



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GUSTAVO LEÃO DE MELLO CARNEIRO

**UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE
SANTANA**

**FEIRA DE SANTANA – BA
2023**

GUSTAVO LEÃO DE MELLO CARNEIRO

**UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE
SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Lucas Ribeiro

**FEIRA DE SANTANA – BA
2023**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C288 Carneiro, Gustavo Leão de Mello
Um estranho no ninho? a (des)construção identitária do aluno surdo em
escolas inclusivas de Feira de Santana / Gustavo Leão de Mello Carneiro. –
2023.

189 f. : il.

Orientadora: Solange Lucas Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Surdez – aspectos culturais. 2. Inclusão pedagógica. 3. Política
educacional. I. Universidade Estadual de Feira de Santana. II. Ribeiro,
Solange Lucas, orient. III. Título.

CDU 376.33



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO LEÃO DE MELLO CARNEIRO

“UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de março de 2023.

Solange Lucas Ribeiro

Prof/a. Dr/a. Solange Lucas Ribeiro
Orientador/a – UEFS

Sátilla Souza Ribeiro

Prof/a. Dr/a. Sátilla Souza Ribeiro
Primeiro/a Examinador/a - UFBA

Lucimêre Rodrigues de Souza

Prof/a. Dr/a. Lucimêre Rodrigues de Souza
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *Aprovado.*

Dedico às comunidades surdas brasileiras, que têm lutado exaustivamente para que seus direitos e suas identidades sejam respeitadas pela sociedade. Dedico também à minha mãe Maria Virgínia e a meu pai Djalma Xavier, que me permitiram, através da educação, conquistar tudo que sempre almejei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imesamente a meus pais, que sempre me apoiaram em minhas decisões, mesmo não concordando com elas, na maioria das vezes.

Aos meus amigos (os de verdade), que sempre me incentivaram e encorajaram a “tentar mais uma vez”, me fazendo acreditar que o possível é resultado da continuidade.

Ao meu marido, Nildo, meu amor, que sempre me respeitou nos momentos desta escrita, me acolhendo, me confortando, me fazendo rir, me levando para tomar aquela cervejinha quando era necessário e que me propôs casamento no percurso da escrita. Sou muito feliz!

Ao yoga, que me trouxe a tranquilidade, a concentração e o desapego necessários, para que eu enxergasse que nada é pra sempre e que o caminho é cheio de surpresas..

Aos colegas do PPGE – UEFS, que mesmo remotamente, me mostraram que estávamos todos no mesmo barco.

Aos meus queridos professores e colegas desta instituição, pelo valoroso conhecimento.

À minha orientadora, pela tranquilidade, paciência e resiliência.

À falange de espíritos iluminados, que me inspiram todos os dias na busca pelo amor ao próximo.

A Exú, a divindade da comunicação, que me clareou com a sabedoria das palavras para escrever esta dissertação e abriu meus caminhos às instituições escolares no tempo devido. Mo Dúpé, Esú! Laroyê!

“Ki Èsú àti Ogum rànlówo o fihàn òna re”
(Que Exú e Ogum ajude você a encontrar seu
caminho).

RESUMO

Esta pesquisa intenciona analisar as manifestações culturais dos alunos surdos em duas escolas inclusivas da cidade de Feira de Santana, bem como identificar os fatores que fragilizam e potencializam a constituição identitária desses alunos. Os participantes desta pesquisa foram cinco professores ouvintes, cinco alunos surdos, oito alunos ouvintes e as coordenações pedagógicas de cada instituição. Para o desenvolvimento da pesquisa, os conceitos de cultura, cultura surda, identidade e identidades surdas fundamentaram as discussões apresentadas. As ideias de Santos (2009) e Hall (2000) alicerçam as discussões sobre cultura e identidade. Sob o mesmo ponto de vista, Strobel (2008) e Perlin (2002; 2004; 2007; 2014) embasaram os estudos sobre cultura surda e identidades surdas. A opção metodológica selecionada foi a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica. Nesse ínterim, foram utilizadas, para a produção de dados, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e observação não participante. Os resultados mostram que, embora sejam observados avanços, a inclusão ainda não se efetivou nessas instituições, que, mesmo com a presença de fatores que podem potencializar a cultura surda e a interação entre os diversos atores, constata-se uma inacessibilidade linguística, pela falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos diversos segmentos escolares, até mesmo em alguns alunos surdos, implicando na fragilidade das manifestações da cultura surda, impactando também na construção identitária dos alunos surdos.

Palavras-chave: Cultura Surda, Identidades Surdas, Inclusão.

ABSTRACT

This research intends to analyse the cultural manifestations of deaf students at two inclusive schools in Feira de Santana, as well as we intend to identify the factors that both weaken and strengthen those students' identity constitution. The participants of this study were five hearing people, five deaf students, eight hearing students and the coordination staff from both institutions. To develop this study, the concepts of culture, deaf culture, identity, and deaf identities are the ones which based the discussions we present here. Besides, the discussions about culture and identity are based on the ideas of both Santos (2009) and Hall (2010). Under the same point of view, both Strobel (2008) and Perlin (2002; 2004; 2007; 2014) based the studies about deaf culture and deaf identities. The selected methodological option was the qualitative research and the ethnographic approach. In the meantime, to collect the data, we used semi-structured interviews, a focal group and non-participative observations. The results show us that even though there are factors which can strengthen the deaf culture and the interaction amongst the several actors involved in this study, it is possible to notice a sort of linguistic barrier, due to the lack of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) knowledge in the various school groups observed and even in some of the deaf students, leading to the frailty of the deaf culture manifestations and also having an impact on the deaf students' identity construction.

Keywords: Deaf Culture, Deaf Identities, Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AFADA	Associação Filantrópica de Amigos do Deficiente Auditivo
ASL	American Sign Language
BA	Bahia
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DA	Deficiente auditivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Implante coclear
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TILSP	Tradutor – Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CULTURA E SURDEZ: SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES	21
1.1 HISTORICIDADE DA SURDEZ	21
1.2 VIESES DA SURDEZ	33
1.3 CULTURAS E CULTURA SURDA	39
2 TECITURA DAS IDENTIDADES SURDAS	54
2.1 CONCEITUANDO IDENTIDADES	54
2.2 AS IDENTIDADES SURDAS	61
2.2.1 Identidade surda política	61
2.2.2 Identidade surda híbrida	63
2.2.3 Identidade surda flutuante	64
2.2.4 Identidades surdas embaçadas	66
2.2.5 Identidades surdas de transição	67
2.2.6 Identidades surdas de diáspora	68
2.2.7 Identidades surdas intermediárias	69
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	72
3.2 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	76
3.3 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	81
3.3.1 Escola Alfa	82
3.3.2 Escola Ômega	83
3.3.3 Sujeitos da Pesquisa	84
4 ANÁLISE DE DADOS	87
4.1 VASCULHANDO O NINHO DAS IDENTIDADES SURDAS: ACHADOS DA PESQUISA	88

4.1.1 A (in)existência de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar.	89
4.1.2 A leitura dos professores sobre as manifestações surdas	90
4.1.3 A leitura dos alunos surdos sobre as manifestações da cultura surda	100
4.2 A AMBIÊNCIA ESCOLAR E A TECITURA DAS IDENTIDADES SURDAS	109
4.2.1 Fatores que fragilizam a construção	110
4.2.2 Fatores que favorecem	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE	156

INTRODUÇÃO

Após a proibição das línguas de sinais ao redor do mundo, em 1880, imposta pelo Congresso Internacional de Milão, na Itália, as comunidades surdas no planeta entraram em um período considerado como “Idade das Trevas”, no qual os indivíduos com surdez foram submetidos à invisibilidade social, carregando em si o discurso da incapacidade por conta de sua diferença anatomofisiológica. Nesse contexto, as discussões a respeito de tudo que envolvesse a surdez e o sujeito surdo estiveram sob o domínio da ideologia hegemônica ouvintista. Os surdos, antes sujeitos ativos socialmente, foram reduzidos ao estereótipo de doentes e necessitados de cura.

Porém, após o advento da Língua de Sinais, em 1960, com a queda da metodologia educacional oralista e com a legitimação das línguas de sinais, as comunidades surdas, unidas aos intelectuais ouvintes comprometidos com a causa, iniciaram o movimento denominado Estudos Surdos, objetivando fortalecer o uso e a difusão da língua gestual-visual, bem como legitimar a existência de uma cultura surda e das identidades surdas.

Compreende-se hoje, através desses estudos, a existência de uma cultura surda comum entre as comunidades surdas, que se manifesta, em sua singularidade, por meio de diversos aspectos e que se diferencia da cultura hegemônica ouvinte, tendo a língua de sinais como representante precípua de sua constituição. Diante dessa nova perspectiva, as concepções sobre a surdez tomaram nova forma, compreendendo o surdo como um sujeito com características identitárias, correspondentes à sua diferenciação social não mais determinada pelo grau de surdez, mas pela sensação de pertencimento comunitário e cultural.

Propõe-se, com esta pesquisa, compreender os fatores que contribuem ou prejudicam a formação das identidades surdas de alunos, dentro das salas de aula inclusivas, em duas escolas da cidade de Feira de Santana, Bahia, referência em educação inclusiva.

O interesse no referido tema teve início em 2005, quando iniciei meu convívio com a comunidade surda de Feira de Santana, através de um curso

de Libras, promovido pela igreja na qual era frequentador. Nesse período, eu era bacharelado em Farmácia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

O convívio com a comunidade surda se deu durante o curso, após ter aprendido parcialmente a Língua de Sinais, o que me permitiu interagir com os surdos. Com isso, as peculiaridades dessa língua me motivaram a querer conhecê-la em maior profundidade e a dedicar-me ao seu estudo e aos desafios que apresentavam à comunidade surda em minha cidade. Assim, desisti do meu bacharelado.

Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura com Habilitação em Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina, graduação criada por exigência do Decreto 5626/2005, que previa a necessidade de professores capacitados no ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas instituições de ensino superior em todo o Brasil.

Durante toda a trajetória na graduação, tive a oportunidade de estar em contato direto com muitos surdos. A grande maioria era colegas de curso, que contabilizavam 60% do corpo discente, sendo surdos sinalizantes, cuja língua adquirida desde a infância foi a Libras, destoando-se da minoria ouvinte que compunha o restante do referido quadro. Durante os quatro anos de graduação, nessa turma mista, percebi que os discursos produzidos pelos surdos eram diferentes daqueles produzidos pela sociedade ouvinte. Parecia-me que estes surdos consideravam a surdez como uma diferença linguística e cultural, ao invés de uma deficiência ou uma doença.

Porém, durante a disciplina de estágio obrigatório, na escola já mencionada anteriormente, existia um panorama diferente do que era percebido na universidade. Esses alunos, além de possuírem um vocabulário muito superficial da Língua de Sinais, não apresentavam características marcantes da Cultura Surda e da identidade surda. A timidez e o medo transpareciam no ambiente escolar, que deveria ser acolhedor e inclusivo. Essa situação foi a alavanca para esta pesquisa, levantando-se o questionamento: considerando que a constituição identitária de um sujeito se dá pelos discursos que o atravessam socialmente e cogitando que em um ambiente escolar onde o aluno surdo é uma minoria linguística, permeada por

vários discursos da maioria ouvinte que compõe esse ambiente, a questão central é “que fatores potencializam ou fragilizam a (des)construção da identidade surda no cotidiano dos alunos da escola básica?”

Nesse sentido, essa pesquisa tem como **objetivo geral** compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica. Como objetivos **específicos**: identificar a presença, ou não, de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar; e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção da identidade surda desses alunos.

Compreender a cultura surda e as identidades surdas tornou-se essencial para os educadores contemporâneos, como aprender novas estratégias para o ensino e aprendizagem nos dias atuais. Isso se deve à globalização, aliada às tecnologias, que tem proporcionado uma gama de possibilidades educacionais e metodológicas, as quais permitem ao sistema educacional modificar o cenário da diversidade, ampliando as discussões e fomentando o respeito a estas.

A inquietação a respeito deste assunto e a responsabilidade docente que me cabe no papel de agente transformador deram origem a este projeto de pesquisa. O levantamento acadêmico para este trabalho teve como objetos de busca artigos, dissertações, publicações em periódicos e trabalhos publicados em anais de congressos na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Scielo e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), datados de 2011 até o ano de 2021. A consulta a esses trabalhos se deu com o objetivo de legitimar e demonstrar os estudos acerca da construção das identidades surdas, das manifestações da cultura surda e sua influência na subjetivação do sujeito surdo, além de determinar de que forma esta pesquisa poderá contribuir na educação inclusiva, mais especificamente, na educação de surdos.

Na busca pelos trabalhos acadêmicos na base de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foram encontrados seis trabalhos relacionados à temática do projeto de pesquisa. Os

GTs escolhidos para a busca foram GT03 (Movimentos Sociais e Educação), GT14 (Sociologia da Educação), GT15 (Educação Especial), GT17 (Filosofia da Educação) e GT20 (Psicologia da Educação), baseando-me nos descritores CULTURA AND SURDA, IDENTIDADE AND SURDA e SUBJETIVIDADE AND SURDA. Durante essa busca, foram encontrados apenas seis trabalhos correlatos, o que indica que, no período escolhido, compreendido entre os anos de 2011 a 2021, o interesse a respeito desta temática era escasso. Dentre os autores encontrados, destacam-se Lodenir Becker Karnopp e Eulália Maria Ramos Bastos, nomes conhecidos no ambiente dos Estudos Surdos há algum tempo.

A busca na plataforma da SCIELO foi realizada utilizando quatro descritores, a saber: IDENTIDADE AND SURDA; CULTURA AND SURDA, SUBJETIVIDADE AND SURDEZ e SUBJETIVIDADE AND SURDA. Todas as pesquisas foram filtradas de forma que fossem apresentados apenas trabalhos datados do ano de 2011 a 2021, conforme realizado na busca com a base de dados da ANPED, porém a quantidade total de trabalhos encontrados foi relativamente pequena. Portanto, foi retirado o filtro para ano de publicação a fim de verificar a relevância e quantidade total de publicações no Brasil.

Para o primeiro descritor “Identidade *and* Surda”, filtrado entre os anos de 2010 – 2021, foi encontrado um total de 11 artigos científicos, dos quais apenas 5 relacionavam-se ao objetivo de minha busca. A busca realizada sem especificação de ano de publicação resultou em 18 trabalhos.

Para o segundo descritor, “Cultura *and* Surda”, filtrado entre os anos de 2010 a 2021, foram encontradas quatorze produções acadêmicas. O resultado da busca para o terceiro descritor “Subjetividade *and* Surdez” foi de apenas três trabalhos acadêmicos.

Alguns trabalhos foram priorizados, também, por conta dos seus autores, como por exemplo, Gladis Perlin e Karin Strobel, que são pesquisadoras surdas e conceituadas no que diz respeito aos temas Cultura e Identidades Surdas e Renato Dente Luz, psicólogo, cuja dissertação de mestrado baseava-se na constituição do sujeito surdo através do discurso

familiar, publicado, posteriormente, como livro intitulado “Cenas Surdas”, trabalho relevante para esta pesquisa.

Ademais, percebeu-se que há, ainda, certa quantidade de publicações advindas de ouvintes que ainda permanecem na visão medicalizada da surdez, ou seja, que compreendem a surdez como uma doença a ser curada, para possibilitar a inclusão do sujeito surdo na sociedade. Por outro lado, a maioria das publicações representa um esforço na tentativa de corroborar com a alteridade da surdez pelo viés cultural.

Para a busca realizada na base de dados da CAPES, foram utilizados os descritores “Identidade *and* Surda”; “Cultura *and* Surda” e “Subjetividade *and* Surda”, filtrando os trabalhos acadêmicos por ano de publicação, através da pesquisa avançada, entre os anos de 2010 a 2021. Foram encontrados os seguintes resultados: para o primeiro descritor, um total de sete publicações, sendo alguns iguais à busca realizada na base de dados da Scielo.

O resultado da pesquisa para o segundo descritor foi de quatorze resultados, dos quais apenas dois foram selecionados por relacionarem-se com o tema desta pesquisa.

O terceiro marcador não apresentou resultados na pesquisa. Os estudos que consideram a subjetividade na surdez ainda são muito escassos no meio acadêmico. Por outro lado, os outros descritores estão relacionados intimamente com a subjetividade pela qual perpassa o processo de construção identitária.

Na busca pelos trabalhos utilizando os descritores já mencionados neste documento, foi encontrada uma quantidade considerada ainda escassa de publicações, cuja abordagem esteja relacionada à cultura surda, identidade surda e subjetividade surda. Partindo do pressuposto que a Língua Brasileira de Sinais completou, em abril, apenas 19 anos de oficialização através da Lei 10.436/2002, entende-se que as comunidades surdas ainda estão a caminho do devido reconhecimento. Trata-se de um tempo ainda curto para que este objetivo seja alcançado, devido aos séculos de invisibilidade a que as comunidades foram submetidas. O reconhecimento e a legitimação da cultura surda e das identidades surdas demandam esforços, tanto dos sujeitos surdos,

quanto das comunidades acadêmicas que os apoiam, para enfraquecer o discurso hegemônico ouvintista.

O que se tem percebido, na grande maioria das salas de aula inclusivas, é um pequeno contingente de surdos que utilizam a língua de sinais como primeira língua, comparado à grande quantidade de ouvintes que constituem esse ambiente. Geralmente, nesse ambiente escolar, o professor desconhece as questões que abordam a surdez e as especificidades do indivíduo surdo e, como influenciador de seus alunos, vem carregado do discurso clínico que perpassa a sociedade. Além disso, inexistência de um intérprete na sala de aula ou o possível desinteresse dos atores escolares em aprender a Libras e interagir com o aluno surdo, bem como em permitir a interação linguística com os demais ouvintes podem ser alguns dos fatores que dificultam essa construção identitária do sujeito surdo e seu desenvolvimento cultural.

As identidades surdas têm recebido um papel de destaque nas discussões dos Estudos Surdos desde o ano de 2002, quando, através da Lei 10.436/2002, a Libras tornou-se oficializada no território brasileiro. Porém, durante todo o percurso histórico das comunidades surdas até esta data, o discurso sobre a surdez tinha sido baseado numa visão clínica, estigmatizadora, que via a surdez como uma patologia e que coibia a formação das identidades surdas, posto que os sujeitos surdos eram submetidos ao discurso médico, normativo da surdez. Isso significava que, nesse período, ser surdo era anormal. Porém, não desconsideramos essa continuidade discursiva nos dias atuais.

Após a aprovação da referida lei, em 2002, os surdos começaram a ter voz social e, mediados pelos direitos promulgados pela Constituição de 1988, fizeram-se ser vistos sob outro viés, o cultural. Assim, através das manifestações das comunidades surdas, a cultura surda começou a ganhar força, juntamente com o discurso da diferença linguística.

De acordo com Perlin (2015), ser surdo é ter, como língua natural, a língua de sinais, que promove ao indivíduo as percepções de mundo, forjando as bases desse universo cultural do indivíduo. Universo que vai sendo

formado através das relações interpessoais do sujeito, estabelecendo características que serão assimiladas na construção de sua identidade surda. Deste modo, o indivíduo surdo está em constante contato com ouvintes, dentro e fora da escola, com as informações e estereótipos aos quais ele estará exposto, bem como os discursos que o atravessarão, influenciarão e determinarão a sua identidade surda, ou não.

O professor, como já é sabido, exerce um papel importante em sala de aula, que vai além de transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, o docente é uma das peças fundamentais no processo de subjetivação e construção de identidade do aluno, seja ele surdo ou não, pois se torna um modelo a ser seguido pela criança, além dos pais e amigos no contexto escolar. Além disso, ele é visto como acumulador dos conhecimentos sociais e um agente discursivo, pois é através dele que as noções sobre ética, cidadania, dignidade, responsabilidade ecológica e social, dentre outras, são transmitidas e atravessam o sujeito-aluno em construção.

Apesar disso tudo, vale lembrar que, pelo fato de a Língua Brasileira de Sinais ter sua oficialização em um ano muito recente e os movimentos sociais surdos ainda não terem a devida força para consolidar-se inteiramente na sociedade, a maioria dos docentes ainda não aderiu à abordagem cultural da surdez. Provavelmente, carregam o outro discurso, o clínico, tornando-se uma influência na concepção de seus alunos, surdos e ouvintes, a respeito dessa questão e que, por sua vez, estes também serão transmissores do mesmo discurso a outros atores sociais.

Considerando, assim, as situações apresentadas e o papel do professor como influenciador cotidiano do aluno, na construção de sua identidade, de sua aceitação e da sua formação como cidadão, questiona-se o seguinte: “O aluno surdo em uma sala de aula inclusiva, como minoria linguística e cultural, sofre influências que promovem ou que prejudicam a construção de sua identidade? Essa identidade manifesta-se através da cultura surda? Os atores sociais, principalmente o docente, são facilitadores desta constituição identitária ou são produtores do discurso ouvintista?”

Para responder a essa problemática, esta pesquisa realizou-se através de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica a ser desenvolvida em duas escolas inclusivas da cidade de Feira de Santana, Bahia, mediante observação de duas salas de aula bem como execução de entrevista semiestruturada com os atores sociais, a saber, professores, coordenação, alunos ouvintes e alunos surdos.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: uma introdução, na qual a pesquisa é apresentada de uma forma geral, e mais 4 capítulos, que tratam da surdez e das identidades surdas.

No capítulo 2, o conceito e as características de cultura são apresentados, bem como seu desenvolvimento entre as civilizações, tendo a cultura surda explanada, apresentando os artefatos que legitimam sua existência. Ademais, os vieses clínico e socioantropológico da surdez são pontuados com reflexões pertinentes a respeito da constituição identitária dos surdos, que serão apresentados no capítulo seguinte.

O capítulo 3 desvenda o cenário das identidades, conceituando-as e esclarecendo o seu processo de constituição e os fatores influenciadores nessa dinâmica. No que diz respeito às identidades surdas, apresenta o panorama diverso existente, suas tipologias e características que singularizam os sujeitos com surdez.

No capítulo 4, é apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, onde são elucidados a abordagem metodológica, a apresentação dos instrumentos utilizados, o *lócus*, os participantes da pesquisa e a proposta escolhida para análise dos dados.

No capítulo 5, estão os resultados desta pesquisa, que buscam identificar a manifestação de artefatos da cultura surda e analisar os fatores que interferem e auxiliam na constituição identitária dos alunos com surdez. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com a ratificação dos achados da pesquisa, bem como a esperança de que, através desta, novas pesquisas sejam oportunizadas, como também novas discussões e ações voltadas às comunidades surdas escolares.

1 CULTURA E SURDEZ: SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES

É um equívoco acreditar que a cultura é única e imutável. Na história das civilizações, a cultura tem apresentado uma fluidez e mutabilidade que acompanham o processo evolutivo dos povos, seja através do contato entre si, seja por meio do desenvolvimento econômico, político, social e tecnológico. Acredita-se, atualmente, que as culturas se comunicam (in)diretamente, transformando-se e influenciando-se, mutuamente, em um dinamismo constante. Nesse sentido, cabe aqui reforçar o papel das tecnologias midiáticas que, ao acentuar o processo de globalização, permitiram maior contato entre os povos e as suas culturas.

Ao compreender o mundo imerso em um universo multicultural, os surdos aparecem como um povo pertencente a uma cultura ainda pouco debatida, mas que permanece em constante desenvolvimento, manifestando-se por meio de seus arquétipos, produzidos pelas comunidades surdas ao redor do planeta. Tais comunidades são representadas pela sua língua de sinais, sua literatura, sua política, seus materiais tecnológicos, sua visão de mundo, seus valores e seus costumes.

1.1 HISTORICIDADE DA SURDEZ

A história cultural dos surdos, no mundo, é dividida em três períodos, que se baseiam nas fases de surgimento, declínio e ascensão culturais das comunidades surdas. Tais fases são marcadas por acontecimentos históricos, considerados relevantes para se compreender a trajetória dos surdos e também como seu desenvolvimento cultural se deu até os dias atuais. Compreendendo o passado, justifica-se o presente e projeta-se o futuro.

A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades. (STROBEL, 2009, p.3)

A primeira fase, nomeada de revelação cultural, remete ao período em que os surdos estavam imersos na sociedade. Eram educados, utilizavam a

língua de sinais, bem como a oralidade, a depender de sua escolha. Assim, os surdos trabalhavam em vários âmbitos sociais, inclusive dentro das escolas. A segunda fase, denominada isolamento cultural, teve seu início após as deliberações do Congresso de Milão, em 1880, nas quais se determinou que as línguas de sinais estavam proibidas de serem utilizadas em todo o mundo, já que se acreditava que as mesmas prejudicavam o aprendizado da oralidade. A terceira e última fase, que perdura até a contemporaneidade, é denominada despertar cultural, tendo seu início por volta de 1960. Essa fase compreende o momento em que o oralismo (metodologia baseada no ensino do método oral) caiu por terra e a língua de sinais pôde ser utilizada novamente, sendo comprovada, cientificamente, como uma língua de fato, obedecendo todos os critérios necessários para ser considerada como tal, graças às pesquisas de diversos linguistas da época, dentre os quais podemos destacar William Stokoe.

Para compreender a forma como o surdo vive na atualidade, faz-se necessário entender o seu passado e esclarecer questões voltadas às formas como a sociedade enxergava a surdez. Para tanto, é necessária uma análise histórica entre o período da antiguidade até os dias atuais, percorrendo as três fases supracitadas.

No período da antiguidade, os surdos eram vistos de forma diferente, a depender do lugar onde nasciam. Assim, os costumes, a religião e as superstições de cada povo influenciavam, substancialmente, o tratamento para com o indivíduo com surdez.

Em Roma e na Grécia, por exemplo, as pessoas com deficiência, de uma forma geral, não eram bem vistas pela sociedade. Os surdos nascidos naquele período eram sacrificados. Alguns eram jogados do alto dos rochedos, outros eram afogados no rio Eufrates ou sufocados, ainda nascituros, pelos próprios pais.

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar. (BERTHIER, 1984, p.165).

Nota-se que a cultura destes povos estava baseada em guerra e conquista de territórios, portanto o surdo era considerado inútil em cumprir esta finalidade. Por outro lado, os povos egípcios e persas endeusavam o sujeito com surdez. No Egito, considerados enviados dos deuses, eram bem tratados e respeitados pela sociedade de uma forma geral, mas não recebiam educação. Não sabiam ler ou escrever, possivelmente, por não haver, ainda naquela época, métodos de ensino para os sujeitos surdos. Desse modo,

Para o Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. (STROBEL, 2009, p.18)

Vale lembrar que, são poucos os documentos que abordam os surdos na antiguidade. A grande maioria destes foi escrita por ouvintes e, portanto, não trazem a legitimidade do “ser surdo” naquele período.

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. (SÁ, 2004, p.3)

No entanto, considerar a forma como a sociedade ouvinte acolhia ou reprimia o sujeito surdo traz consideráveis contribuições à compreensão do percurso histórico e cultural das comunidades surdas, no processo de desenvolvimento das civilizações, inclusive na forma como a sociedade ouvinte ponderava a questão da surdez e suas especificidades.

Também é importante saber que alguns ilustres pensadores surgiram nesse período. Dentre eles, podemos incluir Aristóteles, cujo pensamento repercutiu no mundo, revelando-se contrário à surdez como uma diferença. Para ele, antes, a fala era a consequência do ato de pensar e, por conta disso, a surdez desumanizava o sujeito surdo, que pelo fato de não falar, seria desprovido de raciocínio.

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e

tampouco pensamento, dizia que: "... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão", ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar. (STROBEL, 2009, p. 18-19)

Ao que se sabe, o período da Idade Média foi marcado pelo sofrimento dos surdos diante do poder hegemônico da Igreja e dos senhores feudais. Naquele tempo, a sociedade ainda estava influenciada pelos pensamentos de Aristóteles e outros filósofos, que consideravam a surdez atrelada à inexistência da razão. Como consequência disso, os surdos não tinham os diversos direitos sociais, como ir à igreja, casar-se ou até mesmo procriar. Ademais, os surdos também não tinham direito à herança, ao voto e ao casamento. A igreja católica considerava o surdo uma criatura já destinada ao fogo do inferno, pois impossibilitado de falar, não poderia confessar-se ao sacerdote nem pronunciar os sacramentos para obter o perdão divino pelos seus pecados.

Neste mesmo período, outras hipóteses surgem na tentativa de justificar a existência das deficiências, inclui-se aí a hipótese de Santo Agostinho, que influenciou sobremaneira o pensamento religioso da época.

A interpretação dada por Santo Agostinho (354-430) corroborou tal opinião. Segundo ele, a surdez era resultado dos pecados dos pais que foram castigados em seus filhos e que, portanto, crianças "aflitas" eram um sinal da ira ou castigo de Deus pelos pecados cometidos dos pais. E embora Santo Agostinho tenha compartilhado a opinião prevalecente de seu tempo, de que o surdo não pudesse ser educado, ele certamente não os excluiu da possibilidade de salvação mais do que excluía os pagãos a quem o Evangelho ainda não havia sido pregado. A declaração de Santo Agostinho teve sérias consequências para os surdos, que não eram considerados como humanos. (SILVA, NEGRISOLI, 2019)

Essa "maldição" poderia se perpetuar caso o surdo casasse e procriasse, o que era impedido pela igreja católica. Ademais, por serem considerados seres sem razão, não-humanos, os surdos eram também queimados nas fogueiras da inquisição, juntamente com outras pessoas consideradas hereges, pois se cogitava que os surdos eram endemoniados.

As famílias que eram abastadas em fortuna, neste período, ficavam apreensivas caso o primogênito fosse surdo, posto que os mesmos não tinham direito à herança. Como consequência disso, ficariam à margem da sociedade, quando não queimados diante da sentença religiosa que imperava. Essa herança, proibida de ser transmitida ao filho com surdez, se tornaria propriedade da Igreja e o nome familiar (muito valorizado na época) deixaria de existir, pela impossibilidade de descendência por parte do surdo.

Por conta da necessidade educacional da pessoa surda, ainda neste período, alguns educadores surgiram com o intuito de educar o surdo. Dessa forma, comprovando que o raciocínio estava presente naquele sujeito, seria possível livrar as famílias ricas e seus filhos surdos. Assim, estes obteriam o monopólio financeiro de sua família, a qual, desesperada, aceitava pagar o valor solicitado para que seu herdeiro obtivesse seus direitos de herança, seja através da oralidade ou da escrita, aprendida através do uso dos sinais, cujos primeiros registros de seu uso surgem dentro dos mosteiros pelos monges, a fim de burlar o voto de silêncio que faziam.

Apesar da relevância dos resultados da pesquisa para os surdos, devido à ruptura de uma lógica dominante, o episódio teve pouca repercussão, pois a educação de surdos, na época, se destinava aos filhos de ricos e nobres, que queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família. (SILVA, 2006, p.18)

Então, a Idade Moderna é marcada, por sua vez, pela contribuição de diversos educadores voltados a desenvolver uma metodologia educacional eficaz para os surdos. Dentre todos os educadores que surgiram neste período, destaca-se o alemão Samuel Heinicke (1729 - 1790), fundador da metodologia educacional denominada “Oralismo Puro”, ou método alemão. Baseando-se em técnicas de produção vocal e de articulação labial, sua finalidade era ensinar o surdo a pronunciar palavras de forma clara e precisa, como um ouvinte. Juntamente com esta técnica, os surdos eram ensinados a escrever e a ler, através da associação labial com as letras do alfabeto e as articulações labiais com as sílabas fonéticas. (STROBEL, 2009).

O método alemão ganhou espaço no mundo, pois se tornou a possibilidade de transformar a pessoa surda em um indivíduo humano, já que o surdo oralizado não se adequaria à filosofia antiga proposta por Aristóteles.

Na França, o Abade Charles Michel de L'Épée (1712 - 1789) tornou-se famoso, também, pelo fato de ser o primeiro educador a fundar a primeira escola para surdos em Paris, chamada *Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris*. L'Épée conheceu duas irmãs gêmeas surdas, que se comunicavam através de gestos. Nesse sentido, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender o sistema linguístico e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais.

São justamente os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, junto com um ouvinte, o abade L'Épée, viabilizam uma mudança drástica, porém positiva, na história da educação de surdos. Esse agrupamento de surdos permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760. (SILVA, 2006, p.19)

L'Épée procurou instruir os surdos em sua própria casa, com combinações dos sinais e da gramática francesa sinalizada, denominada de *sinais metódicos*. Mais tarde, desenvolveu a metodologia educacional para surdos chamada gestualismo, ou método francês, que tinha como finalidade utilizar a língua de sinais no intuito do aprendizado da leitura e da escrita pelo surdo.

No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. [...] Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais. (SILVA, 2006, p. 23)

A contribuição do Abade Michel de L'Épée foi tão austera que, durante todo seu percurso profissional dedicado à educação de surdos até sua morte, já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

No campo da medicina, a questão da surdez também começou a receber interesse, adentrando o conceito clínico, como uma doença, deixando para trás a ideia da desumanização e demonização do sujeito surdo. Um

médico que se destacou nesse período foi Jean Itard (1774 - 1838), famoso por ter educado o *menino selvagem*, história que inspirou o conto da Disney: “Mogli”. Itard interessou-se pela surdez e, na tentativa de alcançar uma cura, ocupou-se em estudar a anatomia dos indivíduos surdos, que eram pobres. Dentre as experiências registradas por ele, podemos destacar a aplicação de sanguessugas e impulsos elétricos nos ouvidos dos surdos, bem como perfurações no crânio dos mesmos. A maioria destes experimentos era realizada em surdos vivos e ocasionava em suas mortes, sem sucesso de descobrir a cura.

Diante de todo esse panorama caótico da Idade Moderna e da mundialmente “competição” entre os métodos alemão, desenvolvido por Samuel Heinicke, e francês, desenvolvido por Michel de L'Épée, os educadores de surdos decidiram realizar um congresso internacional no intuito de determinar, através de votação, uma metodologia única para a educação de surdos. O Congresso de Milão, ocorrido em 1880, contou com a maioria de participantes ouvintes defensores do oralismo puro. Como consequência, ao final da votação, o oralismo entrou em ascensão, ocupando todos os espaços sociais, enquanto que o gestualismo entrou em declínio, tendo o uso da língua de sinais terminantemente proibido em todo o mundo.

Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. [...] Na ocasião da votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. (STROBEL, 2009, P.26)

O Congresso de Milão marca o início da fase denominada isolamento cultural, pois, neste período, como consequência da proibição da língua de sinais mundialmente, os surdos não podiam mais gesticular, respondendo a graves consequências. Muitos tinham as mãos amarradas ou acorrentadas dentro das residências e nos espaços escolares para utilizarem o recurso vocal, pertencente ao oralismo, forçadamente.

Nesse período, as escolas de surdos, adeptas ao gestualismo foram fechadas, dando lugar às escolas oralistas. Nesse contexto, os surdos sinalizados, que viviam em sociedade, foram marginalizados e excluídos, presos em suas próprias casas, quando não trabalhavam em regime de semiescravidão nas indústrias. Logo, educadores surdos perderam seus empregos e demais indivíduos surdos, que eram sinalizantes, foram demitidos de seus trabalhos. Assim, em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas em relação aos ouvintes. (STROBEL, 2009)

Por conseguinte, a língua de sinais ficou ameaçada de extinção, se não fosse pelos surdos que, escondidos, reuniam-se nos corredores das escolas para compartilhar sinais, permitindo que, mesmo de forma sutil, a língua de sinais pudesse permanecer. Com isso, ela continuou sendo perpetuada entre as comunidades surdas, na esperança de que, futuramente, ela fosse liberada para uso.

Os surdos, atualmente, utilizam a imagem da queda das Torres Gêmeas para representar, simbolicamente, o Congresso de Milão. A analogia feita à queda das Torres Gêmeas está atrelada à queda da língua e da cultura dos surdos. É curioso notar que a data em que os dois eventos ocorreram é a mesma: 11 de setembro. Mesmo em anos diferentes, suas consequências são lembradas até hoje.

Neste período em que as escolas oralistas ocuparam o espaço educacional, o currículo escolar foi modificado com o intuito de ensinar ao surdo as técnicas da oralização. Isso significava que a leitura labial, a articulação labial, a produção vocal e a reabilitação auditiva faziam parte das matérias principais nestas escolas.

No Brasil, em meados de novembro de 1807, a família real portuguesa abandona Lisboa para escapar dos invasores franceses. Documentos apontam que o imperador Dom Pedro II era avô de uma criança surda, filho da princesa Isabel e que, desejoso por educá-lo, contratou um professor francês, Eduard Huet, que, utilizando a Língua de Sinais Francesa (LSF), fundou a

primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em atividade até hoje. Assim,

Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho, causando boa impressão. (STROBEL, 2009, p. 24)

Huet, inicialmente, utilizou-se de sinais na educação de surdos, porém, após a proibição das línguas de sinais, adaptou seus métodos à oralização.

Em meados do ano de 1960, a eficácia do oralismo puro começou a ser questionada, já que nem todos os alunos obtinham resultados satisfatórios e, a partir daí, as pesquisas a respeito da língua de sinais começaram a ganhar espaço. Nesse contexto, o oralismo entrou em declínio, dando espaço a uma metodologia inovadora, a comunicação total. Como o próprio nome diz, essa modalidade permite o uso de todas as formas possíveis de linguagens, para se estabelecer a comunicação com o aluno surdo. Isso significava que poderia se utilizar de desenhos, oralidade, leitura labial, sinalizações, mímicas, escrita, etc. Assim, o necessário que fosse para se obter a relação comunicativa era permitido. Porém, esta metodologia também foi questionada e deixou de ser utilizada.

Neste mesmo período, graças às pesquisas de vários linguistas, comprovou-se que a língua de sinais obedecia a todos os parâmetros necessários para ser considerada uma língua de fato, porém em uma modalidade visual-gestual diferente das demais línguas orais-auditivas.

A figura do linguista William Stokoe recebeu mais atenção, graças à publicação do artigo *Language Structure: Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, afirmando que a Língua de Sinais Americana (ASL) tinha todas as características da língua oral. Sua publicação foi uma semente para todas as demais pesquisas que floresceram nos Estados Unidos e na Europa.

No Brasil, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi legislada e reconhecida como língua natural das comunidades surdas brasileiras. A Lei

10.436/2002, chamada *Lei de Libras*, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, permitiu aos surdos terem direitos linguísticos sociais e educacionais, como por exemplo, a presença do intérprete de Libras e a obrigatoriedade do uso da Língua de Sinais em todos os âmbitos sociais. Ademais, a obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais, em todos os cursos de formação de professores, magistério e fonoaudiologia, bem como disciplina optativa para os cursos de bacharelado.

Atualmente, a metodologia educacional em vigor é o bilinguismo. Esta metodologia compreende a surdez em seus vários aspectos identitários e linguísticos. Por meio dela, há um respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das comunidades surdas, já que, através da mesma, o aluno surdo deve aprender em sala de aula, não deixando de lado a língua portuguesa na modalidade escrita. O bilinguismo é uma metodologia considerada ainda favorável à pessoa surda quando comparada com as que a antecederam. Porém, muitos obstáculos ainda presentes necessitam ser vencidos, como a contratação e presença contínua do intérprete de Libras, o conhecimento da Língua de Sinais e das singularidades dos surdos pelos atores sociais e escolares, o respeito à pessoa surda, etc.

