO

- | | |
|--------------|--|
| Questões | <ol style="list-style-type: none"> 1) Como você avalia seu período de escolarização no viés inclusivo? 2) O que acha que tem que mudar na educação que lhe foi ofertada, para que fosse melhor? 3) Você sente-se satisfeito com a educação inclusiva? |
| Detalhamento | <ol style="list-style-type: none"> 1) Que considerações os surdos fazem sobre a educação inclusiva? 2) Quais os pontos críticos da inclusão do ponto de vista dos surdos? 3) A inclusão é um caminho educacional que os surdos almejam? |

4.3 Os Participantes

Os atores principais de todo esse teatro conduzido pela pesquisadora são os surdos: que representam todo o grupo através de suas narrativas, e trazem à cena os valores que perpassam os grupos sociais, aflorando as ideias e suas tensões nas disputas de poderes. Diria que são eles a razão de toda essa caminhada pela busca do entendimento do que significa a inclusão refratada em seus olhares.

Os três participantes têm em comum o fato de residirem no município de Rondonópolis, Mato Grosso, e em algum momento de suas vidas escolares terem sido assistidos por mim no processo inclusivo escolar como tradutora/intérprete de Libras. Essa trajetória nos permitiu um laço de amizade, respeito e simpatia que contribuiu para um clima tranquilo e fluido durante as entrevistas.

Algumas particularidades sobre cada um serão apresentadas a seguir, de maneira sucinta, com o intuito de elucidar suas especificidades. Por questões éticas e para facilitar as citações das narrativas, os participantes serão identificados no texto e excertos das análises pelas siglas: P1, P2 e P3.

Participante 1 (P1)

Nasceu ouvinte, em uma família de ouvintes, e por volta dos três anos de idade adquiriu meningite, o que ocasionou sua surdez profunda. Com a ajuda de sua mãe e de fonoaudiólogos aprendeu como sua primeira língua o Português oralizado, o que demandou tempo e dedicação diária de sua mãe. Somente mais tarde, na escola, é que

ele teve acesso à língua de sinais, a qual aprendeu apenas pelo contato com o intérprete e com os colegas surdos, por volta dos dez anos de idade. Oraliza bem e tem habilidade em leitura labial. Seu meio de comunicação mais confortável e natural é a Língua de Sinais. Atualmente tem vinte e quatro, identifica-se como surdo, filiado à Associação de Surdos de Rondonópolis (ASSUROO), servindo como vice-diretor do Desporto.

Participante 2 (P2)

Nasceu ouvinte, em uma família de ouvintes, e por volta dos onze meses de idade adquiriu meningite, ocasionando sua surdez. Fez acompanhamento com fonoaudiólogo, mas com dezesseis anos parou, por não ter condições de manter o aparelho. Por isso, o aprendizado da oralidade foi obstruído e disso pouco reteve. Com dezoito anos de idade, na escola, aprendeu a Língua de Sinais pelo contato com o intérprete e com os colegas surdos. Seu meio de comunicação mais confortável e natural é a Língua de Sinais. Atualmente tem trinta e quatro anos, casada com um cônjuge surdo, com quem teve um casal de filhos ouvintes. Identifica-se como surda e é membro filiada à Associação de Surdos de Rondonópolis (ASSUROO).

Participante 3 (P3)

Nasceu ouvinte, em uma família de ouvintes, e por volta dos três anos de idade, adquiriu meningite, ocasionando sua surdez. Fez acompanhamento com fonoaudiólogo, mas não se adaptou, sentia muitas dores na garganta, por isso desistiu da oralidade. Na escola, aprendeu a língua de sinais, por volta dos doze anos de idade, por meio do contato com o intérprete. Considera como meio de comunicação mais confortável e natural a Língua de Sinais. Atualmente tem vinte e três anos, identifica-se como surda e é membro filiada à Associação de Surdos de Rondonópolis (ASSUROO).

4.4 As Lembranças de Escola

As lembranças do cotidiano escolar, as relações estabelecidas e suas nuances, ressoam as significações que serão aqui analisadas sob a perspectiva de Bakhtin,

esquemáticas em eixos, nos seguintes sentidos de disputas: *diferença x deficiência, inclusão x exclusão e inclusão x emancipação*.

As redes de informações afloradas pelas lembranças serão apontadas e ressignificadas evocando as teorias de memória e história, cultura, e educação abarcados na pesquisa, costurando-as e dando forma a essas cristalizações, segundo o entendimento construído pela pesquisadora, suas experiências e percepções, admitindo assim, que a construção desse conhecimento dispõe de um processo interpretativo impregnado pelas vozes individuais e coletivas em que a neutralidade obviamente inexistente.

4.4.1 Diferença X Deficiência

Eu era oralizado, porque no passado, minha mãe me ensinou a oralidade e eu me acostumei, me sentava e olhava os dois, a oralidade e o visual. Às vezes acontecia de eu estar sentado e refletindo, eu sentia: Eu sou normal, parece que aprendo de primeira, os dois, a oralidade e os sinais, legal fico feliz! Eu percebo que aprendia os dois muito rápido (P1).

Com a afirmação de ser normal, saber oralizar e adentrar ao conhecimento por meio dela, o P1 demonstra a negação da anormalidade, ideia presente na sociedade por meio do estigma deficiência, indicando de maneira implícita a existência da ideia hegemônica clínica dominante advinda da concepção histórica oralista sobre a surdez (GOLDFELD, 2002).

Os sentidos em disputa de deficiência e diferença, é percebido nessa afirmação, uma vez que afirma sua diferença como normalidade, ao mesmo tempo, aponta, implicitamente, a existência da ideia contrária existente na sociedade. Ao passo que o enunciado denuncia essa ideia, revela a contra palavra, a contestação do surdo de não se sentir como a maioria o vê, incapaz, segundo o conceito de Bakhtin (SOBRAL, 2009).

Além disso, percebe-se que saber falar parece ser um legado imposto aos surdos para que possam se sentir capazes, “normais” e integrantes da sociedade ouvinte. A ideia de deficiência, anormalidade, ainda permeia as vozes sociais e vem exercendo pressão sobre os surdos, possibilitando pontos de tensão que orientam ou não a condição de emancipação em relação às concepções existentes (ADORNO, 1995).

Sim, eu oralizo bem, mas ainda erro algumas palavras. Mas a oralização das pessoas é mais difícil para entender. Já a língua de sinais é rápida para entender (P1).

A facilidade com que a Língua de Sinais é aprendida pelos surdos e a dificuldade de aprender a oralidade, ou de entendê-la, corrobora a concepção bilíngue sobre a condição mais favorável e confortável de desenvolvimento da linguagem e de aprendizagem ser uma língua de modalidade espaço visual, a língua de sinais (SANTANA, 2007).

Em contrapartida, o P1 afirma que a oralização é mais difícil para entender, o que está de acordo com as pesquisas de Quadros (2013), de que os surdos têm mais potencialidade de aprender a Língua de Sinais como língua natural. Já a oral, necessita de formalidades. Embora consigam aprender a oralidade, isso não acontece naturalmente, conforme narra o P1, anteriormente citado. Ainda assim, apesar de oralizado, apresenta dificuldades em compreender a oralização das outras pessoas, de modo que a língua oral não é dominada por completo, com algumas dificuldades que faz com que ele conclua ser a Língua de Sinais a língua mais confortável e rápida, ou seja, mais natural como meio de comunicação e expressão.

As mesmas percepções são vislumbradas na narrativa da P3, sobre a oralidade:

Com o tempo parou, porque a garganta teve algum problema. Eu parava a sinalização e oralizava, as pessoas olhavam para mim, eu ficava com muita vergonha, aí eu parei. Achei melhor a Língua de Sinais. Eu conseguia sinalizar muito bem, eu gosto mais de sinalizar, agora a oralidade, era mais ou menos, eu desisti. O uso do aparelho é muito difícil, os barulhos, aí eu desisti, guardei. Com o tempo parei, ficava calada, sinalizava bem, conversava bem, ficava animada e feliz.

[...]

As palavras são difíceis, sinalizava, sinalizava, parava. Parecia piada, errava, errava, eu não gosto. Eu sentia, pensava, conversava com outro em Libras era melhor, pensava que era melhor, animador, conversar com alguém, me acostumei, a absorção visual é melhor, consigo. (P3).

Ser a Língua de Sinais a língua natural e materna dos surdos, conforme Quadros (2004), e a forma pela qual marcam suas identidades e acessam o conhecimento e experiências (STROBEL, 2013), e não por meio da língua falada, conforme os excertos acima, requer colocar sob suspeita um ambiente inclusivo, em que língua e educadores não favorecem aos surdos.

Sobre as relações na escola, a P2 relata:

Na escola inclusiva, era novata, a primeira vez, eu percebi que tinha o professor e o intérprete, que me ensinavam a estudar, aprender palavras e suas relações. Eu perguntava, eles me respondiam o sinal correspondente das palavras. Eu

perguntava novamente, aí eu explicava e a minha resposta era traduzida para o professor, o professor falava para o intérprete a explicação e eu entendia, mas percebia que, ficava angustiada por não ter aprendido, o tempo do aprendizado é demorado, o desenvolvimento é lento, enquanto que para o ouvinte é rápido termina a escolarização. Eu demorava, estudava muito, mas aprendia e desenvolvia rápido? Não, era aos poucos, devagar, eu percebia. Eu perguntava de novo, curiosa, interessada em captar mais, em como aprender. Sentia que tinha que estudar mais, perguntar mais, para obter mais respostas sobre português, matemática, história, e demais matérias de estudo. Eu me preocupava como estudar, pesquisar. Os textos eram difíceis, eu perguntava de novo, e obtinha resposta, perguntava e me respondiam. Aprender é importante, é bom, a inclusão facilitou isso, o intérprete. (P2).

O processo inclusivo em sala de aula demanda uma dinâmica um tanto diferente da forma de transmissão de conhecimento para os ouvintes. Como pode-se perceber, os surdos recebem as informações por meio das traduções e interpretações realizadas pelo profissional intérprete, o que demanda um pouco mais de tempo em relação à mensagem dita, devido ao processo tradutório.

A P2 vê esse processo como necessário, mas moroso, que resultava em perda de conhecimento por não haver tempo suficiente para sanar suas necessidades, o que a leva a concluir que o aprendizado dos surdos dentro das escolas regulares, gera comparações que favorecem o sentimento de inferioridade aos surdos, por não proporcionar os mesmos direitos educacionais. A inclusão garante o acesso à informação, contudo, muito se perde em meio a esse processo tradutório e as necessidades não são sanadas de maneira igualitária.

As nuances das relações diárias e de ensino-aprendizagem, a leveza e naturalidade com que devem acontecer o aprendizado, obviamente acontece para os surdos de forma mecânica, truncada, devido à dependência do processo tradutório.

No momento em que a P2 diz que o desenvolvimento dela era lento, enquanto para os ouvintes era rápido, fica evidente uma percepção negativa de si gerada no ambiente escolar inclusivo, devido à busca pelo ideal imaginário imposto pela maioria. Essas pressões sofridas pelos surdos afloram na medida em que o anseio por uma igualdade inexistente, pelo menos do ponto de vista humano, reflete o conceito subjacente de superioridade existentes nas vozes sociais e a impossibilidade de condições igualitárias para o desenvolvimento educacional dos surdos em meio aos ouvintes.

Pode-se perceber no enunciado que, apesar de haver a presença do intérprete, o aprendizado ainda não era efetivo, o que significa que a garantia desse profissional não assegura uma educação que efetivamente eduque e emancipe. Além disso, conforme o conceito contra palavra de Bakhtin, compreendemos haver no enunciado uma denúncia

de sobre essa inclusão, que embora “facilite” o aprendizado, não possibilita a formação do sujeito surdo pautada na igualdade de direitos e no desenvolvimento de sua autonomia (SOBRAL, 2009).

Muitas semelhanças podem ser notadas na narrativa das lembranças da P3 no excerto abaixo:

Na escola inclusiva, quando não tinha o intérprete, eu ficava parada. Quando comecei, o professor me ajudava, eu entendia, ficava claro. Não tinha comunicação com os alunos, era difícil, depois, com a introdução do intérprete, eu consegui, tive sorte. Eu era a única surda, sozinha. Outra aluna sentava comigo, conversava, me explicava, sabia um pouco de sinais. O aprendizado de Libras era difícil, pois, havia dificuldade na comunicação com eles, mas, com o passar do tempo, fui desenvolvendo e consegui aprender (P3).

No caso da P3, podemos ainda destacar o fato de ela mencionar ser a única surda na escola e se sentir sozinha, o que remete à questão de identificação, citada por Adorno e Becker (1995) ser um aspecto fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e emancipação dos sujeitos. O sentimento de não pertencimento fica implícito em sua narrativa, pois, embora cercada de pessoas ouvintes, sua subjetividade surda, cultural e política, sentia-se só. Em vista disso, embora incluída, o sentimento era de exclusão, de não pertencimento e identificação que dificulta a emancipação dos sujeitos surdos.

Retomando suas lembranças, a P3 revela algumas dificuldades enfrentadas em seu período escolar inclusivo:

É, mas antes não havia inclusão, eu era a única surda, não tinha intérprete, nada, até... Eu não me comunicava, não conseguia aprender. O professor falava, escrevia, escrevia no quadro, eu não conseguia, copiava. Copiava, era aprovada, copiava, era aprovada, trocava de ano, sem saber nada, até... O tempo passou, eu pensei, o diretor preocupado com o que fazer com o surdo, procurava, procurava um intérprete, não conseguia, reduziu, tinha poucos intérpretes, foram se mudando, procuravam outro para substituir. Passava três meses, estranho, rápido o intérprete, acontecia algo e ele saía, eu sentia estagnada, sozinha, triste, deprimida, piorou. Não conversava com ninguém, ficava quieta sempre, assim me sentia. A diretora pensava, precisava insistir, até a faculdade chamou para ajudar interpretar, ela queria, mas os sinais eram muito lentos, não consegui, desistia. Outra vez, adoecia, piorava, vinha outro substituir. Esse sinalizava bem, conseguia, era frequente, faltava às vezes, e quando isso acontecia, eu ficava sem fazer nada, perdia. (P3).

Ao enfatizar novamente ser a única surda, resgata o sentimento de isolamento em meio aos ouvintes. Isso justifica a necessidade de haver contato com os pares surdos

para o desenvolvimento da identidade dos surdos, muito defendida por Strobel (2013), para que fortaleçam sua subjetividade.

De fato, sentir-se isolado no ambiente inclusivo faz-nos questionar se em certos momentos e circunstâncias, em especial, quando não há colegas surdos, a inclusão venha a segregá-los e isso requer atenção, pois o que se busca é uma educação que realmente desenvolva sujeitos conscientes e emancipados, além de incluí-los. E mais do que certificar, aprovar os alunos, como destaca a P3, a educação que emancipa deve educar, ensinar, e não contabilizar aprovados.

Desta feita, as políticas inclusivas, apesar de integrarem e pregarem a igualdade, impõem um modelo imaginário de saberes a serem alcançados, que para os surdos parece inatingível. Assim, na proporção em que a inclusão está, é incorporada como uma ideia positiva, a desconexão da consciência de si e de suas necessidades educativas parece se diluir no ideal imposto justificando-o como algo positivo, como podemos ponderar a partir de Adorno (1995).

Quando indagado sobre os surdos e ouvintes serem iguais ou um ser melhor do que o outro, o P1 concebe as possibilidades comunicativas de maneira igual, revelada no excerto a seguir. Com isso, percebemos a tentativa de subversão à ideia dominante de haver uma língua de maioria que deve ser aprendida e imposta pelos dispositivos educacionais como obrigatória para a integração, e inclusão dos surdos na sociedade ouvinte. Ainda, subentende a diferença como valor que intermedeia os surdos e os ouvintes, sobrepondo-se à ideia de deficiência, de anormalidade por um alinhamento de igualdade.

Eu vejo como igual, percebo como igual. Porque o ouvinte tem a sua comunicação, e o surdo também comunica entre si, igual [...]. Mas a comunicação é igual à do ouvinte, isso é legal, as trocas de conhecimentos, é igual sim nos dois (P1).

Quando vê como igual, aceita-se a ideia de diferença e nega-se a ideia de deficiência, anormalidade. A diferença é tida como um valor igualitário, nem melhor, nem pior, de modo que não se fala em igualdade de oportunidades, mas igualdade como ser humano, dotados de capacidades semelhantes.

A tensão entre as vozes sociais e individuais permanece nas narrativas das lembranças e é possível perceber a visão de mundo dominante exercendo pressão negativa sobre a visão de mundo da minoria, e como elas transitam de um grupo para o outro. A negação de haver desigualdade entre os surdos e os ouvintes, depois, colocar o

ouvinte como superior em determinada área de conhecimento, mostra o trânsito da ideia de superioridade percorrendo as vozes individuais dos surdos. Mas, ao trazer à tona as lembranças, suas percepções são ressignificadas e relampeja de lá de dentro de si, a consciência de que o surdo também é capaz, que somos iguais, apesar das diferenças.

Às vezes eu sinto, percebo que os dois são substancialmente iguais, em questão de aprendizado, alguns, mas outros menos e vice-versa. Mas em questão de habilidades profissionais, tecnologias, aí sim, o ouvinte é superior, eu sei disso. Mas quando o surdo começa a ter habilidade, se torna habilidoso, então é igual, em ambos há uns que são mais e que são menos (P1).

Ainda, a negação e afirmação de si, de capacidade e incapacidade frente aos ouvintes, oscila num movimento de vai e vem entre os grupos sociais. Porém, o modelo espelhado, o ideal, encontra-se em sentido positivo aos valores da maioria ouvinte, que é vista em determinado momento no trecho acima como “superior” em alguma habilidade, mas em sequência suspensa pela ideia de igualdade, demonstrando o desejo de aproximação ao ideal. A representação do campo de forças existentes nas vozes sociais, explicitados por Bakhtin, está bem presente na narrativa do P1, refratando as ondas ideológicas e a dialogia das vozes, a individual, sua visão de mundo, seus desejos e a social que abarca a anterior (SOBRAL, 2009).

A tensão entre as ideias persiste no decorrer do tempo, de modo que as ideias atravessam a corrente tempo passado e presente, na tentativa de mudança de concepção sobre a surdez, transitando não só de um tempo para o outro, mas também, de uma classe para outra, configurando a luta de classes existentes na sociedade (FIORIN, 2008).

Eu era um surdo habilidoso em jogar bola, os ouvintes eram mais ou menos. Os ouvintes não pensavam na minha surdez, eles pensavam nas minhas pernas, quem era bom em futebol ou não, não pensavam na surdez, se sabe jogar bola e tem habilidade (P1).

Quando P1 enfatiza uma habilidade que ele tinha de jogar bola e os ouvintes não, podemos identificar a intenção de escapar e questionar a ideia de que a surdez, como deficiência, toma conta da pessoa na sua totalidade, tornando-o incapaz por completo.

Nas vivências escolares, por ora, a inclusão desperta o sentimento de capacidade, na medida em que os surdos são incluídos nas práticas escolares, proporcionando espaço para reflexão, abalando a ideia de deficiência, ou anormalidade,

orientando e alinhando o pensamento para igualdade e respeito à diferença defendido pelos surdos como grupo cultural.

Em contrapartida, a ideologia dominante resiste nas práticas diárias escolares, de afirmação e negação do outro, no ponto em que as ideias sobre o outro sofrem tensão de aceitação, aproximação e negação, estranhamento, um confronto típico nos enunciados, que de acordo com Bakhtin (2006), constitui uma das características da palavra, a polifonia. Essa arena de vozes revela a luta de classes presentes, as vozes advindas de classes distintas transitando em uma mesma prática narrada agora pela P3 a respeito de como era a relação cultural com os ouvintes:

Eles me incentivavam, me ajudavam, mas eles não queriam. Os ouvintes, eles achavam que era bobagem, o surdo, o pensamento, costume, cultura, sentimento... eu desistia deles. (P3).

O pensamento, o costume, a cultura, o sentimento, a essência do ser surdo, suas ideias são percebidas pela participante como sem importância, com desprezo por parte dos ouvintes. Esse sentimento subentende a prevalência da ideia dominante no contexto escolar de maioria ouvinte, apesar da rotulada inclusão.

Assim, podemos entender que a ideia de deficiência permanece nas vozes sociais, advinda da maioria ouvinte como algo negativo. No entanto, as tentativas históricas de subversão a essa ideia, que carrega valores de incapacidade, vem acontecendo no espaço escolar inclusivo, pela presença dos surdos e intérpretes.

Sendo assim, a inclusão constitui espaço de tensão de valores e ideias de classes distintas, dos surdos e dos ouvintes. As narrativas sobre o período escolar inclusivo oportunizam discussões que revelam as ideias dos surdos sobre a educação, provocam reflexões que orientam a introspecção dos sujeitos surdos, sobre suas necessidades, que podem orientar a consciência sobre si e sobre o outro.

4.4.2 Inclusão X Exclusão

Na escola eu tinha três colegas, poucos, me comunicava bem só com esses três. Mais do que isso, não, não havia comunicação, não havia costume, nada. Com os demais conversava pouco, com os três era mais. (P1).

A escola inclusiva que, dentre outros objetivos, defende impedir a segregação e o isolamento, conforme Mittler (2003), foi um lugar de poucas amizades para o P1, que se limitava a dois três colegas. Fora isso, “não havia comunicação”, como afirma ele, de modo que a comunicação na inclusão de surdos é um dos pontos críticos para garantia dela. Se não há comunicação, se as pessoas, que na maioria são ouvintes, não sabem libras, como os surdos vão ter as mesmas oportunidades em todos os aspectos dentro da escola? A tendência como vimos no excerto, é o isolamento, uma inclusão que exclui.

