



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

MÁRCIA DE OLIVEIRA SALES

ESTUDO SOBRE A CULTURA SURDA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
INCLUSIVA DA CIDADE DE SALVADOR -BA

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

MÁRCIA DE OLIVEIRA SALES

**A CULTURA SURDA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA DA
CIDADE DE SALVADOR -BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial e obrigatório para o título de Mestre em Letras pela Universidade do Sudoeste do Estado da Bahia

A autorização para realizar o trabalho de pesquisa referente a este texto dissertativo foi concedida pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia sob parecer nº 2.311.425.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos

Coorientadora: Profa. Dra. Desirée De Vit Begrow

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

S155c

Sales, Márcia de Oliveira.

A cultura surda no contexto de uma escola inclusiva da cidade de Salvador -

Ba. / Márcia de Oliveira Sales, 2018. 93f. il.; (algumas color.).

Orientador (a): Dr. Lucas Santos Campos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 77 – 80.

1. Educação de surdos. 2. Escola inclusiva. – Surdez. 3. Cultura surda. I. Campos, Lucas Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 371.912

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Profa. Dra. Giêdra Ferreira da Cruz
(UESB)

Prof. Dr. Lucas Santos Campos – Orientador
(UESB)

Vitória da Conquista, 03 de Maio de 2018

A todos os surdos que encontrei em meu caminho e
que muito me ensinaram nestes últimos dez anos de pesquisa e
trabalho

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que esta pesquisa se realizasse.

A meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e valorizaram cada conquista minha.

A meus filhos, pois nestes dois anos de viagens entre Vitória da Conquista e Salvador em muitos momentos estive ausente e não pude dar a assistência devida a eles. Obrigada pela compreensão.

A meu esposo, que me deu a força que eu precisava a cada momento que eu esmorecia, que me fazia entusiasmar quando o tédio ameaçava tomar conta de mim, obrigada meu amor.

A meus colegas de turma, por serem tão unidos e tão amigos, passando a energia positiva necessária para fazer com que se desejasse estar lá entre eles.

A minhas amigas do grupo de estudo, agradeço muito pelo apoio em tempo integral, pelas palavras nos momentos difíceis, pelas ideias, enfim, por todo o suporte que puderam me dar.

Aos professores, que com toda a humildade compartilharam conosco seus conhecimentos e nos fizeram um pouco mais sábios do que éramos ontem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lucas Santos Campos, pela paciência em me ensinar, agradeço imensamente.

A minha Co-orientadora Profa. Dra. Desirée De Vit Begrow, pela parceria nos últimos meses do mestrado e pela dedicação, sou muito agradecida.

A todos que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa, muito obrigada.

"The interests of deaf child and his parents may best be served by accepting that he is a deaf person , with an elaborate cultural and linguistic heritage that can enrich his parent's life as it will his own."

Harlan Lane

RESUMO

O objetivo desta dissertação é o de realizar um levantamento de aspectos que caracterizam a cultura surda no ambiente escolar de uma escola inclusiva da rede regular de ensino de Salvador- Bahia com a finalidade de formular uma proposta educacional com base na realidade cultural do estudante surdo, o que, por sua vez, terá sido identificado/detectado/levantado através do trabalho de pesquisa. Trata-se de um Estudo de Caso de abordagem Etnográfica, cujo interesse surgiu a partir da convivência diária no espaço escolar com alunos surdos, ao observá-los e interagir com eles, bem como fazer leituras sobre o assunto, o que clarificou a existência dessa cultura. A fim de nortear nossos estudos, nos inspiramos os escritos de Gesser (2009), Sá (1999, 2006,2015), Lane (1992), dentre outros estudiosos da surdez e do povo surdo. Para nos guiar quanto à cultura na contemporaneidade trouxemos alguns pensadores contemporâneos, como Hall (2006) e Rajagopalan (1998). A metodologia adotada foi a de caráter qualitativo (FLICK,2004) e cunho etnográfico, com base nos estudos de André (1995) nos quais realizamos, análise documental, entrevistas e grupo focal (MACÊDO,2004) com os participantes da pesquisa, que foram cinco professores, uma gestora, uma coordenadora, duas professoras especialistas da Sala de Recursos Multifuncional e dez estudantes surdos. Na análise dos dados gerados pela pesquisa, debruçamo-nos sobre os estudos de Foucault (1996) , Libâneo (2008) e Freire(1987) a fim de nortear nossas análises e discussões. Esperamos que os resultados contribuam para colocar em evidência a importância de se conhecer, respeitar e valorizar a cultura surda dentro do espaço escolar, que é um dos espaços mais importantes de convivência dessa cultura.

Palavras-chave: Cultura surda, Educação de surdos, Surdez.

ABSTRACT

The objective of this work is to perform a survey of aspects that characterize the deaf culture in the school environment of an inclusive school of Salvador-Bahia regular education system with the purpose of formulating an educational proposal based on the cultural reality of the deaf student, which, in turn, will have been identified / detected / raised through the research work. It is an Ethnographic Case Study, whose interest arose from daily living in the school space with deaf students, observing and interacting with them, as well as reading about the subject, which clarified the existence of this culture. In order to guide our studies, we were inspired by the writings of Gesser (2009), Sá (1999, 2006,2015), Lane (1992), among other students of the deafness and the deaf people. In order to guide us about the culture in the contemporaneity we have brought in some contemporary thinkers, such as Hall (2006) and Rajagopalan (1998). The adopted methodology was that with a qualitative character (FLICK, 2004) and ethnographic nature, based on the studies of André (1995) where we carried out, documentary analysis, interviews and focus group (MACÊDO, 2004) with the participants of the research. In the analysis of the data generated by the research, we focus on the studies of Foucault (1996), Libâneo (2008) and Freire (1987) in order to guide our analyzes and discussions. We hope that the results contribute in order to highlight the importance of to know, to respect and to value the deaf culture within the school space, which is one of the most important spaces of coexistence of this culture.