Contemplando a história da humanidade, os surdos sempre estiveram presentes, seja em comunidade, seja através de traços linguísticos, de transformações sociais e educacionais ou em eventos históricos marcantes, como o Congresso de Milão. Logo, é possível, e necessário, estudar o percurso cultural dos surdos.

E a história cultural pode muito bem ser adotada como campo de investigação da história dos surdos, por ser este um novo campo de saber, o que mais precisamente produz outros modos de relações de poder, bem como de signos de cultura, como: as negociações, investidas pela língua de sinais, pela educação, pela diferença de ser, por agrupamentos de lutas e reivindicações, por associações. Estes estão passíveis de ser investigados pela história cultural. Daí ser um desafio contemporâneo fazer uso desta para o registro de aspectos históricos dos surdos. (PERLIN; STROBEL, 2014, p.18-19)

Diante do percurso histórico vivido pelo povo surdo da antiguidade até os dias atuais, nota-se que o estudo da cultura surda tem encontrado espaço na contemporaneidade. Uma vez que, em detrimento das comunidades

surdas existentes no passado, proveniente da protagonização dos ouvintes, os quais submeteram os sujeitos com surdez à vontade ideológica que imperava baseada no ouvintismo, estes sujeitos não possuíam a atenção devida aos estudos socioantropológicos. Esse cenário começou a se modificar, graças à protagonização dos surdos nas pesquisas acadêmicas.

Isso não significa a inexistência da cultura surda naquele período, posto que os surdos já viviam em comunidade, interagiam entre si e estabeleciam trocas de experiências baseadas na formação visual. Diante disso, infere-se que esses sujeitos possuíam formas de ser, ver, compreender o mundo e significá-lo de acordo com a singularidade da surdez.

O estudo da cultura surda ganha espaço no campo dos estudos culturais após o declínio do Oralismo e da liberação das línguas de sinais e, conseqüentemente, sua ascensão. Esse novo horizonte, que marca o despertar cultural, que trouxe liberdade às comunidades surdas de vivenciarem sua língua natural, bem como viverem em comunidade novamente sob assegurações legislativas, eclode com os movimentos sociais surdos, cuja voz se faz ouvir em todo o planeta.

Tais narrativas vêm de inúmeras práticas surdas na luta pelo poder, antes silenciadas, de novos sujeitos surdos e novos perfis para serem incluídos no discurso histórico. Partiram inicialmente das narrações de pesquisadores surdos, militantes e líderes, para incluir, em seguida, as dos trabalhadores, dos desempregados surdos, entre outras. Com a vinda do direito a contribuir para a sociedade em que vivemos, o direito à história e à presença da memória passou a ser integrado ao discurso do processo de produção do conhecimento. (PERLIN; STROBEL, 2014, p.23)

O fato da história da humanidade, aí incluindo os surdos, ter sido registrada por pessoas ouvintes, conforme já mencionado, pode trazer um protagonismo irreal, baseado na subjetividade de quem a escreveu e influenciado pelos paradigmas culturais existentes em todos os períodos, ou seja, baseado em uma visão ouvintista, em que o surdo estava submisso ao desejo ouvinte de ser curado, de falar e se adaptar ao padrão normativo da sociedade. A visão dos ouvintes, portanto, não registra de fato quem foram, o que queriam e como viviam os surdos. Com isso, nota-se, por exemplo, que, nos registros da idade moderna, quando surgiram os educadores de surdos,

não havia interesse em compreender de forma sociológica e antropológica os modos de vida desses sujeitos, pois, antes, o objetivo estava focado, unicamente, na sua educação e na busca de uma cura para sua “deficiência”. Nessa perspectiva, trazemos algumas ideias defendidas por autores surdos, de que

Anular o passado e requerer o presente se mostrou como artefato cultural para os surdos. Um passado imerso na obrigação de serem ouvintes e, em função disto, aceitar que os outros fizessem a sua história, os dominassem, se tornou a marca mais deprimente. Diante disto, surgem novos feitos e novas interpretações no cotidiano. Neste sentido, se prosseguirmos com as velhas realidades, narradas como que no tempo colonial, perigamos escrever uma história de holocausto, de dominação, de lamentos. Mas não é por aí... Temos outros caminhos que, mesmo desconhecidos, merecem ser trazidos à tona, vivenciados e narrados por constituírem a genuína história natural e cultural dos surdos. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 20)

O presente é o momento dos surdos. Cenário esse em que a “voz” dessas comunidades se faz ouvir, ganhando espaço nos âmbitos sociais, nas pesquisas culturais e linguísticas e que, pela primeira vez, a sua narrativa histórica é legitimada pelo seu lugar de fala. Assim, trata-se da narrativa do colonizado, o surdo, a cobrir a narrativa do colonizador que, no caso, é o ouvinte. Com isso, pode-se fazer uma analogia ao processo de colonização brasileira em que vários documentos são encontrados, registros aceitos e conhecidos em todo o país e que são ensinados nas escolas. Porém, há uma história omitida, a do colonizado, a do indígena e a dos escravos, os quais fizeram parte deste percurso, contribuindo para o desenvolvimento cultural do Brasil, cujas experiências permanecem ocultas e desprezadas pelos livros históricos.

A história cultural é uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, bem como à política que movimenta tais questões, e não mais a excessiva valorização da história registrada sob as visões do colonizador, uma história que dá lugar ao sujeito. Ela não interpreta o sujeito como algo fora de contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento histórico no sentido e no significado. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 21)

A historicidade cultural construída através das narrativas e experiências surdas tem sido possível graças à presença das comunidades

surdas em meios antes impossíveis de participação, como as escolas e universidades.

Alguns autores trazem à tona os estudos culturais e os variados conceitos que foram interiorizados, em seus múltiplos aspectos, bem como as várias definições de cultura que existem atualmente elaboradas por cada teórico, que apresenta seu ponto de vista. Logo,

Os diferentes conceitos de cultura estão aí para se compreenderem as diferentes posições de cultura. Há conceitos unitários de cultura; conceitos de alta cultura e baixa cultura; conceitos referentes a múltiplas culturas. Há algumas posições mais radicais diante das culturas, por exemplo, de grupos que compartilham da afirmação de uma cultura universal onde legitimam a dominação das outras culturas. [...] Na temporalidade pós- -moderna, perdemos o “conforto” de pensar a cultura como algo global, único em conceitos de diferentes culturas ou múltiplas culturas. O que significa a cultura no espaço pós-moderno presente, na temporalidade em que vivemos? O conceito pós-moderno coloca o problema como sempre: diferenças culturais, múltiplas culturas. O conceito de cultura igualmente muda e mesmo pode oscilar, sendo entendido dentro de novas tramas epistemológicas. Entramos, portanto, na presença de diferenças culturais, diferentes culturas, cada uma com sua emergência, sua história, seus usos, suas particularidades. (PERLIN (2004, p. 74-75).

Da mesma forma, nessa dinâmica de mudanças de conceitos e de paradigmas, as identidades, que estão intrinsecamente relacionadas com a cultura, vão passando por transformações. Estas, por sua vez, modificam a forma como a sociedade, e o sujeito surdo, enxergam e compreendem a surdez, que abandona o lugar do patológico, determinado por séculos nas sociedades, e transita para o viés cultural, ou socioantropológico.

1.2 VIESES DA SURDEZ

Os vieses da surdez, que compreendem a forma como os surdos são significados socialmente, surgiram no decorrer do percurso histórico dessas comunidades, tendo suas significações modificadas diante de eventos importantes nessa linha temporal, abordada anteriormente e intrinsecamente relacionada com as ideologias dominantes, que influenciaram essas abordagens. Atualmente, são dois vieses presentes na sociedade que

contemplam as pessoas com surdez: o viés clínico terapêutico e o viés socioantropológico ou cultural.

Todo o percurso histórico do surdo, compreendido da fase da revelação cultural - correspondente ao período anterior ao Congresso de Milão - à fase do despertar cultural, marcada pelo fim da proibição do uso das línguas de sinais ao redor do mundo, apresenta uma visão da surdez como uma doença que necessita ser tratada.

O uso das línguas de sinais existentes antes do Congresso de Milão permitiu que os surdos vivessem o desenvolvimento de uma cultura transmitida entre suas gerações nas comunidades de surdos. Porém o período denominado isolamento cultural, marcado pelas deliberações do Congresso de Milão (1880) interrompe esse progresso diante da proibição linguística aos surdos, que foram submetidos à vontade ideológica dos ouvintes e educadores adeptos ao oralismo puro. Não se tratava apenas de uma questão educacional, antes havia uma preocupação central nas questões políticas, filosóficas e religiosas. Assim, de acordo com Skliar (1997, p.78):

[...] a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico - a língua de sinais -, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia da superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material - representado pelo gesto; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos. (SKLIAR, 1997, p.78)

É lembrado, nos Estudos Surdos, que a necessidade do uso linguístico oral já era tratada com muita veemência desde antes do referido congresso entre os educadores oralistas, abarcados na visão hegemônica da existência de uma única modalidade linguística: a oral.

A invisibilidade das comunidades surdas no seio da sociedade, imersas na ideologia ouvinte, permitiu que, com o passar do tempo, as conquistas culturais e linguísticas do povo surdo caíssem em esquecimento entre os ouvintes e os próprios surdos que, submetidos à vontade educacional daqueles, compreendiam, a contragosto, que a oralidade era o único recurso a

ser-lhes apresentado. Diante desse panorama, o viés clínico terapêutico, também chamado de visão clínica da surdez, ganhou força até meados da metade da idade contemporânea, com o declínio do oralismo e o novo advento das línguas de sinais ao redor do mundo. Desse modo,

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada à patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir dessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta idéia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor grau de conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 1997, p.79)

Baseando-se na ideologia da normalidade, na qual todos os humanos escutam e, por conta disso, o surdo também deveria escutar, considera-se o déficit auditivo como uma deficiência, cujo tratamento é necessário. Para tal, utiliza-se de recursos tecnológicos e terapêuticos vários, dentre os quais pode-se citar as técnicas de articulação e leitura labial, oralização, uso de aparelhos auditivos e implante coclear, o que muitos autores denominam “medicalização da surdez”.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos de fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. (SKLIAR, 1997, p. 79)

O viés clínico terapêutico tem como representante educacional o oralismo, desenvolvido pelo educador de surdos, Samuel Heinicke, alemão e considerado o patrono do oralismo puro que acreditava na dependência do desenvolvimento cognitivo e na eficiência na oralização. Sendo assim, a língua de sinais era considerada desprezível, limitada e “pedra de tropeço”, no processo de aprendizagem da fala da criança surda, posto que a mesma priorizaria a sinalização em detrimento da articulação labial, cujos motivos desta prioridade linguística sequer eram interrogados pelos educadores.

Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e as línguas de que fazem uso (LIBRAS e português)

escrito/oral) tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da “normalização”. (GESSER, 2008, p. 230)

As consequências da valorização dada ao oralismo na história dos surdos vão além das questões educacionais. Sabe-se que os surdos oralizados não alcançaram, em sua grande maioria, o desenvolvimento pleno da fala, da leitura e da escrita, o que atrasou, significativamente, o desenvolvimento escolar desses indivíduos, além de viverem um isolamento familiar em sua primeira infância, já que o recurso da fala era limitado e não permitia que se estabelecesse um relacionamento comunicacional efetivo em seus domicílios, gerando privações sociais e estados psicológicos desagradáveis entre esses sujeitos.

Ademais, o discurso oralista, por mais de cem anos, atravessou as sociedades do mundo inteiro que criam ser a fala o único modelo linguístico a ser seguido pelos surdos, patologizando e aproximando, substancialmente, a surdez a uma visão negativa. Além disso, devido aos avanços tecnológicos na audiologia, este discurso ganha ainda mais força na atualidade, com a possibilidade cada vez mais próxima de efetivar sua cura com o desenvolvimento das tecnologias e estratégias médicas e fonoaudiológicas.

De acordo com o viés clínico, o surdo e o deficiente auditivo diferenciam-se de acordo com o grau de surdez que apresentam, sendo o surdo aquele indivíduo que apresenta surdez total, enquanto que o deficiente auditivo apresenta surdez parcial, unilateral ou bilateral. Logo, existem as tipologias da surdez segmentadas pelo grau apresentado, que vai de leve a profundo. Por este viés, o surdo, patologizado pela surdez total ou profunda, é considerado um sujeito com poucas chances de inserção social, já que o desenvolvimento linguístico oral é mais comprometido por conta do *feedback* auditivo nulo, enquanto que o deficiente auditivo é mais benquisto socialmente, por apresentar resíduos auditivos que permitem melhor correção, obtendo sucesso no tratamento reabilitativo.

Outras questões imbricadas com a surdez também são levadas em consideração: surdez pré-lingual ou pós-lingual, adquirida ou congênita, o uso da língua de sinais antes do processo de oralização, contato ou não com

outros sujeitos surdos sinalizantes, etc. são algumas das questões levantadas neste processo de reabilitação, já que influenciam, significativamente, no desempenho do tratamento audiológico e articulatório.

Antagonicamente a este viés, o cultural ou sócio-antropológico advém do discurso das comunidades surdas e dos movimentos sociais surdos que tiveram início na fase do despertar cultural.

A liberação para o uso das línguas de sinais ao redor do mundo, após as contribuições de diversos linguistas (aí incluindo William Stokoe), comprovando que a língua de sinais é uma língua de fato, em meados da década de 80, possibilitou que as comunidades surdas ocupassem espaço e voz social, saindo do papel de colonizado (pela ideologia ouvintista) e assumindo o protagonismo de sua história. Diante disso, o discurso da surdez, representado pelas comunidades surdas, apresenta um fator principal dominante: o cultural. Segundo Bauman,

o modelo cultural surgiu na esteira das lutas por direitos civis na década de 1960, conduzidas por mulheres, afro-americanos, povos indígenas, gays e lésbicas, e pessoas com deficiências. O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas. (BAUMAN, 2008 *apud* BISOL; SPERB, 2010, p.8)

Considerando esse viés contemporâneo, a surdez não confere uma patologia necessitada de cura, antes é considerada uma diferença linguística e cultural determinada e desenvolvida pelas comunidades surdas, que partilham suas experiências e, através da sua língua, transmitem seus valores e suas crenças aos seus pares de geração em geração.

Para os surdos, estar marcado pela surdez não determina inferioridade e, sim, singularidade. Sendo esta não mais negatizada, por ser considerada um déficit, mas valorizada pela alteridade que provoca na sociedade e no sujeito surdo. Dessa forma, a convivência entre os surdos nas comunidades e associações de surdos, bem como a transmissão de seus valores, ideias, costumes e crenças faz com que esse sujeito não se sinta estigmatizado pela ausência da audição. Considerando-se, portanto, um indivíduo ativo

socialmente, porém usuário de uma língua visual-gestual, conforme ratifica a citação a seguir

Nessa visão, uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem. (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p.6)

Nesse viés socioantropológico, antagonicamente àquele que possui raízes fincadas nos conceitos patológicos, o surdo e o deficiente auditivo distanciam-se pela identidade que lhe é constituída. Portanto, no viés cultural, o grau de surdez pouco importa para determinar o surdo e o deficiente auditivo. Neste quesito, a existência de uma identidade surda torna-se o requisito primordial para essa conceituação, pois está baseado em um paradigma cultural e identitário, distante da visão fisiopatológica auditiva, de acordo com o viés clínico.

É notório que os integrantes das comunidades surdas ao redor do mundo não acolhem a visão deficitária da surdez como a sociedade ouvinte desejaria. Contrário a isso, eles lutam para que sejam reconhecidos como sujeitos culturalmente diferentes e que desejam ser respeitados pelo que lhes constitui.

Os depoimentos dados por surdos, filhos de pais surdos, ou surdos nascidos de famílias ouvintes e que têm a oportunidade de conviver nestas comunidades, expressam claramente o respeito que possuem pela própria identidade surda e o repúdio pelo viés clínico.

...não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando. Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos. (PERLIN, 2007, p.10)

Nesse novo panorama, que surge através do viés socioantropológico, o indivíduo surdo e o deficiente auditivo serão determinados através do seu

processo histórico de constituição identitária, o qual será abordado no item a seguir.

1.3 CULTURAS E CULTURA SURDA

A cultura e as identidades têm sido debatidas em larga escala há muitas décadas, através dos sociólogos, filósofos e, atualmente, educadores. A crença da cultura unificada, indivisível e imutável, sustentada nas tradições e estruturas sociais, começou a perder sua força após o Iluminismo, trazendo discussões e novos ares à dinâmica que perpassa sua existência. As grandes mudanças que permeiam o mundo, através das manifestações sociais, ideologias e da globalização, estão influenciando o conceito de cultura pura e histórica, dando espaço para a sociedade culturalmente mutável, decorrente de relações interpessoais e influências nacionais da modernidade.

As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionalistas” e as “modernas”. (HALL, 2006; p.14)

Apesar de ser uma preocupação contemporânea, conceituar cultura se torna difícil, devido à complexidade existente entre os povos em todo o mundo. Abordar cultura envolve tanto as influências de alguns povos sobre os outros, seus conflitos e interesses comuns quanto suas formas de ver, ser e compreender o mundo.

Compreendendo que a cultura é uma grande teia de aspectos variados, a sua complexidade se estabelece no momento em que se percebe a pluralidade de indivíduos, que apresentam especificidades, as quais os tornam singulares como ser humano e ser social.

Durante todo o percurso histórico, nota-se que as culturas permanecem, extinguem e se modificam em contato com outras culturas, sejam elas de povos, nações, sociedades, grupos humanos ou individuais.

Na verdade, se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem, não haveria

necessidade nem motivo nem ocasião para que se considerasse variedade nenhuma. (SANTOS, 2009, p. 9)

Na atualidade, principalmente, com a globalização exacerbada, graças ao avanço tecnológico que permite a interação em tempo real entre os diversos povos ao redor do mundo, as culturas têm se modificado com mais rapidez do que em tempos anteriores. Isso significa que a dinâmica de transformação cultural se apresenta em uma velocidade imprevisível.

Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais. (HALL, 2006; p.68)

De acordo com Santos (2009) e Hall (2006), essa variedade de culturas, ao redor do planeta, se deu graças ao aumento populacional, no decorrer da história das civilizações, que possibilitou a ocupação das várias regiões do globo. Nesse processo, o contato entre os agrupamentos humanos ocorreu de forma pontual, isolada e, aos poucos, progressiva. Os territórios, o clima e outros fatores externos obrigavam esses agrupamentos a se adaptarem de acordo com sua realidade e com a sua necessidade de sobrevivência, desenvolvendo meios diferentes de vida, pensamentos, hábitos, crenças e objetivos. A exemplo disso, podemos citar a mudança do nomadismo ao sedentarismo (construção de vilas e aldeias), com o intuito de sobrevivência, desenvolvendo a agricultura e a domesticação de animais, cada grupamento com sua técnica desenvolvida. Com o passar do tempo, e contato com outras aldeias, as técnicas, modos de viver e de pensar mesclavam-se graças à relação interpessoal desses povos. Isso ainda ocorre atualmente, porém em velocidade exponencial. Por isso, é inconcebível pensar a cultura de forma homogênea, pois “Cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes.” (SANTOS, 2009, p.12)

Essa inegável multiculturalidade perceptível colocou vários estudiosos em um processo de avaliação e hierarquização cultural, inferindo, assim, que tal cultura seria superior a outra. Porém, Santos (2009) opõe-se a essa prática, argumentando que, por conta dessa variedade cultural, a valorização de uma

cultura em detrimento da outra seria realizada baseando-se em apenas um viés valorativo, que seria próprio da cultura do que analisa, por exemplo, um povo que vive da agricultura viveria uma cultura inferior a outro que viveria da pecuária. Mas essa superioridade foi estabelecida mediante qual argumento? Sobre qual ponto de vista valorativo? Portanto, de acordo com o autor, as culturas possuem seu valor intrínseco, que não deve ser medido através de comparações. Cada cultura é uma cultura e todas estão no mesmo patamar de importância, justificado pela trajetória histórica que a constituiu até o momento.

As concepções de evolução linear foram atacadas com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada a multiplicidade de critérios culturais. (SANTOS, 2009, p. 14)

Outro argumento que deslegitima a hierarquização das culturas é o intuito de dominação cultural. Nesse sentido, justificar o desenvolvimento cultural, baseado numa ideia linear de que todas as culturas passam pelo mesmo processo de desenvolvimento e que as sociedades capitalistas estariam à frente das demais nesse percurso, fez com que, no passado, a visão eurocêntrica de superioridade a outras raças tentasse influenciar o mundo com a visão de superioridade cultural europeia, em detrimento das demais existentes. Com isso, acarretaria em uma tentativa de centralizar a cultura e submeter os povos do planeta a homogeneizar-se, culturalmente, desprezando suas características culturais, adaptando-se ao modelo europeu, juntamente com os ideais que o compõem, como, por exemplo, da inferioridade racial e do racismo estrutural.

Tais esforços de classificação de culturas não implicavam apenas a justificação do domínio das sociedades capitalistas centrais, que naqueles esquemas globais apareciam no topo da humanidade, sobre o resto do mundo. Ideias racistas também se associaram àqueles esforços; muitas vezes os povos não europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração. (SANTOS, 2009, p.14)

Nessa direção, de acordo com o referido autor, o estudo da Cultura não deve visar uma comparação relativa, imersa em julgamentos dicotômicos de superioridade-inferioridade, mas sob a égide da curiosidade científica, na

compreensão de seu desenvolvimento e dos fatores históricos e processuais que culminaram sua modificação, buscando pontos em comum com outras culturas nesse processo. Diante disso, corroborando com a ideia da diversidade cultural em um eixo de pesquisa respeitosa e imparcial na busca por conhecer o desenvolvimento da humanidade,

Se insistirmos em relativizar as culturas e só vê-las de dentro para fora, teremos de nos recusar a admitir os aspectos objetivos que o desenvolvimento histórico e da relação entre povos e nações impõe. Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras. Existem, no entanto processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas. (SANTOS, 2009, p.16)

Dessa forma, admitindo que cada cultura possui seu valor intrínseco na história da humanidade e que não há uma cultura única que se sobressaia em valor das outras, o pensamento mundial que afeta as desigualdades de poder nas relações entre os povos será reconhecido e superado, “contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas.” (SANTOS, 2009, p. 19)

Ainda sobre o viés da variedade cultural, é perceptível que, dentro de uma mesma nação, existem inúmeros grupos, cada qual com suas características peculiares e culturais, que se singularizam dos demais de acordo com vários aspectos causais: idade, religião, grau de escolarização, região do país, etc. Nesse contexto, ainda há todo um percurso histórico de colonização brasileira, no qual o país concebeu influências de diversos outros povos presentes, nesse período, que constituíram a população brasileira, além da indígena que aqui já estava estabelecida. Em vista disso, há que se reconhecer a diversidade cultural no país e no mundo.

Ainda de acordo com Santos (2009), conceituar cultura torna-se difícil, não apenas pelo que foi supracitado, mas por conta de vários aspectos que são tomados como base para tal: estudo, educação, manifestações artísticas, meios de comunicação, festas e cerimônias tradicionais, alimento, roupas, etc. Pelo fato de não haver uma definição exata de cultura e esta manifestar-se e caracterizar-se em diversos aspectos, a cultura surda aparece,

na contemporaneidade, como um assunto exótico e importante de ser considerado entre os ouvintes.

É bem verdade que a cultura surda vem sendo debatida entre os educadores de todo o mundo que contestam ou defendem a sua existência. Karin Strobel (2008), professora doutora e surda, em seu livro denominado *As Imagens do outro sobre a Cultura Surda*, traz esse questionamento na tentativa de comprovar a existência da cultura surda, sendo esta manifestada pelas comunidades surdas do Brasil. Isso acontece através de características singulares de um povo que aprende, desenvolve-se e interage através de experiências visuais e linguísticas, responsáveis pela constituição de sua identidade surda e que se distinguem da grande maioria ouvinte existente no país. Para a autora,

Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se 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 desse povo surdo. (STROBEL, 2008, p.24)

Interessante notar que os surdos se agrupam em comunidades variadas e que a troca de experiências, de valores, de significados e de traços linguísticos é compartilhada entre eles e cujos interesses também são variados, a depender das características de cada região em que se encontrem, entre as quais podemos destacar a raça, religião, profissão, etc. Essas crenças e costumes são transmitidos por gerações anteriores de surdos, bem sucedidos em associações de surdos. Dessa forma, a cultura surda sofre um processo contínuo de transformação e fortalecimento. Seria equivocado afirmar que a cultura surda é estática. Pelo contrário, assim como a cultura dos ouvintes ao redor do planeta, a dos surdos também sofre modificações constantes. Essa dinâmica cultural é inquestionável ainda mais no momento contemporâneo, com o desenvolvimento tecnológico globalizado, que permite maior contato entre os povos. Assim,

As pessoas se espantam e questionam com pergunta como: os surdos têm cultura? Como pode haver uma cultura surda? Será que nas festas dos surdos há músicas? [...] Esses questionamentos ocorrem porque as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e fazem suposições errôneas

acerca de povo surdo. Quando a palavra “surdo” é mencionada, que imagens vêm a mente das pessoas? Lane (1992, p.26) explica que é comum as pessoas deduzirem que os surdos vivem isolados e que para se integrar é preciso adquirir a cultura ouvinte, isto é, para viver “normal, segundo a sociedade, é preciso ouvir e falar. (STROBEL, 2008, p.21)

A cultura surda é representada em diversos aspectos através dos seus arquétipos ou características culturais, que são peculiares das comunidades surdas e que os representam, principalmente, pela sua formação visual. Karin Strobel (2008) lista oito artefatos culturais do povo, dentre os quais pode-se destacar a experiência visual, o uso da Língua Brasileira de Sinais como fortalecimento e empoderamento da identidade e cultura surda. A experiência visual como base de desenvolvimento social e identitário, a literatura surda como forma de expressão e transmissão de valores culturais, o traço familiar e os movimentos sociais surdos, tendo seu papel no fortalecimento da cultura, identidade e dos direitos das pessoas surdas na sociedade brasileira.

A existência da experiência visual baseia-se na concepção de mundo feita pelo surdo que, sem o recurso auditivo para estabelecer a interação com o meio exterior, através da visão, interpreta os fenômenos e suas experiências vividas. Esse recurso da experiência visual resulta em uma compreensão de mundo diferente da experimentada pelos ouvintes. Nesse caso, a singularidade da surdez permite que esse sujeito possua este sentido mais aguçado do que os demais e represente a vida de forma simbólica, através do que enxerga no decorrer dela. Dessa forma, conviver na sociedade ouvinte promove uma diferenciação em experiências cotidianas, conforme Strobel (2008, p. 38) depõe

Uma vez, meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa da falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. O meu namorado percebeu o equívoco e fomos para uma pizzaria. (STROBEL, 2008, p.38)

Para viver numa sociedade ouvinte, baseada no recurso sonoro, os surdos passam por situações várias, e muitas vezes constrangedoras. Tomemos como exemplo o latido de um cachorro, a buzina ou batida de um carro, o tiro disparado por um revólver, o sorrir de uma criança, etc. Tudo é percebido através do recurso visual, o que não permite experienciar a plenitude de tais eventos. Eventualmente, os ocorridos fora de seu campo de visão passam despercebidos.

Eu estava sentada, em sala de aula, em uma classe com outros alunos ouvintes, “olhando” distraidamente para os lábios da professora que estava falando; de repente, a professora parou subitamente de movimentar os lábios e virou o rosto assustado para a janela. Percebi que toda a turma fazia o mesmo e todos correram para olhar pela janela. Eu, meio desnorreada e curiosa, fiz o mesmo para ver o que provocou toda a algazarra da turma e percebi tardiamente que tinha acontecido uma batida de carro lá fora. (STROBEL, 2008, p. 39)

A predominância do sentido da visão no desenvolvimento do sujeito surdo contribui para que outros costumes se estabeleçam entre eles, como por exemplo, o diálogo, quando os surdos se colocam frente a frente para conversar, independente da distância em que se encontrem. Caso outra pessoa passe entre eles, a comunidade surda considera tal atitude falta de educação, pois esse indivíduo “interrompe” a comunicação entre os surdos, da mesma forma que virar o rosto durante as sinalizações é considerado um insulto para as comunidades surdas. Entre os ouvintes estas situações não possuem tal significado, visto que, pelo recurso da audição, tais atitudes não interferem no diálogo.

Trazendo à questão os surdos que não utilizam a língua de sinais, mas utilizam da oralidade para comunicar-se, a experiência visual também é utilizada, principalmente para obter uma leitura labial satisfatória. Isso significa que o uso da experiência visual é comum entre as pessoas com surdez, independentemente de seu perfil linguístico. Acrescenta-se, nesse contexto, a luta pelas legendas em filmes e programas de televisão, que também fazem parte do recurso visual.

A característica cultural linguística, tendo a língua de sinais como representação mais relevante neste quesito, demarca um território importante

a se considerar quando abordamos cultura. Logo, a língua, seja ela qual for, é uma entidade viva da cultura de um povo.

A língua de sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p.44)

A língua de sinais possui um papel fundamental na constituição identitária do sujeito surdo, pois é através dela que se estabelecem as relações interpessoais desse sujeito com seus pares e, também, são transmitidos os valores culturais, bem como a sensação de ser pertencente à comunidade surda. Tratando-se de uma língua natural, a língua de sinais é para o surdo, assim como a língua falada é para o ouvinte.

[...] pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre seus usuários. [...] As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. (QUADROS, 2004, p.30.)

A língua de sinais possui especificidades linguísticas que a diferencia da língua portuguesa oral, tendo como característica principal sua modalidade, que é visual-gestual, ou visual-motora. Isso significa que, nesta língua, a comunicação se estabelece através dos sinais e expressões faciais-corporais (ao invés da oralidade) e da visão (ao invés da audição). Os estudos sobre as línguas de sinais tiveram seu início por volta de 1950, com o declínio da metodologia oralista. De lá para cá, os linguistas têm identificado, com o passar do tempo, mais características que a diferenciam das línguas orais, porém a corroboram como língua de fato.

A língua de sinais possui todos os requisitos necessários para ser considerada uma língua de fato: fonética, fonologia, semântica, sintática, etc. Isso significa que ela, como língua, apresenta singularidades específicas que são constituídas através da experiência visual dos surdos que a utilizam.

Da mesma forma como as crianças ouvintes adquirem a língua falada de seu país, naturalmente, no decorrer de seu crescimento, pesquisas demonstraram que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem a língua de sinais da mesma forma. Essa aquisição se dá graças ao *input* linguístico dos quais estão inseridos. Por outro lado, considera-se que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, adquirem a língua de sinais com muita dificuldade e atraso. As consequências deste atraso na aquisição de uma língua podem acarretar em prejuízos cognitivos, emocionais e sociais para esta criança.

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isto é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas em quem se identificarem e ter acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano. (STROBEL, 2008, p.45)

Da mesma forma como as línguas orais não estão submetidas ao fenômeno da homogeneidade, as línguas de sinais também não são universais. Cada país possui a sua língua de sinais (ou línguas de sinais) específica. Esse fenômeno linguístico ocorre por conta da cultura visual dos sujeitos sinalizantes. Os sinais estabelecem relações visuais com os objetos concretos ou abstratos, sendo assim, em regiões diferentes do globo, da mesma forma como os objetos e conceitos abstratos são diferentes, os sinais que os representarão também o serão. Inclusive dentro do próprio território brasileiro, os sinais sofrem o que se chama de regionalismo. Assim, sinais em determinados estados se modificam em outros, bem como as gírias e seus significados.

Outro aspecto interessante das línguas de sinais são as modificações nos sinais com o decorrer do tempo, que são promovidas pelas gerações que vão surgindo. Na língua portuguesa encontramos vários exemplos de palavras como “vossa mercê” que se modificou de “vosmecê” para “você”.

Neste artefato linguístico do povo surdo, a língua de sinais também pode passar pelas mudanças históricas - com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração surda que o utiliza. (STROBEL, 2008, p.46)

Diversos são os aspectos linguísticos que caracterizam e diferenciam a língua de sinais da língua oral, principalmente no que diz respeito à

gramática. A língua de sinais, por ser visual-espacial, não necessita de conectivos, artigos, flexões verbais, preposições e conjunções, pois a estrutura sintática utiliza-se dos sinais no espaço. Dessa forma, sua fonologia constitui-se de cinco parâmetros: configuração de mão (o formato da mão ao realizar o sinal), ponto de articulação (local no corpo em que o sinal é realizado), movimento (não sendo um parâmetro obrigatório; alguns sinais possuem, outros não), orientação de mão (para que lado a mão está orientada) e expressões não manuais (expressões corporais e faciais). Estes parâmetros, também chamados de pares mínimos, constituem o sinal. A mudança de um destes ocasiona mudança do seu significado.

O artefato familiar na cultura surda relaciona-se com a naturalidade e alegria que pais surdos recebem seus filhos surdos, diferentemente de famílias ouvintes que, por desconhecerem a cultura surda e a língua de sinais, recorrem de imediato aos recursos médicos-terapêuticos na busca da correção do que consideram ser, a surdez, uma deficiência.

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo que não vêem esta criança um “problema social” como ocorre com as maiorias das famílias ouvintes. (STROBEL, 2008, p. 49)

A autora, em seu livro, apresenta dois panoramas diferentes no que diz respeito ao traço familiar, antagonizando a criação destas crianças em famílias ouvintes e famílias surdas. De acordo com ela, crianças surdas, nascidas em famílias de ouvintes, estão mais propensas a seguirem o discurso médico da surdez determinado pelos pais. Na maioria das vezes, passando pelo processo de oralização, uso de aparelhos auditivos e aprendizado da leitura labial, essa criança vive excluída do convívio familiar, que é cotidiano até o momento em que esteja apta para interagir eficientemente através da oralização com seus pais.

Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Sente-se ansiosa por um contato. Sufoca por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende nem se

importa. [...] Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação. [...] (SACKS, 1989 apud STROBEL, 2008, p. 51)

Por outro lado, a criança surda, nascida em família de surdos, experimenta a convivência familiar em sua plenitude, através do uso da língua de sinais que lhe é apresentada desde o seu nascimento, de forma natural. Neste panorama, esta criança desenvolve uma infância saudável e constitui-se sujeito surdo como seus pais, compartilhando com eles os valores da comunidade surda na qual está inserida e, assim, passam pelo processo natural de transmissão da cultura surda. A visão da surdez como uma doença não existe no seio familiar e, dessa forma, esse indivíduo desenvolve um sentido de mundo e de si mesmo diferente daquela nascida em família de ouvintes.

...durante as refeições de uma família com todos os membros surdos, a criança surda está incluída nas conversas em língua de sinais desde o início e quando chegam visitas amigos surdos e ou ouvintes, as conversas continuam sendo conduzidas em língua de sinais e assim, a criança surda visualiza, recebem informações, categorizam, guardam e dão sentidos a isso. (STROBEL, 2008, p. 52-53)

Ademais, as famílias constituídas de surdos apresentam certas peculiaridades: assistem aos programas televisivos no mudo, para não incomodar a vizinhança, utilizam-se, na maioria das vezes, de campanhas luminosas (que substituem as campanhas sonoras das casas habitadas por ouvintes) que, ao serem acionadas por algum visitante, acendem um sistema de lâmpadas nos cômodos da casa. Além disso, possuem animais domésticos que compreendem as sinalizações feitas pelos seus donos, etc.

Lá em São Paulo tem uma família de pai surdo, mãe surda e duas filhas moças surdas, eles possuem um cachorro labrador que entende a comunicação em gestos, quando a moça surda faz sinal de “passear”, o cachorro vibra de alegre indo até a porta, e assim por diante. Também entende o sinal “fazer xixi”, “tomar banho”, “comer” e até mesmo o sinal de nomes de cada membro da família. Os animais criarem vínculo com os sujeitos surdos é tão corriqueiro para o povo surdo que encontramos muitos casos desse tipo em muitos lares (STROBEL, 2008, p.55)

Nesse contexto cultural, a literatura também possui um papel fundamental na construção, transmissão e valorização da cultura surda. Os

surdos, por muito tempo, tiveram a sua cultura, suas ideias e valores omitidos pela sociedade, inclusive dentro das escolas. As representações da surdez baseadas numa visão clínica imperavam em todos os âmbitos sociais, colocando estes sujeitos aquém da possibilidade de uma construção histórico-social em favor do uso da língua de sinais e do respeito às identidades surdas.

No âmbito educacional, as crianças surdas vivenciam a representação da surdez como uma trajetória de lutas e dificuldades sociais. Não lhe são apresentados as construções históricas, os movimentos sociais surdos, a cultura surda em todos os seus aspectos e, dessa forma, esse indivíduo imerge num ambiente que hostiliza a sua diferença.

A ênfase na dimensão centralizadora de uma cultura universal tem impossibilitado que crianças surdas possam ter uma inserção em processos culturais existentes em comunidades de surdos. Por outro lado, são escassos, nos contextos escolares, materiais que tematizem a diversidade cultural, tendo em vista a possibilidade de leitura de outros textos, de outras imagens e de outras histórias do que significa ser diferente. Enfim, uma abordagem que possibilite outras representações sobre os surdos. (KARNOPP, 2010, p.160 - 161)

O surgimento da literatura surda, em todos os seus gêneros: poesias, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas, etc., apresenta um horizonte diferenciado para esse indivíduo, que vê sua diferença representada nestas produções, seja na forma escrita ou filmada. Dessa forma, a literatura surda cumpre o papel de difusora da cultura surda, valorizando a experiência visual manifestada através das expressões artísticas dos surdos e de sua língua de sinais.

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2006, p.161).

A maioria das produções literárias dos surdos, em todos os seus aspectos, apresenta em seu conteúdo as experiências vivenciadas pelos mesmos na sociedade ouvinte, ou seja, suas dificuldades, suas lutas, suas vitórias e situações inesperadas. Trazem também ações de surdos militantes,

líderes e ativistas, que contribuíram para as conquistas obtidas atualmente. Antes, transmitida através das contações sinalizadas das gerações antigas para as posteriores, hoje conta com um arsenal tecnológico para sua transmissão: CDs, DVDs, vídeos e canais do Youtube, além da sua reprodução através da escrita.

Dentre um dos variados gêneros que representam a literatura surda, destacam-se as piadas de surdos, geralmente contemplando situações inusitadas e cômicas, acarretadas pelo choque cultural entre surdos e ouvintes. Ademais, algumas piadas de surdos podem não ser compreendidas pelos ouvintes, da mesma forma como piadas de ouvintes podem não ser compreendidas pelos sujeitos surdos.