Eu ficava junto com outro(a) surdo(a) para conversar. As pessoas ficavam admirando, nos viam e vinham até nós, curiosas queriam aprender, não conheciam. Era gostoso, queriam aprender, eu ensinava, elas aprendiam um pouco, faziam mais gestos, e eu entendia mais o que elas oralizava, pela leitura labial, aí eu conseguia entender. - “Ah, casa”, eu ensinava o sinal de casa. A gente voltava a conversar (os surdos) aí eles me cutucavam de novo para ensinar, eu dizia “calma”. Eu ensinava os sinais a eles, aí eles iam embora e a gente continuava a conversar. Eles, os ouvintes ficavam olhando a gente conversar em sinais. (P2).

No excerto acima, novamente podemos perceber que a relação entre os surdos e demais colegas ouvintes dentro da escola regular inclusiva, de maioria ouvinte, esbarra em uma questão importante para o desenvolvimento linguístico e humano, a comunicação. O ambiente inclusivo, no caso do P1, restringe a socialização dos surdos como os demais ouvintes, pois, depende da possibilidade de os ouvintes desejarem se comunicar com eles e aprender a língua de sinais, haja visto que, não há o ensino de Libras nas escolas, assim, a comunicação se limita ao intérprete e a poucos que se interessam. Alinhado a isso, a P2 relata o interesse de poucos em aprender Libras e o estranhamento e desinteresse da maioria ao observá-los sinalizar.

Nesse segmento, das relações, o sentimento de exclusão permanece na voz da P3, que traz à superfície questões semelhantes aos participantes 1 e 2.

Pesquisadora: Com os outros alunos, dava para ter uma relação de amizade?

P3: Algumas pessoas, com os alunos que não sabiam libras, a comunicação era difícil, eu não me sentia bem, me afastava, ficava sozinha, parada. Com outro amigo, conversava um pouco. Com o professor, eu fazia perguntas, ele me ajudava a entender, não precisava de intérprete, e ficava tudo bem. [...] No intervalo, todos saiam. Depois, a gente conversava, e não tinha outra pessoa surda, era só eu sempre, sozinha. Mas eu não me importava, eu brincava. Quando sentávamos eu ficava quieta sempre (P3).

Uma das percepções predominantes, percebidas nessas vozes, por meio do conceito da contra palavra de Bakhtin (SOBRAL, 2009) é de solidão identitária em meio aos ouvintes, um sentimento de isolamento em meio à inclusão, já destacado anteriormente em outros excertos. Podemos ainda concluir na fala da P3, quando ela diz “não tinha outra pessoa surda”, a questão do pertencimento, identificação com os pares, que a inclusão nem sempre proporciona, haja visto que a maioria é composta de ouvintes. Desta forma, incluir com a presença física, necessariamente não significa proporcionar o sentimento de inclusão e pertencimento propriamente ditos. Na inclusão, não é assegurado que os surdos encontrem com seus pares na escola regular, isto dificulta a construção de sua subjetividade, e suas identidades vão sempre de encontro com as dos ouvintes, que sempre estão em vantagem auditiva (STROBEL, 2013).

O convívio, as vivências cotidianas, proporcionam um conhecimento de mundo, que as atividades formais escolares não abarcam, e que são importantes para a formação da consciência de si e do outro. Esses conhecimentos são oportunizados para os ouvintes, à medida que há comunicação, no recreio, nos corredores e ambientes escolares extra sala de aula, nas conversas, brincadeiras, piadas, dos quais os surdos são excluídos por não compartilharem a mesma língua. Assim, a inclusão também gera exclusão, reiterando a afirmação de Adorno, que na medida em que a sociedade se empenha em integrar, exclui (ADORNO, 1995).

Sobre o início de sua inclusão escolar, o P1 relata:

Eu era visual, ela me mostrava uma imagem e eu ia me acalmando, ia realizando a atividade, copiando, escrevendo, estudando, com um pouco de medo. Com o tempo, ia escrevendo, apagando, olhando imagens, visual. Os demais alunos eram diferentes no estudo. Eu olhava e todos estavam olhando para mim, e eu sozinho. Parecia que eu estava desaparecendo, sumindo, imergindo no gelo, assim eu me sentia. (P1).

A percepção que ele apresenta de si sobre os demais ouvintes parte da diferença, e não da deficiência, similar à concepção que os doutores surdos apresentam na Carta Aberta (CAMPELO, et al, 2012). Ser visual destaca bem a necessidade da modalidade de língua espaço visual ser o meio mais propício de adentrar ao conhecimento, bem como o uso de recursos visuais. Como destaca o P1 no excerto acima, ele se sentia mais confortável com os recursos visuais, isso se harmoniza com a afirmação de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos.

Ele afirma que se sentia sozinho, apesar de muitos olhares lançados a ele, o que nos permite compreender que o seu sentimento de solidão faz referência de pertencimento ao grupo de surdos, sentimento semelhante à P3. Ele se identifica como surdo, se assume como tal e revela que, apesar de incluído, a exclusão se dava também quanto à identificação, ele não se sentia parte dos ouvintes.

O sentimento de desaparecimento, como memória de escola, é muito forte e marcante, como se fosse um gelo sumindo em meio a água. Essa metáfora usada pelo P1, exemplifica muito bem o processo de pressão que a sociedade exerce sobre os surdos e toda minoria que seja diferente do padrão, de modo que o apagamento das diferenças acontece, diluindo-as às águas abundantes, ou seja, aos padrões da maioria.

Salientamos que o preconceito encontra um terreno fértil num ambiente em que a maioria detém a língua falada, os costumes, as regras, as tradições, ideias que contrastam com os da minoria. O impacto que isso provoca não se pode mensurar, mas as práticas ofensivas refletem a ideia de superioridade da maioria ouvinte, e as tentativas de subversão da minoria surda, ao rejeitá-las e tentar superá-las, por meio da autoafirmação da sua diferença, da busca de conhecimento, como forma de dar a volta por cima, conforme a narrativa seguinte sobre a relação com os ouvintes e o preconceito:

Normal, eu não me preocupava. Eu tinha outros amigos, era normal para mim. O importante era o estudo, só me focava no estudo, no futuro, abandonar o estudo, desnecessário, me esforçava em estudar. Esses ouvintes, eu deixava para lá, seus insultos, era melhor ignorar, meu foco era estudar, aprender, desenvolver. Eu falei, pedi para falar com o diretor e o intérprete junto sobre isso, e o diretor mandou chamar eles, e os aconselhou duro. Tem que ter responsabilidade, tem regras, e tem que respeitar os surdos (P2).

Ser a proposta de Educação Inclusiva um caminho para a garantia de direitos iguais é contemplada nas narrativas a seguir, sobre o significado da inclusão para si. O conflito inicial, e após, a conquista de espaço no grupo dos ouvintes, proporcionou o sentimento de satisfação.

Depois comecei a ver quem estava do meu lado e querer conhecer os ouvintes, eu queria estar em união com eles. Eles chamavam para senta-me com eles, eu ia meio cismado, me sentava. Escrevia, desenhava, brincava, eu me sentia igual, feliz, igual, o medo foi desaparecendo e o gelo também. Isso significa inclusão, é absorver para si felicidade, eu me senti muito bem. E assim segui aprendendo, me desenvolvendo, satisfeito (P1).

As pessoas eram amigáveis, mas a comunicação com o professor não era tão boa. Eu tive uma colega que sempre estava junto de mim. A gente conversava, ela me explicava, uma ajudava a outra, aí sim eu me sentia animada, minha mente absorvia mais, [...] (P3).

Em ambas as narrativas, podemos perceber que na medida em que os surdos são acolhidos e compreendidos pelos ouvintes, sentem-se estimulados a aprender, e isso contribui para o seu desenvolvimento escolar.

A inclusão para o P1 no excerto acima é narrada e lembrada como um período de conflitos e superação, do qual ele diz sentir satisfeito de ter vivenciado. Quando afirma “eu me sentia igual” existe um “confronto” com a ideia subjacente de diferença no sentido negativo, quer dizer, pautada na deficiência. Assim, ele denuncia os valores ainda muito impregnados nas vozes sociais que são tensionadas no discurso (SOBRAL, 2009). Entendo que sua satisfação consiste na superação, apesar de no começo ter sido difícil, venceu o medo e absorveu para si o significado da inclusão como a capacidade de acompanhar o desenvolvimento tal qual os ouvintes. Destarte, a sobrevivência do sujeito surdo na sociedade ouvinte depende de sua adaptação a ela.

Para mim a inclusão significou muito. Por exemplo, no futuro, o assunto “inclusão”, o ouvinte ensina a experiência, lá na frente há comunicação com o ouvinte também, no futuro. Outro exemplo, se não há inclusão, a pessoa fica sozinha, pode se tornar individualista e, no futuro, não ter comunicação também (P1).

Anteriormente, o P1 narra o início de sua inclusão afirmando não haver muitos amigos, poucos para se comunicar e agora ele diz que a inclusão é importante para a pessoa não se sentir sozinho. Olhando para o contexto de sua história de vida, como sugere Bakhtin (2009), suas primeiras e poucas amizades ocorreram na escola, ele não tinha contato com outros surdos antes. Seu contato com a Língua de Sinais e outros surdos aconteceram na escola inclusiva, uma vez que o município de Rondonópolis não tem escolas bilíngues para surdos. Portanto, nesse ponto, a inclusão oportunizou encontros importantes para a construção de sua identidade, com surdos e ouvintes, de modo que ele se percebe surdo e utiliza como meio principal de comunicação a Libras, mesmo tendo como possibilidade comunicativa a oralização. Sua identidade tende às identidades surdas abordadas por Perlin (PERLIN apud SKLIAR, 2013).

Podemos observar nas lembranças narradas, no excerto abaixo, a desvantagem óbvia do processo de aprendizagem nas práticas vividas, o fato de os surdos demorarem

mais para captar a informação, claramente está ligada à diferença linguística e ao processo necessário de tradução que atrasa um pouco a recepção da mensagem em relação aos ouvintes. Contudo, a percepção que fica explícita é de que o surdo é lento comparado ao ouvinte, de forma que a construção que se faz diante da comparação cristaliza uma ideia de inferioridade, e conseqüentemente exclusão.

O ouvinte tem português aprofundado, significados, nomes etc. O surdo demora, é uma tartaruga para entender, aprender com clareza. Precisa buscar a inclusão para aprender mais rápido. Isso é muito bom, para ter empatia, entender como é o ouvinte, ele recebe a informação mais rápido, o surdo recebe a informação. Por exemplo, o ouvinte ouve e já responde, o surdo fica quieto, se pergunta “você sabe?”, ele responde “não sei”, a informação chega até ele com atraso. O ouvinte é rápido, e estar junto a eles recebendo informação é igual ter uma pulseira eletrônica que vibra para te avisar, é como uma ajuda, por exemplo (P1).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é excludente para os surdos, na medida em que as informações não chegam a ele ao mesmo tempo que para os ouvintes, dificultando a igualdade participativa nas aulas e contribuindo para um sentimento de inferioridade em relação aos ouvintes. É evidente a disputa dos sentidos *inclusão x exclusão*, à medida que o processo inclusivo exclui oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, encontra-se despreparado para as diferenças dos surdos que se esbarram com dificuldades comunicativas e subjetivas (STROBEL, 2013).

Agarrando-se à ideia de que necessita dos ouvintes para fazer parte do mundo deles, pois são eles que lhes servirão de intérprete, o P1 propõe que os surdos ensinem sua língua, seu jeito de ser, seu mundo para os ouvintes, na esperança de poder haver um dia, melhor comunicação entre eles, de forma que o desejo dos surdos implícito é de que os ouvintes aprendam a se comunicar com eles, e não de serem oralizados para se comunicar com eles.

O ouvinte é muito importante, porque o surdo precisa conhecer os assuntos dos ouvintes também passar a língua de sinais para os ouvintes, ensinar eles a sinalizar, para que eles possam ser futuros intérpretes e aumentar o número deles, para melhorar a comunicação com os surdos (P1).

O que está em jogo não é a capacidade de um ou de outro, mas o ambiente comparativo que a inclusão gera. Apesar de fazer o surdo se sentir em alguns momentos em condição de igualdade, a desigualdade está muito presente em suas narrativas em questões críticas para o desenvolvimento e aprendizado consciente dos sujeitos

humanos. No mundo dos ouvintes, os surdos sabem que o profissional intérprete é peça fundamental para a boa comunicação e sua inserção nele.

A relação entre aluno e intérprete no processo de aprendizagem dentro da escola inclusiva viabiliza o acesso à informação transmitida na língua portuguesa oral, que para os surdos é uma língua de difícil aprendizado, devido à modalidade. É muito claro que, apesar de ser um aprendizado de direito de todos, presente na grade curricular de todas as escolas, para os surdos o português ainda representa uma dificuldade que os obriga a ser dependentes do trabalho do intérprete. Como pode o surdo se emancipar, se a escola não contempla o aprendizado suficiente da língua oficial do país para alfabetizá-lo, e permanecem dependentes do intérprete em relação ao acesso à informação da língua falada e escrita?

O intérprete primeiro ouvia o que o professor falava e depois me explicava, aí para mim ficava claro o que o professor estava falando, a informação passada. Como fazer a atividade, eu perguntava ao intérprete o nome no Português, ele traduzia o significado, me explicava eu entendia a explicação, entendia e escrevia. Se o nome ou palavra eu não sabia, eu dava o sinal, o intérprete traduzia para o português, escrevia, eu dizia o sinal e ele escrevia. Porque, às vezes, o surdo não entende o Português, ele pede, faz o sinal e o intérprete faz a datilologia, aí o professor entende que para o surdo é difícil. Mas aquele que é deficiente auditivo, ouve um pouco, às vezes ele sabe nome, sinal e escreve; tem as duas especificidades. É surdo e deficiente auditivo ao mesmo tempo, igualmente. Mas eu sinto que o intérprete é muito bom, porque ler as palavras, às vezes, é difícil. Pergunta para o intérprete e aí fica claro, tranquilo, e faz a atividade. O intérprete é bom sim (P1).

Essa relação de dependência com o intérprete, que detêm a habilidade de traduzir as informações e os conhecimentos necessários à sobrevivência dos surdos na sociedade, reforça a condição que se impõe aos surdos de adaptar-se ao mundo dos ouvintes, revelando a inclusão uma forma subjugada de existência no mundo alheio.

Quando ele afirma “aí o professor entende que para o surdo é difícil”, percebe-se em seu enunciado um desabafo, de que a educação inclusiva como está é difícil para os surdos, apesar da presença e auxílio do profissional intérprete. O intérprete ajuda os ouvintes a entenderem os surdos e vice-versa, mas, ainda assim, para os surdos é difícil. Sob a perspectiva de Bakhtin (2006), analisamos a existência de um diálogo, implícito no enunciado, trazendo à tona a denúncia de que a educação não acontece para os surdos de maneira igual como para os ouvintes. O P1, revela, pelo conceito da contra palavra (SOBRAL, 2009), acreditar que o processo de aprendizagem seja mais fácil para os ouvintes. Ser o português a língua de instrução na escola, e não a Libras,

desestabiliza a igualdade de oportunidades e induz um ambiente comparativo e propício à preconceitos e sentimentos de inferioridade para os surdos, caracterizando uma in/exclusão.

O português, novamente é destacado como uma língua de difícil aprendizado, mesmo sendo o P1 oralizado, fato que se repete com os demais participantes e com a maioria dos surdos, de acordo com Quadros (1997), por isso, requer metodologia diferenciada.

A narrativa a seguir destaca a consciência da importância do conhecimento para a emancipação, uma vez que saber ou ter informações sobre as possibilidades do futuro proporciona domínio sobre si.

Se não tivesse o intérprete, como ficaria o desenvolvimento dos surdos? Seria igual uma barreira. Por exemplo, uma pessoa na rua quer ir em algum lugar para comprar, mas não sabe o nome, vai ser ignorante sempre. Melhor é ter o intérprete, ele ajuda o surdo a entender a importância do futuro, de ter várias informações, que precisa aprender mais [...] Parece que o surdo no automático diz “eu sei, eu sei, eu sei”, mas no fundo não aprendeu nada. Pode ser que fica em casa quieto até morrer. Isso é ruim! Não, ele precisa se animar, se sentar para aprender, isso é muito importante. As informações passadas pelo intérprete, as explicações, abrem os olhos e dá satisfação, acalma. Amanhã o que vai ser, ele (o intérprete) já me falou, tranquilo. Às vezes, quando a pessoa não aprende nada, ela fica preocupada. Não, se explicar bem ela vai se acalmar. Porque a maioria fica preocupada, não aprende nada e as outras pessoas da sociedade que aprendem ficam tranquilas, calma, sabem do futuro. O surdo não sabe do seu futuro, e isso pode deixá-lo preocupado, com medo. Precisa ensiná-lo e nisso o intérprete é importantíssimo (P1).

Relatando a relação de ensino-aprendizagem entre professor-aluno surdo no início de sua educação inclusiva, podemos perceber as dificuldades enfrentadas, segundo o P1, em que o professor às vezes ignora o surdo e sua educação por não saber como lidar. Em vista disso, o professor necessita estudar e conhecer seu aluno, construir saberes e estratégias educacionais necessárias à inclusão (STAINBACK & STAINBACK, 1999), saberes, em grande parte, não contemplados em sua formação.

“O surdo não sabe do seu futuro”, e ser o intérprete “importantíssimo” nesse entendimento, provoca uma reflexão contrária, revelando a polifonia existente no diálogo, segundo Bakhtin (BRAIT, 2012), e se o surdo estivesse em outro contexto: em uma escola de surdos, com colegas surdos, professores surdos, e pais fluentes em língua de sinais; estaria ele perdido sem uma perspectiva de futuro? Será que esse sentimento de estar perdido não esteja mais relacionado ao fato de o surdo não se sentir no seu

lugar? A escola regular de ouvintes, representa para o surdo o lugar do ouvinte, pois é a maioria e, por isso, o intérprete é o representante desse mundo que o norteia, como um cicerone, importante para fazê-los entender como ser e estar de forma a projetar seu futuro no mundo alheio.

A escola ensinava o ouvinte, mas faltava ensinar o surdo. Pode ser que o professor não sabia muito sobre o surdo, aí o professor procurava saber como lidar com o surdo, ajudar. Porque no passado, ele (o surdo) não teve educação, “ah, entendi, não teve educação, começou com atraso no aprendizado”. Como se faz, o professor vai ensinar o surdo aproveitando o intérprete. É, dentro da escola pode ter confusão, pode acontecer de o professor não ensinar nada para o surdo, só oralizar para todos os outros, e não tem intérprete, o surdo fica parado olhando, não aprende nada como fazer. O professor fica sem saber o que fazer, e a culpa não é dele, ele não conhecia antes. A partir daí, tem que planejar novas coisas, criar, estudar. É importante se sentar com o surdo, saber que surdo é uma identidade, usam a língua de sinais (P1).

Ao revisitar e narrar as memórias, o P1 conclui a importância do reconhecimento e aceitação na educação da diferença linguística e cultural dos surdos, com o qual ele se identifica. Mais uma vez, reforça o papel fundamental do profissional intérprete no processo educacional inclusivo, ao ponto de podermos entender que o surdo se vê, na inclusão, dependente do intérprete. E quando ele afirma que “surdo é uma identidade”, contrapõe (BAKHTIN, 2006) o estigma de “deficiência”, e traz à superfície a representação cultural do surdo, consciente de si, que assume sua língua sinalizada, aproximada ao olhar dos doutores surdos sobre o povo surdo e dos Estudos Culturais.

Quando ele afirma “a culpa não é dele”, ele revela a denúncia de outro enunciado, presente nas vozes sociais (SOBRAL, 2009), de que, se o professor não está preparado para lidar com o surdo, existe uma falha. Embora isso não esteja explícito, podemos concluir que a formação de professores necessita prepará-los para atender as diferenças dos surdos, tornando a escola mais inclusiva.

Ainda, sobre a dependência do profissional intérprete, o excerto abaixo revela a importância do intérprete para a absorção de conhecimento e demonstra a consciência de que os surdos são diferentes dos ouvintes. Essa diferença, percebida pelo P1, está relacionada à forma de adentrar ao conhecimento, implicada pela modalidade de língua, quando ele diz que “se for teatro, [...] aí sim, expressão facial [...]” comprovando as teorias dos Estudos Surdos (STROBEL, 2013) sobre a diferença linguística dos surdos e sua importância na educação.

Não, não absorvia nada. Numa palestra, se tem intérprete, aí sim, entende com clareza. Mas só a palestra, só com ouvinte, não dá para captar nada. Mas se for teatro, apresentações desse tipo, aí sim, expressão facial, sim, tudo. São dois grupos diferentes (P1).

Em consonância, a P2 relata sobre a relação professor/aluno/intérprete,

[...] quando eu perguntava para o professor e ele não conseguia, era melhor falar para o intérprete, conversar com ele e ele falava para o professor, o professor falava para ele e ele falava para mim em libras, essa era a dinâmica tripla. Eu chegava até o professor para conversar, não havia entendimento, comunicação, de novo eu chamava o intérprete para que eles se conversassem, daí o intérprete me explicava, então era assim essa relação (P2).