Keywords: Deaf Culture, Deaf education, Deafness

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL	American Signal Language
AEE	Assistência Educacional Especializada
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEES	Programa Nacional de Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEE1 -	Seeing Essencial English
SEE2	Seeing Exact English
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	13
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - REVISITANDO A CULTURA SURDA	17
2 CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO SURDO	20
2.1 O CENÁRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS AO LONGO DOS ANOS	21
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	24
2.3 AS FILOSOFIAS QUE CERCAM A EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	27
3 AFINAL, O QUE É CULTURA SURDA.....	31
3.1 A CULTURA SURDA NA CONTEMPORANEIDADE	32
3.1.1 ARTEFATOS CULTURAIS DO UNIVERSO DO SURDO	33
3.2 LINGUA COMO ARTEFATO CULTURAL DOS SURDOS	36
3.2.1 A LS (LÍNGUA DE SINAIS)– A LÍNGUA DO SURDO.....	38
3.2.2 LÍNGUA PRIMEIRA E LÍNGUA SEGUNDA – É NECESSÁRIO UMA HIERARQUIA?.....	39
3.3 REFLETINDO SOBRE A CULTURA DA INCLUSÃO.....	41
3.4 BILINGUISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE RESPEITO CULTURAL?	44
4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	46
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4.2 O LOCAL DA PESQUISA	50
4.3 A ESCOLHA DOS AGENTES SOCIAIS DA PESQUISA	54
4.3.1 A GESTÃO ESCOLAR	54
4.3.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	54
4.3.3 OS DISCENTES SURDOS	55
4.3.4 OS DOCENTES E A COORDENAÇÃO	55
5 OLHANDO PARA A ESCOLA PELA VOZ DE SEUS ATORES - RESULTADOS E SIGNIFICADOS	57
6 A PROPOSTA EDUCACIONAL	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	77

APÊNDICE A - ENTREVISTA ESCRITA COM A GESTÃO.....	81
APÊNDICE B - ENTREVISTA ESCRITA COM OS DOCENTES	84
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA GRAVADA COM OS DOCENTES....	86
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DISCENTE SURDO	87
APÊNDICE E - ENTREVISTAS GRAVADAS	88

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

A experiência agora relatada vem acontecendo desde 2007, em um colégio localizado na região central de Salvador, Bahia. Ao chegar à escola, como coordenadora pedagógica, minha primeira impressão foi a de que se tratava de uma escola regular, comum, sem nenhuma indicação que me mostrasse o caráter da inclusão. Assim que cheguei para a jornada de trabalho no turno noturno, levei um grande choque com a quantidade de alunos surdos, que correspondia à uma boa parte da clientela (mais de 50%). Outra questão que me chamou a atenção foi que ninguém, além dos três especialistas da Sala de Recursos Multifuncional, sabia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar com os discentes surdos.

Meus primeiros meses na escola foram de observação e conversas. Observei o funcionamento das salas de aula. Os surdos eram distribuídos em grupos de no máximo cinco para cada sala. Eles gostavam de sentar juntos uns dos outros, como que formando um subgrupo dentro da classe. Os professores não prestavam muita atenção neles, e como as aulas do noturno têm um menor tempo de duração, geralmente os professores ministravam suas aulas, escrevendo no quadro, e/ou, falavam enquanto escreviam, ficando, de vez em quando, de costas para a turma. Isso significa que o que era falado estava inacessível para os estudantes surdos.

Percebi que os alunos surdos copiavam o que estava no quadro, mas sempre que havia uma avaliação escrita, eles precisavam do auxílio dos especialistas para traduzir as provas. Perguntei o porquê dessa prática e esses especialistas me explicaram que os alunos surdos não sabiam ler ou escrever em Língua Portuguesa, ou seja, eram meros copistas.

Essas situações me inquietaram sobremaneira. Os alunos surdos não podiam nem solicitar um documento na secretaria, porque ninguém que trabalhava lá compreendia ou sabia se comunicar em Libras. Só havia três especialistas, nenhum intérprete. Não havia um curso para os surdos aprenderem, em outro horário, com metodologia própria, a Língua Portuguesa como segunda língua. Os professores das disciplinas não tinham a menor noção de Libras ou de metodologia da educação para surdos.

Outro agravante da situação era a relação professor-aluno surdo; os professores relatavam que quando a escola passou a ser inclusiva, eles receberam um curso intensivo sobre surdez e Libras, com duração de 40 h. e, com isso, passaram a atender esses alunos, juntamente com os alunos ouvintes. Claramente, o curso não os capacitou para comunicarem-

se em Língua de Sinais, muito menos para lidar com questões de aprendizagem de estudantes surdos, numa sala de aula tão heterogênea.