Na maioria das vezes estas piadas e anedotas envolvem a temática das situações engraçadas sobre a incompreensão das comunidades ouvintes acerca da cultura surda e vice-versa, como é o caso da popular piada “A árvore surda”: o lenhador que grita “madeira” para uma árvore surda e ela não cai, e a árvore só cai quando o lenhador aprende a soletrar “m-a-d-e-i-r-a”. O sujeito surdo ao contar esta piada, incorpora os personagens com as expressões corporais e faciais e os diálogos, usando a língua de sinais, o que faz com que os expectadores prendam a respiração no desenrolar da história humorística para depois caírem na risada. (STROBEL, 2008, p. 59)

Considerada pelos ouvintes, uma das mais curiosas produções literárias das comunidades surdas, são os contos infantis já existentes e que sofrem uma adaptação cultural surda, como é o caso dos livros “Rapunzel Surda” e “Cinderela Surda”. Nesses contos, além das personagens serem surdas e utilizarem o recurso linguístico visual-gestual, algumas cenas são adaptadas para a cultura surda. Na história da Rapunzel surda, por exemplo, o príncipe não grita para a Rapunzel pedindo que ela lhe jogue as tranças (pois a Rapunzel é surda), ao invés disso, utilizando-se de um espelho, ele reflete a luz do sol dentro da torre para informá-la que ele a espera (representando a campainha luminosa, um recurso tecnológico utilizado pelas comunidades surdas). Da mesma forma, na história da Cinderela surda, a cena mais famosa na qual a Cinderela perde o seu sapatinho de cristal na escadaria do palácio é modificada. Na literatura surda, Cinderela perde a luva na escadaria! A luva cobre a mão, que representa a língua de sinais, outro artefato cultural do povo

surdo. E, diante disso, cabe ao príncipe encontrar a dona do outro par que foi perdido.

Nas histórias infantis dos ouvintes, as crianças surdas não se sentem representadas, não assimilando as características das personagens para si, nem aprendendo as lições de moral que lhes eram transferidas. Por outro lado, nos contos infantis surdos, adaptados de histórias ouvintes ou originalmente criados por surdos, estas mesmas crianças significam as personagens, posto que lhes são semelhantes, divertindo-se, representando-se e aprendendo a respeito da cultura surda que lhes é apresentada.

Muitas destas histórias também são escritas em SignWriting, um sistema de escrita criado para representar graficamente os sinais das línguas de sinais e que também é considerado outro artefato da cultura surda. O SignWriting surgiu graças às pesquisas de linguistas na Dinamarca, em 1974, quando se depararam com o sistema de escrita da professora de dança Valerie Sutton. Desde então, pesquisadores da Língua de Sinais, em todo o mundo, têm desenvolvido este sistema de escrita. Aqui no Brasil é conhecida como “ELS” - Escrita em Língua de Sinais, sendo ensinada como disciplina curricular do curso de Licenciatura em Letras-Libras. Trata-se de outro avanço no que diz respeito à conquista e valorização das línguas de sinais, que até um tempo atrás era considerada ágrafa.

Outro artefato cultural que representa a luta das comunidades surdas são os movimentos sociais, as lutas políticas dos sujeitos surdos. Vale lembrar que os surdos são indivíduos politicamente ativos e lutam pelos seus direitos muitos anos antes da Lei 10.436/2002 ser sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A criação das associações de surdos em todo o Brasil, pelas comunidades surdas, é considerada um marco importante nesse contexto. Essas associações de surdos garantem a unidade das comunidades na luta por interesses em comum e que, através de reuniões e assembleias, determinam suas necessidades e estratégias políticas para saná-las. Obviamente que o surgimento das associações de surdos no século XVIII tinha objetivos diferentes, frente ao contexto social e econômico da época.

No início as associações de surdos tinham exclusivamente o objetivo de natureza social devido ao baixo padrão de vida no

século XVIII, os sujeitos surdos tinham o propósito de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes. (WIDEL, 1992 apud STROBEL, 2008, p.71)

Dentre as associações de surdos, a mais conhecida e respeitada pelas comunidades surdas brasileiras é a FENEIS - Federação Nacional de Educação de Surdos. Trata-se de uma organização filantrópica sem fins lucrativos, criada conjuntamente por líderes surdos, na cidade do Rio de Janeiro, que defende e luta pelos direitos dos surdos desde 1997. Dentre esses surdos, destaca-se Ana Regina e Souza Campello, surda de nascença e doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Graças às associações de surdos em todo o Brasil, as comunidades surdas possuem um apoio político que é oferecido, em conjunto, por todos os integrantes destas entidades e que, como uma família, cuidam, mutuamente, do interesse coletivo.

2 TECITURA DAS IDENTIDADES SURDAS

Por que é importante discutir identidades? As identidades representam a constituição do indivíduo como sujeito, com suas singularidades, formas de pensar e representar simbolicamente o mundo. Dessa forma, esse se constituirá cidadão, sujeito, ser. Uma individualidade no mundo, com valores, crenças e importância significativos para si e para o outro.

2.1 CONCEITUANDO IDENTIDADES

Os estudos sobre as identidades culturais passaram por mudanças de paradigmas e de conceitos com o passar do tempo, de acordo com o movimento das sociedades que se estabeleciam no planeta. Cabe ressaltar a importância de compreender este processo de modificação para que, atualmente, sejam apresentadas as justificativas que corroboram com o pensamento pós-moderno a respeito destas, de acordo com o panorama histórico, social, cultural e tecnológico que perpassa a atualidade.

Vale ressaltar, antes de tudo, que, na Idade Moderna, antes do movimento iluminista, acreditava-se que os homens eram formados pela essência divina e que, pela vontade do Criador, o sujeito permaneceria indivisível e imutável. O “sujeito homem” sequer seria considerado um indivíduo, pois sua individualidade era inconcebível, já que não havia soberania humana diante da vontade de Deus. Assim,

Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na “grande cadeia do ser” - a ordem secular e divina das coisas - predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. (HALL, 2006, p.25)

A Reforma Protestante, juntamente com o Renascimento e o Iluminismo no século XVIII, fizeram emergir uma nova visão a respeito do sujeito humano, o que foi considerado um divisor de águas nos estudos da cultura e da identidade. Isso porque, a partir desse momento, o pensamento individual viu-se livre dos ideais e crenças religiosos que dominavam e

controlavam a constituição do “ser”, dando lugar à liberdade do pensamento e do conhecimento e colocando o homem no centro do universo. Da mesma forma, as revoluções científicas permitiram ao homem o estudo, a investigação, o aprendizado e a descoberta de novas verdades a respeito do concreto e do subjetivo. Todo esse conjunto de adventos promoveu ao homem sua libertação dos dogmas antes submetidos pela religião, dando espaço ao cientificismo.

Inicialmente, no período do Iluminismo, defendia-se que as identidades culturais eram homogêneas, uniformes. A identidade do indivíduo era centrada em um núcleo comum a todos, que se formava assim que o sujeito nascia e que com sua existência se constituía naturalmente, de forma fixa, sem modificações ou alterações relevantes. Essa identidade era baseada pela perspectiva individualista, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação individuais (HALL, 2006).

De acordo com Geertz (1978), o homem era peça constituinte com a natureza e que, por conta disso, todos os sujeitos compartilhavam a mesma composição interna e que, por consequência, seriam todos uniformes em sua essência. A perspectiva iluminista do homem era a de que ele constituía uma só peça com a natureza e partilhava da uniformidade geral de composição.

Esse pensamento iluminista não compartilhava a ideia atual da diversidade cultural, por motivos que se tornam claros, devido à estrutura social que compunha o período, isto é, a ausência de tecnologias que aproximavam os povos e, conseqüentemente, as poucas interações que eram estabelecidas entre eles. Ademais, a visão eurocêntrica, cuja cultura recebia status de valor, considerava as demais culturas e identidades existentes como inferiores e um modelo a ser seguido pelos povos.

Com o tempo, os estudos a respeito do sujeito foram dando lugar a uma nova perspectiva: a perspectiva sociológica que já não considerava o sujeito uniforme, cuja identidade seria fixa e imutável. A concepção sociológica defende a ideia de que o sujeito possui em si a possibilidade de modificar-se diante das relações interpessoais na sociedade. Dessa forma, o indivíduo, a cada experiência vivida e a cada aprendizado recebido, ia se

constituindo como sujeito único, mediante seu arcabouço de vida, através de relações e representações simbólicas, o que demonstrava a complexidade do sujeito na era moderna. Sobre a chamada “concepção interativa”, afirma-se:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2006, p.25)

Por outro lado, apesar da libertação do pensamento humano dos dogmas religiosos, a ideia sociológica, desenvolvida neste período, ainda defendia o sujeito como um indivíduo em processo de unificação cultural e identitário. Esse sujeito, ao estabelecer relações sociais simbólicas, internaliza-as, fazendo-se parte dessa realidade que o estrutura e estabiliza “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p 12)

Diante do exposto, pode-se considerar, dentre alguns aspectos, que a constituição identitária do sujeito estaria submetida a um intuito cultural de uniformizar os indivíduos, promovendo estabilidade cultural, apaziguando as diferenças, definindo papéis na formação das sociedades, o que alguns sociólogos esclarecem:

Então, quando aborda-se sobre os conceitos de cultura e identidade, defronta-se com perspectivas diferentes, no qual determinados autores em um perspectiva sociológica, definem a cultura como uma intervenção à população com o intuito de instruir e igualar os indivíduos, diminuindo diferenças, denotando um padrão de sociedade, uma vez que as sociedades mais primitivas só evoluiriam a partir das aprendizagens oferecidas pela sociedade ocidental. (JUNIOR & PERUCELLI, 2019, p.131)

Nas últimas décadas, apesar da cultura e das identidades estarem sendo debatidas continuamente, esses estudos vêm passando por modificações conceituais por conta do processo dinâmico, em larga escala, que o mundo sofre diante da globalização e do desenvolvimento tecnológico. A crença da cultura unificada, indivisível e imutável, sustentada nas tradições e estruturas sociais, começou a perder sua força após o Iluminismo, trazendo

discussões e novos ares à dinâmica que perpassa sua existência. As grandes mudanças que permeiam o mundo, através das manifestações sociais, ideológicas e da globalização estão influenciando o conceito de cultura e identidade pura e histórica. Nesse contexto, tais mudanças acabam dando espaço para a sociedade culturalmente mutável, decorrente de relações interpessoais e influências nacionais da modernidade, que atravessam a construção identitária dos diversos povos que compõem o globo, fragmentando-os. Isso é denominado, pelos estudiosos, como uma “crise de identidade”.

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, visto até aqui como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 07)

Esse pensamento indica que, na dinâmica do mundo e da cultura, os indivíduos, antes tomados como seres únicos, têm sido constituídos e manifestados, socialmente, sob vieses que não eram levados em consideração anteriormente, mas que, na atualidade, emergem em destaque e relevância para os estudos culturais. “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”. (HALL, 2006; p.14)

Hoje, cultura e identidade estão entrelaçadas, sendo estas não mais representadas por povos separados, marcados por características culturais puras. Além disso, as culturas distintas, antes existentes no mundo, estão se misturando constantemente e rapidamente, através da compressão espaço-tempo, a qual Stuart Hall (2006) argumenta em seu livro *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. “Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais”. (HALL, 2006; p.68)

A globalização, considerada como instrumento ativo e inicialmente responsável por essa compressão espacial e temporal, permite que povos de pontos distintos do planeta tenham contato entre si e experimentem culturas distintas em um curto espaço de tempo sem as complicações do distanciamento existentes antes do surgimento das tecnologias. Para alguns teóricos do século XX, essa dinâmica poderia ser considerada como o início de um colapso nas estruturas sociais e identitárias, porém trata-se apenas de um novo paradigma no horizonte da diversidade, que se manifesta através da variedade de existências na civilização humana.

O pensamento iluminista, que baseava o sujeito humano com uma identidade centrada e única, cujo eixo de comportamentos encontrava-se pré-moldado em um núcleo interior presente em todos os indivíduos e ativo no sujeito através do pensamento, da razão e da ação, deu lugar ao viés identitário da pós-contemporaneidade, no qual, esse sujeito apresenta uma estrutura identitária fluídica.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12)

Assim, Hall defende a ideia de uma pulverização cultural e identitária, acentuada pela globalização e que desloca o sujeito fluido entre a identidade nacional e local. Dessa forma, a diversidade identitária se faz presente e perceptível nos estudos culturais, desde o advento da tecnologia, em meados do fim do século XX, através das representações de identidades locais, religiosas, étnicas e comportamentais que promovem identificação dos sujeitos, impedindo as tentativas de surgimento de identidades normatizadas.

Na sociedade pós-moderna, a cultura global caracteriza-se pela diversidade, intensificando-se os fluxos de informação e de pessoas, que colocam todos em contato com todos e com diferentes maneiras de viver, pensar e sentir a vida. Na globalização, cada espaço transforma-se numa rede de relações sociais altamente complexa, num entrelaçar cada vez mais intenso de diferentes culturas. Com isso, ocorrem os choques de valores, opiniões, perspectivas e pautas de ação dos indivíduos ou da coletividade. (ROCHA; BERNARDINO, 2013, p. 36)

A identidade cultural se constitui através das relações entre sujeitos, ou povos, que influenciam seus modos de ser e de se identificar simbolicamente com o mundo. O sujeito, diante das representações que lhes são atravessadas no decorrer de sua vida, identifica-se com esta ou aquela, dando-lhe a sensação de pertencimento e apropriação cultural, o que vai constituindo sua identidade. Esta, por ser fluida, modifica-se continuamente através destas relações estabelecidas com diferentes culturas e, portanto, impossibilita a existência de uma identidade uniformizada.

A identidade foi descentrada e deu lugar às identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno, que se estruturam na relação com os outros e figuram como mediadores da cultura. [...] Além disso, a sociedade em que o indivíduo vive não é um todo unificado e monolítico, uma totalidade, que flui e evolui a partir de si mesma; ela está, por sua vez, sendo também constantemente descentrada e deslocada por forças externas. E o sujeito pós-moderno está afeito a formações e transformações contínuas em relação às formas em que os sistemas culturais o condicionam. (ROCHA; BERNARDINO, 2013, p. 37)

Isso significa que, na contemporaneidade, a existência de um indivíduo cuja identidade esteja “finalizada”, “completa” e “acabada” torna-se impossível, posto que as identidades estão submersas em um jogo de contínua transformação, cujo eixo está baseado nas experiências existentes ao longo da vida. Sujeitos em contínua construção, cujas identidades existem no gerúndio da existência. Diante do panorama social, na atualidade, as mudanças inerentes às personalidades tornam-se cada vez mais acentuadas. Sendo a sociedade moderna uma sociedade de mudança, de acordo com Hall (2006), utilizando-se das reflexões de Ernest Laclau (1990) sobre a modernidade tardia. Trata-se não apenas de mudanças causadas pelas relações entre os povos, mas através, também, do aumento da reflexão do sujeito a respeito de si e da sua existência, o que rompe com todas as condições precedentes de sociedade e individualidade, promovendo novas realidades, novos paradigmas e que, por sua vez, vão transformando a sociedade e causando novas mudanças. Um jogo dinâmico e constante de metamorfose social.

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2006, p. 17)

Nesse jogo da pluralidade de identidades e sua fluidez, há uma simbiose reativa com a sociedade, através da troca de valores e paradigmas, identificações e representações simbólicas, que vão transformando uma à outra. Sendo assim, o sujeito e sua identidade estão diretamente relacionados às mudanças sociais e vice-versa. Dessa forma, as diferenças presentes nos sujeitos, em uma determinada sociedade, modificam-na. Da mesma forma, também, a sociedade os modificará, ininterruptamente.

Interessante notar que o sujeito considera sua identidade já construída, ignorando esse processo inconsciente de transformações, ocasionadas pelas relações consigo e com o mundo exterior. Trata-se de uma busca inconsciente, não percebida ativamente pelo sujeito, que, sentindo-se incompleto, adquire novas características identitárias no ensejo inconsciente de seu preenchimento identitário. Aqui, podemos considerar que os sujeitos se encontram, o tempo todo, em um estado de deslocamento, ou “descentração” identitária. Já que as identidades são fluidas e inacabadas, o processo de sua construção também o é.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada [...] A identidade surge, não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 38-39)

Portanto, não nos cabe aqui trazer uma definição sólida do que vem a ser identidade e tomá-la como verdade nesse panorama mutável que a sociedade pós-moderna vivencia. Pode-se considerar identidade as características comuns que fazem um sujeito ser pertencente a um grupo, comunidade ou sociedade e, também, ao mesmo tempo, único em suas

características antagônicas a esses mesmos grupos do qual faz parte. Uma série de características que o faz ser sujeito hoje, mas que amanhã poderá já não fazer, posto que é fluida.

2.2 AS IDENTIDADES SURDAS

É um grande equívoco considerar que todos os surdos são iguais entre si. Na dinâmica da constituição identitária dos sujeitos, mencionada anteriormente, as pessoas com surdez também vivenciam essa fluidez característica do sujeito pós-moderno. Concebendo a ideia de que nem toda surdez é genética e que nem todo surdo terá nascido em famílias de ouvintes ou frequentará os mesmos espaços sociais, muito menos percorrerá a mesma trajetória histórica de vida, logicamente, entende-se que a construção identitária destes sujeitos também será diversa.

Dentro das pesquisas culturais, mais especificamente dos Estudos Surdos, a primeira doutora surda do Brasil e pesquisadora surda Gladis Perlin, apresenta, em seus trabalhos, sete identidades surdas analisadas por ela. Estas identidades se diferenciam exatamente pelas características apresentadas e que são concebidas pelo indivíduo com surdez no decorrer de sua experiência em vida. Isso significa que as identidades surdas também não são fixas e vão sendo constituídas diante das experiências que são vividas, como mencionado anteriormente.

As sete identidades surdas propostas por Gladis Perlin, e corroboradas por Carlos Skliar (1998), são determinadas sob a égide do viés cultural da surdez, que não se utiliza da visão clínico terapêutica que vê a surdez como uma doença. Estas identidades são constituídas mediante a visão de mundo e sua compreensão pelas pessoas surdas que é diversa se comparada à forma dos ouvintes.

2.2.1 Identidade surda política

Trata-se dos surdos que estão profundamente envolvidos com as comunidades surdas e que possuem uma relação profunda com a luta política

dos sujeitos com surdez. Estes sujeitos, na grande maioria das vezes, são indivíduos que já nasceram surdos e cujos pais são também surdos. Por esse motivo, estão imersos, desde o nascimento, na luta dessas comunidades, desenvolvendo e partilhando a cultura surda e seus ideais. Sendo indivíduos já imersos na cultura surda, vivenciam a experiência visual e desenvolvem suas interpretações de mundo e relações simbólicas através deste sentido. “Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda e que apresentam características culturais regionais.” (PERLIN, 2002, p. 9)

Sujeitos com surdez, que possuem a identidade política, são indivíduos que, de acordo com Perlin (2011), lutam pelo direito de serem surdos, tendo em si a aceitação de sua condição, não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural e linguística. Por não considerarem a surdez como uma deficiência, rejeitam os tratamentos médicos que visam a cura ou a redução da surdez, assumindo uma posição de resistência. Dessa forma, são contra os processos de ouvintização e, portanto, valorizam o aprendizado e o uso da Língua Brasileira de Sinais, posto que é considerada sua primeira língua e a responsável pelo seu desenvolvimento em comunidade e em sociedade, bem como o desenvolvimento e crescimento da Cultura Surda. Assim,

Carregam consigo a Língua de Sinais. Usam sinais sempre, pois é sua forma de expressão. Eles têm um costume bastante presente que os diferencia dos ouvintes e que caracteriza a diferença surda: a captação da mensagem é visual e não auditiva, o envio de mensagens é pelas mãos e não pelo aparelho fonador. (PERLIN, 2002, p.9)

Outras características bem marcantes das identidades surdas políticas são a presença constante nas Associações de Surdos e a valorização do convívio, em comunidade, com seus semelhantes, como uma oportunidade salutar de partilhar experiências, dificuldades, sonhos e metas em comum a serem conquistadas. Como já mencionado, as comunidades surdas utilizam-se das associações como instrumento de apoio mútuo diante das dificuldades encontradas na sociedade ouvinte e também como forma de exigir ao Estado,

o cumprimento dos direitos estabelecidos nas Leis e Decretos que regem a comunidade.

O uso das tecnologias para surdos também é uma característica das identidades surdas políticas. O closed caption, a campainha luminosa, o TDD (Telephone Device for Deaf) e a babá eletrônica são alguns desses materiais que auxiliam o surdo a conviver em uma sociedade movida pelo estímulo auditivo.

O que se compreende dos surdos políticos é que, desde seu nascimento, esses sujeitos tiveram a oportunidade de experienciar a Língua Brasileira de Sinais e a Cultura Surda, seja através do convívio com seus pais surdos, seja através da comunidade surda. Por conta disso, eles possuem, de forma acentuada, as características consideradas mais “puras” do surdo pelo viés sócio-antropológico proposto por Skliar (2011).

2.2.2 Identidade surda híbrida

Trata-se dos indivíduos que nasceram ouvintes e que, por alguma razão, adquiriram surdez ao longo de sua vida, seja através de acidentes, doenças ou de outras formas. A depender da idade em que a surdez se desenvolveu, podem apresentar características diferentes entre si. Por conseguinte, não apresentam uniformidade identitária diante dessa peculiaridade.

Como o próprio nome infere, a hibridização presente nessa identidade perpassa traços identitários do mundo ouvinte e do mundo surdo, o que significa que os indivíduos com identidade surda híbrida, a depender da idade em que se adquiriu a surdez, podem ser usuários da língua oral e da língua de sinais. Da mesma forma, podem ser usuários apenas da língua oral, através da articulação e leitura labial (quando a surdez é pós-lingual) ou usuários apenas da língua de sinais, priorizando-a, mesmo sabendo utilizar o recurso da oralização.

Pelo fato de adquirirem a surdez ao longo da vida, tornam-se membros da comunidade surda quando lhes torna conveniente, estabelecendo um

convívio pacífico com todas as demais identidades surdas existentes. Da mesma forma, aceitam-se como surdos, já que a maneira como compreendem o mundo e a si mesmo vai sendo estabelecida no decorrer das suas experiências de vida durante o desenvolvimento da sua surdez. Por conta desse convívio com as comunidades surdas, conhecem a cultura surda, partilhando-a. Além disso, utilizam-se das tecnologias para surdos, mencionadas anteriormente, bem como os direitos existentes em favor das comunidades, lutando pelo cumprimento junto aos órgãos a estas, como intérpretes de Libras, legendas, etc., pois compreendem que esses são necessários para seu bem estar social.

Sendo assim, o indivíduo que desenvolve a identidade surda híbrida pode partilhar tanto da cultura surda, quanto traços da cultura ouvinte, já que experienciou as duas modalidades culturais no decorrer de sua vida.

2.2.3 Identidade surda flutuante

Trata-se daquele indivíduo que está imerso no discurso da surdez como deficiência, como doença que necessita ser curada para estabelecer-se pleno convívio social. Considera-se que a identidade flutuante é mais presente em indivíduos com surdez que nasceram em famílias cujos pais são ouvintes, usuários da língua oral. Logicamente, os familiares não são frequentadores das comunidades surdas e nem conhecedores da cultura surda, da mesma forma como não compreendem a importância do aprendizado e uso da Língua Brasileira de Sinais pelo indivíduo.

A família, tomada como principal modelo a ser seguido pela criança, ao considerar a surdez como uma doença, submete-a aos processos de ouvintização, a saber, oralização, articulação labial, leitura labial, uso de aparelhos auditivos, implantação da prótese auditiva, visando a “cura” da surdez ou a sua diminuição. O discurso médico que é creditado pelos pais é transmitido a esse indivíduo, atravessando-o e fazendo-o assimilar a ideia de que sua surdez é indesejada, fazendo-o rejeitá-la abertamente, na busca de sua cura e normalização diante da sociedade.

Esses sujeitos tentam seguir a representação das identidades ouvintes, com o objetivo de reproduzi-las, colocando os princípios ouvintes acima dos princípios transmitidos pelas comunidades surdas. Da mesma forma, pelo fato de não ter acesso à Língua de Sinais, esses sujeitos utilizam-se da língua oral, através do processo de oralização e leitura labial, tendo-a como língua de valor e única, sabendo falar “corretamente” como se fosse um ouvinte.

Os surdos que não tem contato com a comunidade surda. Para Karol Paden, são outra categoria de surdos, visto de não contarem com os benefícios da cultura surda. [...] Estão em dependência no mundo dos ouvintes, seguem seus princípios, colocando-os acima dos princípios da comunidade surda. Às vezes competem com os ouvintes, já que são induzidos pelo modelo da identidade ouvinte. (PERLIN, 2002, p.9)

Com isso, acaba por rejeitar a cultura surda, posto que acredita na supremacia da cultura ouvinte. Assim, desagrada-lhe estar na companhia de surdos usuários da Língua de Sinais, pois não conseguem se identificar com eles. Essa identidade relaciona-se fielmente ao estereótipo do deficiente auditivo, defendido por Carlos Skliar (2011) de acordo com o viés cultural da surdez, já abordado anteriormente. Pelo fato de não se considerarem surdos, mas também não alcançarem a almejada identidade ouvinte, esses sujeitos, na maioria das vezes, sentem-se inferiores àqueles, já que, mesmo tendo o suporte linguístico promovido pela oralização, as dificuldades inerentes à surdez que possuem, permanecem afastando-os do sujeito ouvinte, considerado “normal” por eles. Pelo fato de não se considerarem surdos, mas sujeitos almejando a ouvintização, ao contrário das identidades já mencionadas, estes não se utilizam de recursos tecnológicos para surdos e sequer fazem questão dos direitos legais existentes. No que diz respeito à comunidade surda brasileira, não desejam intérpretes de Libras nas repartições públicas e privadas, não se interessam pelo uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e, muito menos, pelo respeito à cultura surda.

Vale ressaltar que as identidades surdas flutuantes também apresentam divisões entre seus representantes. Dessa forma, os flutuantes que conhecem as comunidades surdas e as rejeitam e aqueles que sequer sabem de sua existência. Da mesma forma, compreende-se a importância do convívio

familiar e sua influência na constituição identitária do sujeito com surdez. Sendo essa identidade constituída desde o seu nascimento, através de suas experiências e relações simbólicas com os discursos ao seu redor, a surdez pode ser estigmatizada ou não, pelo sujeito desde a sua infância. Os outros ambientes sociais em que este sujeito esteja inserido também poderão influenciar, significativamente, na identidade dele, como por exemplo, a escola. Caso ele esteja inserido em um ambiente escolar excludente, sem a presença da língua de sinais e sujeitos surdos, sua identidade permanecerá flutuante por conta da ausência de experiências que contribuam na fluidez identitária que possui.

2.2.4 Identidades surdas embaçadas

São identidades, como o próprio nome diz, embaçadas, sem definição. Geralmente, são causadas pelo desconhecimento da cultura surda, da língua de sinais e influenciadas pelos estereótipos da surdez como sinônimo de incapacidade.

Trata-se de sujeitos que não conseguem captar traços nem da cultura ouvinte, nem da cultura surda e que, por conta disso, permanecem indefinidos quanto à interpretação de si como sujeito. Nesse sentido, não sabem quem são, ou seja, não sendo pertencentes a nenhum dos dois grupos apresentados. Pelo fato de não terem contato com a Língua de Sinais e nem com a língua oral, apresentam dificuldades em se comunicar, escrever e ler. Por conta disso, utilizam-se do artifício dos sinais emergentes, que são gestos criados no seio familiar, na tentativa de estabelecer uma comunicação superficial, sendo praticamente isolados da sociedade pelo veículo comunicacional.

Há casos em que esses sujeitos, ao nascer, são tomados como incapazes ou indesejados por seus familiares e, por conseguinte, pela sociedade. A consequência disso é o isolamento domiciliar. Estes sujeitos, dificilmente, vivem em sociedade, sendo aprisionados dentro de suas próprias casas, não desenvolvem a capacidade de tomarem suas próprias decisões,

ficando estas associadas à vontade de seus familiares ouvintes, que dominam sua vida, tirando-lhes a autonomia social.

Existem casos de aprisionamento de surdos na família, seja pelo estereótipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem incapacitados de chegar ao saber ou de decidirem-se por si mesmos. Na família, a falta de informação sobre o surdo é total. Geralmente predomina a opinião do médico e de algumas clínicas, reproduzem uma ideologia contra o reconhecimento da diferença. (PERLIN, 2002, p. 10)

Diante do exposto, percebe-se que as identidades surdas embaçadas estão mais presentes em cidades do interior longínquas, nas quais os sistemas de saúde e de educação são bem escassos. Dessa forma, esses sujeitos não possuem suporte para desenvolver-se como cidadão. Da mesma maneira, a inexistência de associações de surdos e de escolas inclusivas impede que os mesmos desenvolvam as demais identidades surdas, já que não estabelecerão relações simbólicas com seus semelhantes. Há alguns estudos que consideram estes sujeitos como “isolados”, tanto da sociedade, quanto do seio familiar.

2.2.5 Identidades Surdas de Transição

Sabemos que as identidades não são fixas, pois se modificam o tempo todo, na fluidez que lhe é inerente. Essa fluidez permite que o indivíduo constitua sua identidade indefinidamente, através das experiências que são vividas e das relações simbólicas estabelecidas.

As identidades de Transição estão relacionadas aos surdos que, por questões sociais, não tiveram contato com as comunidades e a cultura surda, ou que se afastaram delas, vivendo num “trânsito” entre as identidades surdas e ouvintes em um determinado momento.

Como a maioria de surdos é nascida de famílias ouvintes, na infância, pelo fato de não terem estabelecido contato com a cultura surda e a língua de sinais, estiveram, simbolicamente, associados à cultura ouvinte. Porém, em determinado momento de sua vida, estabeleceu contato e experienciou a comunidade surda, o que acarretou em um momento de transição identitária, daí vem o termo “Identidade Surda de Transição”. Isso significa que aquele

sujeito oralizado transitará do mecanismo oral/auditivo para a modalidade visual/gestual. Sua forma de compreender e interpretar o mundo tornar-se-á através da experiência visual, etc.

Porém, esse processo de construção identitária de transição, que vai sendo estabelecida pela mudança de representações simbólicas do mundo ouvinte para o mundo surdo, não promove uma “des-ouvintização” desse sujeito. Portanto, mesmo que desenvolva uma das identidades surdas mencionadas anteriormente, cujo eixo é o uso da língua de sinais e o desenvolvimento da cultura surda, bem como o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, ainda apresenta traços da cultura ao qual estava inserido anteriormente.

Interessante ressaltar que a identidade surda de transição não diz respeito apenas à transição do sujeito da cultura ouvinte para a cultura surda; o oposto também se dá. Sendo assim, pessoas surdas que antes possuíam uma identidade surda política, híbrida, flutuante ou embaçada, podem ser inseridos, por diversos motivos, na cultura ouvinte, transicionando sua identidade para esta e afastando-se da cultura surda. Nesse caso, as mudanças se dão ao contrário, pois este indivíduo dará lugar às representações ouvintistas em detrimento das representações das comunidades surdas.

2.2.6 Identidades Surdas de Diáspora

As identidades surdas de diáspora nada mais são do que os sujeitos surdos que se mudaram para outra região e, por conta da mudança cultural presente na região para a qual se deslocou, começa a vivenciar a cultura dessa região, assimilando seus traços e modificando a sua cultura.

Pode-se tomar como exemplo, um surdo político (ou híbrido, ou flutuante, etc) nascido em Santa Catarina e que, por determinado motivo, mudou sua residência para a Bahia. Logicamente, este indivíduo estará em um ambiente cuja cultura será diferente em diversos aspectos da sua residência original, inclusive no que diz respeito aos sinais da Língua Brasileira de Sinais, que, por conta do regionalismo, apresentará sinais

diferentes para determinados objetos. Portanto, trata-se das mudanças culturais locais alterando a identidade surda daquele indivíduo. Logo, eles podem ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada. (PERLIN, 2002)

2.2.7 Identidades Surdas Intermediárias

De acordo com Perlin (2002), as identidades surdas são marcadas pelo uso da experiência visual para interpretação e apreensão do mundo pelo sujeito com surdez. A identidade Intermediária está mais relacionada aos sujeitos com surdez que não fazem muito uso desse recurso visual para viver em sociedade e se constituir sujeito. São, principalmente, aqueles indivíduos que possuem graus de surdez unilateral ou bilateral e que, por conta disso, vivem de forma natural no meio dos ouvintes, compartilhando a cultura ouvinte. Nesse sentido,

Temos também a identidade intermediária, geralmente identificada como sendo surda. Essas pessoas têm outra identidade, pois possuem uma característica que não lhes permite essa identidade. A sua captação de mensagens não é totalmente baseada na experiência visual que determina a identidade surda. (PERLIN, 2002, p. 10)

Nesse aspecto, o uso da Língua de Sinais, para eles, é desnecessário, bem como os outros recursos relacionados à Cultura Surda e aos direitos que lhes abarcam, como o uso dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Pelo contrário, valorizam o treinamento e o uso da língua oral, bem como o uso das próteses auditivas (aparelhos auditivos e implantes cocleares), consideram os surdos sinalizantes como sendo inferiores pelo fato de acharem a língua de sinais em patamar de valor reduzido se comparado à língua oral.

Por outro lado, os sujeitos que constituem uma identidade surda intermediária têm dificuldade em encontrar sua própria identidade, já que transitam entre a cultura surda (por conta da surdez que possui) e a cultura ouvinte (por conta da possibilidade de audição em seus variados graus) e não se estabelecem firmemente em nenhuma das duas culturas.

A identidade surda intermediária pode ser, muitas vezes, confundida com a identidade embaçada. Cabe aqui compreender que existem características singulares que diferem tais sujeitos. Na identidade embaçada, a visão da surdez pelo sujeito é completamente estigmatizada, sendo rejeitada ou recusada pelo indivíduo que luta pela possibilidade de se tornar ouvinte. Nesse sentido, aquele sujeito sabe que é surdo e pode não o desejar ser. Por outro lado, na identidade intermediária, aquele sujeito, apesar de apresentar características semelhantes àquela, não se compreende nem como surdo, nem como ouvinte, pois é como se estivesse posicionado em um “não lugar” de identidade.

O que se compreende no jogo das identidades surdas é a clara relação que há entre essa constituição identitária e o contato com as comunidades surdas e a língua de sinais. Assim, quanto mais distante esse sujeito com surdez se encontrar da comunidade surda e da língua de sinais, mais distante sua identidade estará também do modelo político, considerado “puro” e “legítimo” de surdo. Nesse contexto,

A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada ao uso da língua. Usar a língua de sinais em contato com outro surdo é o que define, basicamente, tal identidade. O que ocorre é que, uma interação entre surdos que usam a língua de sinais, surgem novas possibilidades de compreensão, de diálogo e de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. Isso porque a aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz que se credite à língua de sinais a possibilidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo. (SANTANA, 2007, p.41)

A identificação de sete identidades surdas aqui mencionadas não significa a impossibilidade da existência de várias outras, posto que a identidade possui uma característica fluídica e que, diante da globalização e da inclusão social, que vem sendo acentuada no Brasil com o passar do tempo, os sujeitos com surdez estão mais expostos ao contato com outros povos e outras formas de interpretação de si e do mundo, através das relações interpessoais estabelecidas. Tampouco, pretende-se, com este trabalho, trazer questões de valores de importância a determinada identidade, seja essa ou aquela mencionada. O que se coloca em questão aqui é a existência e as

diversas possibilidades que o sujeito surdo tem de transitar entre as identidades mencionadas, mediante seu arcabouço de vida. Portanto, não importa se um sujeito com surdez assume sua surdez, adquirindo uma identidade surda política, ou se afasta da cultura surda, como caracteriza a identidade surda flutuante. Contudo, livre dos julgamentos de qual identidade é a desejável ou não, a relevância desta pesquisa está em apresentar a diversidade identitária que pode constituir esse sujeito.

Vale ressaltar que existem outros surdos que pensam diferente do que foi colocado neste trabalho e que, por escolha própria, decidem pela oralização e pelo uso do aparelho auditivo, acreditando serem os caminhos que facilitariam seu desenvolvimento em sociedade. Contudo, cabe aqui compreender e respeitar o direito que cada indivíduo tem de ser do jeito que deseja e que lhe cabe como indivíduo. Entretanto, aqueles que optam pelas identidades surdas, pela língua de sinais e pelo desenvolvimento da sua cultura surda, que lhe é singular, devem ter o direito de, em seu espaço escolar, optar pela manifestação e pela luta das identidades surdas. Sendo assim, é por esse direito que este trabalho se baseia.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Um dos pilares mais relevantes de um projeto de pesquisa é o delineamento de seu percurso metodológico que, bem definido, norteará o pesquisador ao alcance dos objetivos. No caso da presente pesquisa, a compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto escolar do ensino fundamental II e médio. Nessa perspectiva, optou-se por uma abordagem qualitativa que propiciasse uma aproximação com a etnografia, mas considerando o que sugere André (2008, p. 25), no campo. Assim, “o que se tem realizado, de fato, é o estudo de caso etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este projeto de pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica, em que a principal fonte de dados e o pesquisador situam-se de uma forma direta e, em longo prazo, no ambiente investigado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018)

Antes de tudo, é necessário compreender que não há uma resposta em definitivo para o que é uma pesquisa qualitativa, já que esta possui uma gama de possibilidades de métodos, técnicas e de instrumentos, que a tornam polissêmica. Assim,

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ & DALMAZO, 1995, p. 15)

A pesquisa qualitativa apresenta como uma de suas características basear-se na percepção e compreensão humana. Utilizando-se da vertente fenomenológica, a qual

...ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão

aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ & DALMAZO, 1995p. 15)

Desse modo, o objeto de pesquisa, a saber, o surdo, ocupa espaço de centralidade acerca da discussão, posto que o fenômeno a ser pesquisado, mesmo sendo subjetivo, manifesta-se materialmente no sujeito. Diante disso, a pesquisa tornou-se interpretativa, posto que o pesquisador se utilizou dos significados das relações humanas, a partir de diferentes pontos de vista, sentindo-se confortável em coletar significados múltiplos, que se utiliza de sua intuição no direcionamento da coleta de dados, sabendo que situações inesperadas poderiam acontecer nesse período. Ademais, o fruto da pesquisa deu-se pela interação pesquisador-sujeito. (STAKE, 2011).

Outrossim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se, também, por ser experiencial e situacional. Isso significa que, empiricamente, o pesquisador coleta, de forma imparcial, os dados fornecidos pelos participantes que veem e interpretam, simbolicamente, o mundo através de suas interações, considerando que todo contexto e momento são únicos. Também é importante compreender que cada situação fornecerá dados diferentes, o que não permite generalizações por parte do pesquisador que se utiliza dos mínimos detalhes para contextualizar o que foi coletado por meio da descrição bem elaborada.

a ideia de que as verdades essenciais sobre uma dada realidade amparam-se na experiência vivida. Por essa razão, é comum que as investigações desenvolvidas com base na Fenomenologia voltem-se à análise dos relatos e das descrições dos sujeitos que vivenciaram o fenômeno (PESCE, 2013, p. 23)

Além disso, apesar da variedade de tipos de pesquisas qualitativas, observa-se que existem pontos em comum, no que diz respeito aos objetivos epistemológicos, como por exemplo, a captação do ponto de vista do sujeito que vive sua realidade, sendo esta interpretada, simbolicamente, pelas suas experiências de vida. Sendo assim, por considerar o ponto de vista do objeto de pesquisa, este trabalho não buscou comprovar ou apresentar uma verdade a respeito de alguma coisa, mas descobrir a verdade produzida pelo objeto de pesquisa em sua subjetividade.