A dinâmica da relação de ensino-aprendizagem para os surdos na escola inclusiva é complexa e, de certo modo, limita a aproximação do aluno ao professor pelo trabalho de mediação do intérprete. Conforme Albres (2015), o intérprete acaba por exercer um papel fundamental no desenvolvimento dos surdos, que perpassa o processo de ensino-aprendizagem e seus deveres primários de interpretação.

Veja que, na medida em que o intérprete aproxima aluno-professor no momento de aprendizagem, ele acaba por estabelecer um distanciamento, pois, por ser ele mesmo um mediador que, naturalmente serve de limite entre professor-aluno, no que diz respeito à comunicação e vínculo afetivo, que ficam direcionados a ele, e não ao professor, sabota a construção desse relacionamento tão importante para o desenvolvimento do aluno.

Pesquisador: Mas e na sua vida dentro da escola inclusiva, como era?

P1: [...] aqui, o progresso na escola é lento. A inclusão, eu ali o aprendizado era difícil minha vida. Eu aprendi a dançar Michael Jackson, brincar, eu queria, mas tinha um pouco de medo. Eu entrei para aprender a dançar Michael Jackson na escola, já. Brincava, dançava e as pessoas me olhavam... a vibração do som, a música eu não conheço. O professor perguntou: “ei você, sabe dançar Michael Jackson?” eu não entendi não, “o que é esse nome?” eu não conhecia, eu não escuto música, nada. O ouvinte me ajudou “é o nome Michael Jackson”, “ah”. Ligaram a música e eu copiava os passes. O ouvinte olhava que estava compatível, estava certo, a dança com a melodia. Por isso, o intérprete me ajudava, me falava o nome Michael Jackson. É difícil discernir o som pela vibração, qual é, o ouvinte falava “é Michael Jackson” ou fazia o sinal da dança, aí eu aprendi a dançar moonwalk e fui aprovado em dança na escola (P1).

Em meio às narrativas sobre o processo de escolarização inclusivo, ora, percebe-se o peso deste sobre as vidas dos surdos nas palavras: “o progresso é lento. A inclusão, eu ali, o

aprendizado, era difícil minha vida”. As reflexões sobre o passado permitem ressignificações sobre a inclusão como que tirando delas conclusões, de maneira a reelaborar ideias conscientes sobre a realidade educacional vivenciada (BENJAMIN, 2012).

Apesar de, em alguns momentos, inclusão ser vista pelo participante 1 como positiva, a aproximação que ela tem com a necessidade de integração ao mundo do ouvinte é forte, e a construção da subjetividade do surdo é permeada de dificuldades, inferioridade, e esforço para alcançar o ideal da maioria ouvinte.

A subjetividade do sujeito surdo é confrontada à medida que ele se depara com os artefatos culturais do ouvinte, como a música. O não conhecimento dele sobre o assunto não o impede de adentrar ao conhecimento junto aos ouvintes, de seus costumes, lembrando as reflexões de Adorno sobre a escola ser um espaço de desenvolver habilidades, e por ser um campo fértil para subversões de valores padronizados, como a ideia de a música ser contemplada só pelos ouvintes.

[...] minha mãe me perguntava “como foi o aprendizado hoje, foi bom?”. “Eu aprendi junto com meu amigo ouvinte” (P1). “Ah, ele te ensina e você acha bom?” (mãe). “Sim, eu fico feliz que ele me ensina” (P1). “Por quê?” (mãe). Porque eu já aprendi sozinho, a mãe às vezes está ocupada, não pode me ensinar, a família está ocupada, eu aproveito os amigos da escola inclusiva, é muito importante o ensinamento. É melhor do que a mãe, a família, porque na escola tem tecnologia. Às vezes a mãe, a família esquece de explicar as tecnologias, tem ocupações. Tudo bem, a frequência na escola, as informações, foi me ensinando aos poucos. (P1).

De modo que o P1 percebe a escola inclusiva como um ambiente que oportuniza conhecimento além dos conteúdos curriculares. Sua interação com os colegas da escola contribui na construção de conhecimento de tecnologias que a família não oportuniza por razões sociais, de tempo, ou mesmo desconhecimento. Assim, a inclusão cumpre uma função importante na formação do indivíduo surdo auxiliando em sua emancipação tecnológica.

Sendo o pilar da educação inclusiva a igualdade de direitos, segundo Stainback (2006), as diferenças devem ser reconhecidas como recurso positivo para as vivências, trocas de experiências e até mesmo visões de mundo. No caso dos surdos, sua língua, cultura, seus valores precedem ter espaço na inclusão, sem isso, ela assume um caráter forjado, de integração, em que os valores predominantes assumem influência negativa sobre os valores dos surdos e a in/exclusão se instaura num ar ilusoriamente inclusivo (VEIGA-NETO, LOPES, 2011).

Pesquisadora: No seu ponto de vista, havia incentivo por parte dos professores, alunos, para que você participasse desses eventos, teatros, danças, havia incentivo?

P2: Não, não havia. Teatro não, tinha outra coisa, por exemplo, produção de cartaz para apresentar, explicar. Aí o intérprete traduzia minha explicação em sinais para a oralidade, e as pessoas entendiam.

Pesquisadora: Era um trabalho normal, de apresentação oral. Mas e teatros, festas e outras coisas culturais? Nenhum incentivo?

P2- Não, não havia nada (P2).

O surdo não encontra espaço para trocas culturais, expressar seus pensamentos suas ideias, o seu jeito surdo de ser. A P2 afirma que não havia nem mesmo incentivo para isso. E quando questionada sobre as expressões culturais dos ouvintes, teatro, dança, piada, ela afirma:

P2: Eu olhava e observava as expressões faciais e corporais, não me tocava. Eu não escuto nada, não me tocava. Eu só olhava.

Pesquisadora: Mas, mesmo visualizando, não entendia?

P2: Não, não entendia, não conseguia.

Pesquisadora: Ok, havia então ocasiões como música, dança, próprio da cultura ouvinte. Mas, havia incentivo para você como surda, expressar sua cultura? Por exemplo, piada, teatro próprio do surdo, tinha incentivo?

P2: Não. Só na igreja, com apresentação de marionetes para mostrar a libras, a comunicação.

Além do fato de não ter espaço para expressar sua cultura, a P2 revela que as expressões culturais dos ouvintes não têm o mesmo efeito para os surdos, apesar das expressões e tradução, não tocava ela, não fazia sentido. O surdo se encontra impossibilitado de dar sentido à sua existência no espaço inclusivo, na medida em que não podem se representar como são. Assim, o ambiente inclusivo sabota o direito de igualdade, visto como o pilar da inclusão, uma vez que os ouvintes detêm espaço para expressão e os surdos não, caracterizando exclusão, ideia reiterada no excerto que se segue:

A mente de cada um é diferente, as piadas pareciam que era bobagem, eu sentia que não era equivalente. Sentia estranha, eu percebia e ficava na minha, parada. Eu ajudava, às vezes desenhava, eles gostavam muito. Percebia que parecia que eu não era surdo não, perfeito, inteligente igual aos outros. (P3).

Mais uma vez, a negação de sua condição de surdez é associada a ideia de deficiência, como se ser surdo seja uma condição que o torna inferior, incapaz. Os sujeitos surdos têm consciência de sua diferença e que há uma percepção de que os surdos precisam ser como os ouvintes, uma vez que suas piadas são bobagem e não equivale à dos surdos. Nota que a palavra “equivalente” retoma a ideia de que os surdos necessitam alcançar o padrão dos ouvintes, num movimento negativo aos costumes e valores deles e pendendo para a aproximação aos valores dos ouvintes. O sentimento de estranheza, de não pertencimento, mais uma vez é acionado pelo fato de ser negado aos surdos de serem e assumirem o que são, e quando suas atitudes eram aprovadas pelos ouvintes, aceitas, como sua habilidade de desenhar, ela se sentia como parte do grupo, como se fosse “normal”; o mesmo pudemos constatar nas narrativas do P1, quando diz que suas habilidades de jogar bola, de compreender a leitura, eram aplaudidas pelos ouvintes.

A P3 narra como eram suas participações em algumas atividades junto aos ouvintes:

[...] Quando tinha palestras, teatro, apresentação de pesquisas, eu digitava, organizava, eu conseguia. Fazia os desenhos de animais em biologia, eu apresentava, num grupo de quatro alunos e a intérprete. Eu conseguia apresentar, explicar e era aprovada. O professor fazia perguntas para mim, olhava o trabalho, me perguntava, e estava certo o trabalho, o entendimento sobre os animais, eu conseguia. O professor queria ter contato, ver a explicação a palestra, e o pensamento batia, aí eu me sentia animada, satisfeita, e eles me aplaudiam, os alunos ficavam bem. (P3).

Nesse excerto das narrativas, percebemos o sentimento de satisfação da P3 ao ver o professor querer se aproximar dela, ver sua explicação, seus pensamentos. Poder participar, ajudar, contribuir com seus conhecimentos e habilidades é uma excelente forma de incluir e permitir que os surdos se sintam capazes, respeitando as suas diferenças. Essas atitudes desfocam o eixo deficiência atenuando as possibilidades de cada um na escola, mesmo sendo todos diferentes, de modo que um olhar desprezado da ausência auditiva, defendido pelos Estudos Surdos, é um canal para a efetiva inclusão, e segundo Adorno (1995), essencial à emancipação dos sujeitos.

Quanto a atividades culturais, como coral, comum na cultura ouvinte, são compartilhadas com os surdos por meio de traduções. Embora não partam da cultura surda, alguns surdos contemplam a música e gostam de sentir a vibração, conforme Strobel (2013), como é o caso da P3, que revela participar e compartilhar conhecimentos por meio dessas apresentações. A inclusão pode proporcionar trocas

culturais, desde que haja abertura para isso, não somente de um grupo, mas de ambos, os surdos e os ouvintes.

Pesquisadora: Tinha também teatro, ou alguma outra coisa que as pessoas te incentivavam a participar?

P3: Tinha alguns alunos e professores, professor não o intérprete, que queriam que as pessoas aprendessem libras e apresentassem. Tinha músicas, coral, eu sentia bem. As pessoas que estavam ali, eu ficava pensando, queria aprender a cantar a música, eu sentia a melodia e comecei a sinalizar, eu me sentia muito bem. Me animava com as trocas de aprendizado dos sinais. Então eu sentia a melodia da música, usávamos a luva, camiseta preta. O intérprete traduzia, tornava possível. Os alunos, as pessoas, sentiam-se animados.

Pesquisadora: Você sentia a vibração do som no seu corpo?

P3: Isso, eu sentia a vibração.

Pesquisadora: Sentia a emoção?

P3: Sim.

Pesquisadora: Que bom. Você participava ou só olhava?

P3: Eu participava com eles. Tinha uma aluna que eu ficava junto, eu a ajudava e ela ensinava os outros, como era a melodia, os sinais. Aí, depois a gente apresentava, interpretava a música. E todas as pessoas se emocionavam.

Destarte, a escola inclusiva, como está posta, pode abrir espaço para trocas culturais, e proporcionar experiências positivas para os surdos. Muito embora haja diferenças, elas podem ser compartilhadas de maneira a contribuir para o desenvolvimento da autoestima deles, desde que haja espaço para suas expressões.

Porém, as barreiras encontradas pelos três participantes, de comunicação, de identificação, constata a percepção dos Estudos Surdos sobre a inclusão dos surdos, em escolas regulares comuns, dificultar o desenvolvimento de saberes, identidades, língua e cultura, comentados por SÁ (2002), como imprescindíveis para a educação deles.

4.4.3 Inclusão X Emancipação

A Educação Inclusiva pretende oportunizar aprendizado, desenvolvimento, autonomia, respeito às diferenças etc. Em meio ao cenário político e social que vivemos, as teorias sobre a educação inclusiva resplandecem esperança de liberdade à segregação e exclusão. Destarte, os sentidos em disputa, *educação x emancipação*, antagonizam-se na busca pela compreensão da educação inclusiva orientar ou não os sujeitos surdos à

emancipação, a sujeitos autônomos, com suas especificidades atendidas, conscientes de sua subjetividade, identidade e conscientes do outro.

Para tanto, selecionei alguns excertos das narrativas dos participantes sobre como eles avaliam os recursos da escola inclusiva, como o trabalho do profissional intérprete, o aprendizado, especialmente o da Língua Portuguesa, sem desconsiderar os excertos anteriormente comentados que complementam a rede de informações tecidas, das quais desejamos compreender.

Na escola inclusiva aprendi muito. Ensina-se como fazer as coisas, teatro, é ótimo. Eu sentia isso [...] na escola havia respeito, foi muito bom, eu gostei. Foi um tempo de união. Hoje eu me sinto feliz em lembrar o passado e tenho saudade. Hoje é diferente, eu tenho novas habilidades (P1).

As percepções sobre a escola inclusiva, trazidas pelo P1, são positivas e saudosas; a elaboração que faz do passado pondera as dificuldades e alegrias proporcionadas, concluindo ser um acontecimento bom em sua vida o período inclusivo. Ele continua:

Sim, a inclusão é muito boa. Porque, por exemplo, eu penso que o surdo sinalizar é muito importante, o ouvinte explica o intérprete traduz a explicação. O surdo fica admirado: “É verdade, que explicação profunda, legal!”. Ele vai fazer a atividade. Vem na ideia e ele fala “É tem razão!”. Tem que saber, o surdo tem habilidade de como fazer, o ouvinte explica, isso é inclusão. É ter tecnologias, regras diversas. A inclusão é importante porque possibilita trocas, empatia e conhecimento profundo (P1).

A necessidade de reconhecimento entre os ouvintes, de ser visto como capaz, é um fato importante para o P1, de modo que a inclusão, ao seu ver, possibilita a afirmação da diferença como algo importante.

O enunciado também revela a relação dialógica existente nas vozes sociais, uma vez que o P1 concorda com a inclusão, mas, em outros excertos já apresentados, ele não renuncia sua verdade sobre as dificuldades que ela representa (BEZERRA apud.BRAIT (Org.), 2012).

Pesquisadora: O período que você teve intérprete, como você avalia?

P2: Foi bom, foi ótimo o intérprete na escola, foi bom, ótimo.

Sem muitas considerações, a P2 considera a presença do profissional intérprete como um acontecimento muito bom na escola. Conforme anteriormente narrado por ela, o intérprete exerce um papel fundamental na inclusão com respeito à comunicação, é um elo que liga o surdo ao conhecimento. Podemos ponderar também que a qualidade do trabalho também é levada em consideração pela P2, pois ela direciona o adjetivo “ótimo” ao profissional. No entanto, retomo a questão da autonomia, defendida pela inclusão e também pela concepção de educação por Adorno (1995), e mais uma vez, o enunciado traz à tona a dependência desenvolvida entre o sujeito surdo e o intérprete, que por mais que abra caminho para a comunicação, tolhe a autonomia e liberdade de ser por si só, de sua subjetividade, de se expressar sem que haja outras interpretações incorporadas.

Mas algumas dificuldades podem acontecer com relação ao profissional intérprete, conforme narrado pela P3, no excerto abaixo:

P3: Tinha um intérprete que não me dava muito bem, porque eu percebia que ele ficava só no celular, não me dava atenção, eu desistia, ia até a professora e pedia ajuda, explicação, eu aprendia e ela me ajudava. Mas o intérprete, eu sentia que não era intérprete.

Pesquisadora: Que difícil! Você teve outro intérprete?

P3: Tive um intérprete que não era muito bom, era mais ou menos, ficava no celular jogando, ouvindo música. Eu ficava olhando e achava muito estranho. Ele precisava me dar atenção, interpretar tudo, não me ajudaram, decisão deles. As palavras eram difíceis, palavras soltas, eu pedia por favor para o professor me ajudar, aí eu conseguia entender as palavras. Mas o intérprete era folgado, não interpretava, não ajudava, sentia que... deixava ele para lá! [..]

Trocou para uma intérprete que era boa, tinha um bom contato comigo, me dava atenção, conversava comigo, cuidava de mim, mantinha um bom contato visual. Não ficava no celular, deixava ele guardado. Eu ficava quieta, e ela trabalhando, traduzindo, aí eu conseguia absorver a explicação. Eu participava fazendo perguntas, o professor explicava e ela traduzia a explicação para mim e eu conseguia entender.

Infelizmente, a falta de ética é um problema também vigente entre os intérpretes escolares, que compromete muito o aprendizado e contribui para in/exclusão dos surdos. Em contrapartida, quando a P3 teve uma profissional ética, ele conseguia participar das aulas, entender, de forma que a dependência ao profissional é mais uma vez constatada aqui, para que o surdo tenha progresso e desenvolvimento na escola regular inclusiva.

A falta de profissional qualificado implica em um atendimento precário e de má qualidade aos surdos, ocasionando prejuízos imensuráveis ao seu desenvolvimento. A

dependência do intérprete na inclusão acarreta mais uma preocupação que as políticas públicas devem considerar, a formação do profissional intérprete.

[..] Quando eu via que inventava sinais, gestos, eu não gostava. Não gosto de contradição.

Pesquisadora – O intérprete inventava sinais?

P3 – É, eu não gosto disso, sinais diferentes, eu ficava com raiva, eu percebia e falava para o intérprete que ele precisava ajudar o surdo, manter contato com o surdo, ensinar o surdo, o surdo desenvolve quando há contato. Se o ouvinte ficar inventando, não tem a ver com os surdos, não é compatível esses sinais inventados, não combina.

A P3 revela em seu enunciado uma discordância com a postura do intérprete que inventava sinais, e isso contradizia sua língua, e os padrões éticos do profissional.

Quando questionada sobre o que mudaria para melhorar a educação inclusiva, a P3 revela que a falta de intérpretes compromete o aprendizado e desenvolvimento dos surdos (ALBRES, 2015).

O que eu mudaria na inclusão... as práticas de libras, queria que ensinasse libras, a introdução do intérprete, a oralidade, a sinalização, o uso de recursos visuais, todos aprenderiam melhor. O futuro, precisa o intérprete preocupar em ajudar o surdo, a lutar. Se não há ajuda, em um ano o surdo esquece tudo, esquece, perde, prejudica. (P3).

O não aprendizado da língua portuguesa impede que os surdos possam dar continuidade ao seu aprendizado, de maneira que mais uma vez, podemos inferir a questão da dependência do intérprete para a manutenção de seu aprendizado, seguindo os conceitos de Bakhtin (2006) sobre a importância do contexto na compreensão do enunciado. Enquanto os demais alunos, podem ir pra casa e fazer as leituras, estudar, refletir, os surdos não alfabetizados estão fadados às traduções dos intérpretes que só lhes estão disponíveis nos horários de aula ou de atendimento educacional especializado. As oportunidades não são as mesmas, e o princípio de igualdade da inclusão mais uma vez é tolhido pela exclusão.

Algumas conclusões sobre a escola inclusiva são elaboradas pela P2 no excerto abaixo:

Ah, a escola é boa, mas, eu tinha que ter paciência com os preconceitos, às vezes quando o intérprete faltava, precisa de mais quantidades de intérpretes eu gostaria. O intérprete é um profissional importante, mais

peessoas precisam se tornar intérpretes. Cada um, o diretor, o coordenador, o professor, precisa querer copiar o intérprete e aprender, é importante para a vida futura. As pessoas precisam querer ser intérprete para se relacionar, comunicar. Se não consegue se comunicar, há uma barreira, não entendo a oralidade, e gestos, deixa para lá, não tem problema. Outro professor acha legal, se comunica, conversa, de novo, chamo o intérprete para explicar e traduzir as informações, e com as sinalizações do intérprete compreendia, conseguia, era melhor (P2).

A importância do intérprete novamente é enfatizada como um recurso de sobrevivência e permanência do surdo na escola, mais ainda, “para a vida futura”, assim, a P2 sugere a importância de haver mais intérpretes, mais ouvintes que se interessem por aprender Libras e se comunicar, pois disso depende a sua vida e perspectiva de futuro dentro da sociedade.

O ambiente escolar inclusivo necessita ser um ambiente propício às percepções visuais dos surdos pois, conforme Stainback (2006), é a escola que deve se adaptar ao aluno. No entanto, escola inclusiva pode ser, para os surdos, um local que dificulta sua concentração, por estar cheio de recursos próprios para os ouvintes, mas que excedem aos surdos, como o barulho e movimentação excessiva de pessoas. Alguns surdos são sensíveis às vibrações ocasionadas pelo som, e outros têm resquícios auditivos, de forma que barulhos altos incomodam, dificultando, assim, a concentração e aprendizado.

Ah, a inclusão foi mais ou menos, havia muito barulho, tumulto de gente, bagunça, barulho, eu não me sentia bem, ficava parada. Depois, mandaram a professora para uma turma menor, eu mudei para uma menor, era quieto, calmo, paz. Quando é muito grande e muito barulho, alguns falavam palavrão, parecia que o professor era bagunçado, me atrapalhava visualmente, muita confusão. Aí quando mudei para uma menor, a turma era calma, eu conversava, havia contato, melhorou, minha mente melhorou, eu conversava melhor. (P3).

Sobre o aprendizado de Língua Portuguesa para os surdos, garantido pela Lei inclusiva, como segunda língua, na modalidade escrita, a P2 afirma:

P2: A escola e o intérprete, as explicações ..., mas, a leitura era mais ou menos, não foi boa. Faltou aprender mais palavras, aprender a leitura. Desenvolver, aprender, faltou melhorar. Foi mais ou menos, foi difícil.

Pesquisadora: A língua portuguesa? O ensino foi fraco?

P2: É, a educação foi boa, só que não aprendi a ler, precisava de mais prática.