A maior parte dos professores demonstrava, ao falar sobre ministrar aulas para discentes surdos, uma grande insatisfação, gerada pela frustração de não conseguir alcançar êxito nessa tarefa. Ao mesmo tempo, ao tomar conhecimento das necessidades dos alunos surdos, eu ficava sabendo que a queixa deles era a de não conseguirem aprender, pois os professores não se preocupavam com eles em sala de aula; não utilizavam imagens nem outros recursos acessíveis aos alunos surdos, para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos; não adaptavam material, entre outras queixas. Então, somente os estudantes ouvintes tinham acesso ao conteúdo das aulas.

Comecei a buscar informações sobre o assunto. Primeiro com os especialistas da própria Sala de Recursos Multifuncional. Eles me passaram muitas informações importantes sobre como dar aulas para os surdos de forma que facilitasse o aprendizado dessa clientela. De posse dessas informações, organizei reuniões em que os especialistas ministravam uma pequena capacitação para os professores.

Na mesma época, foi oferecido pelo Estado um curso de Libras para professores. Fiz minha inscrição e, nesse curso, aprendi sobre História da Educação de Surdos, sobre surdez e um pouco sobre metodologia de ensino para estudantes surdos. Também nesse curso, conheci uma professora da Universidade Federal da Bahia e, através dela, passei a participar de um grupo de estudos sobre Surdez. A partir desse momento, as questões relativas aos surdos, suas diferenças e formas de ser e estar no mundo passaram a ser alvo do meu interesse particular, o que me levou aos caminhos acadêmicos e a essa investigação sobre os traços e particularidades da cultura surda numa escola da rede inclusiva da rede regular de ensino de Salvador.

Este trabalho trata-se de um levantamento de aspectos que caracterizam a cultura surda no ambiente escolar inclusivo da rede regular de ensino de Salvador - Ba, na qual convivem discentes surdos e ouvintes. Compreendemos que ao olhar para a cultura de uma escola, enxergamos as múltiplas culturas que dela fazem parte. Observando o cotidiano de uma escola que recebe alunos surdos e, conseqüentemente, sua cultura, entendemos que esta deve estar presente uma vez que acreditamos que para a escola ser inclusiva, a cultura surda deve perpassar o ambiente e as práticas. Isso significa entender as práticas educacionais não apenas adaptando-as para o surdo, mas tornando-as próximas e pertencentes ao universo surdo. Ou seja, não se pega algo que se faz com o ouvinte e transforma em algo para o surdo, e sim, pega-se o que se precisa e faz-se diretamente de forma a atender ao surdo. Ao contrário de

uma prática adaptativa, temos então uma pedagogia voltada para esse público específico, acreditando que este seja o ideal.

Pensando desta maneira, a fim de direcionar esta investigação, toma-se como ponto de partida as seguintes questões norteadoras:

O que pensam os docentes ouvintes sobre a cultura surda?

Como os discentes surdos percebem sua própria cultura?

Como ocorre a interação entre cultura surda e cultura ouvinte na escola inclusiva em pauta?

A fim de guiar nossas leituras nessa jornada, debruçarei - me sobre os estudiosos da área da educação de surdos e Estudos Surdos, entre eles Lane (1992) e Sacks (2010) além de Perlin (2003) e Strobel (2008, 2010) dentre outros. Essa investigação também tem base teórica nos Estudos Culturais, para isso lançamos mão brevemente dos pensamentos de Hall (2006). Desse aporte, empreender-se-á uma investigação dos avanços e retrocessos na história da educação de sujeitos surdos, desde a antiguidade até o momento atual.

Este tema é de grande relevância, porque traz à tona desafios enfrentados diariamente por aqueles que fazem parte de uma cultura minoritária, muitas vezes invisível em nossa sociedade e põe o foco em movimentos, discursos, motivos, posturas, imposições, tensões e consequências da convivência entre essas duas culturas dentro de um ambiente muito importante para a formação do indivíduo - a escola. O fato de que a escola seja inclusiva em sua nomenclatura não significa que a cultura do outro esteja presente, afinal, esse outro pode ter entrado nesse espaço e se adequado, ter sua cultura suprimida frente à cultura majoritária. Diante dessas colocações, o objetivo geral deste estudo é verificar a presença da cultura surda no âmbito de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Salvador a fim de formular uma proposta educacional com base na realidade cultural do estudante surdo, o que, por sua vez, terá sido identificado/detectado/levantado através do trabalho de pesquisa.

Como objetivos específicos, definem-se os que seguem:

- Observar a presença de artefatos culturais surdos (língua de sinais) no espaço educacional inclusivo permeando as relações entre surdos e ouvintes.
- Coletar sugestões para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem junto aos atores educacionais (professores, estudantes surdos, gestora, coordenação, professores especialistas da SRM)

- Elaborar proposta educacional que vise a preservação cultural surda como elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem a partir das intervenções da própria comunidade escolar

Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa por se tratar de um estudo com uma variedade de perspectivas a partir do objeto, com significados subjetivos e sociais ligados a ele, ou como diz Flick (2004, p.22), "A pesquisa qualitativa considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados."

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa pois compreende quatro aspectos essenciais, que são: a apropriabilidade de métodos e teorias; a perspectiva dos participantes e sua diversidade; a reflexividade do pesquisador e da pesquisa e, por fim, a variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. Assim sendo, busca-se uma compreensão dos comportamentos dos agentes sociais da pesquisa, a partir do método da etnografia, pois falamos de um contexto do qual participamos, enquanto coordenadora pedagógica do estabelecimento em foco, há dez anos.