Mas a invariante fundamental de todas as pesquisas qualitativas é a reivindicação da legitimidade que tem a subjetividade, tanto do pesquisador quanto das outras pessoas que participam como interlocutores na pesquisa, como fonte para a produção de conhecimentos e saberes. (GONZÁLEZ, 2020, p. 160)

Pelo fato de o pesquisador estar imerso, mesmo que imparcialmente, no campo do estudo, utiliza da sua experiência vivida para compreender o fenômeno, tendo também a observação e a entrevista como um dos instrumentos mais comuns da pesquisa qualitativa.

Dessa forma,

Para a pesquisa qualitativa, como indicado anteriormente, o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações. (STAKE, 2011, p. 30)

Portanto, para realizar a pesquisa qualitativa, o pesquisador necessita estar sensivelmente comprometido com o assunto no qual deseja enveredar. Geralmente, o pesquisador qualitativo já possui uma relação de valorização com este, o que não invalida o resultado de sua pesquisa. Isso porque a pesquisa qualitativa baseia-se na interpretação e nas descobertas em um sistema considerado complexo, formado pelo ambiente e o objeto de estudo que possui sua subjetividade simbolicamente construída pelas suas experiências vividas, conforme mencionado anteriormente.

Dentre a gama de abordagens possíveis que a pesquisa qualitativa apresenta, optou-se pela do tipo etnográfica, que é considerada uma pesquisa que busca observar e compreender as ações de um determinado grupo social, bem como seus hábitos, linguagens, valores, crenças, etc. sendo utilizada, principalmente, entre os pesquisadores da educação. Apesar de, há algum tempo atrás, a etnografia estar associada apenas à antropologia, considerou-se, entre os educadores, utilizarem-se de técnicas da pesquisa etnográfica, adaptando-a à prática de pesquisa em educação. Convém ressaltar que a pesquisa do tipo etnográfica, diferentemente da pesquisa etnográfica, não necessita de determinados requisitos desta. Dessa forma,

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões

educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ & DALMAZO, 1995, p.24)

Por compreender a pesquisa do tipo etnográfica tendo seu foco em um grupo social, vários horizontes se apresentam como possibilidade de novas descobertas, como por exemplo, as ações que esse grupo exerce na sociedade, as consequências delas, bem como as influências da sociedade sobre esse grupo. Dessa forma, de acordo com Mainardes e Marcondes (2011), a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica pode apresentar perspectivas e situações que necessitem de intervenções. Logo,

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426)

Além disso, pesquisa do tipo etnográfica possui algumas características singulares, como o uso das técnicas que a ela são relacionadas. Nesse sentido, Andre e Dalmazo (1995) trazem algumas destas, como a observação e a entrevista intensiva.

A observação etnográfica permite ao pesquisador participar de sua própria pesquisa, pois o fato de estar *in loco* o transforma em um agente ativo e em interação com o objeto de estudo, permitindo que o mesmo modifique suas técnicas de coleta de dados, caso seja necessário. Isso significa que sua pesquisa o afeta, enquanto o mesmo afeta-a também. Concomitante à observação, a entrevista permite que o pesquisador se aprofunde diante de situações que foram notadas na busca de compreender a situação em um contexto específico do objeto pesquisado.

Além do mencionado, a pesquisa do tipo etnográfica preocupa-se mais com o processo da pesquisa do que com o resultado da mesma. Isso é devido

à importância da pesquisa está exatamente no processo de obtenção destes dados. A relevância da descrição detalhada, bem como de toda dinâmica na coleta de dados é fundamental para obter respostas a respeito dos fenômenos observados. Logo,

Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. As perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (ANDRÉ & DALMAZO, 1995, p.25)

Através da análise atenta sobre as situações questionadas por Andre e Dalmazo, acima, o pesquisador tem a possibilidade de mudar os rumos e técnicas da sua pesquisa, na busca de novos horizontes e novas respostas norteadoras para compreender a complexidade da situação que está analisando. Isso promove a obtenção de dados mais ricos para o seu trabalho. Considerando, inclusive, que cada momento é único, podendo oferecer dados singulares e diferentes de momentos outros. Com isso, o pesquisador usufrui de uma variável de situações e dados que contribuem para o seu trabalho.

3.2 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa sistematizada sobre o estado da arte, no intuito de um maior embasamento a respeito da temática proposta. Assim, foi feito um levantamento na busca de um arcabouço teórico que servisse de base para legitimar esta pesquisa, a saber, sobre cultura surda, identidade e subjetividade surdas. Esse arcabouço pôde dar maior consistência à discussão teórica. Além disso, os dispositivos escolhidos para a coleta de dados foram as observações *in loco* e as entrevistas semiestruturadas.

A observação sistemática foi escolhida por apresentar controle e organização na sua realização, possibilitando que o pesquisador usufrua, habilmente, do tempo de coleta de dados, evitando dispersões e atitudes que o retirem do objetivo de sua pesquisa, utilizando-se de recursos para utilização, como quadros, anotações, escalas, diário de bordo, roteiros, etc.

Por exigir instrumentos para acessar as informações, naturalmente é estruturada, portanto, denominada de *planejada e controlada*, conforme Marconi e Lakatos (1999). O controle é sua principal característica, mas sem resvalar por demasiado rigor. Promove a objetividade no processo de coleta de dados e contribui para evitar a influência do investigador. (SILVA, 2013, p. 418)

Através da observação, foi possível captar situações não acessíveis diretamente através de perguntas, tratando-se de uma realidade em que o discurso não é uma forma dominante de expressão, posto que o problema desta pesquisa se baseou em uma perspectiva de subjetividade. Dessa forma, os dados obtidos puderam auxiliar na análise do objeto de pesquisa em um determinado contexto. Nesse sentido,

O ato de observar é fundamental para desenvolver as capacidades humanas, e na essência é o mecanismo que possibilita um ciclo de identificar, conhecer, reconhecer e proporcionar a síntese frequente sobre o conhecimento dos fenômenos que nos cerca. (SILVA, 2013, p.415)

Para tanto, foram observados os comportamentos dos surdos presentes em sala de aula, bem como dos alunos ouvintes e do professor responsável, as metodologias empregadas pelo docente no ensino aos surdos, a presença, ou não, de intérprete de Libras, a linguagem em uso para relação mediada professor-aluno e aluno surdo - aluno ouvinte, no intuito de identificar a presença de manifestações culturais ou representações identitárias do surdo e a relação dos ouvintes com esses sujeitos e suas repercussões no ambiente escolar.

As observações *in loco* foram realizadas de forma individual, sistemática e não-participante, ou seja, sem interferência por parte do pesquisador no ambiente. Nesse sentido, tais observações estiveram ancoradas na perspectiva de uma pesquisa de campo que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p.71) é a “[...] investigação na qual a coleta de dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece [...]”.

Após obter permissão das instituições e professores, a observação foi feita, em sala de aula, por um período de quatro horas semanais, durante os meses de novembro e dezembro. As observações foram registradas em um

“diário de bordo” para análise posterior. Durante o período da fase exploratória, novas perguntas puderam ser elaboradas para as entrevistas com os atores educacionais. Estas, por sua vez, ocorreram no final do mês de novembro e início do mês de dezembro, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com as primeiras entrevistas realizadas com a coordenação.

Em um terceiro momento, foram coletados dados dos demais atores educacionais da instituição (professores), através de uma entrevista individual semiestruturada. O intuito desta coleta de dados era conhecer o ator escolar daquela instituição, sua formação, tempo de exercício na docência, participação em cursos de formação continuada, conhecimento a respeito da Língua Brasileira de Sinais, da cultura surda e das identidades surdas e suas especificidades, sua opinião a respeito do uso da Libras e da oralização pelo indivíduo com surdez. Por meio destes dados, foi possível revelar a importância dada ao tema pelos entrevistados e, conseqüentemente, analisar a influência deste professor na constituição da identidade surda. Além disso, a entrevista apresentou um recurso interessante na compreensão da subjetividade daquele sujeito, posto que,

Entrevistar provoca um exercício de auto-análise que opera um trabalho de explicitação discursiva, por vezes gratificante, outras doloroso, na enunciação de experiências e reflexões, umas vezes reservadas ou reprimidas, emaladas no baú do tempo biográfico, outras vezes nunca pensadas. (FERREIRA, 2014, p.985)

Dessa forma, através da entrevista, o pesquisador teve a chance de coletar dados não obtidos através da observação *in loco*, além de possibilitar captação de discursos do entrevistado que, posteriormente, o levaram a uma autorreflexão, bem como novos direcionamentos ao processo da pesquisa. Isso significa que a entrevista não foi dada como pronta, mas em processo de construção enquanto era realizada.

Tal pressupõe da parte do entrevistador o domínio de um saber-fazer que implica não um conjunto de normas e preceitos generalizados e/ou generalizáveis, mas capacidades e competências específicas e circunstanciais que facilitem no entrevistado um processo de descoberta e de exploração do tópico proposto, com interesse e densidade, segundo as suas próprias categorias de pensamento, e seguindo o seu próprio percurso narrativo. (FERREIRA, 2014, p. 987)

Aos coordenadores das duas instituições, foi realizada, também, uma entrevista individual semiestruturada, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Essa entrevista buscou encontrar atuações na instituição que visassem o benefício dos alunos surdos, bem como a preocupação em promover ações de inclusão destes, através do ensino e divulgação da Língua de Sinais e da Cultura Surda.

As entrevistas foram gravadas após concedida permissão do entrevistado. A escolha da entrevista semiestruturada se deu pela possibilidade de novas questões surgirem diante das respostas obtidas dos entrevistados. Assim, as questões foram, inicialmente, de aquecimento, para conhecimento prévio do entrevistado e estabelecimento de Rapport – técnica para estabelecer relação empática com o pesquisador, o que facilita o desenvolvimento da entrevista - com o mesmo, permitindo o acesso a respostas mais amplas e significativas. Outras perguntas constituíram-se disparadoras e de conhecimento específico, a fim de aproximar o entrevistado do tema central da pesquisa, obtendo as respostas necessárias.

De acordo com as informações anteriores, o intuito da entrevista foi descobrir se os entrevistados são conhecedores da Libras, se estabelecem relações amigáveis com os alunos surdos, se são provedores de suas necessidades diante de suas funções escolares, se já vivenciaram alguma situação difícil com os alunos surdos e como a contornaram, se já ouviram falar algo a respeito da cultura e das identidades surdas e quais foram as suas opiniões a respeito da surdez, da oralidade e da gestualidade manifestada pelas comunidades surdas. Através dos dados obtidos, pôde-se analisar a influência destes atores escolares na constituição da identidade surda destes alunos em questão.

No que diz respeito à entrevista realizada com os alunos ouvintes, utilizou-se do grupo focal, técnica da pesquisa qualitativa que se baseia na entrevista em grupo, na comunicação e interação. Em vista disso, considerou-se importante sua utilização no intuito de permitir que, através da interação entre os entrevistados, mais dados possam ser coletados. Ademais, em entrevistas individuais, alguns entrevistados podem se apresentar reprimidos

ou com timidez, atrasando o caminhar da pesquisa. No grupo focal, o entrevistado sente-se confortável por estar na presença de outros que também compartilham seus pontos de vista. Pode-se compreender o grupo focal, também, como uma oportunidade de trocar experiências e pontos de vista que, individualmente, não seria possível.

O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. (TRAD, 2009, p.780)

O grupo focal foi realizado com um total de 7 alunos em cada escola municipal visitada, tendo perguntas previamente estruturadas e apresentando possibilidades de novas perguntas, a depender do que foi observado no decorrer das entrevistas. O objetivo do grupo focal, realizado com os alunos ouvintes, foi de analisar a visão destes para com a surdez, a língua de sinais e sua relação com os alunos surdos, presentes na sala de aula, conforme mencionado anteriormente.

Para a realização do grupo focal, foi feito um roteiro com questões que contemplaram a temática, entretanto, respeitando as ideias e sem conduzir ou direcionar as respostas. O grupo realizou-se mediante aprovação do professor responsável no momento da aula e em sala de aula reservada, a fim de não haver ruídos ou intercorrências que atrapalhassem a concentração dos entrevistados. Estes, por sua vez, foram dispostos em círculo para que todos pudessem manter um contato visual durante o processo. As respostas foram gravadas utilizando-se um celular ou gravador de voz e, posteriormente, transcritas para análise. Alguns autores, como Trad (2009) defendem o tempo de um grupo focal estabelecido entre 90 a 110 minutos, todavia, considerando que os entrevistados eram adolescentes, o tempo médio para a realização deste grupo em questão durou, aproximadamente, 30 minutos.

A entrevista realizada com o(s) aluno(s) surdo(s) foi de forma individual, utilizando-se do recurso linguístico do sujeito, a Língua Brasileira de Sinais, e do recurso de gravação visual. Nesse caso, o celular e suporte

Ring Light para apoio. A entrevista objetivou analisar o surdo, sua relação com os atores escolares, bem como sua relação consigo e sua surdez. Após a entrevista, a gravação foi transcrita para análise.

Ressalta-se que todas as entrevistas foram realizadas após aprovação do Comitê de Ética e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os entrevistados receberam um pseudônimo para representá-los, a fim de manter o sigilo necessário para esta pesquisa, sendo P para professor, A(n) para os alunos ouvintes, S(n) para os alunos surdos e C para a coordenação.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas consideradas inclusivas do município de Feira de Santana, Bahia, consideradas referências em educação inclusiva. Para tanto, foram observadas três turmas de alunos ouvintes e surdos da Educação Básica. As questões éticas referentes à pesquisa no espaço escolhido foram levadas em consideração. Isso porque:

O pesquisador deve considerar a escolha do campo como um dos movimentos importantes de seu estudo. Várias questões devem ser colocadas, dentre elas se o campo se constitui em espaço viável e adequado aos objetivos do estudo. O envolvimento do pesquisador com o campo deve ser cuidadoso, respeitoso e paciente. Não se pode perder de vista que aqueles que acolhem a pesquisa são os que têm autoridade naquele espaço. Há de considerar-se o tempo daqueles que estão no lócus onde se conduz o estudo. Além disso, há normas a serem seguidas, tendo em vista autorizações para a condução de pesquisa. (JESUS, 2019, p.82)

No que diz respeito à identificação destas escolas, cada uma recebeu um pseudônimo para representá-las, a saber, Escola Alfa e Escola Ômega.

Inicialmente, em primeira visita, observou-se a estrutura do espaço escolar, iluminação, recursos materiais em sala de aula, o espaço de lazer, presença de biblioteca, sala de recursos, condições da sala de aula, presença de janelas, ventilador, e condições de acessibilidade, etc. Considerando que a existência destes pontos influencia, consideravelmente, no desempenho escolar dos alunos, bem como na eficácia do ensino aos alunos surdos, já que

estes apreendem o mundo e seus significados através do recurso visual, a análise destes pontos mencionados também se considerou importante para verificar o dinamismo presente no espaço escolar.

3.3.1 Escola Alfa

A escola Alfa é considerada, pela sua estrutura física e números de alunos matriculados, uma instituição de grande porte. Possuindo acessibilidade em sua estrutura arquitetônica para as várias deficiências que se apresentam, como por exemplo: rampa de acesso para cadeirantes, materiais em braile, salas bem iluminadas, com carteiras adequadas para o corpo discente. A escola apresenta quadra poliesportiva, auditório com ar condicionado e salas de aula com janelas, além de iluminação e acústica adequadas às aulas, bem como presença de psicopedagogos disponíveis para atendimento e sala de recursos para os alunos surdos estudarem em turno oposto. A sala de recursos, no que diz respeito ao atendimento para alunos com surdez, encontrava-se sem atividade por não possuir profissional disponível no local no momento da entrevista, porém percebe-se a preocupação da instituição no que diz respeito à inclusão do sujeito com surdez, através de cartazes com o alfabeto manual. Durante a visita para observação do espaço escolar, via-se alguns alunos ouvintes sinalizando o alfabeto datilológico presente nos cartazes espalhados pela escola.

Observou-se que poucos funcionários da escola são conhecedores da Língua Brasileira de Sinais. Assim, utilizam apenas sinais básicos para comunicação com os alunos surdos. Estes sinais foram aprendidos através da interação destes funcionários com os próprios alunos. Vale salientar que a escola conta com uma surda no corpo funcional.

Apesar de ser informado que, no Projeto Político Pedagógico – PPP -, a inclusão dos alunos surdos está pontuada, o mesmo não foi disponibilizado.

3.3.2 Escola Ômega

A escola Ômega é considerada, pela sua estrutura física e números de alunos matriculados, uma instituição de grande porte.

Logo na entrada, observa-se a preocupação com a acessibilidade para os alunos surdos, através da presença de placas com fotos de alunos surdos sinalizando em Libras os espaços escolares – secretaria, direção, coordenação, cantina, sala de aula, etc. As salas são bem iluminadas, com acústica adequada, janelas e carteiras em bom estado. Assim como a escola Alfa, a escola Ômega apresenta quadra poliesportiva, e sala de recursos para os alunos surdos estudarem, em turno oposto. A sala de recursos, no que diz respeito ao atendimento para alunos com surdez, encontra-se em atividade e os alunos que foram matriculados e identificados com necessidades educacionais especiais já estão alocados nas turmas de AEE do SIGeduc da Secretaria. A sala de recursos garante que os alunos surdos sejam assistidos pelos intérpretes de Libras, que orientam os professores quanto às possibilidades desses alunos, para que as avaliações e as atividades sejam adaptadas adequadamente, com o uso de imagens, e flexibilidade de tempo.

Para os alunos que não sabem Libras e nem a língua portuguesa, há um trabalho pedagógico de alfabetização bilíngue para garantir-lhes, pelo menos, o aprendizado da Libras. Para isso, utilizam-se de jogos de quebra-cabeça, dominó, cartilhas em Libras, dentre outros.

Alguns funcionários da escola, como da secretaria e dos serviços gerais conhecem um pouco a Língua Brasileira de Sinais, utilizando-se de sinais básicos para comunicação com os alunos surdos. Estes sinais foram aprendidos através de cursos oferecidos pela escola no passado e pelo contato com os alunos surdos. O curso ocorria nos dias de quinta e sábado, sendo oferecido para os demais funcionários da instituição.

Apesar de ser informado que no Projeto Político Pedagógico – PPP- a inclusão dos alunos surdos está pontuada, o mesmo estava em discussão para alteração junto à gestão escolar e, por isso, não pôde ser disponibilizado no momento.

3.3.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram cinco alunos surdos da escola Alfa e cinco alunos surdos da escola Ômega; sete alunos ouvintes de cada instituição e cinco professores de cada escola que atuam em sala de aula inclusiva e suas respectivas coordenadoras. Com isso, neste trabalho, buscou-se verificar os fatores que contribuem na (des)construção da identidade surda em duas escolas inclusivas de Feira de Santana.

O critério de inclusão na escolha dos alunos ouvintes participantes do grupo focal foi: pertencerem à mesma sala de aula dos alunos surdos pesquisados. Os alunos que não possuíam assiduidade às aulas ministradas foram excluídos, posto que sua experiência com os colegas surdos era irrelevante, bem como os alunos com idade inferior a dez anos. Considerou-se como critério de inclusão dos professores participantes da pesquisa, a atuação na sala de aula cujos alunos surdos pesquisados encontravam-se. Dessa forma, excluíram-se os docentes que não possuíam experiência com alunos surdos e que nunca contaram com intérprete de Libras em sala de aula.

Aos alunos surdos pesquisados, como critério de inclusão foi pontuada a frequência em sala de aula, cuja maioria dos colegas era ouvinte, podendo ser estudantes do ensino fundamental ou médio. Aqueles alunos surdos que não eram usuários da Língua de Sinais foram excluídos desta pesquisa, bem como aqueles com idade inferior a dez anos.

Por sua vez, como as duas instituições contavam apenas com uma coordenação cada uma, estas não contaram com critérios de inclusão e exclusão

Em relação ao quadro de discentes da escola Alfa, a instituição contava, num primeiro momento, com um total de sete surdos matriculados, dispersos entre as séries da Educação Básica. Alguns destes possuíam outras deficiências como Síndrome de Down e deficiência intelectual. No 2º ano vespertino havia um aluno surdo, no 3º ano vespertino 1 aluno surdo, no 6º ano vespertino 1 aluno surdo, no 6º ano matutino 1 aluno surdo, e no 9º ano

B, matutino, três surdos estavam matriculados, sendo um destes filho de pais surdos e usuário fluente da língua de sinais, enquanto que os outros dois não eram sinalizados, nem alfabetizados na língua portuguesa. A turma totalizava trinta e dois alunos ouvintes. No entanto, após aprovação do Comitê de Ética para a coleta dos dados, três alunos surdos evadiram da instituição. Conseqüentemente, apenas um surdo foi entrevistado nesta escola, posto que os dois restantes foram excluídos pelo critério previamente estabelecido e também pela impossibilidade de estabelecer comunicação. Sete professores eram responsáveis por essa turma e contavam com a presença de um intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais, disponível durante o turno das aulas.

Para assegurar o sigilo, os sujeitos pesquisados receberam pseudônimos, de acordo com o espaço escolar. Dessa forma, utilizaram-se números para referenciá-los, como S1¹ (Aluno Surdo 1 da escola Alfa), S2¹ (Aluno Surdo 2 da escola Alfa), S3¹ (Aluno Surdo 3 da escola Alfa), S4¹ (Aluno Surdo 4 da Escola Alfa) e S5¹ (Aluno Surdo 5 da Escola Alfa).

Para os alunos ouvintes, utilizou-se os pseudônimos O(n)¹ (Aluno Ouvinte da escola Alfa), sendo O1¹ (Aluno Ouvinte 1 da Escola Alfa), O2¹ (Aluno Ouvinte 2 da Escola Alfa), O3¹ (Aluno Ouvinte 3 da Escola Alfa), O4¹ (Aluno Ouvinte 4 da Escola Alfa) e O5¹ (Aluno Ouvinte 5 da Escola Alfa)

Para os professores, foram empregadas as seguintes identificações: P(n)¹ (Professor da Escola Alfa), nesse caso P1¹ (Professor 1 da Escola Alfa), P2¹ (Professor 2 da Escola Alfa), P3² (Professor 3 da Escola Alfa) e P4¹ (Professor 4 da Escola Alfa). O mesmo foi realizado com as coordenações: C¹ (Coordenação da Escola Alfa). Tendo o número expoente 1 para esta escola.

No que diz respeito à escola Ômega, o quadro de discentes contava com um total de dez surdos matriculados, dispersos entre as séries do ensino médio e fundamental. No ensino fundamental II, também no 9º ano B, matutino, há uma aluna surda matriculada, usuária da Língua de Sinais, porém com fluência mediana. Dez professores são responsáveis por essa turma e contam com a presença de um intérprete/tradutor de Língua Brasileira

de Sinais, disponível durante o turno das aulas, apresentando outros intérpretes disponíveis para substituição deste quando necessário.

Como pseudônimo, utilizou-se da seguinte forma: S1² (Aluno Surdo 1 da escola Ômega), S2² (Aluno Surdo 2 da Escola Ômega), S3² (Aluno Surdo 3 da Escola Ômega), S4² (Aluno Surdo 4 da Escola Ômega) e S5² (Aluno Surdo 5 da Escola Ômega). Dessa forma, o aluno surdo permanecerá anônimo, bem como os demais sujeitos desta pesquisa (coordenação, professores e alunos ouvintes). Para os professores, foram aplicadas as seguintes identificações: P1² (Professor da Escola Ômega), P2² (Professor 2 da Escola ômega), P3² (Professor 2 da Escola Ômega), P4² (Professor 4 da Escola Ômega), P5² (Professor 5 da Escola Ômega). Aos alunos ouvintes, O1² (Aluno Ouvinte 1 da Escola Ômega), O2² (Aluno Ouvinte da Escola Ômega), O3² (Aluno Ouvinte 3 da Escola Ômega), O4² (Aluno Ouvinte da escola Ômega), O5² (Aluno Ouvinte da Escola Ômega) e para a coordenação empregou-se o pseudônimo C². O número expoente 2 representou esta instituição.

4 ANÁLISE DE DADOS

No intuito de perceber sentidos e significados nas respostas dos entrevistados, o pressuposto que se aproxima é a Análise de Conteúdo, que permite a leitura da transcrição de forma mais profunda do que em uma leitura normal. A análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

A análise de dados é uma das partes mais cruciais da pesquisa. Nesta fase, todos os dados coletados passarão por um processo analítico e interpretativo na busca do resultado de todo o trabalho realizado.

Durante as observações *in loco*, foram registradas, em um diário de bordo, as pontuações pertinentes à análise da interação entre alunos surdos e atores escolares, a saber: uso da Língua de Sinais, presença de intérprete de Libras, relação interpessoal entre surdo-ouvinte e surdo-surdo, interação professor-aluno surdo.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, bem como a entrevista realizada com o grupo focal. As transcrições foram organizadas e catalogadas de acordo com o(s) entrevistado(s). Inicialmente, as transcrições das entrevistas dos professores e coordenadores, depois dos alunos ouvintes (grupo focal) e, posteriormente, dos alunos surdos. Com isso, realizou-se uma leitura flutuante e dinâmica para que, de forma geral, se pudesse contextualizar as respostas, buscando pontos em comum e divergências entre elas.

Concluídas as transcrições, foi realizada a pré-análise, que é a primeira fase da análise de conteúdos, de acordo com Bardin (2006). Nesta, todo material coletado foi organizado, de forma a se tornar operacional, trazendo uma sistematização inicial deste. Para isso, inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante para se conhecer de forma mais ampla e superficial o conteúdo coletado e as primeiras inferências. Logo em seguida, realizou-se

uma redução, na qual os dados irrelevantes foram descartados, separando os dados de interesse da pesquisa para formulação de hipóteses e para a elaboração de indicadores a fim de organizar os dados.

Após a elaboração de indicadores, seguiu-se a segunda fase metodológica da análise dos dados, na qual o material foi explorado mais profundamente para codificá-lo, a fim de se definir, com os recortes do texto, sua classificação e o agrupamento das informações e as categorias temáticas. Dessa forma,

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. (MOZZATO & GRZYBOVSKI, 2011, p.735)

Por último, adentrando a terceira etapa proposta por Bardin (2006), que é o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, as informações obtidas foram condensadas e destacadas para a análise, levando em consideração as inferências obtidas e as comparações realizadas entre os dados bibliográficos, empíricos e documentais, através de uma análise de conteúdo, na busca de significados e discursos explícitos e implícitos presentes, interpretando-os.

Os participantes da pesquisa terão acesso aos seus resultados e as discussões as quais chegaram, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção.

4.1 VASCULHANDO O NINHO DAS IDENTIDADES SURDAS: ACHADOS DA PESQUISA

Adentrando a etapa da análise dos dados obtidos, estes foram sistematizados a fim de iniciar o processo analítico, mais especificamente, a

análise de conteúdo, organizando-os em categorias, obedecendo aos critérios mencionados por Bardin (1977), a saber: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

O material utilizado para a análise é produto da coleta de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e da observação *in loco*, que serviram para determinar as categorias pertinentes a esta pesquisa. Além disso, o referencial teórico selecionado serviu como base corroborativa dos dados colhidos e do processo interpretativo posterior.

Sendo assim, de acordo com os objetivos desta pesquisa, após a pré-análise dos dados, seguiu-se a sistematização na busca de divergências e convergências entre eles, resultando em duas categorias: A (in)existência de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e A ambiência escolar e a tessitura das identidades surdas. Nesse sentido, estas categorias buscam apresentar a presença ou não de manifestações culturais dos surdos nas escolas Alfa e Ômega, através do olhar dos atores escolares. Isso se dá por conta da tentativa de compreender de que forma a constituição identitária do aluno surdo tem sido alavancada no ambiente da escola, identificando os fatores que auxiliam ou atrapalham a constituição identitária desses alunos surdos na escola.

4.1.1 A (in)existência de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar

Desde que o discurso da surdez começou a apresentar um viés antagônico ao anatomofisiológico, influenciado pela perspectiva socioantropológica, a cultura surda começou a ganhar destaque nos Estudos Surdos, conforme já mencionado no capítulo 2 desta dissertação. Junto a isso, destacaram-se os marcadores culturais que representam as manifestações das pessoas surdas ao redor do mundo. Compreende-se que o sujeito com surdez, pelo fato de experienciar simbolicamente o mundo através da experiência visual, apresentará aspectos culturais que se diferenciam da cultura ouvinte e

que dilapidam a sua identidade. Tal fato está respaldado na surdez como diferença, destoando-o e afastando-o da antiga ideia de patologia.

Entende-se que os sujeitos com surdez, cuja identidade surda está em constante processo de constituição, manifestam nuances concordantes com essa experiência visual e com a cultura surda, principalmente quando estão entre seus pares, já que é através do mecanismo linguístico que os valores e ideais são transmitidos nas comunidades surdas.

De acordo com Perlin (2005), porém, não se deve olvidar que, no ambiente das escolas inclusivas, o sujeito com surdez encontra-se em um panorama diferente do mencionado anteriormente. Há diversidade de pessoas, de atipias, diferenças e alteridades que heterogeneízam o espaço. Estando, em um espaço heterogêneo e sendo minoria linguística, questiona-se se as manifestações da cultura surda são conhecidas e percebidas pelos atores escolares. Nesse sentido, procurou-se conhecer que leituras fazem os diferentes segmentos, registradas a seguir.

4.1.2 A leitura dos professores sobre as manifestações surdas

Uma escola inclusiva, por ser composta de sujeitos, discursos, elementos e atipias diversas, não deve comportar-se como uma instituição uniformizadora, muito menos pensar que seus atores escolares são uniformes. Pelo contrário, a escola, inclusiva ou não, deve ser um espaço emancipatório, que Angelucci e Luz (2010, p.36) entendem “que tal educação significa, necessariamente, respeito à diversidade de estilos cognitivos, pertencimentos étnicos, culturais, religiosos, condições orgânicas, etc.”. Diante desse panorama, o professor, com os sujeitos com surdez, deve ser provedor dessa emancipação, possibilitando a criação de um espaço educacional acolhedor, que aceite suas especificidades, não excluindo o papel da instituição e do Estado em oferecer recursos para isso.

O conhecimento da cultura surda e das identidades surdas, bem como dos vieses da surdez, tornam-se fundamentais para promover o respeito às diferenças e a liberdade do sujeito ser quem ele é e quem deseja ser. Isso pode

evitar os entraves que permeiam a constituição identitária do sujeito surdo, passando a ser um facilitador desse processo. Porém, percebe-se que, a esse respeito, ainda há um caminho longo a ser traçado. A comunidade escolar que desconhece a cultura surda e as identidades surdas pode tornar-se dificultadora desse processo de constituição, pois, carregando o viés clínico da surdez, ela adquire o status de patologia, ao invés de diferença, pois “não vê o sujeito surdo como diferença cultural, mas como deficientes necessitados da normalização, cujo padrão-modelo é o ouvinte” (STROBEL, 2008, p.99)

Infelizmente, é corriqueira, no Brasil, a presença de professores atuantes em salas de aula inclusivas que desconhecem as especificidades dos sujeitos com surdez. As entrevistas realizadas nas duas escolas foram dessemelhantes nesse aspecto. Na escola Alfa, ao serem questionados sobre a cultura e identidades surdas, todos os docentes afirmaram insciência a respeito destes temas, o que já sinaliza um ponto preocupante a ser analisado nesta pesquisa. Porém, na escola Ômega, o cenário é diferente: os professores entrevistados pontuam, mesmo de forma superficial, algum conhecimento referente às singularidades dos alunos surdos:

Não fiz leitura específica a esse respeito, mas identidade surda é você, na minha concepção, se identificar enquanto pessoa surda. Porque acredito que tem muitas pessoas que são surdas, tem essa atipia. Sobre isso eu fiz algumas leituras. Mas às vezes não quer se comunicar em Libras, quer escolher o caminho por fazer leitura labial, fazer outras formas de comunicação. Então, nesse aspecto, eu acredito que, quando pega esse caminho, ele não se identifica enquanto surdo. (P2²)

Pela primeira vez escuto esse termo. Mas como a questão de identidade, ela está sendo pulverizada, falada em todos os ambientes. Vamos dizer assim, vamos supor que a pergunta que você me fez anteriormente. O que é ser, referente a algum tipo nesse cenário? O que se representa. (P3²)

Ouçó falar Identidades Surdas, mas acontece que a gente fica em dúvida: “O que é essa identidade surda? É se identificar como surdo? O que é realmente essa identidade surda?” É subjetivo, mas só que não. A gente não vê assim. É escondido. A gente não vê material, coisas explicando essa questão da comunidade surda. (P4²)

Dois pontos importantes devem ser levados em consideração como justificativa dessa questão: os professores da escola Alfa (Pn¹) que foram entrevistados são, em sua maioria, jovens, e afirmam ter começado seu

trabalho na instituição no período em que se iniciou a pandemia do Coronavírus e não experienciaram ativamente a convivência com surdos. Porém, de acordo com o ano em que concluíram a graduação, a disciplina Língua Brasileira de Sinais já fazia parte da grade curricular, o que é de se estranhar o desconhecimento a respeito do tema, já que ele é abordado nesse componente curricular.

No que diz respeito aos professores da escola Ômega (Pn²), apesar da maioria não ter usufruído da disciplina em questão, muitos já atuam em sala de aula inclusiva com alunos surdos há algum tempo, ou tiveram experiências em salas de recursos multifuncionais, o que contribui para que o arcabouço de experiências, de leitura e formação tenha se desenvolvido nesse período, tornando-os conhecedores da temática, mesmo que superficialmente.

Apesar da maioria dos professores desconhecerem a cultura surda e as identidades surdas, os atores escolares percebem a existência das nuances que representam as manifestações singulares desta comunidade surda, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais, que é considerada a maior manifestação cultural das comunidades surdas ao redor do mundo, já que, através delas, os surdos compartilham suas experiências, transmitem valores e fortalecem sua cultura. Para a maioria das pessoas, a Língua de Sinais é a “marca registrada” do surdo. Basta vermos duas pessoas conversando em Libras apenas, que já pensamos que são surdos. Da mesma forma, afirmam a importância de a língua de sinais ser aprendida pelos demais atores escolares, a fim de possibilitar a inclusão desses sujeitos de forma eficaz, conforme expressam as falas que seguem:

Não só os professores, também para toda a comunidade escolar. Isso é fundamental. Devemos trabalhar não é só com a comunidade escolar não. A família, sociedade de modo geral, ter esse conhecimento de Libras. (P4²)

Eu queria saber [Libras] porque, por exemplo, pra quando eu precisar me comunicar diretamente com eles, eu fazer, mas não abriria mão de um intérprete na sala pra, durante a aula quando eu “tô” falando com os ouvintes, ter alguém pra fazer essa ponte com eles, mas eu acho que seria importante sim, pra gente e também pra os alunos. Não sei se essa é uma pergunta que eu já “tô” adiantando, mas pros meninos principalmente, porque a escola não é só pra ensinar disciplinas. É pra ensinar interação social, é pra que eles convivam. Então, a linguagem é que permite essa comunicação. (P4¹)

Apesar de todos reafirmarem a importância da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, de todos os professores entrevistados, apenas uma professora era conhecedora da Libras, afirmando que aprendeu na disciplina da graduação e, posteriormente, fez um curso. Outra professora aprendeu alguns sinais simples por conta do contato com os alunos em sala de aula, como por exemplo “banheiro”, “bom dia” e “calma”, o que se torna insuficiente para estabelecer uma comunicação satisfatória com o aluno surdo, já que se tratam de comandos a serem utilizados de vez em quando e que não estabelecem proximidade entre os sujeitos.

De fato, a aquisição linguística da Libras pelo surdo possibilita o conhecimento universal, através da interação entre seus pares. No entanto, essa aquisição não é vista na maioria das famílias de surdos, cujos pais são ouvintes, já que “crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes” (STROBEL, 2008, p. 45). Nessa questão, a importância da família na constituição desse sujeito com surdez também é sabida por alguns professores que já atuam com alunos surdos há algum tempo, como afirma a professora P1² da escola Ômega:

Às vezes, o aluno não é alfabetizado em Libras e às vezes nem na própria língua portuguesa. Então, quando você busca os pais, a gente percebe que tem uns pais que são mais engajados, mas tem alguns que ainda ficam só no “apontar” que às vezes nem a própria família sabe. Então acho que a grande dificuldade é o fato de alguns não serem alfabetizados nem em Libras, nem em língua portuguesa, por conta dessa estrutura familiar. É um desafio. (P1²)

Saber a respeito da importância familiar para o desenvolvimento linguístico e social do aluno surdo por parte dos professores faz com que, durante as reuniões de pais e mestres, os pais desses alunos sejam orientados a aprender e utilizar a Língua Brasileira de Sinais dentro de seus lares. Por outro lado, a fala dessa professora traz outro aspecto a ser pontuado, que é a responsabilidade escolar sobre o ensino linguístico dos alunos surdos.

Quando a família é tratada como recurso preponderante para que a criança aprenda sua língua, a escola, muitas vezes, acaba por abster-se dessa responsabilidade, afastando-se de seu papel, que é o de ensinar também a

língua. Essa fala da professora se repete em outras entrevistas, o que é preocupante. Ademais, há de se questionar a forma como esses alunos, que não estão alfabetizados nem na primeira e nem na segunda língua, encontram-se em séries avançadas. De que forma eles foram avaliados se não há recurso linguístico para tal? Acrescenta-se aí a importância da efetivação das políticas públicas e o papel da gestão escolar no que concerne ao ensino da Libras para esses alunos que não foram alfabetizados, pois, se os atores escolares compreendem a importância da Libras para a constituição identitária desses sujeitos e para seu desenvolvimento cognitivo, há de se questionar a inexistência de ações que visem sanar situações como essa.

Nos ambientes pesquisados, percebeu-se que os alunos surdos, *a priori*, andam agrupados com seus pares. Isso parece ser uma identificação entre esses sujeitos, pelos aspectos físicos, linguísticos e sociais que se assemelham. A formação desses pequenos grupos que podemos, inclusive, chamar de comunidade surda – pois se trata de agrupamentos de surdos, em uma determinada localização, com objetivos comuns – é percebido por todos os professores entrevistados. Strobel (2008) aponta que há uma preferência de surdos em se relacionar com seus semelhantes, pois isso “fortalece sua identidade e lhes traz segurança” (p.97). No entanto, questiona-se se esses agrupamentos ocorrem só por isso ou pela inacessibilidade linguística no espaço escolar, já que o fato da maioria dos professores e alunos ouvintes não conhecerem a Libras, não há ambiência adequada para que os alunos surdos possam se manifestar livremente através de relações interpessoais com os ouvintes e, conseqüentemente, não se efetiva a inclusão. Quanto a isso, Luz (2013, p.95) afirma que, “por sermos seres relacionais que se constituem entre Outros, vivemos significando e sendo significados pela presença humana”. Sendo assim, como o surdo se vê significado nestas relações que não são estabelecidas com os ouvintes em um ambiente que deveria ser inclusivo? O estereótipo da deficiência seria reforçado nessas “não relações”? Ao serem questionados a respeito disso, os professores apresentaram seus pontos de vista:

Eles preferem fazer entre eles [atividades em equipe], mesmo porque acho que eles preferem fazer entre eles, porque os alunos

também não conseguem dialogar com eles. São poucos alunos que conseguem dialogar com eles, então eles não querem fazer também atividade com os alunos [ouvintes] porque não vai ter o diálogo. (P5²)

Entre eles, eu faço atividades em grupo. Até tento estimular de alguma forma, mas eles mesmos não querem, sabe? Eles mesmos têm resistência a fazer algum tipo de trabalho que não seja só entre eles. É bem difícil de conseguir, digamos assim. (P3¹)

A fala de P5² traz uma questão importante a ser analisada, pois o próprio entrevistado mostra ciência de que a barreira linguística é a principal causa para que os surdos se separem dos ouvintes durante as atividades em sala de aula, justificando essa separação como desejo pessoal do próprio aluno surdo, o que reflete numa situação de conformismo que, por sua vez, não promove atitudes a fim de modificar esse cenário. Outrossim, o intérprete de Libras deveria ser um instrumento utilizado a fim de sanar situações como essas, promovendo a interação entre esses sujeitos, evitando essa segregação, porém isso não acontece. Junto a isso, a fala de P3¹ se apresenta como uma tentativa de justificar a situação responsabilizando o aluno surdo, ao afirmar que há resistência por parte. Ao mesmo tempo em que parece livrar-se dessa responsabilidade ao afirmar que “tenta” incentivar essa interação. No entanto, se o professor está ciente de que a barreira linguística é a causadora dessa segregação, deve procurar saná-la.