O aprendizado de Língua Portuguesa é considerado crítico por ela, concluindo a necessidade de mais prática. O bilinguismo na escola inclusiva deve se efetivar no sentido de tornar os surdos aptos à leitura e escrita, alfabetizando-os em sua língua, a libras e na língua portuguesa. Contudo, a escola regular, não contempla o ensino de libras e o ensino de língua portuguesa apresenta problemas, uma vez que os surdos afirmam não ter aprendido a ler.

P3: Algumas palavras entendo, tudo não, algumas eu conheço, outras não conheço os sinais.

Pesquisadora: Sempre há um impedimento na leitura?

P3: Sim. O surdo é assim. Eu leio palavras, entendo, mas elas sempre mudam, mudam, é difícil. Eu pegava para escrever, copiar, dava para o intérprete olhar, oralizar. Ele mudava tudo, as palavras, aí conseguia deixar o texto claro.

As palavras são reconhecidas, mas as mudanças que elas sofrem na língua portuguesa, não são naturais para os surdos, uma vez que elas não ocorrem nas línguas de sinais. A P3 identifica que essa dificuldade é algo comum entre os surdos, requer, portanto, refletir o ensino de língua portuguesa no modelo educacional inclusivo.

Sem adentrar em questões gramaticais, presume-se que para os surdos aprenderem o português e suas regras, necessitam antes dominar as da sua língua. Infelizmente, a inclusão não proporciona essa oferta como acontece para os ouvintes, pois o ensino de língua de sinais se dá em atendimentos educacionais especializados de carga horária inferior ao da língua portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

Além disso, vale elucidar que o currículo das escolas em geral não inclui o ensino de libras, ainda, de forma que os surdos que não dominam a sua própria língua, enfrentam na escola regular bilíngue uma tarefa a mais, aprender libras junto ao intérprete, que não é usuário nativo da língua, o que ocasiona atraso em seu desenvolvimento se comparado aos demais ouvintes (QUADROS, 2007).

Outro implicativo quanto ao aprendizado de Língua Portuguesa, diz respeito à formação dos professores letrados, que, em geral, estão preparados para ensinarem a língua para crianças falantes, com metodologias de língua 1, ou seja, língua materna. Ensinar português para alguém que não fala requer metodologia de ensino de língua 2, o caso dos surdos (QUADROS, 2007); e para tanto, o professor necessita de formação

específica. Isso explica a dificuldade enfrentada pela P2 quanto ao aprendizado de língua portuguesa.

Como maneira de contribuir para uma melhor educação inclusiva, alguns apontamentos são trazidos pelo P1 no excerto a seguir:

Por exemplo, metade de pessoas surdas e metade de ouvintes, igualdade. Todos juntos iguais. Eu sonho com isso se concretizando. Também divulgação da língua de sinais por meio de cartazes, eu gostaria. Porque eu sou surdo oralizado, mas eu gosto da língua de sinais, porque sou mais visual, entendo com clareza a língua de sinais, é importante. Eu sofri no passado, mas tive sorte de ter a ajuda dos ouvintes, tive sorte de ter amigos. [...] Porque no passado, acontecia de não ter língua de sinais, o ouvinte oralizava, às vezes o intérprete não podia ir por causa de doença, e eu ficava sem sinais, apenas palavras, parecia que eu estava comprimido. Os ouvintes falavam bastante e eu perdido. Precisa ter mais intérprete, divulgação da Libras, os ouvintes saber sinalizar, querer a inclusão, todos juntos o aprendizado seria igual, é um exemplo (P1).

Nota-se o anseio pela existência de igualdade na questão de quantidades de surdos. Isso nos faz pensar no fato de que a minoria surda sente-se em desvantagem quando depara-se na escola com uma maioria ouvinte, de língua e costumes diferentes, onde sabemos haver uma disputa de valores, dos quais se sobressaem sempre os da maioria, de modo que as lembranças trazem à tona vozes, individuais e coletivas, mas que pendem para a manutenção da ideologia dominante (BOSI, 2003). Além disso, nota-se que a existência constante da luta pela igualdade, revela sua não efetividade no ambiente escolar inclusivo.

Melhor seria se os alunos aprendessem também libras, por causa da comunicação, caso queira falar com eles. Precisa ensinar, ajudar eles, é bom para a vida deles, para o futuro, e da inclusão de surdos e ouvintes, para as trocas. O professor vê e não sabe libras, precisa aproveitar o intérprete para ensiná-lo a aprender e desenvolver, seria bom (P2).

Outro ponto destacado é a necessidade de mais pessoas saberem Libras, para que não falem intérpretes e que a efetividade da inclusão seja garantida, uma vez que, como já discutido, esses profissionais são o elo que permite a inclusão dos surdos na sociedade. Mais ainda, o P1 enfatiza que os ouvintes precisam desejar a inclusão, e isso é refletido em suas atitudes de querer aprender a língua dos surdos. Assim pois, a inclusão é possível na medida em que os ouvintes permitem ou não.

A educação que os Surdos Doutores do Brasil defendem se baseia em uma educação que realmente ensine e dê oportunidades iguais aos surdos e ouvintes. Uma proposta bilíngue foi levantada e conquistada por pesquisadores na área dos Estudos Surdos, por meio de políticas que, infelizmente, não vêm se efetivando de maneira a educar os surdos de forma a atender suas necessidades, conforme Campello et al (2012).

Sobre essa defesa, os participantes surdos foram indagados, e algumas descobertas foram feitas. Num primeiro momento, não souberam identificar a proposta bilíngue, mas com algumas explicações, os participantes 1 e 3 afirmaram ter ouvido falar desse modelo educacional. O P1, por visitar outros lugares e ser informado sobre escolas com esse modelo, e a P3, por assistir vídeos do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos), enquanto que a P2 desconhecia.

Algumas reflexões foram construídas, ao relembrar a experiência educacional inclusiva e vislumbrar a proposta bilíngue. Vejamos:

Eu penso que essa escola bilíngue é muito boa, porque o surdo desenvolve habilidades mais rápido, ele pensa, pensa, sinaliza com mais rapidez, desenvolve nas tecnologias, sinalizam com pureza do jeito próprio dos surdos. Por exemplo, eu Heitor sou surdo, que caminho eu escolheria, eu gostaria do bilinguismo dos surdos, porque ali tem um estudo focado no visual. Às vezes outra pessoa, outro surdo, não tem interesse nessa educação (inclusiva), se interessa em outra, a bilíngue, escolha dele, sentimento dele, a maioria deles gostam. Já outra pessoa surda gosta da inclusão. Às vezes, a pessoa gosta de um só, o grupo em que a língua de sinais seja pura (bilinguismo) (P1).

A proposta bilíngue é vista como uma forma que se legitima o jeito surdo de entender o mundo e ser nele. Sem pensar muito, o P1 afirma que gostaria de ter sido educado em uma escola bilíngue, contudo, em seguida, pondera que, pode haver gostos diferentes dentro da comunidade surda quanto ao modelo educacional que pensam ser melhor. Refratam nele as vozes individual e social quando ele afirma sua preferência e em seguida retoma a ideia da inclusão, mostrando o trânsito delas em suas enunciações. Além disso, conforme insta Bakhtin (2006), o confronto das vozes na arena do discurso, demonstra o processo de elaboração da compreensão do que vem a ser o bilinguismo para o P1, onde sua voz interior confronta as vozes sociais elaboradas sobre a inclusão e bilinguismo, aflorando assim seus valores mais internos, seus anseios e desejos sobre a educação ser orientada para sua especificidade, como defende o bilinguismo.

Sua memória individual revela uma contradição que comprova haver em um só enunciado uma complexidade e vários pontos de vistas, que podem se opor, às vezes,

recompondo os dados da memória, trazendo à superfície a luta de classes presentes em nossa sociedade (BOSI, 2003).

Revela-nos também a força coerciva que as ideias dominantes, presentes nas vozes sociais, exerce sobre as percepções individuais dos sujeitos surdos, conforme sua subsequente ponderação:

Eu gosto mais da inclusão porque eu conheço, é o meu passado. Mas o bilinguismo, eu ainda não vivi, entende? (P1).

Sim, ele deseja uma educação que tenha pares surdos, professores surdos, a língua de sinais como via principal de ensino, mas essa não foi sua experiência vivida, não compõe seu passado, suas lembranças, de maneira que uma realidade não experimentada não faz sentido, para reelaborar o passado, mas evoca seus desejos individuais.

Analisemos agora as percepções da P2:

P2: Ter surdo como professor é melhor, numa sala incluído só surdos, o contato com o professor surdo, o ensino, conseguir comunicação... as frases em Português, a organização combina, é bom. Ou a escola com intérprete, a relação, é diferente, a cultura de ambos é diferente.

Pesquisadora: O que você acha, ou sente que é melhor?

P2: É melhor ter o professor surdo, eu gosto. Também pode ter o intérprete, gosto também; o bilinguismo é fácil, é interessante, ou o ouvinte eu tenho interesse, em absorver, aprender mais profundamente, é igual o desenvolvimento, é melhor a liberdade, é bom.

Pesquisadora: Se você pudesse voltar ao passado, você escolheria a escola bilíngue ou a escola inclusiva, você escolheria qual? Pode pensar.

P2: A escola com o intérprete, eu escolho, porque lá tem o professor oraliza, o intérprete traduz e daí eu absorvo aprendizado, é importante. Eu me acostumei com a cultura. Ou o professor surdo me ensinar é animador, porque combina com o surdo, são coisas diferente.

Notavelmente, a escola inclusiva foi a única experiência vivenciada pelos participantes, de modo que uma educação bilíngue reside apenas no imaginário dos sujeitos surdos entrevistados, portanto, as elaborações do passado não contemplam esse modelo educacional.

Pesquisadora: Se você pudesse voltar no passado, qual delas você escolheria para aprender?

P3: A escola de surdos.

Pesquisadora: Por quê?

P3: Porque gosto onde tem surdos, a educação, o contato, as trocas são bons, mais claro, o surdo absorve os sinais, o português, vejo que é melhor. As conversas, eu percebo que são calmas, parece que o professor explica diferente, eu sinto.

Pesquisadora: Os professores surdos?

P3: É, eles têm habilidade, de atrair, com o uso de imagens, palavras, eu admiro. Fiquei pensando em imitar eles, e no futuro ser professora de crianças, fiquei pensando se sim ou não.

Embora a participante 3 também não tenha vivenciado o ambiente de uma escola bilíngue, seu conhecimento sobre o tema por meio da comunidade surda a faz elaborar conclusões que revelam o desejo existente entre eles de uma escola que atenda suas necessidades de maneira efetiva. Conforme o excerto acima, os surdos necessitam de uma escola que tenha mais contato com seus pares, que haja um ensino de Língua Portuguesa que atenda a especificidade visual dos surdos e respeite sua língua, com professores surdos que compreendem o jeito surdo de ser e projetem suas identidades. Essas são competências que os doutores surdos defendem no documento Carta Aberta (CAMPELLO et al, 2012).

Ao trazer à baila a proposta bilíngue, percepções individuais são afloradas e trazidas à tona, cristalizando algumas ideias perceptivelmente próprias dos surdos: os surdos desejam ter contato com seus pares na educação; desejam comunicação fluida e em sua língua com todos; anseiam o aprendizado da língua portuguesa de forma a respeitar especificidade visual; desejam ter professores surdos; e uma educação em sua língua natural, a língua de sinais.

Como podemos ver, o trabalho de lembrar produz novas percepções e formulações que costuram o passado e o presente, tal como pondera Benjamin (2012), tecendo lições que são importantes para refletir sobre as possibilidades e limites da inclusão.

4.5 Possibilidades e Limites da Inclusão de Surdos

As possibilidades e limites da inclusão tornam-se perceptíveis por meio das discussões realizadas neste trabalho, expondo as veladas vozes que permeiam as

consciências dos surdos acerca da educação, e que ainda seguem refletindo sobre uma melhor forma de educar.

Primeiramente, alguns apontamentos importantes e comuns nas memórias narradas são: os relatos trazidos trazem lembranças desde os primeiros anos da implementação da Lei 5.623 de 2005 até meados de 2013, portanto, perpassam o período inicial de implementação e alguns anos depois. Todos os participantes vivenciaram a inclusão em escolas regulares, onde a língua de ensino era a língua portuguesa oral e escrita; todos tiveram a presença do profissional intérprete e sofreram a falta dele em algum momento de sua escolarização, por diferentes motivos, fato que representa uma condição que limita a educação dos surdos.

A relação de dependência com o profissional intérprete de Libras tecida nas narrativas mostra que a sobrevivência, ou manutenção, do surdo na escola regular inclusiva fundamenta-se nela. Suas relações, de maneira geral, com os colegas, professores, e demais membros da comunidade escolar se esbarravam, constantemente, na dependência do profissional intérprete, de forma que estabelecer relações se tornava limitado e superficial.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, ele é percebido como desgastante, lento, cansativo, além de trazer a frustração de não ter aprendido parte do conteúdo. A realidade dos surdos não é acessível pela linguagem utilizada nas escolas regulares inclusivas, por isso, o acesso ao conhecimento se dá através das interpretações realizadas pelos intérpretes, que torna o processo dependente, limitado e artificial.

O aprendizado da Língua Portuguesa não acontece efetivamente, os participantes surdos não se revelam alfabetizados em língua portuguesa, o que limita sua inclusão na sociedade, portanto, sua emancipação. Isso avulta a necessidade de problematizar o ensino de língua portuguesa no currículo das escolas regulares inclusivas e leva a pensar nas propostas das escolas bilíngues ou classes bilíngues como modelo de ensino mais apropriado para o povo surdo.

Um movimento natural em busca de identificação ocorre na medida em que os surdos negam sua condição e tendem a querer ser como os ouvintes, nas palavras: “eu sou normal”. A ideia de deficiência, ainda muito presente nas vozes sociais, deslinda o ambiente inclusivo, um campo de lutas sociais, onde o dominante impõe seus valores como o padrão, e os dominados não veem outra saída, a não ser negarem a si mesmos em prol de sua existência/inclusão na sociedade.

Nas escolas regulares inclusivas, os participantes surdos não elaboraram sua cultura e o seu jeito surdo de ver o mundo, aliás, a cultura ouvinte sempre preponderou sobre os surdos e, em alguns casos, foram forçados a se “calar” culturalmente. O sentimento de solidão narrados pelas vozes surdas apontam a solidão identitária e, de maneira implícita, o desejo de identificação com seus pares.

Sua cultura não está contemplada no currículo escolar e tampouco é encorajada e, possivelmente, é desconhecida. Desta feita, os surdos adentram ao conhecimento na língua, cultura e valores dos ouvintes; o fato de não poderem se expressar e ser o que são, em sua língua e cultura, os limita de se desenvolverem e construírem suas subjetividades baseadas na sua diferença.

Embora os surdos entrevistados não tenham vivenciado uma educação inclusiva bilíngue em escolas bilíngues ou em classes bilíngues, suas ideias sobre uma educação melhor se aproximam aos das comunidades surdas e dos doutores surdos, pois anseiam ter contato com seus pares, desejam que na escola mais pessoas saibam libras, e desejam um ensino de Língua Portuguesa que realmente contemple sua modalidade de língua espaço-visual.

Ao mesmo tempo que esta educação inclusiva tolhe as possibilidades de emancipação, ela impulsiona o relampejar das vozes individuais, que correspondem à coletividade surda, ao levantar reflexões e críticas sobre o passado/presente educacional, que ainda deixa a desejar, possibilitando a busca por sanar suas necessidades específicas.

Entendemos que a educação inclusiva em escolas regulares possibilita uma troca cultural, preponderantemente de mão única, em que se impõe aos surdos contato com a cultura ouvinte, com o modo de ser, ver e aprender o mundo dos ouvintes, de forma planejada e estruturada pelas políticas educacionais e seus dispositivos reguladores. Para os ouvintes, no entanto, não está previsto no planejamento curricular conhecer os surdos e saber que há outra forma de se expressar e comunicar, de forma casual e não impositiva.

A imersão no mundo dos ouvintes por meio da inclusão em escolas regulares, em alguns momentos narrados, revela certa medida de satisfação, apontando que não há, diretamente, uma contrariedade em conviver com os ouvintes, ao contrário, desejam estar com eles, apesar dos conflitos vividos, as angústias, sentem-se satisfeitos de estarem incluídos. Esse sentimento de satisfação revela-se análogo ao desejo de identificação, de pertença, uma vez que, ao conseguir ser e estar como o ouvinte, o jeito ouvinte, de uma forma ou de outra, os surdos são reconhecidos como iguais em suas habilidades.

De maneira implícita, podemos constatar a presença da ideia dominante sobre a surdez, presente nas vozes dos surdos, quando se afirmam “normais”, demonstram a existência de valores sobre a surdez como deficiência e anormalidade, negando-a, e subvertendo-a pela ideia de igualdade.

Não podemos deixar de notar que educação inclusiva, como está posta, tolhe possibilidades de desenvolvimento e emancipação dos surdos, se consideramos que a inclusão deve oportunizar igualdade no processo ensino-aprendizagem. Pois, as questões relacionais complexas entre aluno-intérprete-professor e vice-versa, implicam desigualdades em relação aos ouvintes no tempo em que as informações são acessadas, na comunicação, nas relações, nas oportunidades de ser e se expressar. Conscientes disso, os surdos anseiam direitos iguais.

Além disso, uma educação inclusiva baseada em fundamentos teóricos historicamente construídos sob o olhar ouvintista, por si só é um mecanismo que reproduz barbárie, uma vez que impõe o ideal de um coletivo para o qual o alvo (os surdos) dessas políticas devem se sujeitar. Assim, nos deparamos com uma educação que tolhe possibilidades de autorreflexão, de conscientização e senso crítico devido a todas as questões aqui levantadas.

Podemos compreender que a inclusão que os surdos querem se distancia da inclusão em escolas regulares comuns, como está posta em Rondonópolis, e na maior parte do país. Suas ideias cristalizam um desejo por escolas mais aproximadas às escolas inclusivas bilíngues ou de classes bilíngues, em que sua língua, costumes e valores sejam respeitados. Não desejam segregar-se, pelo contrário, querem partilhar com os ouvintes sua língua e cultura em uma via de mão dupla, mas desejam receber os mesmos direitos ofertados aos demais, em harmonia com o que defende a proposta na Carta Aberta. Estar os olhares dos surdos de Rondonópolis alinhados à defesa dos doutores surdos sobre a educação inclusiva sugere a existência da luta coletiva de classe, nas vozes sociais, na tentativa de subversão aos valores impostos sobre eles pela maioria, como o melhor e único caminho para a educação.

Enfim, a ideia de deficiência encontra-se muito enraizada nas políticas e práticas inclusivas, o que significa que ainda está nas consciências das pessoas. Sustento que, para além de pensar em um modelo educacional, preconiza-se pensar uma educação que possibilite a conscientização acerca da existência do outro, de suas necessidades a partir de suas “vozes”; que o currículo contemple o exercício da empatia, tal como a redação dos dispositivos legais sustentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou refletir, desconstruir e construir saberes sobre a inclusão apontando que a forma como ela está posta ainda não contempla as necessidades subjetivas e educacionais dos surdos. Apesar da aparente satisfação, ficou claro que os surdos anseiam por mudanças na educação; e essas ideias, refratadas nas vozes sociais, foram aqui materializadas nas palavras advindas de suas memórias, dando visibilidade às suas legítimas preocupações e anseios.

Compreendemos que o contexto educacional dos surdos no município de Rondonópolis – MT configura-se em escolas regulares inclusivas, para os surdos, com a presença do intérprete, de acordo com a Lei 5.626/2005. A cidade não conta com escolas e nem classes bilíngues inclusivas, também previstas pela lei supracitada, o que configuraria o modelo segundo o qual os doutores surdos do país defendem ser mais adequado para as especificidades e necessidades dos surdos.

O fato de as ideias dos surdos de Rondonópolis sobre uma educação efetiva convergir com as dos doutores surdos do Brasil evidencia os desejos deles de identificação e sentimento de pertença ao grupo, naturais e necessários ao desenvolvimento linguístico, cultural e humano.

Além disso, foi possível perceber que apesar de as políticas educacionais inclusivas no município de Rondonópolis expressarem no papel suas orientações para a inclusão, de forma contraditória ela ainda se concretiza no território da exclusão, uma vez que o discurso sobre a educação dos surdos se enraízam nos estereótipos sobre a surdez como deficiência, impregnado de um quê fazer a partir da ótica ouvintista dominante e não sob os olhares dos surdos “dominados”.

As narrativas trazidas à superfície, por meio dos relatos das memórias e por sua análise, externam as contradições presentes na sociedade que, por um lado, vê a educação inclusiva como está posta, necessária para incluir os surdos, num movimento típico de imposição, em que os surdos precisam aprender com os ouvintes, ser como os ouvintes, e estar com os ouvintes, pois eles representam a maioria na sociedade, detentores de saberes necessários à sobrevivência dos surdos no mundo deles. Por outro lado, a ideia de uma educação inclusiva, compreendida a partir das necessidades dos surdos, num movimento linear de igualdade de direitos, entende que a educação dos surdos se dê da mesma forma que a educação dos ouvintes, quer dizer, na língua deles – a língua de sinais como meio de comunicação, com professores surdos, onde seu jeito

de ser e ver o mundo possa ser expresso e visto com a mesma naturalidade que os ouvintes se usufruem, onde permitam ser o que são sem aparas normativas e preconceituosas. Assim, fica manifesto que urge pensar as políticas e práticas educacionais para os surdos a partir também de seus olhares, desprendendo-se dos estereótipos opressores sobre a surdez advindos das construções ouvintista.