Este trabalho pretende trazer contribuições para a melhoria da vida escolar dos estudantes surdos, ao propor uma ação concreta na direção da resolução de problemas que atrapalham ou impedem uma melhor qualidade de vida daqueles com quem convivemos e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

O texto está organizado da seguinte forma: além da seção introdutória, das considerações finais, das referências, do apêndice e da de anexos, conta com cinco capítulos.

No primeiro capítulo está o estado da arte, no qual revisita-se a cultura surda.

No segundo capítulo, apresenta-se um pouco da história da educação dos indivíduos surdos as filosofias que a cercam, tanto a nível macro (mundial), como a nível micro (nacional).

No terceiro capítulo, discute-se a cultura surda, os artefatos culturais dos surdos e alguns elementos que interagem/fazem parte dessa cultura: a língua e a linguagem como artefatos culturais dos surdos, a cultura da inclusão e o bilinguismo como possibilidade cultural.

No quarto capítulo apresentam-se os fundamentos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para a geração dos dados desta pesquisa sobre a cultura e a identidade surda no contexto escolar.

No quinto capítulo realiza-se discussão sobre os dados gerados, para a partir dos mesmos procedermos a uma reflexão sobre a cultura apresentada no contexto escolar

estudado, se este é afetado pela presença da cultura surda, pensando em formas de lidar com esse multiculturalismo no âmbito escolar.

Nas considerações finais, reitera-se a proposta de superar as dificuldades de convivência num ambiente tão plural como uma escola, ainda mais sendo essa uma escola de proposta inclusiva, ou seja, com vistas a enxergar as diferenças não como uma deficiência, mas como um jeito diversificado de ser e estar no mundo, neste mundo cheio de diversidades a serem conhecidas e respeitadas, numa convivência ética e pacífica.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - REVISITANDO A CULTURA SURDA

A fim de se tratar de algo que já existe de uma maneira nova, faz-se necessário conhecer um pouco da sua memória, da trajetória percorrida até o momento atual, pois acredita-se que este é fortemente influenciado pela história que o constituiu. Dessa forma, deve-se partir de uma revisão do estado da arte que localiza o tema e objetivos frente ao que outros pesquisadores igualmente interessados já alcançaram contribuindo assim, com o conhecimento que aqui se está construindo.

Os estudos sobre a cultura surda trazem para nosso panorama cultural um olhar sobre o que é desviado, o que não é visto como normal, a cultura de minoria ou a cultura segregada. Para falar dessa questão, trazemos os estudos de Prado e Costa (2016), que refletem sobre as concepções de cultura ao longo das experiências sociais vividas pela humanidade e sobre a questão da constituição das identidades no mundo globalizado e administrado pela lógica capitalista. Nesse cenário, elas propõem a reflexão sobre uma educação de alunos surdos na perspectiva bilíngue, respeitando as singularidades da língua e da cultura da comunidade surda, bem como buscando atender às demandas desse alunado.

Perlin e Strobel (2014) mostram que a História Cultural está sendo um elemento importante para o resgate da história do povo surdo contada a partir do ponto de vista dos surdos, e não dos ouvintes. É uma história que retrata as lutas e resistências, a Literatura e os estudos surdos, ou seja, uma história que se aproxima mais do que é vivido e conquistado dia após dia, e que compõe a cultura surda. Além disso, deve-se ter em mente de que esta história e culturas estão presentes ou devem estar presentes no dia a dia, especialmente em ambientes de circulação do povo surdo, pois isto os referencia identitariamente aos seus iguais e os fortalece subjetivamente. Vale ressaltar inclusive, que as autoras supracitadas, são surdas e

professoras universitárias o que as autoriza a refletir sobre esse lugar histórico como marca cultural importante.

Dialogando com o texto de Perlin e Strobel, Patrocínio (2017) expõe um ensaio cujo principal objetivo é a análise das contribuições críticas e teóricas dos Estudos Culturais sobre a compreensão da surdez enquanto diferença, rompendo com a ideia de deficiência que orientava as leituras da surdez e do sujeito surdo no passado. Consta-se nesse trabalho que a comunidade surda é um grupo minoritário que instaura um elemento de distinção na cultura hegemônica, resultando numa nova forma de representação do outro, agora sob o prisma da diferença.

Fernandes e Moreira (2014) apresentam um debate acerca das políticas educacionais para surdos desde 1990, e das disputas ideológicas que influenciaram diretamente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para esse grupo de estudantes. Trata-se da dicotomia entre oferecer uma educação bilíngue ao surdo e, dessa forma, admitir que há uma diferença cultural e linguística fundamental entre ouvintes e surdos, ou continuar a negar essa diferença e seguir fazendo a inclusão dos surdos como pessoas com deficiência na escola comum. Elas chegam à conclusão que há um desvio na concepção de sujeito surdo presente no conjunto de textos que constituem as diretrizes filosóficas e legais para estes estudantes cujo impacto central é não assegurar o direito a Libras como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado pela lei, o que nos faz refletir que apesar de termos leis que deveriam assegurar os direitos dos surdos, existe uma prática que as nega e que coloca em situação cada vez mais desvantajosa um grupo que já é segregado normalmente pela sua diferença linguística.