A “preferência” dos alunos surdos em andar com seus pares também foi verificada em todas as observações feitas em sala de aula e fora dela, durante os intervalos. Nas aulas, os surdos sentam-se próximos uns aos outros para realizar as atividades escritas e compartilhar conhecimentos entre si através da Língua de Sinais. Nos intervalos, também em grupo, esses alunos sentam-se afastados dos demais alunos ouvintes, o que mais uma vez confirma a sua segregação e questiona-se a efetivação da inclusão no ambiente escolar, pois, se a escola é de fato inclusiva, esses alunos deveriam estabelecer relações com os ouvintes também. Além disso, é importante destacar que, nos dias em que os colegas surdos não compareciam à aula, deixando o colega sozinho em sala, esse aluno surdo não saía durante o intervalo, permanecendo lá até o toque da sirene, ocasionando esse

isolamento, uma vez que, sem seus colegas surdos, esse aluno não tem como entender e se fazer entender entre os ouvintes. Entretanto, cabe questionar se esse comportamento resulta de uma preferência, como afirmam as professoras, ou da inacessibilidade linguística na instituição, pois, como adverte Ribeiro (2011), a acessibilidade comunicacional é fundante para as relações interpessoais e, conseqüentemente, para a inclusão. Por isso, tais barreiras devem ser eliminadas. Diante disso, é relevante e necessária uma reflexão sobre: “que socialização oferecemos quando recebemos pessoas com deficiência em salas regulares do modo como temos recebido, ou seja, sem transformação substantiva da escola?” (ANGELUCCI E LUZ, 2010, p. 37)

Ó, eu não separo. Eu deixo livre para que eles formem seus grupos e de antemão pergunto ao intérprete “Veja, pergunte a elas, né?” E aí, sempre falo olhando pra elas, né? Se elas querem fazer grupos só com elas, ou se elas querem ser misturadas aos outros grupos. E elas chegaram ao consenso que elas quiseram fazer um grupo só com elas. Por elas terem mais afinidade com elas. (P3²)

É relevante pontuar que, apesar do professor P3² considerar essa atitude respeitosa para com as alunas surdas, pois lhes dá a liberdade de escolher com quem desejam interagir, esse comportamento reforça a exclusão, uma vez que a escola deve estimular a interação entre surdos e ouvintes. Com isso, entende-se que a sociedade é constituída pelas diferenças e que a convivência e o respeito pelas atipias devem ser incentivados, caso contrário, apenas reforça a guetização desses sujeitos, refletindo esse comportamento na sociedade. Então, é importante pontuar que, quando os professores, diante dessa situação, entendem que já é um “costume” entre os alunos surdos, devem analisar os fatores que acarretam essas situações, reavaliando as condutas tomadas no decorrer do ano letivo, visto que a inclusão não se trata apenas de uma aproximação geográfica, visto que é preciso superar o distanciamento interpessoal, pois, de acordo com Ribeiro (2011, p. 80): “É necessária a ruptura com o sistema segregativo, “guetizado”, ainda muito presente no contexto educacional brasileiro.”

Outro aspecto que é percebido na fala do professor 3, da escola Ômega, é a ciência a respeito da percepção da experiência visual do sujeito com surdez, ou seja, o surdo apreende o mundo e interpreta-o através do

recurso visual. Isso significa que, na sala de aula, os recursos visuais devem ser utilizados ao máximo. Verifica-se, na citação acima, a importância que o professor dá à visualidade daquelas alunas, sempre falando olhando para elas. Nas observações, percebeu-se que os atores escolares evitam passar na frente do intérprete de Libras, o que já demonstra uma mudança atitudinal positiva da classe.

A experiência visual das comunidades surdas é reconhecida por alguns dos professores entrevistados. Isso também pode ser percebido nas aulas, avaliações e atividades domiciliares realizadas para eles, que são adaptadas, na medida do possível com uso de imagens e outras visualidades. Porém, percebe-se que são as únicas adaptações físicas realizadas nesse quesito. Ao ser questionada sobre os procedimentos didáticos utilizados na sala de aula para os alunos surdos, essa professora de artes da escola Alfa respondeu:

Então, exemplo, eu sou professora de artes, então quando o conteúdo envolve música, para mim é complicado eu ter que trabalhar de uma forma mais visual, apesar de ser música, trazer coisas, por exemplo, a forma da onda sonora. Tentar fazer eles entenderem a vibração, de onde é que eles possam também acessar o conhecimento, apesar de eles terem essa limitação. (P4¹)

Essa particularidade dos alunos surdos incentiva os professores a buscarem meios de construir conhecimento em conjunto com os demais alunos ouvintes.

...tem que ser priorizado imagens. Nos conteúdos a serem trabalhados, nas avaliações a serem trabalhadas para que sejam facilitadores do trabalho dele [do professor]. Então se ele vai apresentar uma aula em slide então, tento dar prioridade pra essas atividades que contemplem as imagens. Porque segundo a literatura, o aluno que tem essa atipia, a visão dele vai ser muito mais ativa. Vai ser o sentido que mais ele vai estar utilizando. (P2²)

Em conjunto com isso, os alunos ouvintes de algumas turmas atentam-se à cultura visual dos surdos. Nas observações em sala de aula, notou-se a preocupação de alguns professores em evitar utilizar a oralidade enquanto escreve no quadro, no intuito de direcionar o olhar para o surdo, mostrando interesse em ensiná-lo, por exemplo. Também há preocupação por parte de alguns docentes em advertir os alunos ouvintes a não passarem entre o intérprete de Libras e os colegas surdos, para que não interrompam a

comunicação. De acordo com os professores, a maior parte das mudanças realizadas para os surdos, no decorrer do ano letivo, foram incentivadas e orientadas pelos intérpretes de Libras e pelas professoras da sala de recursos que entendem que os sujeitos surdos, por conta da ausência de audição e do som, percebem o mundo através da visão. (PERLIN, 2008)

Ademais, os alunos surdos não fazem a mesma avaliação que os alunos ouvintes, na maioria das disciplinas. As avaliações dos alunos surdos são mais objetivas, menores, com menos questões e menos alternativas se comparadas com as dos alunos ouvintes. Os alunos surdos respondem suas avaliações e demais atividades, muitas vezes, na sala de recursos, separados dos ouvintes e recebem um tempo maior para realizá-las, pois, de acordo com esses professores, tais alunos possuem mais dificuldade na leitura e compreensão da língua portuguesa e, portanto, recebem “vista grossa” a esse respeito.

Com tudo isso, deve-se pensar novamente a respeito do tratamento diferenciado ao aluno surdo. A escola, como instituição formadora de cidadãos, deve preparar os alunos para conviverem em sociedade, com suas diferenças. Sendo assim, é necessário refletir sobre a surdez, pois isso não implica em uma necessidade de que esse aluno precise de atividades e avaliações mais fáceis, simplórias e em espaços diferentes dos ouvintes. Subjacente a essa visão limitada a respeito da surdez, pode ser esta uma ideia preconceituosa, pautada no descrédito em relação às potencialidades desse sujeito, que não condiz com as práticas inclusivas. Ao serem questionados sobre o espaço em que os surdos respondem à avaliação, a justificativa apresentada foi que, na sala de aula, os ruídos e a movimentação dos ouvintes desconcentram os surdos. Entretanto, é oportuno lembrar que a situação descrita (ruídos e movimentação) interfere em todos os alunos e não só nos alunos surdos, afinal a surdez não implica em déficit de atenção.

Além disso, justificam que esse aluno, por ter mais tempo para responder sua avaliação, poderá permanecer na sala de recursos, respondendo-a, enquanto a outra disciplina se inicia na sala de aula para os alunos ouvintes. Tal argumento também precisa ser revisto, pois, não

necessariamente, os alunos surdos são mais lentos, isso não é uma característica da surdez. Por isso, o professor, ao elaborar a sua atividade, deve pensar na heterogeneidade da turma e planejar um tempo adequado à avaliação, porque se ele precisa adentrar no horário de outra disciplina, também será prejudicial para ele.

Nesse delineamento, o tratamento diferenciado que é dado para o aluno surdo pode ser visto por alguns como algo benéfico, porém pode prejudicá-lo. Quando esse aluno concluir seu percurso escolar, se encontrará em um contexto social diferente do educacional e com mais dificuldades, por não o preparar para a realidade lá fora e associando a surdez a uma marca demeritória na sociedade.

Esta pesquisa, contudo, não objetiva desconsiderar as dificuldades encontradas pelas professoras no contexto escolar, nem desvalorizar o trabalho dos atores escolares. Pelo contrário, pretende também trazer algumas reflexões sobre as práticas inclusivas, sob um viés analítico, através de questionamentos, visando à desconstrução de algumas ideias preconcebidas, as quais trazem implicações para a construção da educação inclusiva, que é o desejo desses atores escolares.

Outro aspecto importante, nessa análise, é a presença do intérprete de Libras no espaço escolar, uma garantia legal adquirida pelas comunidades surdas brasileiras, graças à luta marcada pelos movimentos políticos das comunidades surdas, no país, desde 1990. Ao serem questionados a respeito disso e do papel do intérprete de Libras, os entrevistados demonstraram que o traço político da cultura surda também é percebido e que a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais é considerada pela maioria como um direito exequível da comunidade surda brasileira.

Ele [o intérprete de Libras] é, basicamente, garantidor assim, da nossa possibilidade de transmitir o conhecimento. Porque se não tivesse o intérprete de Libras, seria inviável, seria impossível a gente conseguir que o aluno acessasse aquele conhecimento ali. (P3¹)

Eu acho que o intérprete termina tendo o papel principal, digamos assim, para fazer com que esse surdo, ele alcance aquilo que “tá” sendo compartilhado pelo professor. Então, ele é quem vai conseguir fazer, digamos assim, essa aproximação. A

garantia da presença do intérprete por Lei deve ser garantida sempre, senão... (P2²)

É um direito dele ter o intérprete. Imagine como era a educação desses surdos antes desses direitos? Se não fosse o intérprete de Libras na sala de aula fazendo essa ponte comunicativa, acho que não rolava. É uma coisa que eu sempre comento e digo aos intérpretes o quanto o trabalho deles é importante e que eu compreendo que eles fazem além do que deveria ser feito. (P1²)

Assumir que é necessária a presença do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva é positivo, porém, de acordo com a fala da professora 1 da escola Ômega, muitas vezes, esse intérprete acaba por receber mais obrigações do que a sua profissão demanda. Trata-se de outro ponto a ser analisado posteriormente.

Com tudo isso, percebe-se que os docentes, em sua maioria, apesar de desconhecerem os termos e conceitos de cultura e identidades surdas, são cientes das singularidades desses sujeitos que representam as manifestações de sua cultura, como a experiência visual, a Língua de Sinais como língua natural do surdo, a existência das comunidades surdas e dos agrupamentos surdos e o traço político representado pela presença do intérprete. Esses saberes influenciam na elaboração das aulas e materiais das disciplinas ministradas.

4.1.3 A leitura dos alunos surdos sobre as manifestações da cultura surda

Já é sabido pelos estudiosos que um ambiente favorável à aquisição linguística é benéfico para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito, já que a língua é o instrumento primário de relação interpessoal, bem como do desenvolvimento de competências, habilidades e da percepção de si no mundo. Sendo língua e cultura elementos indissociáveis, o sujeito com surdez, no decorrer de sua vida, pode encontrar elementos que dificultem o desenvolvimento e a apropriação da cultura surda, promovidos pelas barreiras linguísticas, ocasionando em uma interrupção ou em um impedimento na constituição de sua identidade surda de forma salutar.

Embora não tenha sido objeto desta pesquisa, a questão familiar é trazida, como adendo, por ser considerada peça fundamental na aquisição

linguística do sujeito surdo. A língua é um dos principais instrumentos para que a constituição identitária dos sujeitos ocorra de forma salutar. Por isso, considerou-se pertinente identificar se as famílias, desses alunos surdos, eram de ouvintes ou de surdos, a fim de perceber as diferenças em suas manifestações culturais e as relações que se estabelecem através delas. Pesquisas apontam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, aprendem a língua de sinais da mesma forma que crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, aprendem a língua oral. As etapas de aquisição linguística são semelhantes, contanto que haja a presença de um *input* linguístico adequado (QUADROS, 2007). Porém, o que se percebe é o nascimento de grande maioria de crianças surdas em famílias de ouvintes, já que a surdez não se limita apenas a fatores genéticos. Diante desse cenário, o aprendizado da língua de sinais por estas crianças, quando ocorre, se dá de forma muito tardia, o que prejudica seu desenvolvimento social e cultural.

Na escola Ômega, os 5 surdos entrevistados são filhos de pais ouvintes, sugerindo que o aprendizado da língua de sinais se deu de forma atrasada. Ademais, os entrevistados relatam pouco ou nenhum diálogo entre eles e seus genitores:

Eles são ouvintes. Eu sou a única surda dentro de casa. Meu pai e minha mãe usam um pouco de língua de sinais, não conseguem utilizar muito bem porque não sabem direito. Então eu explico pra eles em Libras. Eles não entendem. Então é difícil pra mim. (S2²)

Eles são ouvintes. Minha mãe é ouvinte. Meu pai é ouvinte. Geralmente a gente utiliza mais as expressões faciais, a interrelação é bem superficial, é bem simples. Eu não consigo conversar com eles sobre tudo. Não tenho como conversar com eles. É muito difícil não usar a língua de sinais. Geralmente eu vejo eles oralizando, mas como eu não leio lábios, fica muito difícil. (S3²)

Meu pai e minha mãe não sabem Libras. Eles são separados e não sabem Libras. Só moro eu e meu pai. Não temos um diálogo. Eu fico sozinho dentro do quarto e respondo minhas atividades. Não tenho acesso à internet. Só tenho televisão em casa. (S4²)

Com isso, é necessário se pensar a respeito dessas situações, que parecem corriqueiras em famílias com surdos. A exclusão do sujeito com surdez dentro do próprio lar impede um desenvolvimento social saudável e se torna um obstáculo para o seu desenvolvimento cultural e identitário, diante

do isolamento em que ele se encontra. No entanto, esse cenário não coincide com todas as famílias de ouvintes que possuem crianças surdas. Alguns pais, na busca de orientação, descobrem a importância da língua de sinais para seus filhos, oportunizando o aprendizado desta língua ainda na infância, tornando seu crescimento em sociedade salutar, como relata o entrevistado S5² da escola Ômega:

Eu quando nasci, não conseguia ouvir, mas aí a minha mãe começou a falar e eu não entendia o que a mãe falava porque eu não ouvia. Era difícil. E aí, começaram a me ensinar Libras. Fui estudar na AFADA. Você conhece a AFADA? Tem muitos anos. No passado, várias crianças surdas, alunos surdos estudavam lá. Eu aprendi Libras lá. E consegui progredir, me desenvolver mediano. E aí eu fui conseguindo entender na AFADA, convivendo com o surdo.

Interessante notar que, dentre os entrevistados, um destaca a autonomia em buscar a língua de sinais, diante da sua percepção do outro também surdo. Essa identificação com o outro, com o semelhante, é importante para a constituição da identidade surda.

Eu, antigamente, quando era criança, junto com meus pais, eu não sabia nada de Libras. Fui crescendo e percebendo que as outras pessoas usavam a língua de sinais. Me interessava e perguntava o que significava aquele sinal. Então, fui aprendendo os sinais aos poucos. Hoje eu não digo que sou fluente em língua de sinais, mas eu compreendo a língua de sinais, então ainda faltam alguns verbos, algum vocabulário pra poder aprender e aos poucos vou aprendendo e vou melhorando. (S2²)

Diante dos relatos, percebe-se que a maioria dos entrevistados da escola Ômega, apesar de ser usuária da Língua Brasileira de Sinais, ainda está em fase de desenvolvimento e apropriação cultural, que seria identificado como identidade de transição. (PERLIN, 2002). Isso se justifica pelo arcabouço histórico que apresentaram. Durante as observações realizadas, notou-se pouca fluência na língua de sinais, o que é característico de surdos que aprenderam a Libras com atraso, ou de indivíduos que pouco convivem com outros surdos. A maioria desses sujeitos relata contato com surdos apenas no espaço escolar, o que é outro fator preocupante para seu desenvolvimento. Ao serem questionados sobre a cultura surda e identidades surdas, todos os surdos afirmaram desconhecimento, reafirmando a importância do convívio com a comunidade.

Porém, a escola Alfa apresentou um cenário diferente, com uma defasagem mais acentuada do que a Ômega, visto que, dentre os surdos presentes na instituição, três possuíam outras deficiências e, além disso, não eram usuários da língua de sinais, nem da língua oral e, conforme os professores entrevistados confirmaram, eram copistas e analfabetos funcionais da língua portuguesa. Isso foi um entrave para a realização das entrevistas, posto que não houve meios de se estabelecer a comunicação com eles. Esse dado soa estranho, considerando que esses alunos já se encontram no nono ano, sem estarem alfabetizados. Por conta disso, apenas um surdo foi entrevistado nesta escola. Considerando que esses alunos já estão no nono ano escolar, questiona-se de que forma eles foram aprovados nas séries anteriores e o motivo de continuarem a ser promovidos sem o domínio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, o que permitiria melhor desenvolvimento nas disciplinas e socialização com os demais colegas.

Apesar da adversidade que foi encontrada na escola Alfa, a entrevista com o único surdo possível (S1¹) se apresentou como uma oportunidade de revelar um quadro antagônico ao dos surdos da escola Ômega.

Diferentemente dos demais surdos entrevistados, o S1¹ é filho de pais surdos, tendo adquirido a língua de sinais na infância, em um ambiente linguístico propício, promovido pelos próprios pais que são usuários da Libras. Esse ambiente linguisticamente saudável torna-se palco para o desenvolvimento cultural e identitário deste sujeito, que já nasce imerso em um ambiente culturalmente visual, o que é corroborado por Strobel (2008, p.45), quando afirma que “Os sujeitos surdos que tem acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda tem maior segurança, autoestima e identidade sadia”.

Então, antigamente, quando eu era criança, minha família toda era composta por surdos. Meus pais aproveitaram e me ensinaram Libras normalmente. Eu fui aprendendo de forma natural com meus pais. (S1¹)

Dessa forma, após o diagnóstico inicial dos sujeitos surdos desta pesquisa, analisaremos as manifestações culturais observadas no espaço escolar e nas respostas das entrevistas.

A língua de sinais, como artefato cultural do povo surdo, é o ponto de partida para o desenvolvimento cultural desse sujeito, como já mencionado, tendo papel relevante na constituição de sua identidade. Os integrantes das comunidades surdas compreendem a língua de sinais como algo vital para sua existência, como um componente inorgânico de seu corpo, como algo que já faz parte de si e que não pode ser dissociado. Isso justifica o fato de, no período da proibição das línguas de sinais, esses sujeitos permanecerem utilizando-a, mesmo sendo cabível de punição. Justifica-se também a prioridade linguística que o surdo tem pela sinalização em detrimento da oralização, o que acarretou, nas escolas oralistas daquele período, a separação de surdos sinalizados dos surdos em processo de oralização, com o intuito de evitar a influência dos sinais no processo de articulação labial.

Comprova-se o mesmo nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa. Mesmo não tendo ciência do que é a cultura surda e seus artefatos, todos, sem exceção, consideram a língua de sinais fundamental para sua sobrevivência em sociedade, o que também se observou em seu uso na sala de aula, na importância que estes alunos dão ao papel do intérprete de Libras e na afirmação da importância dos professores e dos colegas ouvintes saberem Libras.

Nunca vi ninguém aqui usando Libras. Mas acho importante sim, que os professores saibam libras. Seria importante se eles conseguissem me ensinar em libras. O professor de matemática usa a língua falada e acho grosseria isso, sabe? (S5²)

É importante [aprenderem Libras] porque dessa forma, eu posso me comunicar com eles. Eu não fico sozinho, isolado. Eu consigo conviver em grupo, em sociedade com as pessoas dentro da escola. Aí eu dependo exclusivamente do intérprete. Ele me ajuda sempre. Sempre está interpretando tudo o que for passado pra mim, também tenta me explicar algumas coisas da sala de aula. (S1¹)

Gosto mais ou menos dos professores. Eles tiram um pouco as minhas dúvidas. Pra eu aprender melhor, eu acho que seria melhor se fosse um surdo me ensinando. Eu aprenderia melhor. (S4²)

Diante disso, é importante considerar a fala do entrevistado S4² da escola Ômega, ao pontuar que a presença de um professor surdo ministrando as aulas para ele seria melhor. Ao considerar essa hipótese, o aluno infere que

o docente que vivencia e conhece a cultura surda possuiria o instrumento adequado para o ensino ao surdo, facilitando a construção do conhecimento a esses alunos, através do uso da língua de sinais. Porém, é possível que tal desejo ocorra devido à falta de acessibilidade comunicacional. O depoimento desse aluno mostra que a falta de interação dos professores, pelo menos através de uma comunicação básica em Libras, explicita que a inclusão dessa escola ainda está aquém do esperado. Não se propõe aqui que todos os professores sejam fluentes na Libras, porém a busca de elementos que permitam minimamente a comunicação básica entre professor e aluno deve se efetivar, o que também não significa que o intérprete seja dispensável.

Além disso, é importante frisar que S5² é o único aluno surdo da sala e que, enquanto era entrevistado, afirmou preferir permanecer em sala durante o intervalo, ao invés de interagir no espaço externo com os outros alunos. De certa forma, esse isolamento pode ser justificado pela barreira linguística, já que ele afirma nunca ter visto ninguém usando Libras por lá. Tal comportamento pode ser fruto da exclusão, consequência da inacessibilidade linguística, mostrando as lacunas presentes no cotidiano das chamadas escolas inclusivas. Sobre isso, Ribeiro (2011, p. 01) ressalta que a Educação Inclusiva deve estar centrada no respeito e na valorização das diferenças, “possibilitando o desenvolvimento, a autonomia intelectual e social dos alunos, independentemente das singularidades que possam apresentar.”

Outro artefato cultural observado, corroborado nas entrevistas e já mencionado no subcapítulo anterior é a formação dos agrupamentos de surdos, que se relacionam entre si, usuários da língua de sinais, no intuito de trocarem experiências e socializarem-se. Porém, pensa-se que isso pode ocorrer por outros fatores que dificultam a interação desses sujeitos com os alunos ouvintes, como a inacessibilidade linguística. Infelizmente, o aprendizado da Libras pelos ouvintes não tem sido estimulado na sociedade, nem nas escolas. Observou-se que, nas salas de aula e na formação de equipes para seminários, os surdos estão sempre juntos. Durante o intervalo, alguns surdos se encontram com surdos de outras salas e conversam em sua língua.

Ao serem questionados a respeito desse fato, os entrevistados, em ambas as escolas, esclarecem:

Bom, eu fico conversando com minhas amigas que também são surdas no intervalo. Só com as surdas porque os ouvintes não conseguem me chamar, nem conversar comigo sempre. Então eu dou prioridade para os surdos, para as minhas amigas surdas. Não faço com ouvintes. Eu sempre faço junto com os surdos, as atividades e as equipes. Porque o ouvinte ficando junto, como a gente vai conversar e elaborar as atividades? Então ficamos nós três surdas, fazendo nosso grupo. (S2²)

Durante o intervalo, eu sempre vou lá fora, lanchinho. Quando a comida é ruim, oleosa, eu nem pego. Mas sempre vou conversar com as meninas surdas. Fico na paz, conversando, sorrindo. Só com os surdos. Eu fico no intervalo sempre com os surdos. Os ouvintes, às vezes. Eu ensino alguns sinais para Hanna. (S5²)

As palavras de S5² trazem uma questão interessante ao pontuar que, às vezes, ensina alguns sinais para a colega. A possibilidade do aprendizado da Libras pelos atores escolares ouvintes traz um futuro cenário possível, para que esses alunos surdos sejam de fato incluídos no ambiente escolar. O que falta é um trabalho na escola que incentive o aprendizado da Libras e a interação entre os alunos ouvintes e surdos. Por isso, há necessidade de equipes mistas (ouvintes e surdos), porque isso oportuniza o aprendizado da língua de sinais como evidencia S5².

Alguns dos surdos entrevistados são os únicos em sua sala de aula. Durante a coleta de dados, é perceptível o isolamento que esse sujeito vivencia nesse ambiente que deveria ser acolhedor. Essa situação é parecida com o depoimento que Strobel (2008) traz em seu livro, no qual ela diz sentir-se como uma pessoa “estrangeira no meio ambiente escolar, era tão tímida que ficava isolada a maior parte do tempo” (p. 101). Assim, é recomendável que se tenha mais de um aluno surdo na sala de aula, quando possível, para que ele possa estabelecer comunicação e interação. Diante disso, as coordenadoras de ambas as escolas informaram que, antes do ano letivo se iniciar, é feito um levantamento, no intuito de identificar as séries e a quantidade de surdos, a fim de colocá-los juntos na mesma sala, porém, ocasionalmente, ocorrem das séries contarem apenas com um aluno surdo. Esses surdos sozinhos em sala de aula mostraram isolamento na maioria das atividades em equipe, discussões e no intervalo, momento em que acabam

optando por manterem-se sozinhos na sala, ao invés de socializarem com os demais alunos no pátio da instituição. Nesse sentido, é preciso um olhar mais atento para essas situações, por todos os segmentos da escola, oportunizando o aprendizado da Libras pelos ouvintes da instituição, promovendo a interação entre os sujeitos e o respeito às diferenças.

É importante pontuar um momento ocorrido durante as observações das aulas, na qual a professora P4², após analisar uma tirinha do livro didático, cujo tema abordado era o futuro da criança e as profissões, perguntou a cada aluno presente o que desejavam ser quando concluíssem o ensino médio ou o superior. Todos os alunos ouvintes responderam, apropriadamente, de acordo com suas aspirações. No entanto, quando chegou o momento da aluna surda S2² responder, ocorreu o seguinte diálogo entre ela e a professora P4²:

P4²: E você, S2²? O que quer ser quando concluir os estudos?

S2²: Ah, não penso nisso. A vida em sociedade é difícil para o surdo. Todas empresas rejeitam o surdo.

P4²: (assustada com a resposta) Meu Deus! Mas por que você não acha importante desejar uma profissão?

S2²: Porque a sociedade não aceita a pessoa surda. É difícil conseguir trabalho em qualquer lugar. Se entre os ouvintes é difícil, imagine com os surdos? Eu vou me aposentar e ficar dentro de casa mesmo até ficar velhinha.

P4²: Você não pode pensar assim. Hoje em dia, a sociedade já está mais inclusiva. Se você tiver uma formação adequada, tenho certeza que poderá trabalhar em qualquer lugar que desejar.

S2²: Não acho que isso seja verdade. A sociedade é muito difícil. Tem muito preconceito com o surdo. Ninguém sabe Libras. Não me sinto incluída na sociedade. Os ouvintes não querem conversar. Fico com preguiça de me esforçar para isso. Tenho medo da sociedade que é perigosa. Se eu precisar da ajuda de alguém, não vou ter.

P4²: Mas se você pudesse escolher uma profissão. Qualquer uma que você desejasse, qual seria?

S2²: Trabalharia empacotando no supermercado, ou na loja da Riachuelo. Lá eu me encaixo.

As falas dessa aluna surda corroboram pontos já mencionados, quanto às dificuldades que os surdos encontram, bem como na crença de que a surdez gera limitação ao sujeito na sociedade, sendo reproduzida no espaço

escolar. A maioria dos alunos surdos não convive com a comunidade surda e são filhos de pais ouvintes. Isso significa que, durante sua vida, veem poucos surdos adultos ocupando cargos diferentes dos mencionados pela aluna acima. Dessa forma, a criança surda não se vê representada em outras profissões. Não é incomum ver surdos perplexos ao descobrirem que existem outros surdos adultos que concluíram o curso superior e trabalham como professores, nutricionistas, educadores físicos, etc. Isso é necessário. O diálogo acima reforça esses fatos.

As crianças surdas precisam saber que há possibilidades de futuro para a comunidade surda. Elas necessitam encontrar surdos adultos independentes e que conquistaram a autonomia na sociedade para terem um modelo a ser seguido diferente do que estão acostumadas a ver no seu cotidiano. É de se esperar que os professores ouvintes também desconheçam esses dados e, por isso, não os abordem em sala de aula. Veja que a professora não apresenta argumentos para desconstruir o discurso da aluna surda. Apenas pontua que, com formação adequada, ela poderia ocupar o lugar que desejasse, mas como a aluna poderia acreditar nessa possibilidade se ela percebe, dentro da própria escola, obstáculos à sua inclusão? Trata-se de uma lacuna na formação desses professores que poderia ser preenchida com algumas ações institucionais e governamentais, como a formação continuada. Os profissionais da Sala de Recursos também poderiam atuar nessas questões, trazendo essas informações aos alunos surdos e ao corpo docente, para que as diferenças não sejam vistas como incapacitantes, reforçando preconceitos. Esse conjunto de ações faz com que o surdo “viva sua surdez como um traço e não como um desvio.” (LUZ, 2013, p.160)

Outro artefato cultural manifestado pelos alunos surdos nas duas escolas é o sinal pessoal. Alguns atores escolares que participam, diretamente ou não, da vida destes alunos receberam um sinal em Libras para representá-los. Um dos gestores afirmou ter ciência da existência desses sinais e do seu significado para os surdos que ali estudam, apesar de considerá-los como apelidos ou símbolos.

Não sei a língua de sinais. Eu tenho uma dificuldade em aprender a linguagem de sinais. Já tenho até um símbolo que marca quem sou eu na escola, né? Que eu me identifico. (C²)

Os próprios alunos surdos possuem seus sinais pessoais, bem como os alunos ouvintes de cada sala. Inclusive, durante as entrevistas com esses alunos surdos, no momento de me apresentar, eu era questionado sobre meu sinal pessoal primeiro, para, logo em seguida, informar meu nome através da datilologia. Da mesma forma, durante os relatos, esses alunos utilizavam os sinais pessoais dos colegas no momento de responder aos questionamentos e, logo em seguida, soletravam os respectivos nomes com o alfabeto manual.

Após verificar as manifestações culturais dos alunos surdos pela ótica dos professores e alunos ouvintes, cabe agora verificar quais fatores estão presentes como instrumentos de ambiência, que fragilizam ou potencializam a construção das identidades dos alunos surdos.

4.2 A AMBIÊNCIA ESCOLAR E A TECITURA DAS IDENTIDADES SURDAS

Entende-se por ambiência escolar as sensações que o ambiente propicia ao sujeito a partir de sentimentos, sons, texturas, qualidade das relações entre as pessoas, estímulos e tudo que é experienciado pelos sujeitos, nesse caso os alunos surdos, que contribui para a construção dos saberes, valores e, enfim, o desenvolvimento dos alunos. Para Libâneo (2004), a escola é um ambiente que contribui para a construção de saberes, valores, conhecimentos, para formar competências intelectuais, afetivas, éticas e sociais. Diante disso, tem uma relevante função para a desconstrução/construção de identidades, explicitada na categoria a seguir, que busca analisar os fatores que interferem nessa (des)construção.

4.2.1 Fatores que fragilizam a construção

Sabe-se que a língua é o instrumento primordial nas relações interpessoais, pois é através dela que as culturas se desenvolvem, se misturam e se diversificam. As experiências humanas são possíveis graças à interação linguística entre as pessoas. Nesse sentido, as pessoas surdas também participam deste processo através da sua língua, a Língua Brasileira de Sinais, e o espaço escolar para a criança surda é o local em que estas interações deveriam ser mais intensas, posto que se trata de um espaço em que a criança aprende a conviver em sociedade e a se formar sujeito cidadão e relacionável. Segundo Skliar (2005, p 19), o fracasso educacional dos surdos está relacionado a várias questões, dentre elas “à falta de acesso à língua de sinais”. Nesse delineamento, a questão da incipiente presença da Libras caracteriza-se como uma falta de acessibilidade comunicacional; nos ambientes pesquisados, constituindo-se em um fator que fragiliza a construção da identidade surda dos alunos com surdez, visto que dificulta a interação entre os diversos atores, conforme revelam as falas dos professores e alunos. Assim, as escolas Alfa e Ômega, apesar de contarem com a presença de intérpretes de Libras disponíveis durante todo o tempo em que esses alunos estão presentes, não possuem outros funcionários ouvintes que sejam usuários da Libras. Isso significa que o aluno surdo possui apenas seus outros colegas surdos e o profissional intérprete como partícipes desse processo interativo. Por conta dos atores escolares já conviverem com o público surdo nas duas instituições, alguns sinais são aprendidos, como por exemplo, “banheiro”, “casa”, “bom dia”, mas não são suficientes para se criar um ambiente propício ao diálogo entre ouvintes e surdos, tornando o aluno surdo exclusivamente dependente da presença do intérprete para estabelecer as relações e comunicação com seus professores e demais segmentos da escola, como expressam os referidos alunos

Nunca vi ninguém aqui usando Libras. Mas acho importante sim, que os professores saibam Libras. O professor de física, eu estava ensinando a dar “bom dia”, mas foi o único que se interessou. E eu acho que o fato de não se comunicar comigo já acho que é preconceito comigo. Às vezes eu dou bom dia, mas

nem me respondem. Como não sabem Libras, não me dão atenção. (S5²)

Eu acho importante que todos saibam Libras. A professora de inglês, por exemplo, aprendeu um pouquinho de Libras. Isso facilita o aprendizado da gente. Quando eles não sabem Libras, eles perguntam geralmente para o intérprete. E aí, o intérprete acaba explicando pra mim, ou então eles se comunicam comigo sempre através do intérprete e eu acho que eles não têm interesse em aprender. (S2²)

A ausência de ouvintes usuários de Libras dentro das duas instituições provoca o isolamento desse sujeito, que acaba por se sentir segregado da maioria por conta da barreira linguística. Dessa forma, o aluno surdo vê o espaço escolar como uma representação simbólica da sociedade que o espera lá fora. Sociedade esta que não tem espaço para o sujeito surdo conviver harmoniosamente, manifestando sua cultura e tendo suas singularidades respeitadas. Nesse contexto, durante a formação desse sujeito, dificuldades e preconceitos vão sendo reforçados pelos próprios professores, que não buscam romper com esses obstáculos em sala de aula, nem se preocupam em estabelecer o respeito entre as diferenças, através da interação e do conhecimento pela Libras. Por outro lado, outros professores, que são comprometidos com a prática pedagógica, buscam alternativas por conta própria no intuito de melhorá-la, através da interação. Isso nos estimula, cada vez mais, a trabalhar por uma sociedade mais inclusiva e a não defender a formação de comunidades e guetos que não interagem pela agrura linguística e que acabam por reforçar as diferenças e a segregação.

Os professores entrevistados também mostram ciência do isolamento que os alunos surdos vivenciam dentro da própria instituição por conta da barreira linguística.

Essa escola tem muitos desafios. Primeiro porque assim, a falta de inclusão deles na escola é um pouco complicada, mas assim... não que impeça pra que eles estejam aqui trabalhando, porque tem intérprete. Isso aí já facilita muito, mas o surdo nessa escola eu também vou falar que é um desafio. Porque de qualquer maneira, eles ficam um pouco assustados. Eles ficam um pouco acuados pelo fato de eles não conseguirem estar interagindo com os demais colegas. Porque os colegas não tem uma visão, não sabem falar em Libras, então fica difícil essa comunicação. (P4²)

Claro que tem suas dificuldades, por exemplo, na relação com o professor, porque o professor não tem domínio de Libras, então

quando acontece de faltar o intérprete de Libras, a gente fica de mãos atadas, muita dificuldade de trabalhar com o aluno. Então, eu acho que o aluno se sente meio excluído. Essa questão do bullying, então eu acho que é mais isso, acho que às vezes, talvez se sintam excluídos em algumas atividades. Então, eu acho que eles se sentem excluídos de algumas experiências assim. (P3¹)

Eu mesma, às vezes, me questiono “poxa, eu trabalho com surdos há um bom tempo e ainda hoje, eu não sei dialogar”. Se não tivesse o intérprete na sala, fica muito complicado porque existe uma limitação minha em relação à Libras. Eu acredito que seja muito difícil, porque eu acho que a gente tem a necessidade de estar interagindo com outros jovens e muitos surdos se retraem. É porque os colegas não sabem falar a língua deles, aí fica difícil pra eles. (P5¹)

É notória a importância que os docentes dão ao aprendizado da Língua de Sinais por eles, no intuito de estabelecer relação afetiva, propiciando o processo educacional daquele sujeito. Saber a Língua de Sinais dá autonomia ao profissional, tirando-o da total dependência do intérprete de Libras. Alguns professores afirmam insegurança no processo de ensino por não saber se aquele aluno surdo compreende o que está sendo ensinado, outros demonstram desconfiança em relação à mensagem que é transmitida pelo intérprete em sala de aula.