O limite da inclusão está na forma como ela é tecida e praticada, pautada num ideal ouvintista, em que o sujeito surdo é polido para encaixar-se nas normas sociais idealistas sobre a inclusão de uma sociedade de ouvinte e falante. Quando o sujeito pode estar com os ouvintes, mas não pode ser como os ouvintes e nem ser quem ele mesmo é, surdo, entendemos existir um engessamento que limita o desenvolvimento de sua subjetividade, configurando uma educação para a não consciência, uma educação para a manutenção da barbárie.

Constatamos que incluir para excluir tem sido o que alguns aspectos da inclusão tal como está têm feito, por limitar a comunicação, a oportunidade de expressão e da cultura surda, o aprendizado de Língua Portuguesa, as relações de amizade, com resultados excludentes no presente e em longo prazo. No presente, por não contemplar aos surdos uma educação pautada nas suas necessidades; e em longo prazo, por não possibilitar aos surdos saberes necessários para que se dê oportunidades iguais na sociedade, limitando-os em suas potencialidades, por exemplo o aprendizado da Língua Portuguesa.

Concebemos que as possibilidades da educação inclusiva se aproximam mais às ideias do modelo bilíngue, em escolas bilíngues ou classes bilíngues, que demonstram atender de maneira mais assertiva as necessidades educacionais dos surdos, em que eles possam ser quem são, expressarem-se de maneira natural, sem aparas, conforme apontam as pesquisas dos Estudos Surdos e as vozes dos surdos rondonopolitanos. Nesse sentido, possibilita o desenvolvimento da consciência e liberdade, no sentido de sua subjetividade, e emancipa o sujeito para uma vida efetivamente humana em sociedade.

Contudo, creio que a defesa de escolas bilíngues e classes bilíngues, sem a presença de alunos ouvintes, seja um caminho, desde que os surdos sejam matriculados, no contraturno, em escolas regulares inclusivas, para que haja o encontro e convívio com a diferença, de ambos os lados, construindo aprendizados e estabelecendo o exercício da empatia e consciência de si e do outro, dado vivermos em uma sociedade plural.

Entendo que para pensar em uma educação inclusiva há de se levar em conta o contexto social e a realidade de cada região, para constituir um caminho humano e possível.

Proponho que certas atitudes sejam consideradas para que as escolas regulares comuns sejam mais inclusivas na prática. As políticas de inclusão devem se efetivar no sentido de cumprir o que se compromete, em difundir a LS, por meio de formação de professores e instrutores de Libras. E que haja concursos públicos ou editais de seletivos para contratação desses profissionais, para compor o quadro nas escolas regulares, de forma que o ensino de libras realmente aconteça na prática.

Além disso, os currículos precisam se harmonizar com essa premissa, de forma que devem ser revistos e reformulados para contemplar o ensino da LS e da história e cultura dos surdos, como disciplina, para que haja efetividade do ensino de Libras, não só como complemento, mas componente curricular, beneficiando tanto os surdos como os ouvintes, tornando-os aptos à comunicação em uma via de mão dupla, formando cidadãos bilíngues.

Esse ensino poderia ser realizado preferencialmente por professores surdos, com intérpretes de Libras para os ouvintes, que promoveria a construção das subjetividades dos surdos e, para os ouvintes, o exercício da alteridade. Ou seja, aos ouvintes possibilitaria se ver no lugar do outro, de compreender como é estar em meio a outros que falam outra língua, que compartilham outra cultura.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, importante para a inclusão dos surdos, indico que aconteça em ambiente separado, contudo, ao mesmo tempo em que ocorre para os demais ouvintes, por se tratar de um ensino que requer, além de estratégias, metodologias específicas para os surdos. Lembrando que a língua de sinais possui uma modalidade de produção e expressão espaço-visual, além de outros aspectos linguísticos diferenciados das línguas orais, entende-se que esse momento supre a necessidade de aulas complementares, e oportuniza possibilidades iguais de aprendizado, substanciado pelo currículo e por oferta de professores formados em Letras Português, com conhecimento de ensino de língua portuguesa para surdos, como segunda língua, auxiliados pelo intérprete.

O ensino de língua de sinais no currículo e o ensino de Língua Portuguesa com metodologia específica para os surdos, sendo este último em classe separada, são políticas que poderiam reduzir a necessidade de Atendimento Educacional Especializado, descaracterizando o aspecto de um ensino complementar, tornando-a mais igualitária, apesar de haver, por um momento um agrupamento dentro da escola,

seu objetivo é mais inclusivo que excludente. Desta forma, a intervenção do ensino de língua portuguesa, objetiva a inclusão, a longo prazo, por possibilitar a alfabetização dos surdos em língua portuguesa, capacitando-o para o processo de aprendizagem, durante sua vida escolar, e, futuramente em sua vida adulta, tornando esse processo mais inclusivo que o vigente.

Sugiro que essa proposta deva ser aplicada de forma experimental, como uma tentativa baseada nas ideias de educação que os surdos anseiam e no fracasso da escola em alfabetizar os surdos.

Acima de tudo, sabendo que os surdos são mais visuais, as aulas devem ser elaboradas para atender essa especificidade dos surdos, utilizando mais recursos visuais, frisando que essa estratégia contempla todas as diferenças, todos tem a ganhar.

Assim, creio que construiremos práticas que incluam a todos no presente e em longo prazo, traçando caminhos que mais se harmonizam com as concepções de Educação que realmente emancipem, formando sujeitos humanos, conscientes, e efetivamente incluídos na sociedade.

Considero que as discussões aqui abordadas apenas compõem a rede de problematizações tecidas sobre a Educação Inclusiva e vêm a somar em prol da educação que os surdos querem. Sugerimos, ao final desta pesquisa, que a inclusão seja vista de outros ângulos, olhares, os dos surdos, de modo a agregar contribuições à tessitura de uma educação que realmente emancipe. Assim, a inclusão como está ofertada configura-se pouco inclusiva, dificultando uma educação formadora de sujeitos conscientes, críticos e, portanto, emancipados. As sugestões aqui apontadas, por se basearem nas percepções dos surdos sobre a educação, podem configurar uma educação mais inclusiva e potencialmente emancipadora. Há muito ainda a ser refletido e problematizado e as lutas pela garantia de direitos iguais não devem cessar...

REFERÊNCIAS

- ACIR – Associação Comercial e Industrial de Rondonópolis. **Dossiê Rondonópolis 2010**. 4ª ed. Rondonópolis: Marketing Mix, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/migue/AppData/Local/Temp/Temp1_dossiê%202010%20roo.zip/Dossie%20Rondonopolis%202010ok.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2018.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: Políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Corpo Desviante: Olhar perplexo. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1994 p. 245-268. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771994000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- AMORIN, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Estética da Criação Cerbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v. 1).
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **O Tempo Vivo da Memória**. Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 5 de outubro de 1988.
- _____. **Decreto Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 03 ago. 2018.
- _____. IBGE. **Censo de Pessoas com Deficiência Auditiva**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/pesquisa/23/23612?detalhes=true>. Acesso em 11 jul. 2018.
- _____. IBGE. **Histórico da Cidade de Rondonópolis**, 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/historico>. Acesso em 11 jul. 2018.
- _____. IBGE. **Panorama da Cidade de Rondonópolis**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>. Acesso em 11 jul. 2018.

_____. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 01 ago. 2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 03 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em 12 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** Estatuto da Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CAMPELLO, A. R. e S. et al. **Carta Aberta ao Ministro da Educação Elaborada pelos Sete Primeiros Doutores Surdos Brasileiros, que Atuam nas Áreas de Educação e Linguística**, 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CARMO, José Carlos Mariano do. Alguns Apontamentos sobre a Tese VIII, de Walter Benjamin, em Sobre o Conceito de História. In FONSECA, Cláudia L. (Org.). **Cultura Literária na América Latina. Revista Caderno de Letras**. Pelotas/RS: Centro de Letras e Comunicação - UFP, 2018, n. 30, JAN-ABR. 2018 – ISSN: 2358-1409 (online). Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/issue/view/743/showToc>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

CECCIN, R. B. Exclusão da Alteridade: De uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CINTI, Cíntia Débora de Moraes, **Uma Análise do Processo de Construção da Identidade da Pessoa Surda**. Sinop, MT: 2019. Dissertação (Mestrado em Letras), UNEMAT. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DXUNeTyiH3XGD90v8jnPy0NB_mlT0Px4/view>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DORNELES, Marcielle Vieira. Família Ouvinte: Diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos. In: **Anais Eletrônicos do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

- EAGLETON, T. **A Ideia de Cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação – PNE**. Rio de Janeiro, 2013.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FRANCO, Renato. **10 Lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem numa perspectiva socio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2 ed.
- LIMA-SALLES, H. M. M; NAVES, R. R. Estudos Gerativos: Fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: LIMA-SALLES, H. M. M; NAVES, R. R. (Org.). **Estudos gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de aquisição de Português (L2) por surdos**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão Segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. 2ª Ed. Cuiabá: SEDUC, 2001.
- _____. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso**. Versão preliminar. Cuiabá, MT: Seduc, 2011. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/andreaperez1971/orientaes-curriculares-e-pedaggicas-para-a-educacao-especial-no-estado-de-mato-grosso>>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- _____. **Orientativo 2013 Ciclos de Formação Humana**. 2013. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/educacao-basica?ciclo=>>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- MERCADO, Edna Aparecida. O Significado e Implicações da Inserção de Libras na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. In ALBRES, Neiva de Aquino (Org.). **Libras em Estudo: Ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos chave**. Beth Brait (Org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Tradução Windz Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, Mariana Peres de.; MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos como Espaço de Resistência. **Revista Pro-Posições**. Campinas - SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2020, v. 31. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100510&tlng=pt>. Acesso em: 26 mai. 2020.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

OLIVEIRA, S. L. M. Mapeamento Escolar de Jovens e Crianças Surdas da Rede Pública do Município de Rondonópolis. In: **Anais do Seminário em Educação - SEMIEDU 2018**, Cuiabá - Mato Grosso. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf#page=1046>>

PAULETTO, M. F.; ARAÚJO, M. I. B. (Org.). **Ciclos de Formação Humana: Educação para todos**. V. 1. Rondonópolis: SEMED, 2016. 35p.

PEREIRA, A. P. de S. **Acessibilidade para os Surdos na Saúde Pública de Sinop - MT**: Os efeitos de sentido desse processo. Sinop, MT: 2019. Dissertação (Mestrado em Letras), UNEMAT. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/124fzZMfzsWTtUAEhBZ2SdMTefUHZgslP/view>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PERLIN, Gladis T. T. **O Ser e o Estar Sendo Surdos**: Alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre, RS: 2003. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Faculdade de Educação. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51 – 74.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In QUADROS, Ronice M. de; FINGER, Ingrid (Org.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. SC, 2013.

ROCHA, Solange Maria da. **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. 2ª ed. Vol. 1. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, David. Dez Ideias (Mal) Feitas sobre a Educação Inclusiva. In RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações** neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SEVERO, Cristine Gorski. Sobre o Sujeito na Perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro: Universidade UNIGRANRIO, 2008, v. VI, n. XXV. ABR-JUN. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/9>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-32.

_____. “Um Olhar Sobre o Nosso Olhar Acerca da Surdez e das Diferenças”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 5-6.

SOBRAL, Adail. **Do Dialogismo ao Gênero: As bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STAINBACK, Susan. Considerações Contextuais e Sistêmicas para a Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005, v.1, n. 3, dez. 2006, p. 4-8.

_____; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. 3ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, Exclusão, In/Exclusão. **Verve: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. São Paulo: PUC, 2011, n. 20, p. 121-135. Semestral. ISSN: 1676-9090. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886/11118>> Acesso em: 11 jan. 2020.

ANEXOS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa da mestranda **Shirley Lopes Maidana de Oliveira**, intitulada **Memórias Escolares de Pessoas Surdas: Olhares sobre a Educação Inclusiva** sob orientação do Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, com membros associados a esta instituição, e estamos cientes que ela consiste em sessões de entrevistas que se dará no período de junho a agosto de 2019.

Rondonópolis.....maio de 2019.

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado, trabalho realizado no segundo ano de pós-graduação em Educação, no Curso de Mestrado em Educação da UFMT *Campus* de Rondonópolis MT.
- Título da Pesquisa: Memórias de escola de pessoas surdas: olhares sobre a educação inclusiva
- Pesquisador Responsável (orientador): Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas
- Telefone para contato: (66) 99972-3193
- Estudante pesquisador: Shirley Lopes Maidana de Oliveira
- Telefone para contato: (66) 98411-3765

Nesta pesquisa nós pretendemos investigar, através de narrativas das memórias de estudantes surdos, como os surdos da cidade de Rondonópolis percebem a educação ofertada a eles. Para isso, analisaremos as teorias sobre Memórias, Cultura Surda, Análise do discurso e a Teoria crítica a fim de compreender o contexto histórico, social e cultural dos surdos de Rondonópolis; estudar as memórias dos surdos, especificamente as do período de escolarização, de forma a investigá-las e entendê-las junto a eles; e identificaremos, nas narrativas de memórias, evidências de como os surdos percebem e idealizam a educação.

Na sua participação você responderá a algumas questões sobre o período escolar vivenciado e perpassado pela inclusão. Começaremos por algumas questões muito simples relacionadas ao dia-a-dia da escola, como por exemplo, como era o relacionamento entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-intérprete, aluno-funcionários; como eram as participações em atividades culturais, atividades em sala de aula, em grêmios escolares, avaliações e *feedback*; participações em avaliações externas e etc.

A partir delas, iremos conversando sobre outros temas ligados às suas respostas, sempre relacionado a como entende a questão da inclusão dos surdos. Além de você, em nossa pesquisa pretendemos buscar a participação de mais 2 pessoas que de alguma maneira se relacionam com a temática.

A entrevista será filmada, respeitando a língua dos participantes, pois trata-se de uma língua de modalidade espaço-visual, percebida pela visão e produzida num determinado espaço gramatical. Depois, serão traduzidas e transcritas da língua brasileira de sinais para a língua portuguesa e repassadas para os participantes a fim de conferirem se a tradução está de acordo com suas “falas”.

O critério de inclusão na pesquisa, ou seja, o motivo pelo qual estamos lhe convidando a participar é porque você vivenciou o princípio da inclusão escolar no município de Rondonópolis, junto a mim, como sua tradutora/intérprete de libras e, portanto, contribuirá com mais fluidez para construção da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. As entrevistas serão gravadas em formato de vídeo e serão utilizadas somente para fins da pesquisa, de forma que as gravações não serão tornadas públicas de forma alguma. Ao final da elaboração da pesquisa de mestrado, uma cópia do trabalho lhe será entregue, para que possa verificar como sua contribuição foi utilizada no trabalho. Você não terá nenhum gasto financeiro em participar na pesquisa.

Sobre os riscos e desconfortos em se participar desta pesquisa: sua participação não trará problemas legais e nenhum dos procedimentos utilizados implicarão em riscos à sua dignidade. Nenhuma informação será utilizada contra a sua pessoa, e todas as gravações serão utilizadas somente para fins da pesquisa, de forma que sua identidade será mantida em sigilo. Considerando que será realizada uma entrevista, há possibilidade de ocorrer algum constrangimento em relação a alguma pergunta, timidez ou ainda desejo de não responder à questão. Em quaisquer destas situações você poderá escolher não responder, ou até se retirar em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer ônus.

A pesquisadora estará atenta quanto às suas reações emocionais e ficará à disposição para atender suas necessidades e dúvidas.

Sobre os benefícios de se participar desta pesquisa: embora você não tenha algum ganho financeiro por participar da pesquisa, espera-se que por meio dos resultados deste estudo possam haver elementos para se contribuir com uma escola pública que melhor atenda as especificidades das pessoas surdas, construindo conhecimentos que possam problematizar a inclusão/exclusão de forma a se pensar melhores caminhos para uma educação que realmente emancipe a comunidade surda. Assim, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do(a) pesquisador(a): Shirley Lopes Maidana de Oliveira

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Memórias de escola de pessoas surdas: olhares sobre a educação inclusiva, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Shirley Lopes Maidana de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade.

Local e data _____, ____/____/_____.

Assinatura do sujeito ou responsável:

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador Responsável (orientador): Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Telefone para contato: (66) 99972-3193 / e-mail: nivafreitas@gmail.com

Estudante pesquisador: Shirley Lopes Maidana de Oliveira

Telefone para contato: (66) 984113765 / e-mail: slmgbo@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa: UFMT Campus Rondonópolis. Endereço: Avenida dos Estudantes, 5055 - Bairro: Parque Sagrada Família - CEP: 78.735-901 -
Telefone: (66)3410-4153 - E-mail: cepcur@ufmt.br

PARECER DE APROVAÇÃO NO CONSELHO DE ÉTICA



UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Memórias escolares de pessoas surdas: olhares sobre a inclusão.

Pesquisador: SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09801119.0.0000.8088

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.430.071

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa sobre a educação dos surdos no município de Rondonópolis e sua relação com a proposta educacional da inclusão. Quanto ao perfil dos participantes, serão convidados três surdos adultos, usuários fluentes da língua brasileira de sinais que vivenciaram, a inclusão no começo de sua implementação, a partir do ano de 2005, baseado no Decreto Lei 5.626 de 22 de dezembro (BRASIL, 2012). O convite será realizado via Associação dos Surdos de Rondonópolis (ASSUROO). O instrumento utilizado na pesquisa para a coleta de dados será o roteiro de entrevista semiestruturada.

As entrevistas serão realizadas por meio de encontros semanais, em um local ainda a ser determinado, mas que seja confortável e de melhor acesso aos voluntários. Serão abordados temas relacionados ao dia-a-dia da escola: relacionamento entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno intérprete, aluno-funcionários; atividades culturais; atividades em sala de aula; avaliações e feedback; participações em grêmios escolares; participações em avaliações externas, como as olimpíadas e a Provinha Brasil (Inep), campeonatos estudantis; e etc.

As sessões de entrevistas serão individuais, pois o que se busca são as impressões individuais sobre a inclusão, para depois analisar com as dos demais. Elas serão organizadas semanalmente, determinando uma semana como tempo suficiente para cada participante. Os voluntários serão informados do cronograma das sessões, com os temas abordados. As entrevistas gravadas em vídeos serão transcritas da língua de sinais para a língua portuguesa e após a transcrição, as

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (06)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.430.071

mesmas serão apresentadas aos participantes para se certificarem se estão de acordo ou não com a tradução bem como seu conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Entender, como os surdos do município de Rondonópolis percebem a educação inclusiva a eles ofertada, problematizando-a junto a defesa dos doutores surdos, a fim de compreender caminhos para uma educação que emancipe.

Objetivo Secundário:

- compreender o contexto histórico, político e cultural dos surdos e de sua educação em Rondonópolis;
- analisar nas narrativas das memórias, do período de escolarização a partir de 2005, de forma a extrair os valores ideológicos que apontem percepções sobre a inclusão;
- problematizar a inclusão junto às percepções dos surdos de Rondonópolis e a dos doutores surdos, a fim de compreendê-la como sendo ou não potencialmente emancipadora e igualitária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os riscos e desconfortos em se participar desta pesquisa: a participação não trará problemas legais e nenhum dos procedimentos utilizados implicarão em riscos à dignidade do participante. Nenhuma informação será utilizada contra a pessoa, e todas as gravações serão utilizadas somente para fins da pesquisa, de forma que as identidades serão mantidas em sigilo. Considerando que será realizada uma entrevista, há possibilidade de ocorrer algum constrangimento em relação a alguma pergunta, timidez ou ainda desejo de não responder à questão. Em quaisquer destas situações o participante poderá escolher não responder, ou até se retirar em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer ônus.

Benefícios:

Sobre os benefícios de se participar desta pesquisa: Embora o participante não tenha nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa, esperase que por meio dos resultados deste estudo possam haver elementos para se contribuir com uma escola pública que melhor atenda as especificidades das pessoas surdas, construindo conhecimentos que possam problematizar a inclusão/exclusão de forma a se pensar melhores caminhos para uma educação que realmente

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
 Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901
 UF: MT Município: RONDONOPOLIS
 Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepour@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.430.071

emancipe a comunidade surda. Assim, os resultados serão divulgados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante para área educacional por tratar do tema da inclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências no que se refere aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente protocolo de pesquisa foi APROVADO no que concerne à análise ética. Os pesquisadores responsáveis pela sua execução, deverão encaminhar ao CEP/CUR: EMENDAS caso ocorram mudanças na proposta inicial de pesquisa; os RELATÓRIOS PARCIAIS, semestralmente, para o acompanhamento deste CEP e o RELATÓRIO FINAL ao término da pesquisa, no formato de NOTIFICAÇÃO. Todos os documentos deverão ser encaminhados via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1278849.pdf	14/05/2019 20:22:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoportunidadebrasil.docx	14/05/2019 20:22:09	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto2.pdf	14/05/2019 20:17:24	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_anuencia_assur2.pdf	14/05/2019 14:59:22	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_anuencia_apae2.pdf	14/05/2019 14:52:07	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	04/05/2019 12:16:25	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.doc	14/03/2019 10:47:00	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES N° 5055
 Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 78.735-901
 UF: MT Município: RONDONOPOLIS
 Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cepcur@ufmt.br



Continuação do Parecer: 3.430.071

Ausência	TCLE.doc	14/03/2019 10:47:00	SHIRLEY LOPES MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
----------	----------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 01 de Julho de 2019

Assinado por:
SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER
 (Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.735-901
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (06)3410-4153 **E-mail:** cepcur@ufmt.br

ENTREVISTA 1

Pesquisadora – Primeira pergunta: No passado, como era sua relação com a comunidade escolar?