Discutindo sobre o direito à sua língua materna como língua de instrução, o que tornaria o ambiente escolar ideal para receber os alunos surdos, recorre-se aos estudos de Santos e Oliveira (2014) que analisam a inclusão no ensino superior de três alunos com surdez, no curso de Pedagogia da UERN. Eles tomam como premissa teórica a educação popular, que percebe a educação como um direito para todos e só realizável numa educação que possibilite a construção de saberes significativos aos aprendentes. Diante dessa premissa, eles colocam que a inclusão de alunos surdos no ensino superior não é um ato que dependa apenas da boa vontade de todos, mas é um processo que envolve diversas instituições, governos, leis, profissões, comunidade e os próprios sujeitos, pois não basta o acesso ao ensino superior, que ainda é possível apenas a uma pequena parcela da população surda, mas é necessário construir um espaço de dialogicidade, no qual o surdo se sinta parte de tudo, no

qual sua língua circule livremente nos ambientes e no qual a comunicação não seja uma barreira.

Para entender como se constroem as experiências culturais naqueles que lutam nos movimentos em prol da cultura surda, Bastos e Miranda (2016) trazem um estudo de caso etnográfico, realizado no Brasil, com treze alunos surdos selecionados em um espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dos resultados desse estudo surgiu a categoria estratégias de legitimação da cultura surda, revelada pelos indicadores: centralização da Libras, constituída na valorização/defesa dessa língua; supervalorização das experiências do olhar, apontando para as experiências visuais como algo pré-determinado para as pessoas surdas. Esse estudo remete à necessidade de se vislumbrar novas pautas e concepções no campo do currículo.

Discutindo sobre a surdez, a cultura e as identidades a partir do campo do multiculturalismo, Batista e Canen (2012) apresentam uma pesquisa bibliográfica na qual se destaca conceitos centrais para a discussão: multiculturalismo como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural no campo do saber, incluindo não só a educação como também outras áreas; a Cultura como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza; identidade enquanto provisória e contingencial; a surdez como diferença política e cultural e os surdos como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais, numa perspectiva bilíngue.

Todos os trabalhos citados acima têm questões em comum com o trabalho ora apresentado a questão da cultura surda, sejam de ordem lingüística, social ou política. O presente trabalho destaca-se por trazer o viés da etnografia aplicado ao contexto escolar, de onde se observam os elementos que gerarão os dados. A partir deste momento, vamos nos debruçar sobre esta investigação.

2 CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO SURDO

Conhecer a educação dos surdos e seu desenvolvimento torna-se importante por nos permitir analisar a história da educação como um todo. Os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e incapazes desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas; a partir do final do último século houve mudanças significativas na forma de compreender suas características, que afetaram as propostas educacionais oferecidas a eles.

O desenvolvimento de técnicas educacionais para o ensino da linguagem oral para a pessoa surda já é conhecido na história européia desde o século XVII, e consiste em estimular a criança a “ouvir” o som das palavras com o olhar, observando o movimento labial (leitura labial) de seu instrutor e interlocutor. Nessa mesma época, a língua de sinais já era adotada como técnica no desenvolvimento da habilidade de comunicação dos surdos.

Strobel (2009, p.09) apresenta a história da educação dos surdos, que está dividida em três grandes fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão (1880) havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos. (Esse assunto será mais bem explicitado no capítulo 2.1 Cenário Mundial da educação dos surdos)
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nessa fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia-se uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

Veja-se como ocorreu o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil e no mundo para, a partir dessa apreciação, podermos entender o panorama atual.

2.1 O CENÁRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS AO LONGO DOS ANOS

Iniciar-se-á o panorama mundial a história da educação dos surdos, com a visão que se tinha do surdo na antiguidade greco-romana. Quadros (1997) explica que nessa época, as pessoas acreditavam que os surdos não eram seres humanos competentes, porque, uma vez que não podiam ouvir, não podiam falar; se não podiam falar, não poderiam ter linguagem e sem linguagem eles não tinham pensamento. Embora essa seja a visão que remonta a idade greco-romana, sabemos que ainda é válida para muitas pessoas na atualidade, com base em impressões desse tipo que emergem expressões como "surdo-mudo" por exemplo, segundo a qual as pessoas surdas necessariamente são mudas, sendo que isto não é verdadeiro. Os surdos não falam porque não ouvem, uma vez tendo contato ou possam desenvolver terapias de oralização, eles podem acabar desenvolvendo a fala, obviamente em graus variados.

Voltando para a antiguidade clássica, tem-se o pensamento de Aristóteles, para quem um dos traços definidores da humanidade é a linguagem. Uma vez que, na sua época, os surdos não desenvolviam a fala, ele terminou por considerar que os surdos não eram humanos, pois não possuíam linguagem.

Os romanos também partilhavam da mesma visão que os gregos; na sociedade romana antiga, os surdos eram privados de seus direitos legais e confundidos com retardados mentais; por essa razão eram proibidos de fazer seus próprios testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios.

Durante a Idade Média, a igreja católica proibiu que os surdos se casassem. Até o século XII, acreditava-se que a alma dos surdos não era imortal por eles não poderem falar os sacramentos. Isso mostra que ao longo de toda a história, o fato de os surdos não fazerem uso de uma língua oral os condenou à condição de não-humanos ou dotados de uma alma não-imortal.