No entanto, apesar de reconhecerem a importância do aprendizado da Língua de Sinais por parte dos professores e a gama de possibilidades que seu uso possibilitaria à prática docente, ao serem questionados sobre não terem tomado ainda essa atitude, várias justificativas são apresentadas como impedimentos. A falta de tempo para o ensino é uma delas. A maioria dos entrevistados trabalha em outras escolas, tendo toda sua carga horária ocupada. Com isso, não disponibilizam de tempo para dedicar-se ao aprendizado da Libras. Outros professores se isentam dessa responsabilidade, argumentando a presença do intérprete como única peça nesse processo comunicativo. Também é colocada sobre a gestão escolar a responsabilidade de incentivar o aprendizado e uso da Libras por alunos e funcionários, como se verifica a seguir:

Eu não tenho obrigação nenhuma de saber a Libras. Se a gente soubesse a língua de sinais, aí a gente aceitaria. Eu mesmo, esse ano, entrei no curso de Libras, só que eu não conseguia acompanhar por conta da carga horária que a gente tem. Eu trabalho 60 horas, então a gente não tem tempo de acompanhar e

fazer as atividades. Acabei desistindo do curso por conta disso. (P5²)

Mas se há presença do intérprete para estabelecer essa comunicação, eu não necessito aprender Libras pra me comunicar com o surdo. Qual seria a necessidade disso, nesse caso? Utilizar alguns gestos simples como “banheiro” e “ler” já seriam suficientes. (P1¹)

Eu, quando cheguei aqui, eu fiquei surpresa também. Porque uma escola que já tem uma caminhada de mais de 10 anos com alunos surdos e não ter nas suas disciplinas. Que poderiam existir na sua grade curricular enquanto disciplina diversificada. Poderia existir Libras. Isso não é ofertado. Não é ofertado para os alunos, porque eu acredito que à medida que ia sendo ofertado para os alunos, o professor poderia se sentir estimulado, motivado, também procurar conhecer. A nível de professor existem vários cursos aí sendo oferecidos, até pelo próprio MEC. Cursos a nível EAD que ele poderia procurar, mas eu acho que se existisse essa disciplina sendo ofertada na grade para os alunos, seria também uma forma de o professor procurar se inserir. (P2²)

Apesar de alguns professores admitirem a importância do aprendizado da Libras, outros se esquivam dessa responsabilidade, justificando a presença do intérprete. Não significa que o professor deva ser fluente nessa comunicação, mas se trata de um compromisso social, no intuito de melhorar sua prática pedagógica e de uma percepção humana e social como dever de um cidadão que trabalha em favor da inclusão. Logo, isentar-se dessa responsabilidade, permitindo que o aluno surdo seja isolado no espaço escolar, seria despir-se da profissão que escolheu seguir. Portanto, faz-se necessário que a instituição busque desenvolver a acessibilidade atitudinal, promovendo um contexto social sem estigmas nem discriminações. (RIBEIRO, 2011, p. 84)

Com relação aos alunos ouvintes, estes também confirmam a dependência que o professor possui em relação ao intérprete de Libras, informando que, na ausência deste, o professor fica sem saber o que fazer. Uma vez que o próprio professor admite haver falhas nesse processo educacional, provocadas pela barreira linguística, o docente deveria buscar elementos básicos para minimizar o isolamento do aluno surdo. Os excertos das falas ratificam essa urgência.

Quando o intérprete não vai, às vezes, eles ficam lá sem fazer nada. Ficam perdidos. Quando o intérprete está doente assim, e não pode vir, eles não fazem nada na sala. Igual a essa semana que ela não veio. (O2¹)

O professor mesmo, uma vez, quando o surdo fez assim “banheiro”, o professor ficou sem saber nada, sem entender nada. Sem saber e o intérprete teve que explicar pra ele. (O3¹)

Como a inclusão poderia ser efetivada em um ambiente escolar se os atores ouvintes não conseguem estabelecer o mínimo contato? O surdo fica ocioso por conta da ausência do intérprete. É um cenário preocupante, no qual o docente não possui autonomia necessária para construir o conhecimento com o aluno, devido à dependência absoluta da presença do intérprete. Logo, esse aluno acaba por associar o espaço educacional com a sociedade em que convive, o que se constitui um fator que prejudica o desenvolvimento das identidades surdas. Nesse sentido, o que se espera de uma escola inclusiva é que situações como essas sirvam de alerta para que ações sejam tomadas por parte dos professores e da gestão, no intuito de evitar que ocorra novamente.

Eu acho que se incentivasse mais a gente, os alunos ouvintes, a aprender pelo menos o básico de Libras pra gente poder se comunicar com eles, já seria uma melhora muito grande. (O4¹)

Eu acho que é necessário todo mundo aprender porque a gente quer se comunicar com todos. Então, a gente vai estar excluindo ele [o surdo] da nossa sociedade por a gente não saber se comunicar com essas pessoas. (O1²)

Os próprios alunos ouvintes da escola Alfa e Ômega compreendem que o conhecimento da Libras, pelos atores escolares, é necessário para que o aluno surdo não se sinta excluído no ambiente educacional. Nos relatos, fica explícito que os alunos estão atentos e preocupados com essa situação, incluindo a sociedade nessa questão. Com isso, apresentam algumas soluções e ações simples, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais que traria consideráveis mudanças nesse quadro, porém parece haver certa inércia a esse respeito. O aluno O4¹ mostra que não há incentivo efetivo, por parte dos professores, para a superação dessa barreira, que também é preocupante, considerando que o papel do professor é de mediador do conhecimento, orientador no processo de aprendizagem e formador de cidadãos. Então, a incompletude nesse processo impactará negativamente na formação do aluno surdo. Nesse contexto, o surdo sente que “sua posição é a de quem está fora do universo humano.” (ANGELUCCI E LUZ, 2010, p. 40)

Outro fator considerado impeditivo para a constituição de uma identidade surda é o tratamento que o aluno surdo recebe em sala de aula. Na maioria das vezes, como o aluno surdo é minoria linguística no espaço escolar, se comparado com a maioria de ouvintes falantes da língua portuguesa, esse aluno é colocado em segundo plano, conforme alguns entrevistados das duas escolas afirmam ocorrer:

A questão é a seguinte: A gente não tem como... trabalhar com eles da forma perfeita como trabalha com os outros alunos. Porque a gente tem que dar atenção a eles e aos outros [ouvintes] e às vezes, durante a aula, não tem como dar atenção, porque a minha disciplina é matemática. Não tenho como dar atenção exclusiva dedicada a eles. Porque em alguns momentos das aulas é... Eles têm algumas dificuldades em matemática. A maioria deles. (P5²)

Justamente, porque assim, com a questão do ouvinte, a gente tende a... dar uma atenção maior à maior quantidade de alunos na sala que são ouvintes. E o surdo, ele acaba... a gente acaba fazendo adaptações, que não são direcionadas totalmente para a realidade deles. (P5¹)

Quando o professor prioriza o ensino em sala de aula para a maioria ouvinte, em detrimento da minoria linguística surda, a sala se estabelece como um espaço injusto e hostil para o sujeito com surdez, que se vê em um patamar de valor inferior ao do seu colega ouvinte. Contudo, não é difícil perceber que essa prática docente ainda é comum nas salas de aula ditas inclusivas. A maioria dos professores justifica tal comportamento com a ignorância e despreparo a respeito da práxis educacional com alunos surdos.

De acordo com a maioria dos professores, não houve preparo no período da sua graduação e nem há formação continuada visando sanar essa situação, preparando o professor.

Este ano estou com eles [surdos], mas no próximo ano será outro professor? E esse professor já tomou curso de Libras? Já tem essa formação continuada? Não sei determinar isso, mas que quando houvesse a rotatividade dos professores, esse mesmo já tivesse nem que uma noção pra que fosse passar e não “Ah, você vai ensinar naquela aula, naquela sala que tem alunos com essa deficiência. Corre pra poder aprender.” (P3²)

Eu acho que a gente poderia receber alguma formação. Não necessariamente em Libras, mas como proceder, sabe? Em algumas atividades, o que é que a gente poderia fazer, sugestão, oficinas. Pra que a gente pudesse aprender algumas atividades que facilitassem o aprendizado deles porque a gente não é formado. Não temos a especialidade para isso. A gente se vira,

como professor, acaba pesquisando o que é que dá pra ser feito, mas seria bom uma formação. (P4¹)

Eu não diria que a surdez atrapalhasse o surdo de aprender. Eu diria que a metodologia que a gente usa que não é adequada pra eles se desenvolverem como deveriam. Seriam as condições de quem está trabalhando. Falta ainda um maior e uma melhor formação, um melhor entendimento. Práticas mais condizentes com a realidade deles. (P5¹)

Como consequência da falta de formação na área da educação de surdos, os professores apresentam lacunas na prática educacional, tanto nos materiais adaptados para os surdos, quanto nas metodologias utilizadas em sala de aula. Nesse jogo educacional de tentativa e erro, o professor vai aprendendo novas formas de ensinar a esse aluno, porém, até encontrar um caminho adequado, esses alunos vão sendo prejudicados, visto que o seu aprendizado é dificultado nesse percurso, sendo conduzidos a uma “prática permanente de exclusão e inclusão” (SKLIAR 2005, p. 11). Cabe aqui pontuar a importância de políticas públicas direcionadas à formação continuada desse profissional para que realmente se efetivem. Da mesma forma, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura deve ser revista, visando sanar esse problema, preparando os futuros professores para trabalhar com as diferenças nas salas de aula. Porém, o que se vê são currículos engessados e disciplinas específicas para essas questões, com carga horária inadequada, apenas para cumprir os decretos do MEC.

Ainda sobre isso, os alunos ouvintes também consideram a escola como responsável pelo ensino da Libras a fim de dirimir o isolamento dos alunos surdos:

Olha, eu acharia interessante, porque eu ia me empenhar muito em aprender pra me comunicar com eles porque é uma língua nova. Então, eu acho que a maior parte do meu tempo, eu ia estar sempre ali tentando me comunicar. Poderia ser até legal. Eu acho que numa escola como a nossa, onde tem mais alunos ouvintes do que os surdos, acho que devia ter algum tipo, sim, de aula. Pra gente se comunicar com eles. (O4¹)

Skliar (2005, p.22) afirma que culpabilizar o professor, a falta de qualificação profissional e a surdez como limitante são formas de evitar “toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado”, os quais parecem ser ausentes

no que diz respeito aos surdos. De acordo com alguns professores, nas ações formativas promovidas, corriqueiramente, os surdos não são alcançados por conta da barreira linguística.

Agora, uma outra coisa que eu queria te pontuar: no momento agora de oficina na escola e de alunos surdos não poderem participar porque não tinha intérprete de Libras. Isso foi uma coisa assim, que entristeceu a gente. Eram oficinas que são oferecidas pelo governo e que... não alcançam esses alunos surdos... Alguns alunos queriam fazer oficina de matemática e outras oficinas. Fizemos a inscrição e depois nós tivemos que dizer que, infelizmente, não tínhamos intérpretes, e os alunos ficaram excluídos. (P1²)

Em um determinado momento, durante as visitas à escola Ômega, os surdos participaram de uma avaliação promovida pela Secretaria de Educação. Após uma hora de aplicação, o intérprete de Libras foi convidado a se retirar da sala de aula, interrompendo o serviço de atendimento ao surdo. Ao entrarem em contato com a Secretaria, foram informados que, de acordo com o manual, os alunos surdos não tinham direito à avaliação adaptada, nem à presença de intérprete de Libras. Como proceder diante dessa situação, se o próprio Estado desconhece, ou não garante, os direitos das comunidades surdas? Como o aluno surdo considera-se diante desse panorama que lhe é apresentado? Parece que o ato de ouvir oferta mais valor ao sujeito. Tais situações são inconcebíveis, visto que desde a LDB de 1996, ou seja, quase três décadas depois, isso ainda aconteça em escolas de grande porte e de centros urbanos importantes.

Durante o processo das entrevistas, alguns professores da escola Ômega trouxeram à tona algumas questões relativas à atuação do intérprete de Libras, que acabam por trazer implicações para o processo de aprendizagem, como por exemplo, chegarem atrasados e, no decorrer das aulas, utilizavam o celular, não realizando a devida interpretação. Outros não interpretavam a dúvida do aluno surdo por considerá-la “desnecessária e besta”, quando não ficavam conversando coisas corriqueiras com os alunos surdos, fugindo do tema das aulas, numa relação de amizade que se tornavam inadequadas naquele momento.

Até me incomodava, às vezes enquanto professora, da gente dizer “Você tá interpretando o que eu tô falando? Mas eu falei tanta coisa”. Às vezes você vê que o intérprete tá no celular.

Acontece também. A gente passou por uma determinada situação agora que tem incomodado os professores, tem incomodado colegas da turma de determinado aluno, de perceber que o intérprete não está interpretando. Então, se eu não sei Libras, como é que eu vou saber se tá interpretando o que eu tô dizendo? O quanto isso se torna uma barreira, não compreender a Língua de Sinais. (P1²)

Como evidencia o depoimento do professor, há uma necessidade também de uma formação mais qualificada para o intérprete, pois o seu papel também é de fundamental importância tanto para o aprendizagem quanto para a constituição identitária do sujeito com surdez. O uso da língua de sinais, o acesso à informação e às interações com os ouvintes, que esse profissional oferta ao aluno surdo, promove o desenvolvimento intelectual, o conhecimento de si, as noções de alteridade, a autoafirmação, a autonomia linguística na sala de aula, etc. Porém, quando esse profissional atua de maneira antiética, o aluno surdo pode sentir-se indesejado e desvalorizado naquele ambiente. E, desse modo, pode constituir-se um fator negativo no processo de construção da identidade surda, prejudicando sua aprendizagem.

É oportuno lembrar que o diferente sempre causa estranheza em meio aos “iguais”. Os surdos, em escolas inclusivas, pertencentes a uma minoria linguística e cultural, estão expostos a esse cenário, ocasionando reações variadas dos atores escolares que usufruem do espaço educacional. Nesse sentido, o bullying tem sido uma prática muito discutida entre os educadores.

Já se sabe que a prática do bullying pode trazer consequências psicológicas às vítimas, como o transtorno de ansiedade, a baixa autoestima, a depressão e a síndrome do pânico. No ambiente escolar, o surdo está propenso a se tornar uma vítima desta prática, caso o ambiente não esteja preparado para acolher as atipias que se apresentam. Diante disso, alguns professores relatam práticas de bullying contra os alunos surdos em sala de aula, na maioria das vezes, através de um discurso de desvalorização ou inferioridade. Os relatos mostram isso

Já presenciei. Já presenciei de no momento de apresentação, ou na hora de explicar algo e tirar a dúvida dos surdos, o aluno chegar e falar “Ô, professor, não perde tempo aí não. Olha pra nós, explica aqui pra nós direitinho.” (P3²)

Eu já vi entre colegas, muito mais por causa daquele sentimento de achar que, de alguma forma, o aluno surdo estava sendo

favorecido pelo professor. Achar que, de alguma forma, havia alguma forma de relação de predileção pelo aluno surdo. E na verdade não era. É questão de cuidado mesmo. Alguns comentários depreciativos. (P1¹)

Trabalhos em grupo, os meninos não vão por vontade própria. Tem sempre que ficar direcionando: “Ô, fulana, venha pra cá”. Ou então, convidar o surdo pra um grupo deles, porque às vezes, eles têm essa liberdade de escolherem as turmas... as equipes. Então eu percebo eles fazendo questão de que aquele aluno surdo não faça parte. (P5¹)

O comentário de P3² representa uma fala preconceituosa entre os próprios pares, que reflete o discurso de inferioridade em relação à surdez, o qual ainda permanece na sociedade, assim como a oposição dos alunos ouvintes, a exemplo de P5¹, em realizar atividades com os surdos. Para ele, ensinar ao surdo é “perder tempo” por se tratar de um trabalho em vão, porque o aluno surdo é incapaz de aprender. A situação esclarece que o pensamento discriminatório da sociedade é reproduzido dentro das escolas onde “os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade” (SKLIAR, 2005, p. 13). Frente ao exposto, observa-se a necessidade de ações voltadas aos alunos ouvintes, sensibilizando-os, pois a existência desse tipo de discurso entre eles pressupõe que as ações escolares referentes a essa questão têm sido ineficientes.

Os alunos ouvintes, em ambas as escolas, também denunciaram a ocorrência de bullying frequente contra os surdos. Dentre as ocorrências, expuseram os comportamentos de alguns colegas e professores, que consideraram preconceituosos e excludentes.

É porque tipo assim. Eu não sei explicar direito, mas alguns barulhos que eles fazem por não escutar, batem assim, às vezes. Aí as pessoas ficam imitando eles. (O4¹)

Eu acho que já vi no intervalo aí, tirando onda com a pessoa porque ela não fala. (O3²)

Assim, eu estudo aqui na escola há 6 anos. Todos os 6 anos que eu estudo aqui sempre vi alguém xingando o surdo, batendo no surdo. Isso acontece sempre. (O7²)

Quando arrastam uma cadeira... Ele percebe. Ele olha pra trás assustado, aí o intérprete fala que ele ouviu ruídos. Às vezes sim, fazem isso de propósito, às vezes não. Aí ele diz que “dói o

ouvido” e eu fico, meu Deus, eu fiquei com pena porque deve ser horrível pra ele. (O2¹)

Também tem a questão da empatia. Determinado professor, uma vez, falou que não era desculpa o aluno não ter feito aquela atividade só porque ele era surdo. (O6²)

Para que uma prática seja considerada bullying, ela precisa apresentar algumas características, como por exemplo, a sua recorrência. Os alunos ouvintes de ambas as escolas contam que essas práticas são percebidas, diariamente, por eles dentro do espaço escolar, como O7² esclarece ao informar que, durante seis anos na instituição, essas situações são presenciadas. Da mesma forma, convém questionar a conduta dos professores diante de tais situações, pois os próprios docentes podem agir inadequadamente em sala de aula. Por outro lado, os alunos mostram-se cômnicos do que se trata o bullying e pontuam a necessidade de ter “a questão da empatia”. Esse saber sobre o tema é relevante para que essa conduta não seja reproduzida entre os alunos.

Ao serem questionados a respeito do que é feito pela escola quanto a isso, o grupo focal Alfa informou que as queixas dirigidas pelos surdos, acompanhados do intérprete, à direção resultam em advertências ou suspensão desses alunos ouvintes. Porém, parece que apenas essas ações não são suficientes para a resolução dessa problemática, já que ela permanece ocorrendo no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, é oportuno destacar que o trabalho formativo é mais importante do que as punições desse tipo.

Mas eu acho que não faz muita diferença não, porque volta a fazer a mesma coisa. Tudo de novo. Se repete. (O4¹)

Diante disso, faz-se necessária uma atitude, por parte da instituição, a fim de sensibilizar o alunado ouvinte a respeito da prática do bullying, suas consequências e desenvolver práticas de respeito às diferenças. Nesse processo, os professores também devem passar por uma formação com essa temática, a fim de identificar possíveis práticas em sala de aula, já que a maioria entrevistada não considera sua existência no espaço escolar, o que inviabiliza ações preventivas pelo corpo docente.

No que diz respeito aos três alunos sem domínio linguístico, não houve sucesso com eles em estabelecer comunicação suficiente para

entrevista desejada. A intérprete de Libras da sala confirma a dificuldade em alcançá-los linguisticamente e os dados foram corroborados pela coordenação:

Nós temos um com retardo mental, a outra aluna está em investigação de, talvez, autismo. E tem um outro aluno que nós não recebemos o diagnóstico formal, mas os pais identificaram ele, no período da pandemia, como de grupo de risco por ter tido, ter sido paciente de microcefalia. Que foi pra gente uma surpresa, apesar de que é um jovem que a gente identifica claramente que tem alguns problemas, algumas dificuldades bem maiores do que a questão da surdez. A gente percebe que realmente não é somente a surdez. Não são usuários da Libras. Não são oralizados. Eles se comunicam geralmente por gestos. (C¹)

É muito comum existirem surdos, filhos de pais ouvintes, que, por não aprenderem a língua de sinais, desenvolvem com seus genitores um sistema comunicativo baseado em gestos, que são chamados de “gestos caseiros” ou “sinais emergentes”, característicos de surdos das zonas rurais, ou que não têm contato com as comunidades surdas e que, de acordo com Strobel (2008), também é compreendido como artefato cultural linguístico. Os dois surdos em questão comunicam-se por esse mecanismo, que é insuficiente até para estabelecer contato com o colega sinalizado.

Através de gestos que eles se comunicam. Muitas vezes, o intérprete de Libras utiliza a linguagem de sinais e eles apenas repetem o que está sendo sinalizado. (C¹)

Na verdade, assim, um dos surdos, ele trabalha muito a questão do gesto com os colegas. E as expressões faciais dele mostra quando ele tá satisfeito, quando não tá satisfeito com algo. O outro, que tem essa dificuldade de não saber a Libras e não saber a língua portuguesa, ele é mais concentrado, porém ele é aquele aluno que não interage com a intérprete. A intérprete tá ali sinalizando e ele tá completamente fazendo outras coisas, querendo copiar questões do quadro, mas não se concentra mesmo à explicação que tá sendo dada. O desempenho deles é aquém do que se espera. Eles não conseguem. São verdadeiros copistas mesmo. (P5¹)

Diante dessa situação, causa perplexidade o fato desses alunos estarem no nono ano. Nessa perspectiva, quando indagada de que forma conseguiram obter aprovação nos anos anteriores, a coordenação prontamente explicou o processo avaliativo deles:

Em sala de aula eles copiam as atividades. Inclusive são avaliados de uma maneira diferente: a gente utiliza tudo que eles

conseguem fazer em sala de aula, a gente utiliza no processo avaliativo deles. E também nós utilizamos uma ficha avaliativa onde a gente avalia alguns critérios atitudinais, algumas outras questões pra fazer essa avaliação deles. O desempenho deles não é tão satisfatório como o aluno que tem garantido a linguagem de sinais, que consegue uma comunicação melhor. Mas eles conseguem socializar com os colegas através de gestos, como eu falei e copiando as atividades. Enfim, a gente não garante que eles estão realmente compreendendo todos os conteúdos de uma maneira satisfatória. (C1¹)

Compreende-se, portanto, que, se não há uma prática escolar inclusiva voltada para o atendimento aos surdos, que não são alfabetizados em Libras nem em língua portuguesa, o desenvolvimento de competências para a construção das identidades surdas, bem como para a sua formação como cidadão, suas perspectivas de um futuro independente estarão bastante comprometidos. Consequentemente, há uma falha escolar em cumprir seu papel inclusivo.

Vale ressaltar que a profissional responsável pelos alunos surdos, que atuava na sala de recursos, foi alocada para outra instituição e, até aquele momento, nenhum profissional foi contratado para substituí-la. Dessa forma, até o atendimento no contraturno, que poderia ser aproveitado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e do português, não foi oportunizado a esses sujeitos. A sala de recursos conta com a presença de uma psicopedagoga, cujo serviço é indisponibilizado a esses alunos, devido à falta de acessibilidade comunicacional. Dessa forma, há de se atentar para essa grave situação, pois como aponta Luz (2013) a inacessibilidade linguística, bem como a não aquisição de uma língua por um indivíduo, coloca-o em um lugar de “não ser” e que “ele pode ser diminuído como nomeador de si, do não-ser e do mundo”.

De acordo com alguns professores da escola Ômega, isso é comum naquele espaço também. A responsabilidade familiar nesse quesito é pontuada de forma inquestionável por alguns:

Assim, enquanto professora de sala regular, ter o cuidado de quando buscava vídeos, ver se tinha legenda, mas a gente sempre esbarra na dificuldade de às vezes o aluno não ser alfabetizado em Libras e às vezes nem na língua portuguesa. Então, quando você busca os pais, a gente percebe que tem uns pais que são mais engajados, mas tem alguns que ainda ficam só no “apontar” que às vezes nem a própria família sabe. Então, acho que a

grande dificuldade é o fato de alguns não serem alfabetizados nem em Libras, nem em língua portuguesa. É um desafio. (P1²)

Porém, colocar a responsabilidade familiar na aquisição linguística daquele aluno surdo não pode servir de justificativa para que a escola se abstenha da sua função que é de propiciar práticas educacionais, currículo e gestão capazes, que atendam às especificidades e necessidades educacionais do aluno surdo.

Como adverte Diniz (2007), que defende uma perspectiva socioantropológica da deficiência, a incapacidade decorre mais da falta de condições do ambiente do que das diferenças do sujeito. Assim, o Projeto Político Pedagógico da instituição já deve delinear ações voltadas a esse atendimento, assegurando uma ambiência favorável a esses alunos. Dessa forma, se obtém um eixo norteador e o dinamismo entre os profissionais que ali atuam. No entanto, ao serem questionados a respeito do PPP, os professores das duas instituições informam que, apesar de o documento estar desatualizado, possui pontos específicos referentes aos surdos, porém, nenhum dos professores lembra ou sabe dizer de que esses pontos tratam.

A insciência do corpo docente referente à abordagem do PPP pode ser considerada mais uma lacuna na inclusão dos surdos, pois reflete em práticas docentes indiferentes ou até discordantes com a política daquela instituição escolar, refletindo em prejuízos à inclusão desses alunos.

Há de se pensar em uma mudança na prática inclusiva voltada para essa questão, pois não se trata de um fato pontual apenas da escola Alfa. Relatos de surdos que não adquiriram a Libras e nem a língua portuguesa são corriqueiros em outras escolas. Geralmente, esses alunos, por não terem bom desempenho, ou sentirem-se excluídos e deslocados da comunidade escolar, evadem dessas instituições, interrompendo seu processo educativo, prejudicando o desenvolvimento pessoal, social e colocando à prova a efetivação da inclusão nessas escolas, pois se baseia numa política de subtração linguística. (QUADROS, 2008)

4.2.2 Fatores que favorecem

A escola, como um ambiente acolhedor, também deve ser um espaço em que as diferenças são respeitadas por todos. Dessa forma, ela exerce um papel que vai além do ensino disciplinar, o de formar cidadãos.

A escola Alfa já possui, há muito tempo, a presença de alunos com diversas atipias, sendo conhecida como uma das escolas inclusivas de Feira de Santana. Nesse sentido, imagina-se que ela conte com ações que promovam acolhimento e conscientização por parte da gestão, a fim de alcançar os atores escolares, na busca pelo respeito às diferenças. Diante disso, foi indagado à coordenação sobre a existência de tais ações, a qual afirmou que estas são necessárias, e que, por conta disso, em todo início de ano letivo, a gestão dessa escola, visando prevenir ou dirimir a prática do bullying, vai ao encontro dos alunos que compõem estas salas, orientando e esclarecendo questões a respeito das deficiências.

Pra que eles possam se sentir acolhidos, ajudados, e eu percebo que os nossos alunos têm uma facilidade pra lidar com essas questões. Não somente os alunos surdos, mas qualquer aluno, independente da circunstância, que a gente percebe que tem alguma situação relacionada ao desrespeito, a gente tem uma ação interessante no início do ano letivo, que a gente apresenta em todas as salas junto com a sala de recursos: Direitos e deveres dos alunos. E tem um momento desses direitos e deveres que a gente fala muito sobre a questão do ser respeitado, do se sentir respeitado, estar num ambiente que seja saudável pra você. Então, a gente faz esse momento de conscientização e os professores também são sempre atentos. Não é que não vá acontecer, pode ser que aconteça, mas a gente está sempre atento em relação a isso. (C¹)

Aconteceu esse ano, nós tivemos. Recebemos uma pessoa que fez uma palestra apenas com as turmas que tem alunos surdos. Não foi pra toda escola. Foi pra essas turmas e foi uma experiência bem interessante. Outra atitude que a escola sempre faz, que é pontual, é no início do ano trazer essa informação, não é direcionado especificamente para os surdos, mas pra todos os PCDs. Então, os alunos recebem essa orientação todas as vezes, todo início do ano. (P4¹)

A escola tem desenvolvido algumas ações que, embora contribuam no sentido de prevenir a prática do bullying e para o acolhimento desses alunos, não são suficientes. O trabalho no ambiente escolar deveria ser contínuo e não pontual, pois compreendendo a existência de atipias no ambiente e

aprendendo a conviver com as diferenças, a prática do bullying pode ser reduzida entre os atores escolares e esse trabalho de sensibilização não se realiza da noite para o dia. Trata-se de um exercício diário, que precisa ser reforçado sempre que possível, a fim de ressignificar “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (SKLIAR, 2005, p. 15) e assim o aluno surdo sentir-se-ia mais acolhido e mais respeitado no espaço educacional, tendo liberdade para se constituir da forma que lhe aprouver.

Ademais, a escola Alfa, de acordo com os entrevistados, sempre se preocupa em preparar o professor antes do início do ano letivo. Isso significa que o professor não é “pego de surpresa” com a presença de alunos com deficiência na sala de aula. Durante a jornada pedagógica, que ocorre sempre no início do ano letivo, os professores recebem as informações necessárias e as orientações de como proceder com aqueles alunos.

Quando começa o ano letivo, a gente faz uma relação por turma, de quais são as situações que nós temos em todas as turmas, tanto no que diz respeito ao surdo, quanto a qualquer outra situação. E os professores tomam ciência já na jornada pedagógica, de quais turmas tem alunos surdos. E a gente sempre pontua de que maneira nós vamos trabalhar com eles, de que forma vai ser o processo avaliativo. O que a gente pode fazer pra adaptar essas atividades pra eles, esse processo avaliativo deles. Aí sempre que chega um professor novo também, a gente traz as informações. (C¹)

Quando o professor é informado e orientado previamente, ele tem tempo de preparar suas aulas, pensando no surdo, buscando metodologias adequadas para que sejam incluídos juntamente com os ouvintes nas disciplinas. Junto a essa ação, nas reuniões de Atividade Complementar (AC), quando necessário, a gestão estabelece um trabalho em conjunto com as profissionais da sala de recursos, com orientações e práticas formativas de como proceder.

Esse ano, a gente num desenvolvimento do AC, o pessoal da sala de recursos fez uma formação com a gente, falando sobre essa questão dos mitos e verdades em relação aos alunos especiais, em relação aos alunos surdos. Conversou com a gente a respeito do processo de adaptação de atividades, o que seria adaptação de atividades, o que não seria adaptação de atividades. A necessidade desses meninos. Esse ano a gente já teve uma formação nesse sentido. (P5¹)

Nós temos uma sala de recursos na escola. Então, a gente esse ano, a gente teve dois encontros, em que o pessoal da sala de

recursos trouxe questões específicas dos alunos com deficiência.
(C¹)

Como já pontuado pelos professores, a formação superior não prepara o profissional para essa diversidade de atipias que a escola possui. Não se trata apenas de alunos surdos, mas de alunos com deficiências variadas dentro da sala de aula, quando não, alunos com deficiências múltiplas, como surdez e deficiência intelectual, ou surdo-cegueira, além de alunos surdos que não são alfabetizados. Segundo os professores, ciente dessa realidade, a gestão escolar busca preparar esses docentes a fim de estabelecer aproximação dos profissionais com a realidade da surdez e das outras deficiências. Contudo, as lacunas e demais necessidades correspondentes vão surgindo no decorrer do ano letivo, sendo levadas às reuniões de ACs e sanadas, na medida do possível, como relatam os professores

Como a nossa escola recebe muitos alunos surdos, como já te disse, desde que eu trabalho aqui, a gente sempre teve alunos surdos. Então aqui é uma pauta que está sempre presente. Então a gente já fez algumas entrevistas com pessoas que já trouxeram seu ponto de vista sobre isso. (P4¹)

Aqui é uma escola que recebe muitos alunos especiais. Não só em relação à surdez, mas existem outras especialidades. Então sempre, às vezes, a gente tá conversando sobre esses meninos, sobre o rendimento, a melhor maneira de avaliar, a melhor maneira de trabalhar com eles. Sempre está pontuando sobre isso. (P5¹)

A gente fala sobre os surdos sim. Sobre os nossos alunos especiais, de maneira geral. Como essa observação sobre os dois pontos que eu coloquei: as atividades que são realizadas pra eles, assim como as avaliações propriamente. Com finalidades de se estabelecer conceitos, nós conversamos a respeito disso sim. (P1¹)

Embora todos os professores da escola Alfa assegurem estar sempre preocupados em oferecer um serviço adequado a esses alunos, algumas falas anteriores dos alunos ouvintes não corroboram com isso. Logo, percebe-se uma contradição em alguns aspectos do que foi afirmado por alguns docentes, como por exemplo, o esforço em aprender a Língua de Sinais e o incentivo para que as atividades sejam realizadas conjuntamente entre surdos e ouvintes. No entanto, durante as observações em sala de aula, outros professores mostraram-se empenhados em saber se o seu aluno compreendeu o conceito do que estava sendo passado e se alguma dúvida surgiu no

decorrer da sua aula. Isso é fundamental para que aquele aluno sintasse importante assim como seu colega ouvinte, no ambiente escolar.

Se eu pudesse escolher, eu estudaria sempre aqui nessa escola. Gosto muito dessa escola. Os professores tentam ensinar a gente, eu consigo aprender. Aqui é muito bom. Quando eu tenho dúvida de alguma coisa, o professor tenta me explicar pra que eu consiga compreender de forma clara. (S¹)

Todos os professores da minha sala perguntam se o S¹ está entendendo. Também eles tentam se comunicar com eles de alguma forma, para que eles percebam [os surdos]. (O4¹)

A intérprete ensina alguma coisa também. Isso também ocorre quando a intérprete falta. Quando tem alguma atividade assim pra corrigir, os professores sempre se comunicam com ele, pedem pra olhar... (O2¹)

As falas dos alunos da escola Alfa expressam tentativas de interação dos professores, que acabam não sendo muito efetivas, devido à barreira linguística. Mesmo assim, são válidas, porque o aluno surdo sente-se valorizado, deixa de ser invisível, como ocorre em outras escolas “inclusivas”. Isso contribui para melhorar a autoestima desse aluno. Estabelecer uma relação harmoniosa com o meio em que vive faz parte da constituição identitária saudável, firmada na autoaceitação da surdez.

De acordo com os entrevistados, neste ano, a instituição promoveu um evento voltado para a comunidade surda escolar, em comemoração ao dia do surdo. Dessa forma, algumas palestras foram realizadas nas turmas inclusivas, no intuito de orientar a todos a respeito da surdez como diferença linguística e cultural. Nesses momentos, um pouco da Língua Brasileira de Sinais também foi ensinado. Esse momento é lembrado por alguns dos entrevistados:

Uma vez aqui teve um evento que acho que foi no dia de Libras, alguma coisa assim, que veio uma pessoa dar uma palestra pra turma inteira, não foi só pros surdos, foi pra turma inteira. E ela ensinou algumas coisas, e eu senti que os alunos surdos ficaram muito felizes por ver os colegas ouvintes aprendendo, fazendo o que eles fazem também. (P4¹)

Esse ano, a gente teve uma atividade específica na semana da pessoa surda. Que a gente teve a visita da professora. Veio, conversou com eles a respeito dessa inclusão do surdo e em todas as atividades eles participam em grupos. (C1¹)

A moça da Secretaria de Educação teve aqui e falou sobre o surdo, sobre a convivência, ela falou também das dificuldades. Que eles têm que aprender a língua de sinais, português, inglês, matemática, geografia e todas as matérias que a gente tem. E que

a gente tem mais facilidade porque a gente ouve e consegue entender melhor e a intérprete tem que traduzir tudo. E nem tudo dá pra ser traduzido pra Libras. Aí pra eles conseguirem aprender é muito difícil, pra eles aprenderem três línguas diferentes. Que já é pra gente, imagina pros alunos surdos. (O2¹)

Esclarecer aos atores escolares a respeito da surdez ainda é o caminho mais honroso na busca da inclusão desses sujeitos. A ação promovida pela escola, na busca de esclarecer os alunos ouvintes e os professores sobre as especificidades dos alunos surdos, permitiria que se desenvolvessem ações empáticas. No entanto, mais uma vez, por tratar-se de um evento pontual, não se pode garantir que todos os alunos ouvintes das salas de aula foram alcançados, muito menos que os sinais ensinados, nesse momento, permaneceriam em suas memórias durante o ano letivo.

Sendo assim, embora se reconheça a relevância de tal ação, reafirma-se a necessidade de atividades contínuas, que visem a socialização entre todos os atores escolares, a compreensão das especificidades, que devem ser respeitadas, o aprendizado da Libras e a participação de todos nas atividades em sala de aula. Nesse sentido, Skliar (2005, p.26) sugere a efetivação de “políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam”. Assim, os surdos seriam protagonistas no “próprio processo de educação”

A fala da aluna O2¹ apresenta um antigo preconceito em suas entrelinhas, afirmando que aprender três línguas é difícil para o ouvinte e que, para o surdo, seria mais difícil ainda. Mais difícil por qual motivo? Por conta da surdez, que seria limitante e impossibilitaria o desenvolvimento em outras línguas? Muitas vezes, é um discurso que os educadores desenvolveram para justificar o fracasso escolar entre os alunos surdos e mascarar as falhas provenientes da falta de preparo educacional. Esse mesmo discurso atravessa outros sujeitos que o assimilam e o reproduzem, criando, na sociedade, a crença de que a surdez realmente é limitante, quando, na verdade, a limitação provém de uma sociedade despreparada.

Ah, eles aprendem. Eles sabem. Porque eles convivem ali diariamente. Então, eles sempre aprendem alguma coisa. Os próprios alunos, muitas vezes, quando a gente chega pra dar um recado, uma coisa, e tá sem o intérprete, eles nos ajudam também, porque às vezes sabem até mais do que a gente. (C1)

Eles interagem comigo um pouco. Eles sabem um pouquinho de Libras, às vezes usam gestos, mímicas. Eu sempre faço meus trabalhos em grupo. Tento me relacionar com outros ouvintes, o tempo todo. (S¹)

Eles interagem entre si. Eles usam a língua de sinais. Interagem bastante entre eles e interagem bastante com o intérprete de Libras também. (P3¹)

Apesar de alguns professores afirmarem serem incentivadores dessa relação entre surdos e ouvintes na sala de aula, alguns depoimentos de surdos e ouvintes não ratificam isso, pois se limitam a recomendações e sugestões para a interação e a aprendizagem de Libras, que, embora seja um ponto positivo, deve vir acompanhadas de ações efetivas para a sua materialização. Percebe-se, nas falas do aluno surdo S1¹ e dos ouvintes no grupo focal, que ainda há muito a ser feito, principalmente no que concerne ao papel do professor.

Embora haja o incentivo para que os alunos aprendam a Libras, muitos docentes ainda não dominam palavras básicas que permitam uma comunicação mínima, para estabelecer um ambiente favorável, a fim de que o aluno surdo possa se relacionar mais com os atores escolares. Dessa forma, ao serem indagados sobre a forma como têm incentivado os alunos ouvintes a trabalharem com os surdos nas atividades em sala de aula, os professores afirmaram o seguinte:

Eu não costumo separá-los. Principalmente quando tem trabalho em grupo. Já faz parte. Pois é, quando tem, por exemplo, apresentação de música, de dança, eles vão participar, do jeito deles, assim, em Libras, que seja, pra fazer apresentação, pra dançar. Agora mesmo, no dia da consciência negra, que a gente tá promovendo, eles vão fazer parte. (P4¹)

Eu faço atividades em grupo. Até tento estimular de alguma forma, assim, pensar em fazer eles interagirem. É mais a questão do trabalho em grupo. E daí eu tento pedir pra eles pra fazerem o trabalho. (P3¹)

O que é que eu faço? Por exemplo, tem uma discussão em sala sobre algum texto. Aí eu sempre vou escolhendo alunos em sala de aula. “Agora Fulano” um aluno surdo da sala de aula. “Fulano, agora é seu momento, venha aqui à frente fale com o pessoal.” Aí ele vai falar em Libras e os colegas vão interagindo. A gente conversa com a turma “gente, é importante aprender pra gente se comunicar com os colegas”. (P5¹)

Eu priorizo que o surdo também vá trabalhar com o ouvinte, porque inclusive o ouvinte percebe outras habilidades. Nós

desenvolvemos um trabalho aqui que é a realização de jogos matemáticos, que eles iriam criar, eles iriam construir e o aluno surdo, ele desenvolveu e mostrou outras habilidades que o ouvinte não tinha. Então, eu priorizo essa relação constante com o ouvinte porque entendo que essa socialização é extremamente necessária porque o mundo lá fora, ele vai se relacionar com o ouvinte. Então ele precisa tá aprendendo também isso na escola. (P2¹)

Com isso, observa-se uma diferença significativa nos depoimentos dos professores. Embora alguns deles se limitem apenas a recomendar e orientar os alunos para que trabalhem em conjunto, P2¹ destaca-se, visto que transcende a recomendação e efetiva a ação, realizando e priorizando essa interação. Logo, trata-se de um exemplo de professor preocupado com a inclusão, que compreende ser a sala de aula um reflexo do mundo lá fora e que, portanto, essa relação é possível e precisa ser incentivada no espaço escolar, preparando o surdo para a realidade social.