P1 – Antes de ir para a sala de aula, eu ficava sozinho. Quando eu comecei a frequentar a escola, eu só olhava as pessoas. A comunicação era difícil sim, porque elas falavam muito rápido e eu não entendia o que elas falavam. Eu precisava das mãos, expressões faciais, eu precisava olhar, o quadro, o visual. Eu entrava, me sentava e observava. Começava a aula, a professora falava e eu não entendia. Com o intérprete, eu aproveitava a ajuda que recebia e conseguia entender, olhava para o intérprete e para o quadro, tinha acessibilidade. Eu era oralizado, porque no passado minha mãe me ensinou a oralidade e eu me acostumei, me sentava e olhava os dois, a oralidade e o visual. Às vezes acontecia de eu estar sentado e refletindo, eu sentia: “Eu sou normal, parece que aprendo de primeira, os dois a oralidade e os sinais, legal fico feliz!”. Eu percebo que aprendia os dois muito rápido.

Pesquisadora – Como era sua relação de amizade com a comunidade escolar (professores, alunos, equipe de limpeza, todos)?

P1 – Com as pessoas que trabalhavam na limpeza, eu chegava até elas e falava “oi” e elas respondiam “oi”, “onde fica o banheiro?”. Elas respondiam “por ali”, (gesticulando). Elas percebiam que eu sou surdo e faziam gestos “ali”, “lá”, percebiam. Outra pessoa que veio substituir na limpeza, eu pedia oralmente, a pessoa percebia a voz, que eu sou surdo, também usava gestos para indicar. Algumas pessoas são inteligentes e sabem.

Pesquisadora – Dava para manter uma boa comunicação?

P1 – Uma boa comunicação não, pouca comunicação porque eles conheciam pouco.

Pesquisadora – Com quem você mantinha uma boa comunicação?

P1 – Com minha família.

Pesquisadora – E dentro da escola?

P1 – Na escola eu tinha três colegas, poucos, me comunicava bem só com esses três. Mais do que isso, não, não havia comunicação, não havia costume, nada. Com os demais conversava pouco, com os três era mais.

Pesquisadora – Entendi. Outra pergunta: Você se sentia satisfeito com a escola ou mais ou menos, como era?

P1 – Quando eu ia para escola, eu tinha 8, 6 anos ou menos, não lembro, eu me sentava, ficava olhando e tive medo. Porque aconteceram várias coisas. Por exemplo, alguma atividade muito difícil, às vezes acontecia de ficar com vontade de chorar. Eu ali, sentado, com medo, a professora me acalmava. Eu era visual, ela me mostrava uma imagem e eu ia me acalmando, ia realizando a atividade, copiando, escrevendo, estudando, com um pouco de medo. Com o tempo, ia escrevendo, apagando, olhando

imagens, visual. Os demais alunos eram diferentes no estudo. Eu olhava e todos estavam olhando para mim, e eu sozinho. Parecia que eu estava desaparecendo, sumindo, imergindo no gelo, assim eu me sentia. Tá, o tempo foi passando, outro dia na escola eu estava quieto, não conhecia ninguém, encontrei o intérprete. Conversei, cumprimentei, só eu e ele e nenhum aluno mais. Depois comecei a ver quem estava do meu lado e querer conhecer os ouvintes, eu queria estar em união com eles. Eles chamavam para senta-me com eles, eu ia meio cismado, me sentava. Escrevia, desenhava, brincava, eu me sentia igual, feliz, igual, o medo foi desaparecendo e o gelo também. Isso significa inclusão, é absorver para si felicidade, eu me senti muito bem. E assim seguí aprendendo, me desenvolvendo, satisfeito. De novo, outro dia, brincadeiras, jogos, em todo lugar, as pessoas sorrindo, trabalhando, não tinha maldade nas palavras porque aprenderam o amor, o certo.

Pesquisadora – Muito bom, obrigada! Então você sente que a inclusão te fez se sentir feliz? Foi muito bom?

P1 – Sim. Para mim a inclusão significou muito. Por exemplo, no futuro, o assunto “inclusão”, o ouvinte ensina a experiência, lá na frente há comunicação com o ouvinte também, no futuro. Outro exemplo, se não há inclusão, a pessoa fica sozinha, pode se tornar individualista e, no futuro, não ter comunicação também.

Pesquisadora – Você tem leitura labial? É oralizado?

P1 – Sim, eu oralizo bem, mas ainda erro algumas palavras. Mas a oralização das pessoas é mais difícil para entender. Já a língua de sinais é rápida para entender.

Pesquisadora – Então você pensa que a inclusão é muito importante para entender o ouvinte e manter boa comunicação, é isso?

P1 – Sim, é importante porque o surdo tem temas diferentes no Português. O ouvinte tem Português aprofundado, significados, nomes etc. O surdo demora, é uma tartaruga para entender, aprender com clareza. Precisa buscar a inclusão para aprender mais rápido. Isso é muito bom, para ter empatia, entender como é o ouvinte, ele recebe a informação mais rápido, o surdo recebe a informação. Por exemplo, o ouvinte ouve e já responde, o surdo fica quieto, se pergunta “você sabe?”, ele responde “não sei”, a informação chega até ele com atraso. O ouvinte é rápido, e estar junto a eles recebendo informação é igual ter uma pulseira eletrônica que vibra para te avisar, é como uma ajuda, por exemplo.

Pesquisadora – No passado os ouvintes te ajudaram?

P1 – Sim.

Pesquisadora – E você acha que essa ajuda contribuiu para você progredir mais rápido?

P1 – Sim. O ouvinte é muito importante, porque o surdo precisa conhecer os assuntos dos ouvintes também passar a língua de sinais para os ouvintes, ensinar eles a sinalizar, para que eles possam ser futuros intérpretes e aumentar o número deles, para melhorar a comunicação com os surdos.

Pesquisadora – Entendi. Quanto ao profissional intérprete, ele foi de ajuda na relação com a escola e no aprendizado?

P1 – Sim. O intérprete primeiro ouvia o que o professor falava e depois me explicava, aí para mim ficava claro o que o professor estava falando, a informação passada. Como fazer a atividade, eu perguntava ao intérprete o nome no Português, ele traduzia o significado, me explicava eu entendia a explicação, entendia e escrevia. Se o nome ou palavra eu não sabia, eu dava o sinal, o intérprete traduzia para o Português, escrevia, eu dizia o sinal e ele escrevia. Porque às vezes o surdo não entende o Português, ele pede, faz o sinal e o intérprete faz a datilologia, aí o professor entende que para o surdo é difícil. Mas aquele que é deficiente auditivo ouve um pouco, às vezes ele sabe nome, sinal e escreve; têm as duas especificidades. É surdo e deficiente auditivo ao mesmo tempo, igualmente. Mas eu sinto que o intérprete é muito bom, porque ler as palavras, às vezes, é difícil. Pergunta para o intérprete e aí fica claro, tranquilo, e faz a atividade. O intérprete é bom sim.

Pesquisadora – Então você acha que o intérprete te ajudou?

P1 – Sim.

Pesquisadora – Você pensa que o deficiente auditivo e o surdo são diferentes?

P1 – O deficiente auditivo, que tem meia audição, é mais oralizado e sinaliza pouco. Mas o deficiente auditivo, está mais apegado à fala. O surdo profundo tem a língua de sinais como língua sua. O deficiente auditivo junto com o surdo desenvolve mais na educação, há aproveitamento. Às vezes não tem o deficiente auditivo, não tem problema, o surdo tem mais dificuldades, mas tem amigo sempre junto com o surdo.

Pesquisadora – Como você se vê? Deficiente auditivo ou surdo?

P1 – Eu sou surdo de verdade, porque eu não tenho nenhum resquício auditivo, sou totalmente surdo. Eu tenho amigos deficientes auditivos, mas eu sou realmente surdo.

Pesquisadora – Dentro da comunidade surda pode haver deficientes auditivos?

P1 – Pode sim, porque em toda a sociedade, o deficiente auditivo, surdo implantado, surdo, e outros, todos significa Associação de Surdos, igualdade. Todos não há diferença, não há. É escolhido um grupo com a imagem do ouvido, é certo que são surdos.

Pesquisadora – Qual é a importância do intérprete educacional?

P1 – Se não tivesse os intérpretes, como ficaria o desenvolvimento dos surdos? Seria igual uma barreira. Por exemplo, uma pessoa na rua quer ir em algum lugar para comprar, mas não sabe o nome, vai ser ignorante sempre. Melhor é ter o intérprete, ele ajuda o surdo a entender a importância do futuro, de ter várias informações, que precisa aprender mais. Porque, eu penso que no futuro vai ter tecnologias, e o surdo não vai aprender nada, como ele vai saber. Parece que o surdo no automático diz “eu sei, eu sei, eu sei”, mas no fundo não aprendeu nada. Pode ser que fica em casa quieto até morrer. Isso é ruim! Não, precisa se animar, se sentar para aprender, isso é muito importante. As

informações passadas pelo intérprete, as explicações, abrem os olhos e dá satisfação, acalma. Amanhã que vai ser, ele (o intérprete) já me falou, tranquilo. Às vezes, quando a pessoa não aprende nada, ela fica preocupada. Não, se explicar bem ela vai se acalmar. Porque a maioria fica preocupada, não aprende nada e as outras pessoas da sociedade que aprendem ficam tranquilas, calma, sabem do futuro. O surdo não sabe do seu futuro, e isso pode deixá-lo preocupado, com medo. Precisa ensiná-lo e nisso o intérprete é importantíssimo.

Pesquisadora – Tudo o que eu te perguntar, você pode exprimir seus sentimentos, ok? Não precisa se sentir envergonhado, com medo de estar errado, não. Pode explicar naturalmente. O que eu busco é saber seus sentimentos, para entender. Ok, agora vamos falar sobre inclusão e cultura. Na escola, havia incentivo à cultura surda?

P1 – Na escola, já aconteceu de ter na escola, pessoas que não sabem nada sobre os surdos. A escola ensina o ouvinte, mas faltava ensinar o surdo. Pode ser que o professor não sabia muito sobre o surdo, aí o professor procurava saber como lidar com o surdo, ajudar. Porque no passado, ele (o surdo) não teve educação, “ah, entendi, não teve educação, começou com atraso no aprendizado”. Como se faz, o professor vai ensinar o surdo aproveitando o intérprete. É, dentro da escola pode ter confusão, pode acontecer de o professor não ensinar nada para o surdo, só oralizar para todos os outros, e não tem intérprete, o surdo fica parado olhando, não aprende nada como fazer. O professor fica sem saber o que fazer e a culpa não é dele, ele não conhecia antes. A partir daí, tem que planejar novas coisas, criar, estudar. É importante se sentar com o surdo, saber que surdo é uma identidade, usam a Língua de Sinais. Aí o professor tranquiliza, e nessa troca, se acalma e os problemas não aumentam, começa a melhorar.

Pesquisadora – Você lembra se na escola, as festas, as apresentações culturais a cultura surda era contemplada e informada?

P1 – Difícil perceber, mas, os surdos gostam de festa, preparam brincadeiras, batem papo até de madrugada livremente em sinais. Mas o surdo ao sinalizar tem energia, o ouvinte fica com sono, dorme. O surdo, é difícil dormir, porque o surdo gosta de varar a madrugada sinalizando, não percebe a hora, que é de madrugada, tem que ir embora. Ele fica calmo, tranquilo sinalizando, é normal. Percebo que não cansa, sinalizar é normal. Vejo que a maioria dos surdos puros sinaliza até de madrugada, com certeza. Sinaliza livremente, não se importa com a hora. Se tem obrigação, às vezes, ocupação, aí vai embora. Eu já vi já, já, já. Os surdos sempre têm empatia com sinais de outra cidade, cultura de outra cidade que vem aqui. As conversas são aprofundadas, as trocas são muito boas. Os surdos diferentes trás transformação ao grupo. a comunidade surda tem amigos de fora, e mais surdos do Brasil todo, de diferentes lugares, fazem trocas e são sempre muito unidos. Já o ouvinte, eu percebo que é diferente. Porque o ouvinte tem o celular para conversar, conversam com pessoas que moram na mesma cidade, às vezes liga para uma ou outra pessoa de outro lugar. O surdo não, dá para ter amizade na cidade e em todo o Brasil, no mundo, é livre. Eu fico admirado, é diferente, dá para ter amigos ouvintes que tem afinidade e realizar trocas igualmente, somos humanos sim.

Pesquisadora – Havia na escola trocas culturais, da cultura surda? Por exemplo, nas apresentações, danças, o ouvinte dança. E o surdo, sua diferença, piadas, história, havia incentivo?

P1 – Na Língua de Sinais tem sim. O surdo ingressa como professor de Libras para ensinar Libras, ser instrutor e várias coisas aparecem, mas dança. A maioria dos surdos tem a profissão de ator, surdo faz muita expressão facial, o público gosta. É igual aos passes da bailarina para o ouvinte, para o surdo é o teatro as expressões, as brincadeiras, risadas, tem vários. E dança, tem surdo que dança Hip Hop, tem os que dançam Michael Jackson, e outros. Mas o ouvinte, quando faz palestra, com a assistência lotada, chama o surdo para fazer apresentações nos intervalos, dividindo o tempo para trocas culturais. A plateia admira, aplaude a coragem. Incentivo tem sim.

Pesquisadora – Mas e na sua vida dentro da escola inclusiva, como era?

P1 – Sim, o que falei era em outra cidade. Mas aqui, o progresso na escola é lento. A inclusão, eu ali o aprendizado era difícil minha vida. Eu aprendi a dançar Michael Jackson, brincar, eu queria, mas tinha um pouco de medo. Eu entrei para aprender a dançar Michael Jackson na escola, já. Brincava, dançava e as pessoas me olhavam... a vibração do som, a música eu não conheço. O professor perguntou: “ei você, sabe dançar Michael Jackson?” eu não entendi não, “o que é esse nome?” eu não conhecia, eu não escuto música, nada. O ouvinte me ajudou “é o nome Michael Jackson”, “ah”. Ligaram a música e eu copiava os passes. O ouvinte olhava que estava compatível, estava certo, a dança com a melodia. Por isso, o intérprete me ajudava, me falava o nome Michael Jackson. É difícil discernir o som pela vibração, qual é, o ouvinte falava “é Michael Jackson” ou fazia o sinal da dança, aí eu aprendi a dançar moonwalk e fui aprovado em dança na escola.

Pesquisadora – Você falou de outra escola, onde? Não é aqui na cidade?

P1 – Em Rio Verde.

Pesquisadora – Lá tinha intérprete?

P1 – Não, só ouvintes, o intérprete sabia pouco de Libras, me perguntava. Eu viajei, fui a vários lugares, amigos meus de fora. Eu voltava e ficava pensando em como fazer igual aqui, criar.

Pesquisadora – No passado, na sua época de escola inclusiva, tinha intérprete, certo?

P1 – Sim.

Pesquisadora – Havia incentivo para você como surdo em danças, teatro, havia? Como você se sentia?

P1 – Ali na escola, o incentivo era jogar bola, futsal. Combinaram uma vez de eu ir, e outra vez também, eu fui. Também combinavam de desfilar no 7 de setembro, eu ia também. Eu olhava em minha volta, era diferente. A primeira vez que desfilei, eu fiquei muito feliz. Outra vez foi a dança, eu aceitei, mas eu não sabia dançar, como dançar. Eu gostava de dança, me sentia bem, eu compreendia como dançar, era diferente. E assim, participei de várias coisas diferentes na escola inclusiva.

Pesquisadora – Entendi, obrigada. Você se sentia animado em participar de várias atividades, teatro, 7 de setembro, dança e vários. Isso te animava.

P1 – Isso!

Pesquisadora – Na comunidade dos ouvintes, há diversas coisas próprias dos ouvintes, música, teatro, dança, é da cultura ouvinte. Ao ver e participar dessas atividades, como você se sentia?

P1 – Quanto ouvinte fazia palestra, eu sentia, eu olhava o ouvinte falando, falando, eu olhava. Como eu perceber, saber com clareza, é difícil ter clareza. Mas eu olhava tentando, eu não conseguia. Mas o assunto eu percebia mais pelo visual, pela arte, dança, qualquer assunto superficialmente eu conseguia perceber. Agora, palestra, oralidade é difícil.

Pesquisadora – Quando você olhava, tocava você?

P1 – Não, não absorvia nada. Numa palestra, se tem intérprete, aí sim, entende com clareza. Mas só a palestra, só com ouvinte, não dá para captar nada. Mas se for teatro, apresentações desse tipo, aí sim, expressão facial, sim, tudo. São dois grupos diferentes.

Pesquisadora – Você pensa que a comunidade ouvinte, sua cultura e a comunidade surda, sua cultura são iguais? Ou não, acha que tem uma melhor que a outra?

P1 – Os dois grupos têm assuntos diferentes. Porque, o surdo para ler demora. O ouvinte, ele vê hoje, copie e escreve. Pode ser que os ouvintes escolham diferentes que os surdos escolhem, mas às vezes é igual. Então os assuntos variam, as regras, há semelhanças e diferenças na escolha de um como do outro grupo.

Pesquisadora – Vendo sua explicação, eu queria entender se no contexto inclusivo, se você pensa que um é melhor do que o outro na questão cultural, costumes etc.?

P1 – Eu vejo como igual, percebo como igual. Porque o ouvinte tem a sua comunicação, e o surdo também comunica entre si, igual. Mas tem uma coisa muito difícil, é a oralização na música. Você olha, mas não entende. Entende só os gestos ou a letra, dá para entender. Mas a comunicação é igual à do ouvinte, isso é legal, as trocas de conhecimentos, é igual sim nos dois.

Pesquisadora – Por exemplo, se todos soubessem sinais, ou se quase todos fossem surdos como você, você acharia melhor?

P1 – No passado para mim foi difícil, era só eu que sinalizava, os ouvintes não sabiam Libras, nada. Eu sozinho na maioria. Aí chegaram dois surdos, depois mais o intérprete que passava a explicação, eu que estava sozinho, gostei. Eu sabia pouco Libras. O ouvinte oralizava rápido, é diferente do surdo, eu sei, estamos aquém. A sinalização rápida tem que ter atenção. Eu queria que os ouvintes sinalizassem igual ao surdo, mas o ouvinte demora aprender os sinais, igual o surdo demora aprender oralidade, é difícil.

Pesquisadora – Entendi. O ouvinte é superior ao surdo, é isso?

P1 – Não, não. Às vezes eu sinto, percebo que os dois são substancialmente iguais, em questão de aprendizado, alguns, mas outros menos e vice-versa. Mas em questão de habilidades profissionais, tecnologias, aí sim, o ouvinte é superior, eu sei disso. Mas

quando o surdo começa a ter habilidade, se torna habilidoso, então é igual, em ambos há uns que são mais e que são menos.

Pesquisadora – Entendi. Você lembrando sua experiência escolar, esse período, como você avaliaria?

P1 – Eu me lembro quando eu tinha 2, 3 anos, era muito difícil. Eu tinha muita preguiça, ficava quieto, não sabia nada, eu só observava. Minha mãe me levava, me levava, e eu só observava. Demorei para absorver, perceber, demorou muito estudar. Eu tinha medo, fui forçando a ir para a escola. O tempo foi passando, com 4, 5 anos, minha mãe me levou para jogar futebol, brincar. Minha mãe percebeu “meu filho não pode ficar sozinho quieto”, e me colocou no futebol para brincar, jogar. Precisa ter amigos, se animar. Minha mãe me levava, me levava, me levava. Minha mãe gosta de incentivar os filhos. Como ela fazia, dava brinquedos, e com o tempo, consegui habilidades. Lembro do passado, os ouvintes me via e falavam “ele é surdo, é bom, eu gosto dele, ele é educado, eu quero estar junto a ele”, e eles vinham até mim, um grupo de amigos, e brincávamos. Eles me faziam gestos. O ouvinte dá atenção ao surdo, sabe da sua especificidade, respeita o surdo. Com esse vínculo de amizade eu brincava, e o tempo foi passando. E eu conheci outro surdo profundo, difícil. Fiquei com dó, eu me juntei a ele para ficar sempre comigo, para brincar com os ouvintes, se aproximar. Eu lembro de fazer parte desse grupo e brincar no decorrer do tempo. Quando tinha Educação Física na escola, eu ia. Os meninos queriam que eu jogasse no time deles. Eu perguntava o porquê, eles respondiam porque eu era bom de bola, queriam me escolher. Eu não brigava com eles, eu falava “calma”. Daí eles me escolhiam, e combinava de jogar outra vez com o outro time. Eu era um surdo habilidoso em jogar bola, os ouvintes eram mais ou menos. Os ouvintes não pensavam na minha surdez, eles pensavam nas minhas pernas, quem era bom em futebol ou não, não pensavam na surdez, se sabe jogar bola e tem habilidade. Ganhei medalha de prata, os ouvintes ficaram felizes, me parabenizavam. Outra vez eu jogava com o outro time, para ajudar, é muito importante ajudar os ouvintes a ter habilidade, eles gostam. E assim o tempo passou. Lembro de quando combinava de soltar pipa. O ouvinte me alertava de ter cuidado com a linha, para não passar no pescoço de motoqueiro e cortar. Também me alertavam do horário, por causa da escola. Eu recolhia a pipa guardava na mochila e a pipa estragava, aí eu terminava de quebrar e jogava fora. O ouvinte dizia “meu Deus, ele não sabe. Você arruma a pipa e carrega atrás nas costas, dentro da mochila, não sabe?”, e eu respondia “não sei”. O ouvinte alertava “é, nas costas você carrega com cuidado e a bolsa do outro lado”. “Ah, eu pensava que era dentro da mochila” (P1). “Não, a pipa, olha é frágil, se apertar, quebra” (ouvinte). “Ah, quebra, desculpa” (P1). “Não, eu ensino” (ouvinte). O ouvinte sabe ter paciência, e gostava de me ensinar. Com o tempo, eu ganhei uma pipa nova, lembrei de carregar nas costas e agradei a ele o conselho, carregava a pipa e a mochila certo. O tempo passou, e no ônibus, eu chegando em casa, minha mãe me perguntava “como foi o aprendizado hoje, foi bom?”. “Eu aprendi junto com meu amigo ouvinte” (P1). “Ah, ele te ensina e você acha bom?” (mãe). “Sim, eu fico feliz que ele me ensina” (P1). “Por quê?” (mãe). “Porque eu já aprendi sozinho, a mãe às vezes está ocupada, não pode me ensinar, a família tá ocupada, eu aproveito os amigos da escola inclusiva, é muito importante o ensinamento” (P1). É mais do que a mãe, a família, porque na escola tem tecnologia. Às vezes a mãe, a família esquece de explicar as tecnologias, tem ocupações. Tudo bem, a frequência na escola, as informações, foi me ensinando aos poucos. “Ei, vai ter futebol profissional lá, onde?”. Eu sou surdo, me fala, o quê? Futebol, o horário me escreve”. No dia, o professor observa, observa. Outro

ouvinte avisa o professor: “Ele é ex-aluno da escola, P1. É bom de bola, joga bem”. O professor ficou quieto. O intérprete me ajudava a passar as informações. O professor queria que eu provasse, e então eu joguei bola. O professor viu e falou: “verdade, ele sabe jogar bem”. O ouvinte disse: “eu falei, na escola eu copiava ele”. O professor agradeceu, e eu fui embora jogar bola no União, no REC e desenvolvi mais habilidade em jogar bola, por causa dos ouvintes, eu aprendi mais com eles, isso é muito importante. No passado, eu lembro da empatia dos ouvintes, é mais forte, é muito bom.