Esse panorama começa a mudar na idade Moderna: entre 1520 e 1584, na Espanha. Pedro Ponce de Leon inicia a educação dos surdos através do uso da Língua de Sinais e do alfabeto manual; este se baseava na aprendizagem das palavras começando pela leitura e escrita.

Em 1613, também na Espanha, Juan Pablo Bonet atribuiu grande importância à existência de um ambiente linguístico rico, além de priorizar o uso do alfabeto manual juntamente com a escrita para o ensino da fala. Ele também defendia que o treino da fala fosse iniciado precocemente. Em 1620, foi publicado o livro "Reduccion de las letras y artes para

enseñar a hablar a los mudos", que falava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon, por Juan Martín Pablo Bonet.

Em 1644 e 1648 foram publicados respectivamente, os livros: *Chirologia* e *Philocopus*, de J. Bulwer. Ambos eram acerca da língua de sinais. No entanto, o primeiro acreditava na universalidade da língua e o segundo afirmava que a língua de sinais tinha a capacidade de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Em 1648, na Inglaterra, John Bulwer lança o 1º trabalho sobre leitura labial da língua inglesa, de cuja aprendizagem faz depender a posterior aquisição da fala. De 1616 a 1703, o matemático e educador de surdos John Wallis dedica pouca atenção à leitura labial e procede ao treino da fala independentemente do apoio no alfabeto manual. Inicia a reeducação através de gestos naturais usados pelos alunos para depois passar à escrita. Entre 1626 e 1687, George Dalgarno atribui grande importância à educação precoce e ao ambiente linguístico em que a criança surda deve ser educada. Defende o uso contínuo da datilologia desde o berço para permitir ao bebê o desenvolvimento da linguagem.

Em Portugal, de 1715 a 1780, Jacob Rodrigues Pereira utiliza o alfabeto manual como apoio do ensino da fala. Na França, de 1712 a 1789, o abade l'Epée (Charles-Michel de l'Epée: 1712 -1789) defende que a língua de sinais constituía a linguagem natural ou materna dos surdos. Conclui que a linguagem dos gestos é um verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento. Em 1775 funda na França uma escola pública em sua própria casa, onde professores e alunos usavam os chamados por ele "sinais metódicos", que consistiam basicamente na apropriação de sinais da língua de sinais, modificados para que pudessem representar mais fielmente a estrutura da língua francesa escrita. Em 1750, na Alemanha, foi fundado o Oralismo, por Samuel Heinicke, que adotou uma metodologia conhecida como o "método alemão"; o Oralismo defende a linguagem oral em detrimento à linguagem de sinais.

Na idade Contemporânea, nos Estados Unidos, em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundam a primeira Escola de Surdos em Harttord , em 1850 – Estados Unidos; a Língua de Sinais Americana (ASL), e não o inglês sinalizado passa a ser utilizada nas escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus. Nesse período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais. Em 1860 o método oralista começa a ganhar força, em 1869, surgiram então opositores à língua de sinais, que ganharam força a partir da morte de Laurent Clerc.

Em 1880, em Milão, na Itália: acontece o I Congresso Mundial de Surdos, onde se considera que o uso simultâneo da fala e dos gestos mímicos tem a desvantagem de impedir que o desenvolvimento da fala da leitura labial e da precisão das idéias, declarando que o método oral puro deve ser preferido de forma definitiva e oficial. Das 164 representantes presentes, apenas os cinco dos EUA não votam em favor do Oralismo. Como resultado do Congresso, deliberou-se que a educação de surdos a partir de então abandonaria os sinais em benefício do desenvolvimento da fala ou primazia da fala, determinando-se que na educação de surdos passar-se-ia a usar em todas as escolas o método oralista puro. Como forma de garantir que as crianças surdas não sinalizariam no ambiente escolar, uma das posturas defendidas pelos oralistas foi o afastamento ou exclusão de professores surdos das escolas e também a proibição do uso da língua de sinais no meio escolar.

Nos Estados Unidos, de 1851 a 1990 acontece a criação da Gallaudet University, que nasce na história de luta, dando força e poder em prol de defesa dos direitos dos surdos e da Língua de Sinais. Na educação, a Universidade Gallaudet utiliza de forma radical a Língua de Sinais. Seu progresso e desenvolvimento resultam na Universidade com conhecimento mundial, num trabalho que começa com e estimulação precoce e vai até os cursos de PHD e Academia Superior de surdo; preconiza que não é necessária a educação especial para os surdos, bastando apenas que, na comunicação, o direito à Língua de Sinais seja respeitado. Juntamente com Laurent Clerc e sob a influência de L'Epee, Gallaudet nunca aceitou a imposição do Congresso de Milão e não concordou com a mudança para uma metodologia oral.

Em 1960, também nos Estados Unidos, surge e é implantada a filosofia da Comunicação Total. William Stokoe prova que a linguagem gestual, de natureza visual-especial, tem estrutura e aspectos próprios, como qualquer língua. Em 1980 começam os primeiros estudos sobre o Bilinguismo, filosofia que tem mais atenção por parte da população surda por atender melhor suas necessidades.

Em 1994, acontece em Salamanca, na Espanha uma reunião entre vários países sobre a educação inclusiva e desta surgiu a Declaração de Salamanca, que fala sobre o direito de todos à educação de qualidade. A Declaração de Salamanca foi um marco na educação especial, e, por consequência, na educação de surdos, por reafirmar o compromisso com a educação para todos, incluindo a urgência de prover esta educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, dentro do sistema regular de ensino (educação inclusiva).