Ademais, de acordo com Hall (2000, p.13), as identidades vão sendo formadas e “[...] transformadas, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”. Sendo assim, essa representação do surdo como sujeito capaz constituir-se-á em algo a ser internalizado pelos alunos em sua constituição identitária. Junto a isso, acrescenta-se que o surdo mostra habilidades que os ouvintes não possuíam, revelando possibilidades que são mencionadas também por aqueles no grupo focal:

S¹ é o que mais interage. Ele é o mais inteligente no meu ponto de vista. E ele ajuda nos desenhos, nos recortes. Se for maquete, a gente pede pra professora falar com ele “Ó, faz esse recorte aqui.” E ele faz super bem, desenha. Nos jogos matemáticos mesmo, que teve, ele fez recorte com papelão, desenhos, ele desenha super bem. Ele ajudou muito no trabalho. Achei super legal e também pra incluir. (O5¹)

Eles são bem participativos. Eles participam bastante. Eles são competitivos, ajudam bastante a gente nas aulas que são de time. Um contra os outros, eles são bem competitivos, eles são bem ágeis, nas aulas de educação física prática. Afinal de contas, eles são pessoas, a diferença é que eles não escutam. (O2¹)

Interessante ressaltar que, durante as relações estabelecidas, seja através da Língua Brasileira de Sinais ou através de atividades realizadas em grupo, novos horizontes vão sendo descobertos e discursos capacitistas vão sendo desconstruídos pelos próprios alunos e professores. Isso está

diretamente ligado ao assunto surdez, ao perceberem que o surdo é tão capaz quanto o ouvinte:

Eu tenho tido experiências muito boas aqui de alunos que se saem muito bem em matemática por conta até da matemática ser muito desenhos, imagética. E aí, ele sente mais facilidade. Eu tenho aluno aí mesmo, que às vezes ele responde uma atividade muito mais rápido que os ouvintes. Às vezes a gente se surpreende, inclusive, com o resultado. Então, muitas vezes o ouvinte ainda tá lá fazendo a atividade e ele já acabou. Meu aluno mesmo, é assim. Aí ele já quer outra atividade porque ele já acabou aquela. Então, o raciocínio é rápido, mesmo ele tendo a surdez. (P2¹)

Eu sinto que eles evoluem, eu vejo essa evolução deles, eu vejo que eles aprendem. Eu tive uma aluna surda, que não está presente aqui mais, mas ela era a melhor aluna da turma, ela era excelente aluna. Dentre os ouvintes, comparando com toda a turma, ela era uma aluna excelente. (P4¹)

Apesar de P2¹ preocupar-se com a inclusão e formação dos alunos surdos e ter uma prática diferenciada, percebe-se, nas entrelinhas de seu depoimento, nuances de um preconceito enraizado na sociedade, quando se espera que o aluno surdo não tenha o raciocínio rápido como o de um ouvinte. Trata-se dos discursos que vão sendo reproduzidos e internalizados. Tal pensamento pode alimentar o conformismo entre os professores, os pais e os próprios alunos que, muitas vezes, se acomodam e não tentam “construir um território mais significativo para a educação dos surdos” (SKLIAR, 2005, p. 13)

No quadro dessas reflexões, é válido destacar que existem educadores que, contrários a essa posição, mantêm-se na busca de caminhos que possibilitem ao aluno surdo a construção do conhecimento e, junto a essa dinâmica, todos são beneficiados. Através do contato com seus alunos surdos, vão aprendendo a Libras aos poucos, cotidianamente, evidenciando possibilidades e reacendendo a esperança de ambientes mais acolhedores e inclusivos. A presença do intérprete também é um grande auxílio nesse aprendizado. O próprio professor se interessa em perguntar os sinais, na tentativa de criar laços afetivos com os alunos, fortalecendo o processo de ensino aprendizagem. Assim, a afirmação da professora constata isso

A gente aprende algumas coisas sim (risos). “Ir ao banheiro”, “bom dia”, né? Alguns sinais de matemática. Subtração, adição,

de raiz... Algumas questões, inclusive de matemática, né? Os “símbolos” de matemática. (P2¹)

A gestão também participa desse processo. Graças à presença dos surdos no ambiente escolar, o aprendizado e uso da Libras se torna necessário para evitar a dependência exclusiva do intérprete de Libras, como afirma a coordenadora da escola...

Quando eu cheguei aqui no Alfa, nós tínhamos um público muito grande de alunos surdos e, imediatamente, eu me senti no dever, na obrigação e na necessidade de aprender alguma coisa, porque realmente eu nunca tinha tido contato com o indivíduo surdo, pelo menos pra ter necessidade de me comunicar. E hoje eu me comunico, com indivíduos em qualquer lugar que eu chego. Seja num supermercado, em qualquer lugar que tenha alguém surdo, eu faço questão de me comunicar. Aprendi muita coisa no contato com os alunos. Porque eles mesmos que foram me ajudando e me ensinando. Todas as vezes que eu entrava na sala para dar um aviso, ou alguma coisa do tipo, eles me ensinavam alguma coisa. (C1¹)

Compreendendo ser importante a participação da comunidade surda no espaço escolar, a instituição também conta com a presença de uma funcionária surda usuária de Língua Brasileira de Sinais. Essa funcionária mantém contato diário com o corpo gestor da escola, o que faz com que a Libras seja mais difundida ainda.

Eu tive também a oportunidade de conviver todo esse tempo com uma funcionária também que é surda. Aí ela ensina muito pra gente, né? Todos os dias a gente aprende alguma coisa nova com ela. (C1¹)

Hall (2000), ao discorrer sobre o processo de identificação, que faz parte da constituição identitária, afirma que as identidades estão, continuamente, em processo de constituição, devido a uma falta de inteireza que vai sendo preenchida pelas relações estabelecidas com os outros e pelas formas como imaginamos sermos vistos por eles. Sendo assim, a presença de uma surda sinalizada adulta na escola torna-se um ponto muito positivo, que potencializa a constituição das identidades surdas, já que a interação entre os surdos da escola não se dará apenas entre eles e os ouvintes, mas também com surdos adultos que já se apropriaram da cultura surda e possuem a identidade surda amadurecida. Perlin (1998, p. 54) contribui nessa questão, ao afirmar que: “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao

personagem.” Assim, a troca de experiências entre surdos adultos e surdos jovens se torna muito proveitosa, pois novos sinais vão sendo ensinados, novos pontos de vista partilhados e experiências que não se restringem apenas aos atores escolares da faixa etária dos estudantes. Isso resulta em apropriações linguísticas, identitárias e culturais por parte desses alunos.

Ademais, a presença de adultos surdos pode servir de modelo para os alunos surdos, que veem surdos adultos com profissões, atuantes e independentes, apesar da sua surdez. Ressalto ainda a sensação de vulnerabilidade da pessoa surda, quando está linguisticamente sozinha em um ambiente. Lembre-se de que o surdo entrevistado é o único surdo sinalizado da escola, no turno matutino. O sentimento de solidão e isolamento poderia se estabelecer, se não fosse pela presença desta funcionária que pode lhe servir de amparo diante de possíveis adversidades.

Ainda de acordo com a coordenação da escola, outra ação foi realizada no espaço escolar com o propósito de incentivar o aprendizado da Libras e de alguns sinais dos espaços institucionais. Nesse sentido, observou-se que a escola também conta com cartazes com alfabeto manual e placas de sinalização desses espaços escolares. Dessa forma, o aluno surdo recém ingresso pode saber onde fica situado cada lugar:

Eles utilizam, aprendem [ouvintes]. Os próprios surdos ensinam. É muito interessante. E uma coisa que aconteceu depois de sua vinda, não sei se você percebeu, mas a gente acabou sinalizando os espaços escolares, que foi uma contribuição sua. A gente conversou e tivemos a ideia de colocar o próprio aluno. Ele quis, ele topou logo e a gente criou essas sinalizações pra os espaços, pra que eles soubessem e sentissem pertencentes a esse mundo, valorizados. (C1¹)

Inclusive agora, colocaram umas fotos de S¹ espalhados pela escola, cantina, banheiro e eu achei muito legal. Porque dá pra eles se situarem onde estão, tipo banheiro e tal. Como eles não sabem ler, eles vão saber [em Libras]. Eu também tentei aprender lá no auditório. (O2¹)

Essa sinalização dos espaços escolares é uma manifestação cultural plausível, que pode contribuir para a divulgação da LIBRAS, porém precisa de ações complementares, a exemplo de cursos de Libras, mesmo de curta duração, como foi sugerido por um dos alunos entrevistados.

A preocupação da gestão em manter o ambiente escolar inclusivo faz parte de uma das ações contidas no PPP da escola, que pontua algumas questões referentes aos alunos com deficiência. A presença do intérprete de Libras também é garantida pela escola em todas as salas de aula com alunos surdos, o que garante a interação com os ouvintes que não conhecem a Libras, no processo de ensino aprendizagem, no decorrer do ano letivo e para o atendimento na secretaria, quando necessário.

Desde que eu comecei a trabalhar aqui, a gente tem intérprete. É outra realidade, é outra situação. Com o intérprete, você de fato consegue se comunicar com o aluno e entender, através de observações de dados, entender como se dá o aprendizado dele. (P2¹)

A própria intérprete também, inclusive ela fez um vídeo com a gente. A gente dava bom dia em língua de sinais e esse S¹ começava a falar na língua de sinais, e depois a gente aplaudia na língua de sinais. Agora, ela não mandou pra gente. Não sei se ela tem o vídeo. (O4¹)

De acordo com os professores entrevistados nessa escola, o profissional intérprete de Libras também ocupa um outro papel fundamental nesse processo que, além de realizar a ponte comunicativa, também orienta alguns professores, os quais atuam de forma articulada com eles, apresentando-lhes sugestões, opiniões e modificações provenientes de suas experiências com as comunidades surdas. Assim, em conjunto com o intérprete, o professor vai modificando sua prática em sala de aula, adaptando materiais e avaliações para que o aluno surdo também seja alcançado no processo educativo.

Outro fator relevante, que favorece a construção da identidade surda, é a presença do intérprete, não só por propiciar o acesso aos conteúdos trabalhados em sala, como também por possibilitar a comunicação entre o professor e os colegas ouvintes com os alunos surdos. Além disso, é um divulgador das peculiaridades dos surdos, de modo a facilitar a compreensão e interação entre esses sujeitos e os ouvintes. Contudo, é oportuno ressaltar que, por vezes, o papel desse profissional é desvirtuado, sendo-lhes atribuídas funções não pertinentes ao intérprete. Ademais, o fato de a sala de recursos não ter profissional para atendimento às pessoas surdas, na tentativa de preencher essas lacunas, vão a busca do intérprete de Libras, visando

adaptações e mudanças metodológicas necessárias, para as quais esse profissional pode não estar preparado, as respostas a seguir evidenciam isso.

Chego com meu trabalho, ela faz a mediação linguística, e algo específico dela, que acho importante, é que sempre ela tem conversado comigo, no aspecto da avaliação. Quando cheguei logo, eu não tinha percebido, eu não tive as orientações para como desenvolver as atividades pros surdos e ela que foi a pessoa que me orientou nesse sentido, de como fazer as atividades, e de como avaliá-los de uma maneira mais específica dos demais. (P1¹)

Alguns trabalhos específicos que eu converso com a intérprete antes. Eu faço “gente, o que é que vocês acham que eles vão entender, assim?” Se eu fizer a coisa da música mesmo, pra mim é o que pesa mais quando vou dar aula pros surdos. Como eu poderia fazer pra eles me entenderem? Então as meninas já me deram ideias, por exemplo, de colocar a mão na caixa do som, pra sentir a vibração, uma coisa ou outra que elas me orientam. (P4¹)

O professor P1¹, por chegar após o início do ano letivo, não teve acesso ao evento ocorrido. No entanto, sem tirar o mérito da ação realizada, é preciso, aqui realçar a importância de as ações escolares serem de forma contínua.

Ainda de acordo com os professores, o intérprete de Libras tem papel ativo nesse processo de inclusão do sujeito surdo, contribuindo na prática pedagógica dos atores escolares e no desenvolvimento das atividades naquele espaço. Assim, pode-se considerar o intérprete como peça fundamental na escola Alfa, ou seja, nesse processo de constituição da identidade surda na escola, pois ele provê o contato entre os sujeitos e promove a troca de experiências com o corpo funcional.

Os fatores que contribuem para a constituição identitária do aluno surdo na escola Alfa são semelhantes aos da escola Ômega, conforme mostra a análise a seguir.

No que diz respeito à recepção escolar do aluno surdo, o professor P2² depõe a interessante iniciativa de alguns alunos ouvintes em acolher os colegas surdos e de informar aos professores a respeito deles em sala de aula:

Então, eles passam a informação de que já tem até grupos específicos que já acolhem esses alunos pra que entre nesses grupos, desenvolvam trabalhos e tem alunos até que, quando eles não estão presentes, que se preocupam, vem às vezes, até aqui na sala, ou falam com os intérpretes o que foi que aconteceu, pra ser

passado pra esses alunos posteriormente. Então, eu percebo eles num movimento de inclusão que até surpreende. (P2²)

Trata-se de uma ação importante, pois contribui para que o aluno surdo se sinta acolhido e incluso. É provável que tal atitude já decorra de um processo de sensibilização feito pela escola. Com isso, pode-se considerar que tal atitude mostra que, graças ao convívio dos alunos ouvintes com as diversas atipias, de certa forma, desenvolveu-se um sentimento empático em alguns grupos que, voluntariamente, preocupam-se em acolher as pessoas com deficiência e incluí-las nos espaços da escola.

No início de todo ano letivo, a gestão faz uma relação dos alunos com deficiência presentes nas salas de aula. Essa relação permite que se verifique a quantidade de intérpretes necessários para cada sala de aula e para que os surdos sejam alocados nas mesmas salas, evitando o isolamento linguístico. Junto a isso, o professor é previamente informado a respeito da presença desses alunos, recebendo orientação e suporte para preparar suas aulas na tentativa de adequá-las, para que contemplem a todos.

...a escola, em si, ela se preocupa com essa questão do surdo. Tanto é que o que é que acontece? Ela se importa, se preocupa em colocar juntos para que tenham intérprete pra eles, pra que não fiquem só, abandonado. Então, desde o primeiro dia de aula, eles têm sempre um acompanhante, pra estar sempre ali. Então, existe essa preocupação. (P4²)

Aqui a gente sempre tem um diálogo muito tranquilo de a coordenação tanto, a gente ter essa conversa com a coordenação ou de o professor tenha esse acesso muito livre de tirar dúvidas, de pedir ajuda, de como alcançar. Tem um trabalho pra fazer, o que a gente pode fazer? Como pode fazer? (P1²)

No entanto, compreende-se que tais ações são imprescindíveis para o processo inclusivo, mas esse cuidado tem que ser ao longo de todo o percurso escolar, o que parece não ser uma realidade nos contextos pesquisados, explicitados pelos depoimentos de diversos atores.

Diferentemente da escola Alfa, a escola Ômega possui sala de recursos em funcionamento na área da surdez, indispensável no espaço escolar. Contando com duas profissionais especializadas no atendimento às várias deficiências, a sala de recursos tem sido um refúgio para os professores da instituição.

A gente novamente tenta buscar essa rede de apoio e algumas orientações. O professor de sala de aula regular, ele tem autonomia, ele elabora as atividades, a sala de recursos vai funcionar como um mediador. Então assim, quando o professor nunca teve nenhum aluno surdo, no caso, e ele não sabe como fazer esse trabalho, desenvolver esse trabalho, aí a sala de recursos orienta nesse sentido, dá dicas nesse sentido, chama atenção para o aluno surdo. (P2²)

Não é só a questão formativa de maneira pontual, mas a formação continuada. As meninas da sala de recursos agem bastante nos chamando, nos dando orientações, materiais até mesmo didáticos pra poder trazer pra eles, pra que eles possam aprender melhor, participar mais até da aula. (P3²)

A sala de recursos tem sido, para a maioria dos professores, um local de auxílio e de aprendizado. Nessa sala, os professores aprendem de que forma adaptar os materiais para os alunos surdos e como devem proceder em sala de aula. Aprendem também o papel do intérprete de Libras e algumas nuances da cultura surda, como por exemplo, a experiência visual e o uso de materiais imagéticos na elaboração das aulas. Assim, a sala de recursos tem grande importância, pois é um espaço onde os professores vão em busca de soluções e orientações a fim de melhorar a sua prática pedagógica.

Os surdos também são frequentadores da sala de recursos. Ao serem questionados sobre a importância desse espaço para eles, esses alunos argumentam o seguinte:

Sempre venho aqui [na sala de recursos]. Então, quando a gente tem atividade pra fazer, quando tem avaliação, ou quando é intervalo, eu venho aqui na sala para receber algumas explicações, pra ter algum reforço de aula ou então pra fazer as atividades também, ou algum trabalho de sala de aula normal. (S2²)

Eu sempre venho todos os dias. Às vezes falta material, às vezes pego material, às vezes estou atrasada e venho aqui na sala de recursos, às vezes eu venho fazer o que na sala de recursos? Às vezes eu tô com preguiça de estar em aula, minha mãe manda eu ir pra escola falando que é importante pro meu futuro, e aí pra eu aprender. Então, eu decido vir aqui. Venho pra sala de recursos porque acho que aqui é bom, a gente interage com as pessoas. (S3²)

O depoimento de S3² necessita de uma análise à parte, pois, apesar de trazer vários pontos positivos a respeito da sala de recursos, algo preocupante vem à tona, quando o aluno afirma que ao se sentir com preguiça de estar na sala de aula, vai para a sala de recursos. Considera-se, então, que há um

equivoco quanto ao papel desse espaço, pois aceita que o aluno se ausente da aula naquele momento e utilize o local com a função de lazer. É necessário esclarecer que o trabalho das SR é complementar, suplementar e não substitutivo da sala de aula

Outra iniciativa citada pela gestão da escola e por alguns professores entrevistados, que merece ser destacada, refere-se a ações voltadas à alfabetização dos alunos surdos, que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais. Algumas estratégias são elaboradas pela direção em conjunto com a sala de recursos, como por exemplo, o ensino no contraturno ou as turmas em tempo integral, a fim de que aquele aluno tenha acesso a esse conhecimento.

Algumas turmas estão em tempo integral. Algumas, a gente conseguiu diante da direção que esse aluno tenha o almoço, já temos em turmas integrais pra que ele possa ficar no turno oposto, até mesmo pra questão da alfabetização em Libras. Pra desenvolver essas atividades... (P1²)

Além de ser um espaço pedagógico e de reforço educacional no contraturno, a sala de recursos também funciona como um espaço de interação entre surdos, ouvintes e outras pessoas com deficiências. Nas observações, foi percebido que, durante o intervalo, alunos com várias deficiências iam para a sala de recursos lanchar e todos interagiam. Alguns alunos ouvintes interagiam com o intérprete, perguntando sobre sinais em Libras, também interagiam com surdos e com as professoras da sala de recurso. Logo, trata-se de um aspecto positivo na constituição desses sujeitos, já que Strobel (2008, p. 89) afirma que “a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais, isto é, pode ocorrer nas fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito surdo e o sujeito ouvinte”. Nessa fronteira das relações que demarca as diferenças entre os sujeitos envolvidos, o surdo também se desenvolve como surdo, porém sem os entraves da barreira linguística existente no restante do espaço escolar.

Ainda de acordo com os professores, as reuniões de atividade complementar também são momentos de partilhas. Trata-se de encontros semanais em que os professores trazem suas questões e experiências decorrentes do processo educacional em sala de aula. Nesse contexto, os professores relataram que, nessas reuniões, a questão dos alunos surdos é

pontuada e que as profissionais da sala de recursos também atuam em conjunto, em alguns momentos de atividade complementar, trazendo sugestões, orientações e esclarecendo a respeito das especificidades dos alunos surdos.

Uma das coisas que as meninas pontuam é que pra que os alunos que não têm mais familiaridade com a linguagem deles, a gente discute uma forma que eles consigam acelerar e consiga aprender essa linguagem. E também a gente trabalha também a questão de como trabalhar com eles mesmo. E às vezes, até no próprio dia-a-dia, sem ser no AC, a gente costuma interagir como aquele aluno é dedicado à disciplina. (P5²)

Nas atividades complementares a gente sempre troca ideias de “o que é que eu posso fazer então?” de colegas da área, dão sugestões. “Ah, faz atividade de determinada forma”, “Ah, eu gosto de fazer, por exemplo, vou perguntando e o intérprete vai respondendo na hora quando o aluno não tem domínio da língua portuguesa” O que é que se faz numa avaliação. (P1²)

Porque nas reuniões de atividade complementar, a gente fala de tudo. De tudo um pouco. Inclusive as meninas aqui da sala, trabalham com esses alunos, elas sempre passam, a gente sempre passa pra elas, a gente interage. É troca. A gente fica preocupado: “como fazer a avaliação?” (P4²)

De acordo com os professores, é fundamental que haja essa ação conjunta entre eles e os demais atores escolares. Isso promove a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos e, através da troca de experiências, novas ideias e metodologias vão surgindo, incluindo a interdisciplinaridade. Essa prática desenvolvida possibilitou a observação de um seminário apresentado na aula de geografia, no qual os alunos, em equipe, deveriam criar uma empresa que gerasse lucro. A apresentação dos alunos surdos foi realizada em Libras com a interpretação para língua portuguesa por parte do intérprete. Na apresentação, os alunos se utilizaram de noções de matemática, empreendedorismo e português, com entrega do cartão de propaganda da empresa fictícia e do seu produto, que, no caso dos alunos surdos, foi brigadeiro. Atividades como essas propiciam a interação e evidenciam as diversas possibilidades de situações didáticas dinâmicas, que estimulam os alunos, independente de suas singularidades.

Durante as observações na sala, foi possível perceber que os docentes aparentam estar preocupados em elaborar aulas dinâmicas que contemplem os surdos, apesar de não terem a formação necessária para tal. Ao serem

indagados a respeito da forma como o surdo é contemplado em suas práticas, alguns afirmaram a busca contínua de orientações das profissionais da sala de recursos, por formas diferentes de adaptar suas aulas, visando à inclusão. Segue o depoimento do professor de Educação Física:

Sempre procuro trabalhar com atividades. No caso das atividades físicas adaptadas, sempre trazendo a questão do olhar do colégio e se for necessário, o olhar em torno do colégio, o olhar a nossa cidade, o quanto ela está adaptada ou não para essas pessoas com esse tipo de deficiência. E sempre procuro em minhas atividades práticas “Ó gente, nós temos aqui pessoas com tais ou tais deficiências, como é que a gente pode adaptar?” Se eles não conseguirem trazer sugestões, eu já tenho sugestões boladas e vou procurando inserir para adaptá-las. Então se algo foge do controle... “não planejei, não pensei nisso”, então, eles devem dar sugestão. Bora parar, bora perceber o que que a gente pode melhorar ou adaptar mais ainda, pra poder inseri-los porque, olha, eles estão ali, eles não estão entendendo, ou então aconteceu alguma problemática. E aí? Vamos ver, vamos tentar de novo? Sempre nas atividades práticas eu costumo pensar nessa maneira e também sempre nos meus conteúdos trazer essa proposta, pra poder fazer, pensar nessas pessoas que têm algum tipo de deficiência. (P3²)

É interessante perceber que P3² aparenta preocupação em incluir os alunos surdos nas atividades, trazendo questões que oportunizam a sensibilização, no que diz respeito à inclusão desses alunos no espaço escolar. No entanto, apesar do professor afirmar que busca adaptar sua prática pedagógica, não a evidenciou.

Os outros professores também pontuaram as ações que consideravam convenientes à sua prática pedagógica, afirmando estar sempre preocupados com os surdos e buscando práticas que envolvam a todos.

Eu sempre tento adaptar minhas aulas com a questão dos surdos. Na sala que tenho surdos. A questão da velocidade que dou aula normal numa turma, já diminuiu porque tem a questão de estar dando atendimento especializado ao surdo. Então, cada aula eu procuro saber se ele está entendendo ou não. Na maioria dos casos, sim. Eu procuro fazer isso. (P5²)

Não é só de conhecer, é saber como é que a gente vai praticar, como é que a gente vai trabalhar. Será que pra ele está certo? O que tá errado? O que a gente pode mudar? O que a gente pode agregar? É muito importante. Não só pra mim, como também para a escola. (P4²)

O que se percebe, na conduta dos professores, são mudanças ocasionais e pouco consistentes. Apesar de se considerar tais condutas positivas, elas são insuficientes para que o ensino seja adequado à sala

inclusiva. Ademais, essa fala mostra que o professor ainda não compreende as diversas nuances e possibilidades, em sala de aula, para alcançar os objetivos desejados, inclusive o uso e aprendizado da Libras para estabelecer relação com esses alunos sequer foi pontuado nas respostas. No entanto, P4² apresenta uma atitude que denota busca contínua na melhora de sua prática pedagógica, quando questiona o que pode ser feito e se colocando no lugar do aluno surdo. A prática docente na sala inclusiva exige do professor repensar e buscar novos caminhos para melhorar a sua prática e incluir o sujeito com surdez.

No intuito de verificar as afirmações dos professores e compreender a visão do aluno surdo a respeito dessa prática docente e da sua satisfação ou insatisfação diante dela, foi indagado a esses alunos se a forma como as aulas são desenvolvidas favorece o seu aprendizado:

Me ajudam sim. Professores sabem como tratar os surdos. Eles fazem perguntas pra mim para saber se eu entendi o assunto. Professores aproveitam para informar aos outros alunos ouvintes que nós somos surdas, então não deixa que o surdo fique sozinho dentro da sala de aula. (S2²)

Ah, se eu tiver alguma dúvida, eles tiram comigo. Se eu não souber responder determinada atividade, eles me explicam de que forma eu vou responder essa atividade. Eu acho que eles me ajudam sim. Combinam com os surdos, com todos os alunos. Eu acho que eles tentam se adaptar com todos os alunos. (S3²)

Com isso, percebe-se que os alunos surdos compreendem que algumas atitudes dos professores, por representar preocupação em relação ao seu aprendizado e ao entendimento do conteúdo, significa, para eles, a forma que o professor tem de alcançá-los e se esforçar para que eles aprendam. No entanto, S3² parece não ter ciência de outras possibilidades na educação de surdos, aparentando conhecer apenas aquela realidade em que vive, pois demonstra incerteza na metodologia dos professores ao dizer que “acha” que eles ajudam e tentam se adaptar com todos os alunos. No entanto, a tentativa de outros professores na busca de melhorar sua prática e de tentar incluir o surdo com os ouvintes em sala de aula, como S2² afirma, abre espaço para que a surdez não seja vista pelos ouvintes de forma negativa, possibilitando que esse aluno seja inserido e socializado naquele espaço.

Apesar de alguns professores permanecerem na inércia em relação às mudanças que favorecem à inclusão, também foram encontrados atores escolares comprometidos e preocupados com a busca do conhecimento e do aperfeiçoamento da sua práxis. Alguns afirmam sua busca em aprender a língua de sinais. A escola também traz pessoas especializadas para dar orientações aos professores, em alguns dias de atividade complementar, visto que a maioria dos docentes não têm tempo para se dedicar a uma formação mais longa. No entanto, tratam-se de ações pontuais que, embora sejam válidas, não levam a mudanças substanciais no cotidiano escolar:

Atualmente, a partir do momento que eu assumi, no início do ano letivo, eu comecei atentar pelo menos saber algumas comunicações que fossem pertinentes ao momento que nós estivéssemos juntos. Então, digamos que eu aprendi algumas palavras em Libras. Que pudesse dar, saber alguns comandos, digamos assim, pra fazer com que a gente se aproximasse mais. (P2)

Nós já tivemos pautas de atividades complementares na escola, justamente com pessoas que trabalham com a questão da inclusão. Não só dos surdos, mas justamente falando como deve ser a postura do professor, como deve ser essa relação, o que é que eu preciso ter de competência, de habilidade pra lidar com os surdos. (C2)

Analisando-se a ambiência escolar, no tocante à construção identitária, é oportuno analisar algumas situações que extrapolam a sala de aula, mas que podem ser reveladoras e significativas quanto às manifestações da cultura surda. Nesse direcionamento, indagou-se à coordenadora da escola Ômega sobre a participação dos surdos nos eventos da escola. As respostas confirmam que os surdos também são inseridos nos eventos escolares, conforme o relato:

Inclusive, já tivemos aqui um festival de dança onde um surdo, ele ganhou o festival de dança. Ele interpretou uma canção, ele dançou, ele fez uma coreografia e foi ele quem representou a escola na SEC. Agora eles, eu lhe digo, não existe nada extraordinariamente pensado. É feito e quando se percebe a competência deles pra algum projeto, alguma ação assim eles são automaticamente incluídos. Porque acho que o trabalho da coordenação é justamente garantir a inclusão de todos, a valorização de todos. (C2)

Apesar da coordenação saber da sua função em relação à garantia de inclusão e à valorização dos alunos surdos, ela afirma que “não existe nada

extraordinariamente pensado”. Isso pode significar que a gestão ainda não se atenta em incluir os surdos nos eventos, a não ser que haja possibilidade, ou seja, ele se encaixe na atividade, no momento em que ela ocorre. Porém, é importante que a gestão escolar se preocupe em promover ações institucionais que contemplem a comunidade surda, pois, em momentos como esse, o surdo, além de se fazer conhecido pela comunidade acadêmica, tem a oportunidade de manifestar sua cultura através da experiência visual e da Língua Brasileira de Sinais, permitindo que houvesse maior interação entre os alunos surdos e ouvintes. Aqui se reforça a sugestão de Skliar (2005), Perlin (2005) e Quadros (2008) para que os surdos sejam partícipes no processo de transformação pedagógica, para que a inclusão se estabeleça da forma como o surdo também a deseja.

No que diz respeito à interação entre os alunos surdos e ouvintes, alguns professores da Ômega se veem responsáveis nessa mediação, como afirma P1²:

Eu trabalho especificamente com o 6º e 9º ano. Então, eu sempre tive o cuidado de inserir os meninos em trabalhos em equipes. De inserir, porque a gente já não vive uma inclusão de fato. Seria hipocrisia dizer o oposto. É uma luta diária. Mas existe uma aceitação porque já é uma realidade da nossa escola, os meninos convivem com atipias diversas, mas é um ganho em alguns momentos. Quando tem atividades e quando é necessário colocando esse aluno com outro colega pra socializar, nunca tive dificuldade muito assim de colocar o aluno nos trabalhos em equipe. Nunca tive nenhuma resistência. (P1²)

É interessante pontuar a fala desse professor ao afirmar que “a gente já não vive uma inclusão de fato. Seria hipocrisia dizer o oposto”. Esse professor tem ciência de que ainda há um longo caminho a ser percorrido nessa questão e, indiretamente, oferece um panorama da escola Ômega. Dessa forma, os floreios e maquiagens da inclusão não passam despercebidos por ela que se esforça na tentativa de fazê-la mais próxima da efetivação. Essa atitude louvável, que resulta de reflexões maduras e responsáveis, favorece a construção da educação inclusiva.

Na tentativa de saber como se dá essa relação entre esses alunos, foi questionado, aos surdos, sobre o uso da Libras pelos colegas e professores, que responderam o seguinte:

Consgo me comunicar um pouquinho com os colegas ouvintes. Tem Hanna, que é uma colega ouvinte que eu converso. O líder sempre conversa comigo. Todos os dias me cumprimenta e tem uma colega também, uma mulher que não sei o nome, que também me cumprimenta sempre. Tem uma aluna ouvinte que sabe um pouco, não me lembro o nome. Ela tem um cabelo curtinho, acho que é Emanuele. É da minha sala. Ela pergunta algumas coisas, usa a datilologia, mas não sabe muito de Libras. Eu não entendo nada, mas ela tenta se comunicar. (S5²)

Olha só, as aulas que eu mais gosto é de português, inglês e educação física. São as que eu mais gosto. A professora de inglês, por exemplo, aprendeu um pouquinho de Libras. Isso facilita o aprendizado da gente. (S2²)

Os depoimentos acima mostram como é importante o aprendizado da língua de sinais por todos os atores escolares, mesmo que de forma básica, para que aquele aluno se sinta inserido. S5² diz ser cumprimentado todos os dias pelo líder da sala e que estabelece um diálogo com a colega Hanna e, apesar da colega Emanuele não ser entendida por ele, a sua tentativa de se comunicar é percebida pelo surdo. S2², por exemplo, tem maior preferência pelas disciplinas cujos professores aprenderam um pouco de Libras, como o professor de inglês. Quando o professor se mostra preocupado e age em favor da inclusão desse aluno, suas atitudes geram afinidade nele, incentivando-o no seu processo de aprendizagem. Porém, ao mesmo tempo, percebe-se, nas falas, que a quantidade de ouvintes que interagem com os surdos é muito pequena. S2², por exemplo, não mencionou ninguém, o que demonstra a urgência de ações voltadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, já que a interação entre os sujeitos é primordial para que a convivência entre os diferentes se estabeleça de forma respeitosa e o aluno surdo possa estar ambientado em um espaço acolhedor e propício ao seu desenvolvimento identitário, com as barreiras do preconceito minimizadas.

No que diz respeito à interação entre surdos e ouvintes, a presença do intérprete de Libras permanece sendo imperiosa também nessa escola, mas é importante destacar que essa interação, centrada nele, não é suficiente e precisa ser ampliada para os demais segmentos institucionais. Embora se reconheça que é através dele que grande parte das relações interpessoais são estabelecidas com os surdos. Ainda que alguns atores escolares sejam

conhecedores da Língua Brasileira de Sinais, isso não é suficiente para que esses sujeitos obtenham emancipação linguística.

Percebe-se também que o intérprete é, para a maioria dos professores, outro instrumento de auxílio no dinamismo dessas adaptações feitas para os surdos em sala de aula. Os intérpretes, como atores escolares em contato constante com os alunos surdos, são tomados pelos professores como conhecedores da cultura surda e da educação de surdos. Dessa forma, na escola Ômega, esse profissional também exerce funções que vão além de simples interlocutor e são consultados pelos docentes no que diz respeito às adaptações dos materiais e alterações metodológicas adequadas para o surdo. Com isso, estabelece-se uma articulação entre os dois profissionais, em favor do aluno surdo.

O intérprete está sempre em comunicação mostrando pro surdo. Inclusive, ele me tira muita dúvida porque a educação em português tem a questão dos conectivos que eles [surdos] não têm essa noção. Então, ele faz essa ponte. O intérprete então, pra mim, trabalhar com os intérpretes é imprescindível. (P4²)

Muitas das vezes são os próprios intérpretes, ou até mesmo os próprios estudantes que nos apontam, nos dão direcionamentos de como a gente pode adaptar aquela atividade, aquela aula, aquela explicação, pra que eles possam entender melhor e a gente adaptar. Para tanto, o papel do intérprete pra mim é imprescindível. Eles fazem essa interlocução, essa tradução, essa conversação que atualmente ocorre na aula para esses estudantes. (P3²)

Aí eu passei o trabalho, aí o intérprete falou “Ô, professor, eles não têm condições de fazer esse trabalho. Muda.” Também uma importância também do intérprete de tá ensinando a gente de como trabalhar com eles. Aí eu fui e passei o trabalho deles de outra forma. Ao invés do vídeo, fizeram outro tipo de trabalho. (P5²)

Apesar do intérprete de Libras possuir papel ativo dentro da escola Ômega, sua função não pode ser desvirtuada e não pode assumir funções que vão além das que lhe dizem respeito. É preciso um olhar atento por parte da gestão e dos professores para identificar as lacunas, as quais devem ser preenchidas, e as falhas, para que sejam corrigidas. Assim, a escola inclusiva, como instrumento social na formação de cidadãos, através do desenvolvimento intelectual e social, ocupa papel relevante na constituição identitária do aluno surdo, uma vez que o sujeito estará grande parte de sua

infância e adolescência nesse ambiente. Sendo assim, cabe aos atores escolares assumirem a responsabilidade que esta função lhes determina.

Diante dessas questões, observa-se que as duas escolas analisadas não apresentaram disparidades significativas nos fatores que influenciam a constituição das identidades surdas. No entanto, algumas diferenças merecem ser pontuadas, diante de sua relevância, como por exemplo, a existência da sala de recursos na escola Ômega com ações voltadas à alfabetização em Libras dos alunos surdos e a presença de uma pessoa surda sinalizada no corpo funcional da escola Alfa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel das escolas inclusivas na educação de surdos tem sido palco para discussões variadas desde a Declaração de Salamanca. A preocupação em garantir ao aluno surdo os seus direitos tornou-se um grande desafio na maioria dessas instituições, quicá em todas, uma vez que a educação dos surdos e as identidades surdas têm sido um campo vasto e ainda a ser desbravado pelos educadores.

No meio dessa dinâmica educacional, encontram-se pesquisadores surdos que se apropriam de seu lugar de fala para pontuar que a inclusão ainda não foi realmente efetivada nesses espaços e que muito ainda tem que ser feito em favor das comunidades surdas. Tais ideias são corroboradas por pesquisadores ouvintes.

O que se tem percebido são instituições, na maioria das vezes, ainda imaturas nesse processo de inclusão do sujeito com surdez. Isso porque as políticas públicas inclusivas ainda não se efetivaram, principalmente, no que diz respeito à formação de professores. Por isso, esses profissionais desconhecem a cultura surda e as suas identidades, tendo como maior obstáculo a inacessibilidade linguística, que se constitui como um grande empecilho para a interação entre os demais atores escolares e os alunos surdos, impossibilitando a almejada inclusão. Nessa linha de pensamento, coaduna-se aqui com as ideias de Hall (2000, p. 40), o qual afirma que usar uma língua não é apenas transmissão de pensamentos, pois seria algo muito simplificado e não condizente com a profundidade de sua função, já que “significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em [...] nossos sistemas culturais.” Sendo assim, a Libras permite ao surdo o acesso aos elementos necessários para constituir-se, identitariamente, como sujeito singular.

Os achados da pesquisa evidenciam a necessidade de atitudes que incentivem o aprendizado e o uso da Libras na comunidade escolar. A gestão dessas escolas também se mostra ciente e reafirma essa questão, porém há

uma inércia que se constitui em muros contra o avanço da inclusão na educação de surdos.

Apesar de todos os esforços e da luta das comunidades surdas, a educação brasileira caminha a passos de tartaruga, na busca de estratégias e práticas que respeitem e valorizem as diferenças, sem segregá-las, beneficiando a todos. Decerto que a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, ainda é considerada muito jovem para que ocorram mudanças expressivas nos âmbitos sociais, porém esse argumento não justifica a morosidade para a implantação e implementação de ações que poderiam contribuir para a reversão desse quadro.