Pesquisadora – Isso é com os amigos ouvintes?

P1 – Sim. Na escola inclusiva aprendi muito. Ensina-se como fazer as coisas, teatro, é ótimo. Eu sentia isso.

Pesquisadora – Você sentiu algum preconceito?

P1 – Nenhum, porque na escola havia respeito, foi muito bom, eu gostei. Foi um tempo de união. Hoje eu me sinto feliz em lembrar o passado e tenho saudade. Hoje é diferente, eu tenho novas habilidades.

Pesquisadora – É verdade, hoje você já é adulto. Dentro da sua experiência, se pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria para melhorar a educação?

P1 – Colocar Libras na televisão. O surdo olha e não entende, então colocaria Libras. Mas eu penso, é minha opinião, dentro da escola precisa ter equilíbrio entre usuário da Língua de Sinais e ouvintes falantes, igualdade. Tem que haver mais usuários de Língua de Sinais, eu sonho, eu quero isso.

Pesquisadora – Quando você fala metade, são pessoas?

P1 – Isso. Por exemplo, metade de pessoas surdas e metade de ouvintes, igualdade. Todos juntos iguais. Eu sonho com isso se concretizando. Também divulgação da Língua de Sinais por meio de cartazes, eu gostaria. Porque eu sou surdo oralizado, mas eu gosto da Língua de Sinais, porque sou mais visual, entendo com clareza a Língua de Sinais, é importante. Eu sofri no passado, mas tive sorte de ter a ajuda dos ouvintes, tive sorte de ter amigos.

Pesquisadora – Interessante! A metade de alunos surdos e a outra de ouvintes.

P1 – É, criar isso. Porque no passado, acontecia de não ter língua de sinais, o ouvinte oralizava, às vezes o intérprete não podia ir por causa de doença, e eu ficava sem sinais, apenas palavras, parecia que eu estava comprimido. Os ouvintes falavam bastante e eu perdido. Precisa ter mais intérprete, divulgação da Libras, os ouvintes saber sinalizar, querer a inclusão, todos juntos o aprendizado seria igual, é um exemplo.

Pesquisadora – Entendi, seria legal. O que seria a divulgação da Libras que você disse? Na televisão?

P1 – Isso.

Pesquisadora – Entendo. Então você sente que a inclusão é muito boa, satisfatória ou não, ou mais ou menos?

P1 – Sim, a inclusão é muito boa. Porque, por exemplo, eu penso que o surdo sinalizar é muito importante, o ouvinte explica o intérprete traduz a explicação. O surdo fica admirado: “É verdade, que explicação profunda, legal!”. Ele vai fazer a atividade. Vem na ideia e ele fala “É tem razão!”. Tem que saber, o surdo tem habilidade de como fazer, o ouvinte explica, isso é inclusão. É ter tecnologias, regras diversas. A inclusão é importante porque possibilita trocas, empatia e conhecimento profundo.

Pesquisadora – Você conhece a escola bilíngue?

P1 – Conheço sim. Só entrar num local bilíngue quer dizer que é bilinguismo, não. O assunto é educação de surdos, bilinguismo.

Pesquisadora – Entendi.

P1 – É a sede dos assuntos surdos, onde se prepara e tem o professor surdo bilíngue que ensina português. Criam-se escolas em todo o Brasil, é permitido. É igual, por exemplo, ter empatia, tem muitos ouvintes e poucos surdos, inverte tem muitos surdos e poucos ouvintes. Entendeu, o bilinguismo é igual a esse exemplo.

Pesquisadora – Tem diferentes formas de bilinguismo. Por exemplo, a inclusão tem um espaço bilíngue. Mas tem uma escola somente para os surdos, não há alunos ouvintes, as pessoas são surdas. O professor ensina português de maneira diferente, o método é diferente.

P1 – Eu penso que essa escola bilíngue é muito boa, porque o surdo desenvolve habilidades mais rápido, ele pensa, pensa, sinaliza com mais rapidez, desenvolve nas tecnologias, sinalizam com pureza do jeito próprio dos surdos. Por exemplo, eu P1 sou surdo, que caminho eu escolheria, eu gostaria do bilinguismo dos surdos, porque ali tem um estudo focado no visual. Às vezes outra pessoa, outro surdo, não tem interesse nessa educação (inclusiva), se interessa em outra, a bilíngue, escolha dele, sentimento dele, a maioria deles gostam. Já outra pessoa surda gosta da inclusão. Às vezes, a pessoa gosta de um só, o grupo em que a língua de sinais seja pura (bilinguismo).

Pesquisadora - E você?

P1 – Eu gosto da inclusão, porque foi como absorvi conhecimentos no passado, eu absorvi. Se eu tivesse absorvido só com os surdos, podia ser que eu fosse só um surdo no meio dos outros surdos.

Pesquisadora – Então o bilinguismo é bom, mas você sente que a inclusão é melhor? Ou os dois são bons?

P1 – Sim, é melhor. Eu gosto mais da inclusão porque eu conheço, é o meu passado. Mas o bilinguismo, eu ainda não vivi, entende?

Pesquisadora – Entendo, ficou claro.

ENTREVISTA 2

Pesquisadora – A primeira pergunta, no cotidiano escolar como eram as relações com todas as pessoas na escola, por exemplo, as pessoas que trabalhavam na limpeza, também o professor, coordenador, diretor, todos, os amigos, alunos, como era essa relação?

P2 – Na escola inclusiva nova, a primeira vez, eu percebi que tinha o professor e o intérprete, que me ensinavam a estudar, aprender palavras e suas relações. Eu perguntava, eles me respondiam o sinal correspondente das palavras. Eu perguntava novamente, aí eu explicava e a minha resposta era traduzida para o professor, o professor falava para o intérprete a explicação e eu entendia, mas percebia que, ficava angustiada por não ter aprendido, o tempo do aprendizado é demorado, o desenvolvimento é lento, enquanto que para o ouvinte é rápido termina a escolarização. Eu demorava, estudava muito, mas aprendia e desenvolvia rápido? Não, era aos poucos, devagar, eu percebia. Eu perguntava de novo, curiosa, interessada em captar mais, em como aprender. Sentia que tinha que estudar mais, perguntar mais, para obter mais respostas sobre Português, Matemática, História, e demais matérias de estudo. Eu me preocupava como estudar, pesquisar. Os textos eram difíceis, eu perguntava de novo, e obtinha resposta, perguntava e me respondiam. Aprender é importante, é bom, a inclusão facilitou isso, o intérprete. Melhor seria se os alunos aprendessem também Libras, por causa da comunicação, caso queira falar com eles. Precisa ensinar, ajudar eles, é bom para a vida deles, para o futuro, e da inclusão de surdos e ouvintes, para as trocas. O professor vê e não sabe Libras, precisa aproveitar o intérprete para ensiná-lo a aprender e desenvolver, seria bom.

Pesquisadora – Certo. Você conseguia conversar com todos na escola, alunos, professores, diretor, coordenador, conseguia se relacionar com eles?

P2 – Às vezes, outra vez que fui tentar conversar com o diretor(a) e não houve comunicação, de novo eu chamei o intérprete para me acompanhar e traduzir.

Pesquisadora – Então o(a) intérprete estava sempre presente?

P2 – Sim, para traduzir.

Pesquisadora – Havia então relação?

P2 – Sim.

Pesquisadora – E na hora do recreio, como eram as relações?

P2 – Ficava junto com outro(a) surdo(a) para conversar. As pessoas ficavam admirando, nos viam e vinham até nós, curiosas queriam aprender, não conheciam. Era gostoso, queriam aprender, eu ensinava, elas aprendiam um pouco, faziam mais gestos, e eu entendia mais o que elas oralizava, pela leitura labial, aí eu conseguia entender. - “Ah, casa”, eu ensinava o sinal de casa. A gente voltava a conversar (os surdos) aí eles me cutucavam de novo para ensinar, eu dia “calma”. Eu ensinava os sinais a eles, aí eles iam embora e a gente continuava a conversar. Eles, os ouvintes ficavam olhando a gente conversar em sinais.

Pesquisadora – Que legal, muito bom. Na escola inclusiva havia relações com os outros, os ouvintes ficavam curiosos, com vontade de aprender. Às vezes, quando os amigos aprendiam um pouco, como você se sentia com isso?

P2 - Ah, partia delas. As pessoas ficavam quietas, na delas, quando via que éramos surdos, vinham até nós, eu ficava surpresa. Começava a oralizar, eu dizia “desculpa sou surda”, aí ele(a) não sabia o que fazer, usava gestos, perguntava meu nome, eu ajudava apoiava. Me perguntavam como é “casa”, como é “sexo”, eu falava o sinal de “casa”, “filho(a)”, eles entendiam. Eu ensinava um pouco, aí ele(a)s iam embora.

Pesquisadora – E você, gostava disso, da curiosidade deles? Você se sentia feliz?

P2 – Gostava sim, eu me sentia feliz sim.

Pesquisadora – Que bom.

P2 – Quando vinham umas pessoas, sim, mas, quando vinham muitas, eu não gostava. Só quando vinha uma pessoa, eu me surpreendia, e quando era mulher, com curiosidade. As outras pessoas só olhavam, mas não tinham interesse, ficavam para lá com sua turma.

Pesquisadora – Havia preconceito?

P2 – Sim.

Pesquisadora – Como você se sentia?

P2– Normal, eu não me preocupava. Eu tinha outros amigos, era normal para mim. O importante era o estudo, só me focava no estudo, no futuro, abandonar o estudo, desnecessário, me esforçava em estudar. Esses ouvintes, eu deixava para lá, seus insultos, era melhor ignorar, meu foco era estudar, aprender, desenvolver. Eu falei, pedi para falar com o diretor e o intérprete junto sobre isso, e o diretor mandou chamar eles, e os aconselhou duro. Tem que ter responsabilidade, tem regras, e tem que respeitar os surdos.

Pesquisadora – Entendi. Sobre o profissional intérprete, como ele te ajudou na escola, nas relações com as pessoas, também no aprendizado, na relação com os amigos, como o intérprete foi de ajuda?

P2 – Na escola, eu perguntava para o intérprete, ele me respondia, as palavras e os sinais, eu aprendia.

Pesquisadora – E nas relações com as pessoas, o intérprete ajudava? Por exemplo, na conversa com o professor, com os amigos, se a pessoa não sabia Libras, o intérprete te ajudava? Era importante o intérprete?

P2 – Já. O intérprete, quando eu perguntava para o professor e ele não conseguia, era melhor falar para o intérprete, conversar com ele e ele falava para o professor, o professor falava para ele e ele falava para mim em Libras, essa era a dinâmica tripla. Eu

chegava até o professor para conversar, não havia entendimento, comunicação, de novo eu chamava o intérprete para que eles se conversassem, daí o intérprete me explicava, então era assim essa relação.

Pesquisadora – Então para você o intérprete era importante, te ajudava?

P2 – Sim, o intérprete é importante, ajuda, é necessário.

Pesquisadora – É importante nas relações de amizade e aprendizagem?

P2 – Amizade?

Pesquisadora – É, amigos para conversar.

P2 – Tinha meninas que queriam conversar, queriam aprender. Eu gostava de ensinar, sempre vinham para conversar, outra e outra. Outras pessoas que não queriam, era problema deles, só olhavam e admiravam. Às vezes, duas pessoas estavam conversando, eu perguntava para o intérprete o que eles estavam falando, eu ficava desconfiada. O intérprete traduzia, aí eu entendia.

Pesquisadora – Quando alguém chegava até você para conversar e você não entendia, você chamava o intérprete para ajudar?

P2 – Sim.

Pesquisadora – Ok. Outra pergunta, é sobre cultura. Quando a escola organizava apresentações culturais e coisas relacionadas à cultura, por meio de teatro, dança. No seu ponto de vista, havia incentivo por parte dos professores, alunos, para que você participasse desses eventos, teatros, danças, havia incentivo?

P2 – Não, não havia. Teatro não, tinha outra coisa, por exemplo, produção de cartaz para apresentar, explicar. Aí o intérprete traduzia minha explicação em sinais para a oralidade, e as pessoas entendiam.

Pesquisadora – Era um trabalho normal, de apresentação oral. Mas e teatros, festas e outras coisas culturais? Nenhum incentivo?

P2 – Não, não havia nada.

Pesquisadora – Quando tinha apresentações culturais, dança, você via e compreendia ou não havia compreensão, sentimento?

P2 – Eu olhava e observava as expressões faciais e corporais, não me tocava. Eu não escuto nada, não me tocava. Eu só olhava.

Pesquisadora – Mas, mesmo visualizando, não entendia?

P2 – Não, não entendia, não conseguia.

Pesquisadora – Ok, havia então ocasiões como música, dança, próprio da cultura ouvinte. Mas, havia incentivo para você como surda, expressar sua cultura? Por exemplo, piada, teatro próprio do surdo, tinha incentivo?

P2 – Não. Só na igreja, com apresentação de marionetes para mostrar a Libras, a comunicação.

Pesquisadora – Mas na escola não?

P2 – Não, só na igreja, na escola não havia.

Pesquisadora – Entendi, ok. Ao relembrar o passado, a educação inclusiva ofertada a você, como a avalia?

P2 – No passado, quando eu era criança?

Pesquisadora – No período da Educação Inclusiva, desde quando começou a ter Educação Inclusiva. Quando foi que começou a Educação Inclusiva para você?

P2 – Na escola em 2013.

Pesquisadora – Antes disso, não tinha intérprete?

P2 – Não, não tinha.

Pesquisadora – Só a partir de 2013 então?

P2 – Isso, a partir de 2013.

Pesquisadora – Então, de 2013 em diante, a inclusão, a educação recebida, tudo isso, como você reflete e avalia?

P2 – Mais ou menos, faltou mais estudo, aprendizado, pesquisa, absorção, interesse, mais perguntar, obter mais respostas, estudar mais coisas. Queria absorver mais, mas, faltou, foi mais ou menos, precisava mais desenvolvimento.

Pesquisadora – O que faltou, que coisas?

P2 – Precisava, Geografia, Ciência, Matemática, Português, eu queria aprender, curiosa, interessada em estudar. O que aconteceu, na Educação Fundamental eu não aprendi, cresci, e quando eu tinha idade já, no Ensino Médio, faltava aprender mais. Eu era curiosa, queria aprender, tinha interesse em aprender, é importante.

Pesquisadora – Mas, você tinha intérprete?

P2 – Quando mais nova não tinha intérprete.

Pesquisadora - O período que você teve intérprete, como você avalia?

P2 – Foi bom, foi ótimo o intérprete na escola, foi bom, ótimo.

Pesquisadora – Aí você conseguiu aprender bem desenvolver?

P2 – Foi bom, no passado.

Pesquisadora – Você pensa que, se desse para mudar alguma coisa para melhorar, o que você mudaria?

P2 – Ah, na escola? O que eu não aprendi, voltar não consigo. O que a mente não absorveu, de novo, estudaria mais, para absorver, o intérprete traduziria as respostas, explicaria, aí a mente abriria, para mudar o futuro, melhorar a vida.

Pesquisadora – Você explicou sobre sua vida, mas na escola, o professor, diretor, coordenador, alunos, intérprete, tudo sobre a inclusão, o que você mudaria para melhorar, o quê? O que você acha? Ou deixaria como está, está bom, ótimo, ou mudaria algo para melhor?

P2 – Ah, a escola é boa, mas, eu tinha que ter paciência com os preconceitos, às vezes quando o intérprete faltava, precisa de mais quantidades de intérpretes eu gostaria. O intérprete é um profissional importante, mais pessoas precisam se tornarem intérpretes. Cada um, o diretor, o coordenador, o professor, precisa querer copiar o intérprete e aprender, é importante para a vida futura. As pessoas precisam querer ser intérprete para se relacionar, comunicar. Se não consegue se comunicar, há uma barreira, não entendo a oralidade, e gestos, deixa para lá, não tem problema. Outro professor acha legal, se comunica, conversa, de novo, chamo o intérprete para explicar e traduzir as informações, e com as sinalizações do intérprete compreendia, conseguia, era melhor.

Pesquisadora – Entendi, então o que você acha que precisa melhorar é a quantidade de intérpretes aumentar, e o professor ter mais interesse na educação dos surdos, é isso?

P2 – Isso.

Pesquisadora – Poderia dizer então que a educação foi boa, ou mais ou menos?

P2 – A escola e o intérprete, as explicações..., mas, a leitura era mais ou menos, não foi boa. Faltou aprender mais palavras, aprender a leitura. Desenvolver, aprender, faltou melhorar. Foi mais ou menos, foi difícil.

Pesquisadora – A Língua Portuguesa? O ensino foi fraco?

P2 – É, a educação foi boa, só que não aprendi a ler, precisava de mais prática. A relação de aprendizado com o intérprete, pergunta e resposta foi boa, o intérprete era ótimo.

Pesquisadora – Então o aprendizado da Língua Portuguesa é que precisava melhorar, é isso? A leitura precisa melhorar?

P2 – Isso.

Pesquisadora – Entendi. Uma última pergunta, você conhece a escola bilíngue? Conhece?

P2 – Para a gravação.

Pesquisadora – A escola bilíngue, uma escola só de surdos, com crianças e jovens surdos que vão estudar aprender, só surdos, os ouvintes não frequentam.

P2 – Ah!

Pesquisadora – Você já viu, ou te falaram sobre, ou nada? Conhece?

P2 – Eu já vi escola particular que tinha surdos, deficientes incluídos, ouvintes não.

Pesquisadora – Tipo a APAE? (Nesse momento, a participante solicita que desligue a câmera e relata que não gosta da APAE, eu questionei o porquê, ela responde que na APAE, os surdos eram confundidos com deficientes mentais. Eu a expliquei que entendo o sentimento dela, mas, que não fiz analogia a isso, apenas ao modelo de educação especial que ela relatou, onde todos eram agrupados, surdos, deficientes etc., de modo que ela entendeu e se acalmou).

P2 – Eu tenho vergonha, não gosto da APAE.

Pesquisadora – Então, eu te expliquei um pouco sobre o que é uma escola bilíngue, você me disse que não conhecia, eu te expliquei mais um pouco para você entender melhor. Eu te pergunto, o que você acha, a escola bilíngue é boa ou a escola inclusiva é melhor, o que você acha?

P2 – Ter surdo como professor é melhor, numa sala incluído só surdos, o contato com o professor surdo, o ensino, conseguir comunicação... as frases em Português, a organização combina, é bom. Ou a escola com intérprete, a relação, é diferente, a cultura de ambos é diferente.

Pesquisadora – O que você acha, ou sente que é melhor?

P2 – É melhor ter o professor surdo, eu gosto. Também pode ter o intérprete, gosto também; o bilinguismo é fácil, é interessante, ou o ouvinte eu tenho interesse, em absorver, aprender mais profundamente, é igual o desenvolvimento, é melhor a liberdade, é bom.

Pesquisadora – Se você pudesse voltar ao passado, você escolheria a escola bilíngue ou a escola inclusiva, você escolheria qual? Pode pensar.

P2 – A escola com o intérprete, eu escolho, porque lá tem o professor oraliza, o intérprete traduz e daí eu absorvo aprendizado, é importante. Eu me acostumei com a cultura. Ou o professor surdo me ensinar é animador, porque combina com o surdo, são coisas diferentes.

Pesquisadora – Você acha que as duas vertentes são boas?

P2 – As duas.