Desde a Declaração de Salamanca, a inclusão escolar foi trazida ao rol de assuntos importantes dentro do panorama educacional, porém se viam somente as questões estruturais

e, ainda timidamente, as questões curriculares , não sendo nem consideradas as questões culturais , ou particularidades culturais dos indivíduos que compunham esse contexto, em especial os surdos.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Gesser (2009) apresenta a história da educação dos surdos no Brasil, explicando que em 1855 aconteceu a primeira iniciativa de educação de surdos quando o professor francês surdo Ernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio ao Brasil e preparou um programa que consistia em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França. Apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escola especial. Solicitou então ao imperador D. Pedro II um prédio para fundar uma escola.

Depois em 1857 no dia 26 de setembro, através da Lei 939, assinada por D. Pedro II, fundou-se o então Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, que chama-se atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Huet foi Diretor do Instituto de Surdos de Paris e do INESM, até 1862, quando Huet deixa o Rio de Janeiro e retorna à França sem motivo conhecido.

Surge em 1873 a publicação do mais importante documento encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama, ex-aluno do INSM com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc). Esta linguagem não é mais usada atualmente, mas teve grande importância no meio surdo na época.

A partir de 1911 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro. Em 24 de Maio de 1913, é fundada por João Brasil Silvado Jr. a Associação Brasileira dos Surdos-mudos (ABSM), cuja cultura obteve um grande desenvolvimento e influenciou outras instituições a posteriori. A associação promovia eventos esportivos e culturais que contribuía fortemente para a manutenção e o fortalecimento da identidade e cultura surdas no Brasil.

Na contra-mão deste movimento, Dr. Armando Paiva Lacerda, diretor do INES de 1930 a 1947, exige que os alunos não usem a Língua de Sinais, podendo apenas utilizar o alfabeto manual e um bloco de papel com lápis no bolso para escrever as palavras que quisessem falar, uma imposição da filosofia seguida na época, o oralismo.

Ainda em 1950 os surdos não conseguem adaptar-se a essa imposição do oralismo e continuam a usar a Língua de Sinais e o alfabeto manual, assim, Os professores e inspetores burlam as ordens na comunicação com os alunos surdos, porém em 1957 foi proibida totalmente a utilização da língua de sinais no INES.

Na década de 50 do Séc. XX, o poder do método oralista francês cresce em todo o Brasil sob a responsabilidade da Prof^{ra}. Alpia Couto, que, dentro do Centro Nacional de Educação Especial, realiza projetos na área da surdez. O desconhecimento e a falta de convivência com os surdos provocam prejuízos na cultura da comunidade surda, o empobrecimento da Língua de Sinais e a falta de acesso às informações sociais. As questões da Educação Especial se tornam apenas vinculadas a interesses político-econômicos.

Em 1975 chega ao Brasil a Comunicação Total e foi criado no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, FENEIDA em 1977 com diretoria de ouvintes. Já na década de 80, chega ao Brasil o Bilinguismo, e em 1981 têm início as pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil.

Lucinda Ferreira Brito em 1982 inicia seus importantes estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, após um mês de convivência com os mesmos, documentando em filme sua experiência. A idéia para a pesquisa, segundo a própria autora (1993), adveio da leitura de um artigo publicado no livro de Umiker-Sebeok (1978), de autoria de J. Kakumasu, Urubu Sign Language. No estudo, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor se diferenciaria da PSL por constituir um veículo de comunicação intratribal e não como meio de transação comercial. Lucinda Brito, porém, constatou que a mesma se tratava de uma legítima Língua de Sinais dos surdos, pelos mesmos criada.

Em 1982, acontece a elaboração em equipe de um projeto subsidiado pela ANPOCS e pelo CNPQ intitulado "Levantamento linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e sua aplicação na educação". A partir desta data, diversos estudos linguísticos sobre LIBRAS são efetuados sobre a orientação da linguista Lucinda Brito, principalmente na UFRJ. A problemática da surdez passa a ser alvo de estudos para diversas dissertações de Mestrado.

A criação no Brasil da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos aconteceu em 1983. O Centro SUVAG (PE) em 1986 faz sua opção metodológica pelo Bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que efetivamente esta orientação, o bilinguismo, passou a ser praticada.

Ocorre a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1987, sob a direção de surdos. Em 1991 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida oficialmente pelo Governo do Estado de Minas Gerais (lei nº 10.397 de 10/1/91). Em 1995 é criado por surdos no Rio de Janeiro o Comitê Pró-Oficialização da Língua de Sinais. Estes são os primeiros Estados a oficializar a Libras como a língua natural dos surdos.

São iniciadas no INES em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional com Bilinguismo em turmas da pré-escola, sob a coordenação da linguista E. Fernandes, em 1996.

Em março de 1999, começam a ser instaladas em todo Brasil telessalas com o Telecurso 2000 legendado, isto é, dirigido também à população surda. Em 2000 algumas redes de televisão implantam o *Closed Caption* em alguns programas. Também em 2000, começam a ser disponibilizados telefones celulares com a função SMS, que é o serviço de mensagem de texto, que veio a facilitar a comunicação dos surdos utilizando este aparelho.