Nesse sentido, esta pesquisa tem grande relevância, porque contribuiu para identificar os fatores que fragilizam e os que potencializam a constituição das identidades surdas dos alunos surdos, em escolas inclusivas da rede pública na cidade de Feira de Santana.

Dentre os fatores que fragilizam, destaca-se a diferença de domínio linguístico entre os alunos das escolas, uma dessas lacunas no processo de inclusão desses sujeitos, que se agrava ainda mais pela presença de alunos sem o recurso linguístico, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, o qual é necessário para socialização e, sobretudo, para o processo de escolarização deles. No entanto, contraditoriamente, encontram-se estudando no nono ano. Situações como esta exigem uma profunda reflexão sobre a função da escola, para que não se dissemine a ideia de que esses alunos vão para ela apenas para socializar-se. Subjacente a atitudes como essas, pode estar o preconceito em relação às potencialidades desse sujeito, ou seja, a ideia de que esses alunos não aprendem. Por conseguinte, não os preparam para a sociedade e nem para o mercado de trabalho, reverberando na formação do autoconceito negativo, já evidenciado na fala de aluno surdo, condenando-o à segregação.

É importante destacar que o fato de a escola Alfa não possuir profissional para a área da surdez, na sala de recursos, também é um fator agravante para a constituição das identidades surdas.

Conseqüentemente, sobre essa questão, percebe-se a inexistência de

ações escolares visando o aprendizado da Libras pelos alunos e funcionários ouvintes da instituição, tornando-se um obstáculo ainda maior para a inclusão dos surdos. A ausência de autonomia linguística entre professores e alunos surdos, bem como a falta de formação continuada voltada para isso tornam esses profissionais inscientes da cultura surda, das identidades surdas e de suas especificidades educacionais, trazendo implicações para a construção identitária desses sujeitos, além de torná-los dependentes exclusivamente do intérprete de Libras.

No meio de todo esse inacabado processo de inclusão, o discurso clínico da surdez como um fator limitante permanece sendo transmitido, entre os sujeitos escolares e entre os alunos ouvintes, que ainda consideram “perda de tempo” tentar explicar o conteúdo àquele colega. Essas barreiras apresentadas na escola e na sociedade influenciam na formação da auto imagem dos alunos surdos, que relacionam sua surdez como um destino de fracasso e segregação social, conforme revela a contundente fala do aluno S2²: “A vida em sociedade é difícil para o surdo. Todas empresas rejeitam o surdo. Porque a sociedade não aceita a pessoa surda. É difícil conseguir trabalho em qualquer lugar. [...] Eu vou me aposentar e ficar dentro de casa mesmo até ficar velhinha.”. Esse testemunho é chocante, por isso, muitas vezes, alguns autores surdos defendem escolas para surdos, porque talvez tenham vivenciado situações assim. Ainda, em outro fragmento da fala desse aluno, fica evidenciada a premência de ações consistentes para uma escola que pretende ser inclusiva. Ele acrescenta: “[...]tem muito preconceito com o surdo. Ninguém sabe Libras. Não me sinto incluída na sociedade. Os ouvintes não querem conversar. Fico com preguiça de me esforçar para isso. Tenho medo da sociedade que é perigosa [...]”.

Há que se considerar, urgentemente, o papel da escola na desconstrução desse discurso e desse ambiente hostil, a fim de que a escola e a sociedade possam tornar-se um espaço de todos e para todos, contemplando também esses sujeitos que ainda permanecem sendo invisíveis dentro das instituições.

Apesar dos fatores negativos mencionados, é necessário e oportuno destacar que também foram encontrados aspectos positivos, que indicam avanços significativos, como a presença do intérprete de Libras, a sensibilização da comunidade escolar no início do ano letivo e a atenção, por parte da gestão, em manter os surdos juntos na mesma sala, evitando o isolamento linguístico, em ambas as escolas. A escola Ômega conta com um trabalho voltado para a alfabetização de surdos não sinalizados e há articulação no trabalho entre a sala de recursos e os professores, enquanto que a escola Alfa possui uma pessoa surda no corpo funcional e a coordenação sabe Libras. Algumas ações, apesar de pontuais, também são realizadas, visando dirimir a prática de bullying no espaço escolar. Junto a isso, todos os atores escolares entrevistados sabem a importância do uso da Libras e afirmam a necessidade de formação continuada nesse quesito.

Junto a isso, alguns artefatos culturais foram percebidos no ambiente escolar. Dentre eles, destacaram-se o conhecimento dos docentes quanto às características da surdez, a exemplo da importância da experiência visual, percebida, durante as observações, por meio das interações por expressões faciais entre os surdos e o cuidado dos professores de se apropriarem de recursos imagéticos, graças às orientações recebidas pelas profissionais da sala de recursos. Além disso, o uso da Língua Brasileira de Sinais nas discussões em sala de aula, bem como na interação aluno surdo – intérprete – professor ouvinte e a apropriação de sinais pessoais, definindo os atores escolares que possuem mais contato com esses alunos. A formação dos agrupamentos de surdos durante os momentos de intervalo, tal como a preferência por realizar trabalhos em equipe com seus pares sinalizantes também foram percebidas, embora esse último possa ser proveniente da pouquíssima interação entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, compreende-se que as escolas possuem alguns aparatos para que as identidades surdas possam se desenvolver, como o acolhimento a esses sujeitos, algumas ações de prevenção ao bullying, atuação da sala de recursos, etc. Porém, apesar do esforço dos atores escolares nesse intuito, considera-se ainda insuficiente para que esta constituição identitária se dê de

forma satisfatória, pois outros impedimentos sobrepõem-se, como a ausência de prática formativa para docentes e funcionários, e o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, impedindo que o acesso adequado ao conhecimento, pelo surdo, seja obtido.

No entanto, o maior obstáculo para alcançar a tão sonhada educação inclusiva situa-se, de fato, na barreira linguística, pois o surdo, como sujeito linguisticamente diferente, manifesta sua cultura e suas identidades através das experiências visuais, que se refletem no sistema linguístico que lhe é natural, ou seja, na Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim, apenas a presença do intérprete como partícipe linguístico da comunidade escolar mantém o surdo em um “lugar à parte”, e estará sempre dependente deste profissional para estabelecer as relações interpessoais necessárias. Essa dependência torna o processo de inclusão fragilizado. Dessa forma, o aluno surdo permanece sentindo-se “um estranho no ninho”.

No sentido de reverter esse quadro, algumas proposições estão sendo feitas aqui, a fim de contribuir na efetivação da inclusão desses alunos surdos. Assim, sugere-se: reconhecer que o uso da língua de sinais, pelos atores escolares, resulta na autonomia linguística e é o primeiro passo para que a interação se estabeleça; a qualificação profissional do professor deve ter caráter contínuo e pode ser obtida com ações de formação e com cursos básicos de Libras, de curta duração, dentro da escola e até em momentos das atividades complementares. Junto a isso, os alunos surdos que não conhecem a Libras deveriam receber suporte escolar em sua alfabetização na língua de sinais, ao invés de culpabilizar as famílias por desconhcerem as nuances da cultura surda, pois a função de ensinar é da escola e não da família, cujo papel, é de coadjuvante nesse processo.

O ensino da Libras para alunos ouvintes no formato de curso ou como matéria eletiva também é apontado como proposição adequada para inclusão dos surdos, que, ao invés de optarem pela guetização, estariam interagindo e socializando-se com todos, fazendo com que o surdo esteja incluído linguisticamente e não apenas geograficamente. Conjuntamente a isso, promover ações contínuas para sensibilização da comunidade escolar torna-se

um aliado eficaz na prevenção do bullying. Organizar os eventos escolares, incluindo o aluno surdo também é uma forma de incentivá-lo a ser protagonista de sua história na comunidade escolar, tirando-o do papel de figurante.

Espera-se, com essa dissertação, que se oportunizem novas pesquisas e discussões entre professores e pesquisadores surdos e ouvintes, na busca por horizontes alcançáveis, podendo contribuir para a formulação de políticas públicas, tanto em âmbito local quanto nacional. Além disso, pode despertar a atenção das instituições para as lacunas que, muitas vezes, não são percebidas diante da naturalização e do comodismo da sociedade, que nos impulsiona em direção ao respeito às singularidades e traz melhores perspectivas educacionais para o surdo.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.15-26.

ANGELUCCI, Carla B., LUZ, Renato D. **Contribuições para a (de)formação dos sujeitos surdos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 14, n. 1, janeiro/junho de 2010: 35-44.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. In LANE, H. E PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, Diferença, singularidade e construção de sentidos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e sociedade**. 2014, v.23, n.3, pp.979-992, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300979> acesso em 13 de março 2022.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro - RJ, Ed: Zahar, 1978.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 47(1): 223-239, Jan./Jun. 2008.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos de pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo - SP, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

JUNIOR, Miguel AF; PERUCELLI, Tatiane. CULTURA E IDENTIDADE: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 111-133, jul./dez. 2019.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **EDT. Educação Temática Digital**, v. 7, p. 2, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** Pelotas FaE/PPGE/UFPel, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 Ed. Goiânia: Ed Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MCCLEARY, Leland. (2003) O orgulho de ser surdo. In: **ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS**, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

PERLIN, Gladis. As diferentes Identidades Surdas. **Revista da FENEIS - Ano IV - Número 14 ab./jun. de 2002**.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.), **A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. Prefácio. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. T. T. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR, 2014.

PESCE, L. & ABREU, C.B. DE M. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. São Paulo: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Solange L. **Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas**. Sitientibus, Feira de Santana, n.44, p 79-98, jan-jun de 2011.

ROCHA, FN; BERNARDINO, AVS. O papel da identidade cultural e da representação social na construção da subjetividade na sociedade pós-moderna. **Revista Mosaico**. 2013 Jan./Jun.; 04 (1): 35-39.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Jose Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.

SILVA, Danilo da. NEGRISOLI, Kleber de Peder. Biografia de Padres Surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Edição Nº 25, Petrópolis, RJ. Ed: Arara Azul, 2019.

SILVA, M. A. A técnica da observação nas ciências humanas. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3101>> acesso em 14 de março 2022.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa: como as coisas funcionam. In: STAKE, R.E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. p.21-45.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis: Rio Janeiro, 2009. p. 777- 796.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Coordenação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA Coordenação

- 1 – Qual a sua formação e há quanto tempo trabalha em sua área?
- 2 – Pode me falar sobre a sua experiência em escolas inclusivas com alunos surdos e com os professores das SRM?
- 3 – Conhecer a Língua Brasileira de Sinais pode contribuir em seu trabalho de que forma?
- 4 – De que forma, nas reuniões de planejamento anual e de ACs, são discutidas a prática pedagógica e demais questões relativas à inclusão de alunos surdos?
- 5 – Quando não há intérprete de Libras, de que forma você interage com os alunos surdos?
- 6 – De que forma as ações ou eventos que a escola promove contemplam os alunos surdos?
- 9 – Por que conhecer a cultura surda pode contribuir em seu trabalho na coordenação?
- 10 – Como os alunos surdos são contemplados no PPPE desta escola?
- 11 – Os alunos ouvintes interagem com os alunos surdos? Poderia descrever algumas situações?

12 – Em sua perspectiva, como os funcionários da escola interagem com os alunos surdos?

13 – Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade encontrada(s) por você, no que diz respeito ao atendimento aos professores e alunos surdos?

14 – O que a coordenação tem feito para prevenir ou minimizar o bullying ou preconceito contra os surdos no espaço escolar?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professores

- 1 - Poderia descrever como tem sido a sua experiência com os alunos surdos?
- 2 – Como é trabalhar com alunos surdos nesta escola? Quais os desafios e as possibilidades ?
- 3 – Você considera importante o ensino da Libras para os professores que atuam em classes com alunos surdos?
- 4 – Como você acha que é ser surdo na escola em que trabalha?
- 5 – Atualmente, fala-se muito em das Identidades Surdas, o que você sabe a respeito?
- 6 –Você conhece ou já fez leituras sobre Cultura Surda? Considera isso para o seu trabalho docente, por quê?
- 7 – Como você vê o papel do intérprete de Libras no processo de ensino aprendizagem do surdo? Vocês têm desenvolvido um trabalho articulado?
- 8 – De que forma o PPPE da escola e o seu planejamento contemplam os alunos surdos?
- 9 – As questões relativas aos alunos surdos e as possíveis

dificuldades|possibilidades para a prática pedagógica são pontuados\discutidas nas reuniões de AC? Poderia exemplificar?

10 – Como você procura desenvolver as suas aulas (atividades, avaliações e recursos didáticos), para contemplar as especificidades dos alunos surdos?

11 – Em sua opinião, a surdez atrapalha o desenvolvimento do surdo no ambiente escolar? Por quê?

12 – Como a surdez pode afetar a relação entre seus alunos ouvintes e surdos?

13 – De que forma seu(s) aluno(s) surdo(s) e ouvintes interagem em sua aula?

14 – Você percebe situações de preconceito, de discriminação, mesmo que sutis, entre alunos ouvintes e surdos, em suas aulas?

15 – Como você media a relação em sala de aula dos alunos ouvintes e surdos?

16 – A escola tem dado o devido suporte, aos professores, na sua prática docente com o aluno surdo? O que você sugere à coordenação ou a gestão, nesse sentido?

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi estruturada –
Alunos ouvintes**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
Alunos Ouvintes do Grupo Focal

1. Aprender Libras é uma coisa importante para vocês?
2. Você considera que é necessário aos alunos e funcionários saberem Libras ?
Por quê?
3. Há diferença entre ser amigo e ser colega? Quem tem amigos surdos aqui?
4. Durante o intervalo, vocês incluem os alunos surdos nas brincadeiras? Dê exemplos
5. Na opinião de vocês, quais são as dificuldades que o colega surdo tem na sala de aula?
6. Vocês já ouviram falar da Cultura Surda?
7. De que forma a escola, ou os professores, incentivam vocês a aprenderem a Língua Brasileira de Sinais?
8. Vocês acham que os surdos devem estudar em escola comum, ou escolas de surdos? Por quê?
9. Como é a experiência de fazer atividades em grupo com o colega surdo?

10. Vocês já perceberam alguma atitude preconceituosa contra o colega surdo na escola? Como foi?

11. Você acha que a forma como o professor desenvolve suas aulas contribui para que o colega surdo também aprenda?

**APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista Semi estruturada –
Aluno Surdo**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
Aluno Surdo

- 1 – Como você aprendeu Libras?
- 2 – Como é sua relação com seus pais? Eles são surdos?
- 3 – Como você se sente estudando nesta escola sendo surdo?
- 4 – Se você pudesse escolher, estudaria aqui ou em outra escola? Por que?
- 5 – O que você costuma fazer durante o intervalo?
- 6 – Quais são as brincadeiras que você costuma brincar com seus colegas ouvintes?
- 7 – Como seus colegas ouvintes interagem com você em sala de aula?
- 8 – Quando há atividades em grupo na sala de aula, como você forma sua equipe?
- 9 – Poderia descrever como seus professores interagem com você e tiram suas dúvidas?

10 – Em sua opinião, a forma como os professores desenvolvem suas aulas, favorece a sua aprendizagem? Quais as sugestões que você daria, aos professores, no sentido de facilitar mais o seu aprendizado?

11 – De que forma os funcionários tratam você?

12 – Você já sofreu bullying ou alguma forma de preconceito na escola? Como?

13 – Por que é importante que os professores e alunos saibam Libras?

14 – Como a escola atende às necessidades da pessoa surda? Dê sugestões que, em sua opinião, possam melhorar a vida dos alunos surdos.

15 – De que forma você realiza suas avaliações e atividades escolares e domiciliares?

16 – De que jeito o intérprete de Libras te auxilia durante as aulas?

17 – Como se dá o atendimento nas salas de recurso multifuncionais?

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -
Professor**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a atuar como participante da pesquisa intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**, proposta por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob a orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. A referida pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica. O que se deseja é identificar, ou não, a presença de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção identitária desses alunos surdos, nas relações interpessoais e práticas docentes. Para realizar este estudo, além da observação no espaço escolar, serão realizadas entrevistas (com duração aproximada de 1 hora) com uso de gravador de voz, assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá vantagem financeira. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas referentes à formação inicial e prática docente – memórias que quando acessadas remetem a situações já vivenciadas, além de constrangimento ou ainda danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo, sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar ou desistir. É direito de o participante buscar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. A sua participação é voluntária e será garantida, ao participante da pesquisa, a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem

penalização alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa.

Participante _____ da _____ Pesquisa: _____

Entrevistador: _____

A entrevista será realizada na própria instituição de ensino do entrevistado, com duração máxima de uma hora. Os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados e as discussões da pesquisa, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação, para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção.

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do e-mail: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir: Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem

como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não. Não autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz

Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador: _____

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –
Coordenador**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a atuar como participante da pesquisa intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**, proposta por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob a orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. A referida pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica. O que se deseja é identificar, ou não, a presença de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção identitária desses alunos surdos, nas relações interpessoais e práticas docentes. Para realizar este estudo, além da observação no espaço escolar, serão realizadas entrevistas (com duração aproximada de 1 hora) com uso de gravador de voz, assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá vantagem financeira. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas referente à formação acadêmica, atuação profissional para com os surdos na instituição pesquisada – memórias que quando acessadas remetem a situações já vivenciadas, além de constrangimento ou ainda danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo, sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar ou desistir. É direito de o participante buscar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. A sua participação é voluntária e será garantida, ao participante da pesquisa, a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em

eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa.

Participante _____ da _____ Pesquisa: _____

Entrevistado: _____

A entrevista será realizada na própria instituição de ensino do entrevistado, com duração máxima de uma hora. Os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados e as discussões da pesquisa, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação, para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção.

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do e-mail: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir: Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem

como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não. Não autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz

Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador: _____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais de Alunos surdos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pais de Alunos Surdos

Pelo presente termo, peço autorização para seu filho (a) ou tutorando(a) legal a atuar como participante da pesquisa intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**, proposta por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob a orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. A referida pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica. O que se deseja é identificar, ou não, a presença de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção identitária desses alunos surdos, nas relações interpessoais e práticas docentes. Para realizar este estudo, além da observação no espaço escolar, será realizada uma entrevista individual (com duração aproximada de 1 hora) com uso de câmera de vídeo, para posterior transcrição, assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador, no intuito de compreender como se dá a relação do pesquisado com os colegas ouvintes e professores em sala de aula. Para participar deste estudo seu filho(a) não terá nenhum custo, nem receberá vantagem financeira. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas referente às relações interpessoais e prática docente, além de constrangimento ou ainda danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo, sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e o pesquisado estará livre para continuar ou desistir. É direito de o participante buscar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. A participação do pesquisado é voluntária e será garantida, ao participante da pesquisa, a plena liberdade de

retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa.

Participante _____ da _____ Pesquisa: _____

Entrevistador: _____

A entrevista será realizada na própria instituição de ensino do entrevistado, com duração máxima de uma hora. Os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados e as discussões da pesquisa, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação, para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção..

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do e-mail: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir: Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade

respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação de imagem e/ou voz.
- Não. Não autorizo divulgação de imagem e/ou voz

Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador:

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais de Alunos ouvintes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
 Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Pais de Alunos Ouvintes

Pelo presente termo, peço autorização para seu filho (a) ou tutorando(a) legal a atuar como participante da pesquisa intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**, proposta por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob a orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. A referida pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica. O que se deseja é identificar, ou não, a presença de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção identitária desses alunos surdos, nas relações interpessoais e práticas docentes. Para realizar este estudo, além da observação no espaço escolar, será realizado um grupo focal, que se trata de uma entrevista em grupo (com duração aproximada de 1 hora) com uso de gravador de voz, assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador, no intuito de compreender como se dá a relação dos pesquisados ouvintes com o aluno surdo, na escola. Para participar deste estudo seu filho(a) não terá nenhum custo, nem receberá vantagem financeira. Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas referente às relações interpessoais e prática docente, além de constrangimento ou ainda danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural. Contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo, sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e o pesquisado estará livre para continuar ou desistir. É direito de o participante buscar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. A participação do pesquisado é voluntária e será garantida, ao participante da pesquisa, a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização

alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa.

Participante da Pesquisa:

Entrevistador

A entrevista será realizada na própria instituição de ensino do entrevistado, com duração máxima de uma hora. Os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados e as discussões da pesquisa, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação, para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção.

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do e-mail: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir: Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade

respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação de imagem e/ou voz.
- Não. Não autorizo divulgação de imagem e/ou voz

Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador:

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno Surdo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa, intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**. Essa pesquisa está sendo realizada por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. Essa pesquisa tenta entender de que forma você entende sua surdez, no contexto da escola básica. Vamos tentar entender de que forma os seus colegas ouvintes e seus professores se relacionam com você. Para isso, vamos fazer uma entrevista com você, que será direcionada pelo pesquisador que vai durar cerca de 1 hora. Vamos utilizar uma câmera de vídeo para registrar essa conversa. É importante que você saiba que apenas os pesquisadores terão acesso a essa conversa assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador. E para realizar esta pesquisa, você não terá nenhum gasto. Se durante a entrevista, alguma pergunta provocar algum desconforto ou constrangimento e danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural tentaremos minimizar esse sentimento, esclarecendo qualquer dúvida que desejar e estará livre para continuar ou desistir. É seu direito buscar indenização caso você se sinta prejudicado por conta dessa pesquisa. Caso se sinta prejudicado(a), você receberá assistência integral e imediata, gratuitamente, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. Sua participação é voluntária e caso não queira participar, você não sofrerá nenhuma punição. Além disso, será garantida a você a plena liberdade de desistir, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. De maneira alguma, seu nome será citado, mas solicitamos sua autorização para publicar se necessário, trechos das respostas do questionário, o que acontecerá logo após o encerramento das atividades. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que queira, aos resultados da pesquisa realizada com você.

Participante _____ da _____ Pesquisa: _____

Entrevistado: _____

A entrevista será realizada na sua escola, em uma sala de aula, com duração máxima de uma hora. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa que será entregue impressa em sua escola e estará disponível para você no momento que quiser. Depois, você, seus colegas e professores serão convidados a participar de uma conversa para debatermos esses resultados e encontrarmos uma forma de resolvê-los.

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do email: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz.

- Não. Não autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz

Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador: _____

**APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno
Ouvinte**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens.
Departamento de Educação

TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa, intitulada **UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA**. Essa pesquisa está sendo realizada por Gustavo Leão de Mello Carneiro, sob orientação da professora Dra. Solange Lucas Ribeiro. Essa pesquisa tenta entender de que forma o seu colega surdo entende sua surdez, no contexto da escola básica. Vamos tentar entender de que forma os seus colegas surdos se relacionam, com você e com os seus professores. Para isso, vamos fazer uma entrevista em grupo com você e alguns colegas seus, que será direcionada pelo pesquisador que vai durar cerca de 1 hora. Vamos utilizar um gravador de voz para registrar essa conversa. É importante que você saiba que apenas os pesquisadores terão acesso a essa conversa assegurando sigilo total das informações durante todas as fases da pesquisa, ficando os dados obtidos de posse exclusiva do pesquisador. E para realizar desta pesquisa, você não terá nenhum gasto. Se durante a entrevista, alguma pergunta provocar algum desconforto ou constrangimento e danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural tentaremos minimizar esse sentimento, esclarecendo qualquer dúvida que desejar e estará livre para continuar ou desistir. É seu direito buscar indenização caso você se sinta prejudicado por conta dessa pesquisa. Caso se sinta prejudicado(a), você receberá assistência integral e imediata, gratuitamente, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. Sua participação é voluntária e caso não queira participar, você não sofrerá nenhuma punição. Além disso, será garantida a você a plena liberdade de desistir, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Educação de Surdos, Identidade e Cultura Surda. De maneira alguma, seu nome será citado, mas solicitamos sua autorização para publicar se necessário, trechos das respostas do questionário, o que acontecerá logo após o encerramento das atividades. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que queira, aos resultados da pesquisa realizada

com você.

Participante _____ da _____ Pesquisa:

Entrevistado: _____

A entrevista será realizada na sua escola, em uma sala de aula, com duração máxima de uma hora. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa que será entregue impressa em sua escola e estará disponível para você no momento que quiser. Depois, você, seus colegas e professores serão convidados a participar de uma conversa para debatermos esses resultados e encontrarmos uma forma de resolvê-los.

Qualquer dúvida adicional sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8067. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do email: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou o pesquisador responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento. Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio de Pós Graduação em Educação, Letras e Artes, Sala do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), telefone: (75) 3161 - 8871, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900 ou através do telefone/e-mail: (75) 991435023/ guxtavoleao@hotmail.com.

Considerando-se a coleta de dados imbuída de recursos de gravação, gravador de áudio e câmera de vídeo, pedimos ciência do pesquisado deste fato, bem como autorização para estes fins, informados de que terão sua privacidade respeitada, além da garantia da confidencialidade de suas informações pessoais por parte do pesquisador, bem como poder de decisão sobre quais informações poderão ser tratadas de forma pública.

- Sim, autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz.
- Não. Não autorizo divulgação da minha imagem e/ou voz

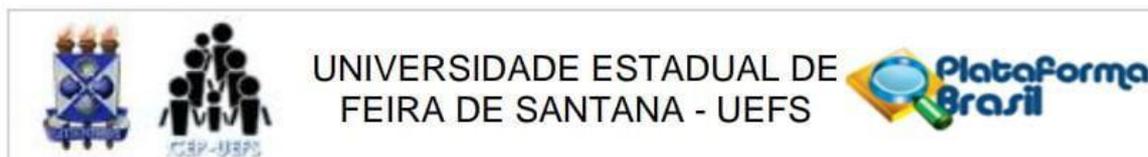
Informamos ainda que todos os registros serão guardados por 05 (cinco) anos em uma base de dados do pesquisador responsável, sendo descartados após findar o prazo determinado.

DATA: ____/____/____

Participante _____ da _____ pesquisa:

Pesquisador: _____

APÊNDICE K – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTRANHO NO NINHO? A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE FEIRA DE SANTANA

Pesquisador: GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61071222.3.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.775.993

Apresentação do Projeto:

parecer referente a resposta do parecer nº 5.767.616

Apresenta como “objetivo geral compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica e como objetivos específicos identificar a presença, ou não, de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção da identidade surda desses alunos”. (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 1)

O pesquisador discute baseado em diversos autores, culturas e cultura surda, surdez, seus significados e representações. Quanto à historicidade e desenvolvimento cultural dos surdos, apresenta períodos que se baseiam nas fases de surgimento, declínio e ascensão culturais dessas comunidades. Apresenta e discute sete identidades surdas, com base em Gladis Perlin (primeira doutora surda do Brasil e pesquisadora surda). Estas se diferenciam exatamente pelas características apresentadas e que são concebidas pelo indivíduo com surdez no decorrer de sua experiência em vida, mas não são fixas

De acordo com o pesquisador, a relação entre tema e sua formação iniciou-se em 2005, “quando iniciei meu convívio com a comunidade surda de Feira de Santana, através de um curso de Libras

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.775.993

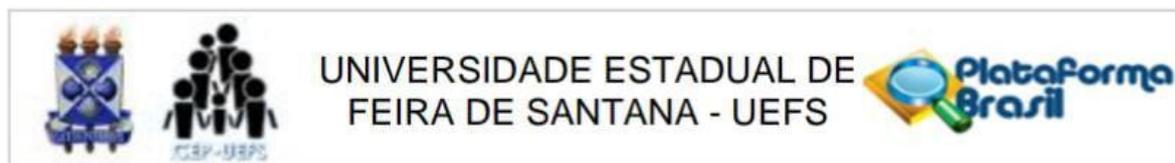
promovido pela igreja na qual era frequentador. Nesse período, eu era bacharelado em Farmácia na Universidade Estadual de Feira de Santana. O convívio com a comunidade surda se deu durante o curso, após ter aprendido parcialmente a Língua de Sinais, o que me permitiu interagir com os surdos. As peculiaridades dessa língua me motivaram a querer conhecê-la, em maior profundidade e a dedicar-me ao seu estudo e aos desafios que apresentavam à comunidade surda em minha cidade. Assim, desisti do meu bacharelado. Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura com Habilitação em Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina, graduação criada por exigência do Decreto 5626/2005, que previa a necessidade de professores capacitados no ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras nas instituições de ensino superior em todo o Brasil". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 1)

Assim, "Compreender a cultura surda e as identidades surdas tornou-se essencial para os educadores contemporâneos, como aprender novas estratégias para o ensino e aprendizagem nos dias atuais, cuja globalização, aliada às tecnologias, tem proporcionado uma gama de possibilidades educacionais e metodológicas que permitem ao sistema educacional, modificar o cenário da diversidade, ampliando as discussões e fomentando o respeito a estas". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 1)

"Abordagem qualitativa do tipo etnográfica a ser realizada em duas escolas inclusivas da cidade de Feira de Santana, Bahia, mediante observação de duas salas de aula bem como execução de entrevista com os atores sociais, a saber professores, coordenação, alunos ouvintes e alunos surdos". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 2). "Inicialmente, será feita uma pesquisa sistematizada sobre o estado da arte, no intuito de um maior embasamento a respeito da temática proposta. Assim, será feito um levantamento na busca de um arcabouço teórico que sirva de base para legitimar esta pesquisa a saber, cultura surda, identidade e subjetividade surdas, que poderá dar maior consistência à discussão teórica. Os dispositivos escolhidos para a coleta de dados serão as observações e as entrevistas". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 2).

Na análise de dados, com "intuito de perceber sentidos e significados nas respostas dos entrevistados, o pressuposto que se aproxima é a Análise de Conteúdo, que permite a leitura da

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.775.993

transcrição de forma mais profunda do que em uma leitura normal. Durante as observações in loco, serão registradas, em um diário de bordo, as pontuações pertinentes à análise da interação entre alunos surdos e atores escolares, a saber:

uso da Língua de Sinais, presença de intérprete de Libras, relação interpessoal entre surdo-ouvinte e surdosurdo, interação professor-aluno surdo. Posteriormente, as entrevistas serão transcritas, bem como a entrevista realizada com o grupo focal. As transcrições serão organizadas e catalogadas de acordo com o(s) entrevistado(s). Inicialmente, as transcrições das entrevistas dos professores e coordenadores, depois dos alunos ouvintes (grupo focal) e, posteriormente, dos alunos surdos". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841, p. 2).

"A pesquisa realizar-se-á em duas escolas públicas inclusivas do município de Feira de Santana, Bahia, consideradas referência em educação inclusiva. Serão observadas duas turmas de alunos ouvintes e surdos do Ensino Fundamental II". (PROJETO_DE_PESQUISA, p. 61). "No que diz respeito à identificação destas escolas, cada uma receberá um pseudônimo para representá-las, sendo estes Escola Ômega e Escola Alfa". (PROJETO_DE_PESQUISA, p. 62)

"Os sujeitos desta pesquisa serão cinco alunos surdos da escola Alfa e cinco alunos surdos da escola Ômega; cinco alunos ouvintes de cada instituição e cinco professores de cada escola que atuam em sala de aula inclusiva e as coordenadoras das respectivas escolas". (PROJETO_DE_PESQUISA, p. 64) "Para assegurar o sigilo, os sujeitos pesquisados receberão pseudônimos". (PROJETO_DE_PESQUISA, p. 64) A coleta e análise de dados iniciará em outubro e novembro de 2022, finalizando o projeto com a defesa em dezembro de 2022. Financiamento próprio com valor apresentado no orçamento de R\$ 3.740,00

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

"Compreender os fatores que interferem na (des)construção da identidade surda do sujeito, no contexto da escola básica"

Específicos:

"Identificar a presença, ou não, de manifestações culturais dos alunos surdos no cotidiano escolar; e analisar os mecanismos que podem potencializar ou fragilizar a construção da identidade surda

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.775.993

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

DURANTE O PROCESSO PODERÃO OCORRER POSSÍVEIS DESCONFORTOS DECORRENTES DAS PERGUNTAS REALIZADAS - COMO MEMÓRIAS QUE QUANDO ACESSADAS, REMETEM A SITUAÇÕES JÁ VIVENCIADAS. ALÉM DE CONSTRANGIMENTO OU AINDA DANOS À DIMENSÃO FÍSICA, PSÍQUICA, MORAL, INTELECTUAL, SOCIAL E CULTURAL.

Benefícios:

Discussão a respeito da Educação de Surdos, respeito e desenvolvimento da Cultura Surda e das identidades Surdas, promovendo novas discussões e práticas pedagógicas visando o respeito às diferenças e deficiências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide item conclusões e pendências e lista de inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide item conclusões e pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

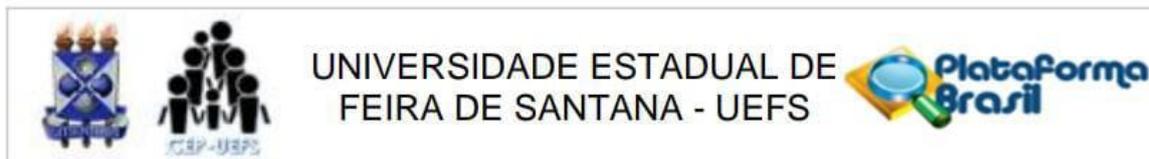
Análise de Resposta de pendências a partir do documento OFICIO_CEP1.docx anexado em 21.11:

- b) Informar como será dado o acesso aos resultados da pesquisa aos participantes de pesquisa.

análise do CEP: solicitação parcialmente atendida. Solicita-se rever a redação da informação, pois é direito do(a) participante de pesquisa ter acesso aos resultados não é possível que isso aconteça somente quando solicitado já que no cronograma indica a existência de uma fase de devolutiva dos resultados para os(as) participantes da pesquisa. Em tempo, é indicado que a devolutiva será feita via e-mail e não está evidente na metodologia como a solicitação será feita. Caso verifique a pertinência de fazê-lo explicar o pedido já que é uma informação de identificação que exige explicar como será mantido o sigilo, anonimato e privacidade.

Nos documentos Gustavo_Leao_TCLE.docx; TALE.docx; Gustavo_Leao_TCLE_PAIS.docx, na página 2, lê-se: "Os participantes da pesquisa terão acesso aos resultados e as discussões da

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.775.993

pesquisa, bem como as possíveis sugestões e recomendações. Nesse sentido, será disponibilizada uma cópia da dissertação, para a biblioteca da escola. Ademais, será agendada, com as gestoras, coordenadores e professores da unidade escolar, uma roda de conversa, para que, de forma colaborativa, possam ser discutidas possibilidades de intervenção."

Lê-se o mesmo, também, na página 67 do PROJETO_DE_PESQUISA_atualizado1.docx

Análise do CEP: solicitação atendida

g) Descrever riscos e benefícios dessa pesquisa (Ver Res. CNS nº466/12, item IV.3, letra b). Você informa que a pesquisa não tem riscos, mas conforme a resolução 466/2012 (item V) "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados." Podem ser riscos como constrangimento, mobilização emocional. Então o pesquisador deve: Explicitar riscos para os participantes da pesquisa, bem como as formas de minimizar os riscos (Ver Res. CNS nº 466/12, item IV.3, letra b); II.22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;

PENDENCIA: Solicita-se adequação. A indicação de alteração está atendida no documento RCLE. Entretanto no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841 encontra-se a seguinte informação divergente: "Não há riscos para o desenvolvimento desta pesquisa" (p.04). Todas as informações em todos os documentos devem ser as mesmas

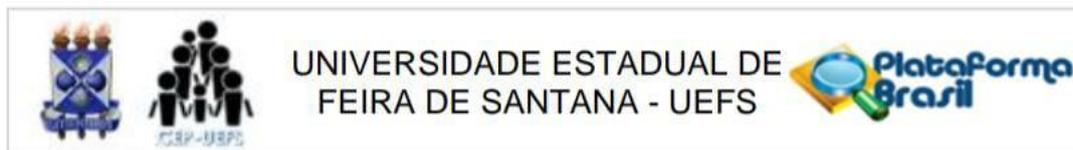
Alterações solicitadas realizadas no documento
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841

Análise do CEP: solicitação atendida

situação: aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 5.775.993

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986841.pdf	21/11/2022 19:03:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Alunos_Surdos1.docx	21/11/2022 19:02:38	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Alunos_Ouvintes1.docx	21/11/2022 19:02:28	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Aluno_Surdo1.docx	21/11/2022 19:01:55	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Aluno_Ouvinte1.docx	21/11/2022 19:01:43	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Professores_ATUALIZADO1.docx	21/11/2022 19:01:33	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Coordenadores_ATUALIZADO1.docx	21/11/2022 19:01:13	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	OFICIO_CEP1.docx	21/11/2022 19:00:23	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_atualizado1.docx	21/11/2022 18:57:26	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Alunos_Surdos.docx	20/10/2022 12:10:51	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Alunos_Ouvintes.docx	20/10/2022 12:10:39	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Aluno_Surdo.docx	20/10/2022 12:10:30	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Aluno_Ouvinte.docx	20/10/2022	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br

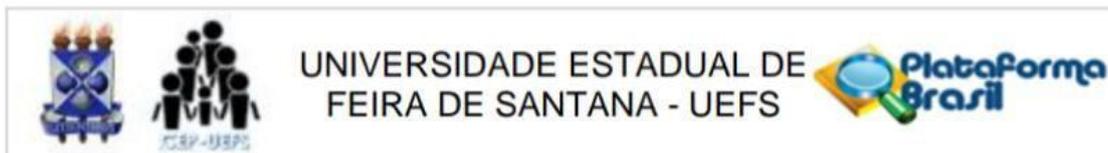


Continuação do Parecer: 5.775.993

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Aluno_Ouvinte.docx	12:10:20	MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Professores_ATUALIZADO.docx	20/10/2022 12:08:57	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Coordenadores_ATUALIZADO.docx	20/10/2022 12:07:56	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_atualizado.docx	20/10/2022 12:06:18	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento_atualizado.docx	20/10/2022 12:05:38	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	OFICIO_CEP.docx	20/10/2022 12:01:57	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma_ATUALIZADO.docx	20/10/2022 12:01:18	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	Autorizacao_Institucional_Estadual.pdf	20/10/2022 12:00:38	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	FOLHA_DE_ROSTO_PREENCHIDA.pdf	20/10/2022 11:59:25	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Liberacao_institucional_unido.pdf	28/07/2022 10:10:23	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_SOLANGE.docx	28/07/2022 10:03:58	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	28/07/2022 10:03:24	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	22/07/2022 16:47:52	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	liberacao_institucional_1.pdf	20/07/2022 17:09:53	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	Entrevista_Aluno_Surdo_CERTO.docx	20/07/2022 16:55:17	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	Entrevista_GRUPO_FOCAL_CERTO.docx	20/07/2022 16:54:48	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Outros	Entrevista_Professores_CERTO.docx	20/07/2022 16:54:18	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Gustavo_Leao_TCLE_PAIS.docx	20/07/2022 16:51:41	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE.docx	20/07/2022 16:50:56	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS

Plataforma
Brasil

Continuação do Parecer: 5.775.993

Justificativa de Ausência	TALE.docx	20/07/2022 16:50:56	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Gustavo_Leao_TCLE.docx	20/07/2022 16:50:28	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	20/07/2022 16:48:21	GUSTAVO LEAO DE MELLO CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 24 de Novembro de 2022

Assinado por:
LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460

UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br