Pesquisadora – Você disse que acha importante aprender com o ouvinte, a oralidade, mas, a escola inclusiva não ensina a oralidade, você só visualiza. E a escola bilíngue, você disse que gostou porque tem professor que ensina que é surdo, é isso?

P2 – Sim.

Pesquisadora - Se pudesse escolher, você ficaria com os dois?

P2 – Isso.

Pesquisadora - Se houver alguma dúvida, sobre o vídeo, posso depois te contatar para perguntar?

P2 – Pode.

Pesquisadora – Obrigada.

ENTREVISTA 3

Pesquisadora – Obrigada por comparecer à entrevista, obrigada. Vou começar com as perguntas, ok? Primeiramente, tenho três perguntas sobre experiências. Na escola, como foram as experiências? Na Escola Inclusiva, onde havia o intérprete, professor, alunos e todas as pessoas na escola. Você pode explicar?

P3 – Na Escola Inclusiva, quando não tinha o intérprete, eu ficava parada. Quando comecei, o professor me ajudava, eu entendia, ficava claro. Não tinha comunicação com os alunos, era difícil, depois, com a introdução do intérprete, eu consegui, tive sorte. Eu era a única surda, sozinha. Outra aluna sentava comigo, conversava, me explicava, sabia um pouco de sinais. O aprendizado de Libras era difícil, pois, havia dificuldade na comunicação com eles, mas, com o passar do tempo, fui desenvolvendo e consegui aprender.

Pesquisadora – Havia uma boa comunicação e relação com o professor?

P3 – Sim.

Pesquisadora – com os outros alunos, dava para ter uma relação de amizade?

P3 – Algumas pessoas, com os alunos que não sabiam Libras, a comunicação era difícil, eu não me sentia bem, me afastava, ficava sozinha, parada. Com outro amigo, conversava um pouco. Com o professor, eu fazia perguntas, ele me ajudava a entender, não precisava de intérprete, e ficava tudo bem.

Pesquisadora – E como era no intervalo?

P3 – No intervalo, todos saiam. Depois, a gente conversava, e não tinha outra pessoa surda, era só eu sempre, sozinha. Mas eu não me importava, eu brincava. Quando sentávamos eu ficava quieta sempre.

Pesquisadora – Entendo, era difícil. E quanto aos funcionários da escola, em todos os ambientes da escola, você conseguia se comunicar com elas? Como era?

P3 – Quando eu chegava na escola, de manhã, eu os via limpando, arrumando as carteiras, eu ficava com dó e ajudava a limpar, organizar as carteiras, eu conversava um pouco, porque eles não sabiam Libras. Eu só observava e absorvia bem. Depois, na biblioteca, era difícil, o professor me ajudava usando imagens. Eu gostava, a gente conversava; entre os alunos eu era a única surda.

Pesquisadora – Isso era na sala de aula?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Legal, que bom. Na escola, você me disse que com os alunos, professores, funcionários, o intérprete, havia uma boa relação. Às vezes, a comunicação era dificultada, problemática. Mas você acha que a relação com todos ajudou você se sentir bem? É isso, ou não?

P3 – As pessoas eram amigáveis, mas a comunicação com o professor não era tão boa. Eu tive uma colega que sempre estava junto de mim. A gente conversava, ela me explicava, uma ajudava a outra, aí sim eu me sentia animada, minha mente absorvia mais, mas...

Pesquisadora – Essa amiga era intérprete?

P3 – Era só amiga, colega de sala. O intérprete saía, faltava muito, era só nós duas. Aí ela me explicava e eu fui ficando melhor. O contato com ela era muito bom, conversávamos, ficamos juntas por anos, aí ela sumiu, foi embora, mudou, outros também e a turma diminuiu.

Pesquisadora – Ela te ajudava a entender tudo o que o professor explicava? Entendia com clareza?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Que bom. Ela sabia Libras?

P3 – Sim, eu ensinei, ela conseguiu aprender um pouco. Teve outra colega, jovem, que ficou por anos comigo. Eu ficava perdida, o professor, o diretor não conseguiam intérprete, chamaram essa aluna para ficar comigo traduzir para Libras, aí eu entendia bem. Eu ensinei a bem, e ela conseguia me retribuir, o contato era muito bom.

Pesquisadora – Que bom! Sobre o trabalho do profissional intérprete, foi de ajuda para você, no seu aprendizado também nas relações com os outros alunos, professores, diretor, coordenador, como ajudou?

P3 – Tinha um intérprete que não me dava muito bem, porque eu percebia que ele ficava só no celular, não me dava atenção, eu desistia, ia até a professora e pedia ajuda, explicação, eu aprendia e ela me ajudava. Mas o intérprete, eu sentia que não era intérprete.

Pesquisadora – Que difícil! Você teve outro intérprete?

P3 – Tive um intérprete que não era muito bom, era mais ou menos, ficava no celular jogando, ouvindo música. Eu ficava olhando e achava muito estranho. Ele precisava me dar atenção, interpretar tudo, não me ajudaram, decisão deles. As palavras eram difíceis, palavras soltas, eu pedia por favor para o professor me ajudar, aí eu conseguia entender as palavras. Mas o intérprete era folgado, não interpretava, não ajudava, sentia que... deixava ele para lá!

Pesquisadora – Trocaram de intérprete?

P3 – Trocou para uma intérprete que era boa, tinha um bom contato comigo, me dava atenção, conversava comigo, cuidava de mim, mantinha um bom contato visual. Não ficava no celular, deixava ele guardado. Eu ficava quieta, e ela trabalhando, traduzindo, aí eu conseguia absorver a explicação. Eu participava fazendo perguntas, o professor explicava e ela traduzia a explicação para mim e eu conseguia entender.

Pesquisadora – Então ela te ajudou a se sentir bem, com boa autoestima. Que bom.

P3 – Sim.

Pesquisadora – E nas relações com os outros alunos, por exemplo, ela te ajudava interpretando, as conversas que você não compreendia, ela te ajudava?

P3 – Sim, mais ou menos, um intérprete, eu o observava traduzindo o que os alunos explicavam, ele me passava, eu entendia com clareza, era bom eu conseguia conversar.

Pesquisadora – Muito bom, isso é importante. Então você acha importante a presença do intérprete de Libras na escola, ajuda o surdo?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Você acha que o intérprete, seu trabalho, ajuda o surdo a aprender igual ao ouvinte? Aprende e desenvolve igual, é possível?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Ok, muito obrigada. Agora as perguntas são sobre cultura.

P3 – Cultura.

Pesquisadora – Isso, refere a apresentações teatrais, danças e várias coisas. Quando você frequentava a escola, acontecia apresentações teatrais, palestras, ou danças, ou exposições acompanhadas de explicações. Você se sentia incentivada a participar nelas?

P3 – Tinha, alguns. Quando tinha palestras, teatro, apresentação de pesquisas, eu digitava, organizava, eu conseguia. Fazia os desenhos de animais em Biologia, eu apresentava, num grupo de quatro alunos e a intérprete. Eu conseguia apresentar, explicar e era aprovada. O professor fazia perguntas para mim, olhava o trabalho, me perguntava, e estava certo o trabalho, o entendimento sobre os animais, eu conseguia. O professor queria ter contato, ver a explicação a palestra, e o pensamento batia, aí eu me sentia animada, satisfeita, e eles me aplaudiam, os alunos ficavam bem.

Pesquisadora – Legal. E o intérprete?

P3 – Tinha, ele traduzia para a oralidade, interpretava.

Pesquisadora – Você sinalizava e o intérprete traduzia para a oralidade?

P3 – Isso!

Pesquisadora – Legal, que bom! E você ficava feliz?

P3 – Isso.

Pesquisadora – Também, por exemplo, você me explicou primeiro sobre apresentações de trabalhos, exposições. Tinha também teatro, ou alguma outra coisa que as pessoas te incentivavam a participar?

P3 – Tinha alguns alunos e professores, professor não o intérprete, que queriam que as pessoas aprendessem libras e apresentassem. Tinha músicas, coral, eu sentia bem. As pessoas que estavam ali, eu ficava pensando, queria aprender a cantar a música, eu sentia a melodia e comecei a sinalizar, eu me sentia muito bem. Me animava com as trocas de aprendizado dos sinais. Então eu sentia a melodia da música, usávamos a luva, camiseta preta. O intérprete traduzia, tornava possível. Os alunos, as pessoas, sentiam-se animados.

Pesquisadora – Você sentia a vibração do som no seu corpo?

P3 – Isso, eu sentia a vibração.

Pesquisadora - Sentia a emoção?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Que bom. Você participava ou só olhava?

P3 – Eu participava com eles. Tinha uma aluna que eu ficava junto, eu a ajudava e ela ensinava os outros, como era a melodia, os sinais. Aí, depois a gente apresentava, interpretava a música. E todas as pessoas se emocionavam.

Pesquisadora – E você estava lá apresentando também, sinalizando?

P3 – Com a aluna que eu ficava junto, do lado dela, a intérprete ficava na frente traduzindo, a gente copiava e o restante ao lado em pé.

Pesquisadora – E você também, que legal! Todos te olhando.

P3 – Sim.

Pesquisadora – Você acha que essas apresentações que você participava, você acha que tinha algum sentido para você, você olhava e entendia, se sentia emocionada? Por exemplo, a música, teatros, você sentia emoção?

P3 – Sim, tinha emoção, eu sentia, meus olhos enchiam de lágrimas, combinava com a explicação. Eu percebia que algumas coisas eu sentia.

Pesquisadora – A música?

P3 – É, alguns era diferente, alguns sinais diferentes.

Pesquisadora – Você olhava e não entendia?

P3 – Mais ou menos.

Pesquisadora – Um ou outro você via a tradução em sinais e entendia, e alguns sinais não entendia, é isso?

P3 – Isso.

Pesquisadora – Na escola, você já me explicou que tinha teatro, às vezes música em Libras e outras coisas. Mas tinha, por exemplo, pelo professor, ou diretor, coordenador, aluno, qualquer um que incentivasse você a apresentar a cultura surda, como piadas surdas, história, ou teatro com mímicas e outras coisas que combinam com o surdo? Eles na escola te incentivavam a apresentar?

P3 – Eles me incentivavam, me ajudavam, mas eles não queriam. Os ouvintes, eles acham que era bobagem, o surdo, o pensamento, costume, cultura, sentimento... eu desistia deles.

Pesquisadora – Então não te incentivavam a mostrar sobre os surdos, como são seus costumes, não incentivavam a expressar?

P3 – Não.

Pesquisadora – O pensamento deles era diferente.

P3 – Sim. A mente de cada um é diferente, as piadas, parecia que era bobagem, eu sentia que não era equivalente. Sentia estranha, eu percebia e ficava na minha, parada. Eu ajudava, às vezes desenhava, eles gostavam muito. Percebia que parecia que eu não era de surdo não, perfeito, inteligente igual aos outros.

Pesquisadora – Resumindo, ao pensar sobre o passado, sua educação o que você acha, a educação que recebeu foi boa, mais ou menos, ruim, como você avalia?

P3 – Quando me mudei para cá... lá eu não sabia Libras nada, zero. Me mudei para Rondonópolis, e aqui aprendi sinais, foi difícil, não sabia, tinha oralidade por costume, sempre, eu não sabia nada de Libras, era criança, não sabia. Depois, uma professora tinha uma escola que tinha Libras, era dela, de crianças. Faziam desenhos e os sinais, eu fui absorvendo, gravando na mente, e aumentando o conhecimento, aí pronto, ficava claro. Eu cresci, e a mente se acostumou com os sinais e eu sinalizava bem e mantinha contato com os outros surdos, conversava, contatava. Mas, às vezes, tinha pessoas eu via que fazia muito expressão facial, eu ria muito, era engraçado. Eu sentia que me desenvolvia muito rápido, consegui aprender.

Pesquisadora – Então antes você experienciou a oralidade, e você aprendeu bem a oralidade?

P3 – Não. Com o tempo parou, porque a garganta teve algum problema. Eu parava a sinalização e oralizava, as pessoas olhavam para mim, eu ficava com muita vergonha, aí eu parei. Achei melhor os sinais. Eu conseguia sinalizar muito bem, eu gosto mais de sinalizar, agora a oralidade, era mais ou menos, eu desisti. O uso do aparelho é muito difícil, os barulhos, aí eu desisti, guardei. Com o tempo parei, ficava calada, sinalizava bem, conversava bem, ficava animada e feliz.

Pesquisadora – Você se sente bem sinalizando, é melhor? A oralidade é difícil, não combina?

P3 – As palavras são difíceis, sinalizava, sinalizava, parava. Parecia piada, errava, errava, eu não gosto. Eu sentia, pensava, conversava com outro em libras era melhor,

pensava que era melhor, pensava que era melhor, animador, conversar com alguém, me acostumei, a absorção visual é melhor, consigo.

Pesquisadora – A inclusão, a presença do intérprete, ajuda mais?

P3 – É, mas antes não havia inclusão, eu era a única surda, não tinha intérprete, nada, até... Eu não me comunicava, não conseguia aprender. O professor falava, escrevia, escrevia no quadro, eu não conseguia, copiava. Copiava, era aprovada, copiava, era aprovada, trocava de ano, sem saber nada, até... O tempo passou, eu pensei, o diretor preocupado com o que fazer com o surdo, procurava, procurava um intérprete, não conseguia, reduziu, tinha poucos intérpretes, foram se mudando, procuravam outro para substituir. Passava três meses, estranho, rápido o intérprete, acontecia algo e ele saía, eu sentia estagnada, sozinha, triste, deprimida, piorou. Não conversava com ninguém, ficava quieta sempre, assim me sentia. A diretora pensava, precisava insistir, até a faculdade chamou para ajudar interpretar, ela queria, mas os sinais eram muito lentos, não consegui, desistia. Outra vez, adoecia, piorava, vinha outro substituir. Esse sinalizava bem, conseguia, era frequente, faltava às vezes, e quando isso acontecia, eu ficava sem fazer nada, perdia.

Pesquisadora – O intérprete faltava?

P3 – Faltava, e eu perdia, ficava parada, o professor e todos olhavam para mim e eu me sentia envergonhada.

Pesquisadora – O que você ia fazer, não é! Difícil. Mas quando tinha o intérprete, era bom, você prestava atenção, aprendia. Mas quando ele faltava muito, prejudicava o aprendizado.

P3 – Sim.

Pesquisadora – Você acha que, apesar desse problema, a inclusão foi boa ou não?

P3 – Ah, a inclusão foi mais ou menos, havia muito barulho, tumulto de gente, bagunça, barulho, eu não me sentia bem, ficava parada. Depois, mandaram a professora para uma turma menor, eu mudei para uma menor, era quieto, calmo, paz. Quando é muito grande e muito barulho, alguns falavam palavrão, parecia que o professor era bagunçado, me atrapalhava visualmente, muita confusão. Aí quando mudei para uma menor, a turma era calma, eu conversava, havia contato, melhorou, minha mente melhorou, eu conversava melhor.

Pesquisadora – Que legal, muito bom. Então acha que a inclusão foi mais ou menos, isso?

P3 – Sim.

Pesquisadora – Se desse para você voltar no passado, o que você mudaria na educação para melhorar, na sua escola, na educação que você recebeu? Se desse para voltar e mudar, mudaria o quê? Mudança para melhorar.

P3 – No passado, não tinha Libras na escola. Era só a APAE, fazíamos desenhos, escrevia. Parecia que me sentia bem. O professor escrevia, oralizava, parava, sinalizava, parava. Eu desisti, fiquei parada um bom tempo. Eu cresci não querendo mais, parece que fiquei sentida. Depois me mudei para cá, e na escola me ensinavam sinais, eu fui aprendendo sinais, melhorando, eu tinha uns dez anos e aí estagnei de novo. Com doze anos, comecei a desenhar de novo, conseguia aprender, absorver o que me ensinavam, eu conseguia entender, ficava claro na minha mente.

Pesquisadora – Mas o que você mudaria para melhorar a escola, a educação? Se desse, tivesse o poder de mudar, por exemplo a inclusão, o que mudaria?

P3 – O que eu mudaria na inclusão... as práticas de Libras, queria que ensinasse Libras, a introdução do intérprete, a oralidade, a sinalização, o uso de recursos visuais, todos aprenderiam melhor. O futuro, precisa o intérprete preocupar em ajudar o surdo, a lutar. Se não há ajuda, em um ano o surdo esquece tudo, esquece, perde, prejudica.

Pesquisadora – Então, deixa eu ver se entendi, é importante a frequência do intérprete, o uso de recursos visuais para incentivar, é importante, é isso que você mudaria. Você acha que tem que ter mais intérpretes também o professor treinar e ensinar por meio de recursos visuais. Acha que precisa mudar nisso.

P3 – Sim.

Pesquisadora – Como você avalia sua educação? Foi boa, mais ou menos, precisa melhorar?

P3 – Eu sinto, percebo que foi mais ou menos. Quando eu via que inventava sinais, gestos, eu não gostava. Não gosto de contradição.

Pesquisadora – O intérprete inventava sinais?

P3 – É, eu não gosto disso, sinais diferentes, eu ficava com raiva, eu percebia e falava para o intérprete que ele precisava ajudar o surdo, manter contato com o surdo, ensinar o surdo, o surdo desenvolve quando há contato. Se o ouvinte ficar inventando, não tem a ver com os surdos, não é compatível esses sinais inventados, não combina.

Pesquisadora – Certo. Você terminou o ensino médio?

P3 – Terminei o ensino médio.

Pesquisadora – Você saber ler?

P3 – Mais ou menos, algumas palavras. Mas as palavras do Português são difíceis. Eu gosto mais de Artes. Artes, Sociologia, Filosofia, sei algumas palavras, consigo. Mas Matemática, não consigo, só algumas palavras. O que eu mais amo é Artes, eu tenho afinidade com Artes, os sinais, as frases, desenhos, eu gosto muito mais.

Pesquisadora – Por exemplo, um livro, uma revista, você consegue ler e entender tudo?

P3 – Algumas palavras entendo, tudo não, algumas eu conheço, outras não conheço os sinais.

Pesquisadora – Sempre há um impedimento na leitura.

P3 – Sim. O surdo é assim. Eu leio palavras, entendo, mas elas sempre mudam, mudam, é difícil. Eu pegava para escrever, copiar, dava para o intérprete olhar, oralizar. Ele mudava tudo, as palavras, aí conseguia deixar o texto claro.

Pesquisadora – Você conhece a escola bilíngue? A escola bilíngue só de surdos, alguém já te falou?

P3 – Não.

Pesquisadora – Nunca?

P3 – Não.

Pesquisadora – Por exemplo, o INES, você conhece?

P3 – Não.

Pesquisadora – O INES, escola no Rio de Janeiro. A primeira escola criada, aqui no Brasil, é o INES, no Rio de Janeiro. Lá é uma escola de surdos, não há alunos ouvintes, só surdos que frequentam para aprender, os colegas são surdos, todos os alunos são surdos, são iguais. Os professores, alguns são ouvintes e alguns são surdos que ensinam. Você conhece, já te falaram?

P3 – Conheço, mais ou menos. Já vi um vídeo do Rio de Janeiro, do INES, só de surdos. O principal para eles são as associações, o presidente, trabalham com a justiça, tem advogados, para a introdução do intérprete, lutam pela justiça e outras coisas. Também estão preocupados com as crianças, em ajudá-las, é necessário. Se não as ajudar, e negligenciá-las, elas regridem, aí tem problemas, prejudica.

Pesquisadora – Essa escola é diferente da Escola Inclusiva de ouvintes, lá é uma escola só de surdos inclusiva, desculpa, inclusiva não, bilíngue de surdos, porque a educação é em Libras, ensinam as crianças a libras e o português. Ensinam às crianças o Português de uma forma diferente, porque são surdos, o ensino de Português tem metodologia diferente, metodologia, estratégia diferente da escola inclusiva. O ensino para o ouvinte é diferente, ele já sabe falar, o surdo não, o ensino de Português é diferente. Então a escola bilíngue é direcionada para o surdo. Se você pudesse voltar no passado, qual delas você escolheria para aprender.

P3 – A escola de surdos.

Pesquisadora – Por quê?

P3 – Porque gosto onde tem surdos, a educação, o contato, as trocas são bons, mais claro, o surdo absorve os sinais, o Português, vejo que é melhor. As conversas, eu percebo que são calmas, parece que o professor explica diferente, eu sinto.

Pesquisadora – Os professores surdos?

P3 – É, eles têm habilidade, de atrair, com o uso de imagens, palavras, eu admiro. Fiquei pensando em imitar eles, e no futuro ser professora de crianças, fiquei pensando se sim ou não.

Pesquisadora – Que interessante. Você quer dizer mais alguma coisa, fica à vontade.

P3 – Tenho. Eu gosto muito de desenhar as coisas, eu gosto muito e quero aprender. O alfabeto, datilologia, eu desenho, arrumo. Eu observo os quadros e desenho, eu olho, de vários surdos. os surdos-cegos, eu copio igual.

Pesquisadora – Você tem habilidade em desenhar. Eu já vi nas suas postagens e realmente são lindos e atraentes seus desenhos.

P3 – No passado, ganhei um livro com o alfabeto manual colorido, com sinais. Eu olhava e copiava, aprendi, conseguia fazer vários desenhos, parece que os sinais era um mundo diversificado. Eu admirava, pensava em copiar para onde, em roupas, estampas, ou imagens de luvas grandes eu ficava pensando, eu queria.

Pesquisadora – Sim. Muito obrigada por sua explanação, respostas, obrigada por sua ajuda.

P3 – Beleza.