Em 2002, é promulgada a lei 10.436 em 24 de abril, reconhecendo a Libras como língua oficial das comunidades surdas do Brasil. Em 2005, o Decreto 5.626 em 22 de dezembro, veio regulamentar a lei 10.436. A partir deste momento várias diretrizes puderam ser tomadas no sentido da adequação para que os direitos básicos de cidadãos chegassem de maneira efetiva aos surdos, ou seja, para que eles pudessem exercer sua cidadania.

Uma das contribuições do decreto foi a regulamentação do Tradutor de Libras: é instituído em 2006 o Exame de Certificação Tradutor Intérprete de Libras – ProLibras, para instrutor de Libras, e o Curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura à Distância. Outra contribuição valiosa no campo da educação foi que em 2010 surgiu o Curso Superior de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura presencial na Universidade Federal de Santa Catarina. Também nesse ano é promulgada a lei 12.319 em 01 de Setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Pudemos observar quão longo foi o percurso percorrido pelos surdos para conseguir alcançar o reconhecimento da sua língua como oficial e como ainda existem muitas batalhas a serem travadas no sentido desse reconhecimento ser pleno, isto é, acontecer em toda a sociedade. A luta pelo exercício da sua cidadania ainda está sendo realizada e os campos de batalha são muitos, inclusive o campo da pesquisa científica.

Diante desse panorama, iremos nos debruçar agora sobre as filosofias que norteiam a história da educação de surdos ao longo dos anos até os dias atuais.

2.3 AS FILOSOFIAS QUE CERCAM A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Ao longo da História da Educação de Surdos, duas filosofias se sucederam e deixaram suas marcas: o Oralismo e o Bilinguismo. Capovilla (2000, p.99-116) apresenta e descreve as duas filosofias, assim como também explica como as duas se constituíram enquanto filosofias dentro da história da educação de surdos. Ainda teríamos uma terceira filosofia, a Comunicação total, mas esta não se firmou enquanto filosofia ao longo da história, não passando de uma metodologia.

O início dos estudos traz a visão de importantes filósofos: Aristóteles (séc IV a.C.), Kant (séc XVIII) e Schopenhauer (séc XIX) a respeito dos surdos. De acordo com Capovilla (2000), Aristóteles acreditava que a aprendizagem dependia da audição, por essa razão, Aristóteles acreditava que os cegos eram mais facilmente educáveis que os surdos. Em relação à Kant, por defender e acreditar que as línguas orais são superiores, ele defendia que os sinais usados pelos surdos eram incapazes de expressar generalidades, ou seja, conceitos mais abstratos. Já em relação a Schopenhauer, também na linha de Kant, acreditava que as línguas orais são superiores e que, por esta razão, o raciocínio depende da linguagem oral.

Pode-se dizer que todos esses pensadores, embora tenham vivido em épocas diferentes, partilhavam visões muito parecidas a respeito dos surdos, da língua de sinais e da surdez. Todos eles acreditavam que apenas através da língua oral os surdos seriam capazes de aprender, expressar conceitos abstratos e desenvolver pensamento lógico. Essas ideias ecoaram em um dos métodos existentes na segunda metade do séc. XVIII, na Europa, o chamado "método alemão de Heinicke". Adeptos a esse método defendiam que os surdos não tinham uma língua e que, por essa razão, o objetivo da educação de surdos era dar a eles o que eles não tinham: uma língua, no caso, a língua oral. Portanto, o objetivo central do método alemão era desenvolver nos surdos a oralidade.

Diferentemente, o método francês desenvolvido por Charles de L'Épée defendia que a educação de surdos deveria primar pelo ensino da leitura, da escrita e de outros conteúdos como a religião e a filosofia. L'Épée foi o primeiro educador de surdos a reconhecer que os surdos têm uma língua própria, a língua de sinais. Apesar disso, por ter olhado para a língua de sinais do ponto de vista da língua que ele falava, a língua francesa, ele acabou acreditando que a língua de sinais não era boa o bastante para servir como língua de instrução na educação de surdos.

Ao comparar a língua de sinais com o francês ele percebeu que ela não tinha algumas das propriedades estruturais que o francês tem, como por exemplo, artigos, ou flexão verbal para mostrar o tempo verbal, singular ou plural, enfim, por conta disso, acabou acreditando que a língua de sinais não era boa o bastante e, para desempenhar o papel de língua de instrução na educação de surdos, ele criou os chamados "sinais metódicos", que basicamente consistem num sistema de representação gestual ou manual do francês. Esses sinais metódicos foram criados a partir da apropriação de sinais que as crianças surdas já empregavam e de sinais que l'Epée inventou para representar elementos do francês que não tinham correspondente na língua de sinais.

Esses dois métodos conviveram durante muito tempo na Europa, até o ano de 1880, quando acontece um dos eventos que teve maior impacto na história da educação de surdos: o congresso de Milão. Nesse congresso, instituiu-se como método de educação de surdos o Oralismo puro, logo, uma filosofia educacional que tinha como objetivo desenvolver a fala nos estudantes surdos. Como estratégia para garantir o sucesso desse método, os oralistas decidiram expulsar os professores surdos das escolas de surdos, também excluir a comunidade surda da política das instituições de ensino e, mais do que isso, proibir o uso da língua de sinais no ambiente escolar.

O Oralismo teve consequências danosas para o desenvolvimento acadêmico do estudantes surdos: observou-se uma queda acintosa no nível educacional dos estudantes, de uma forma geral, isso porque nem todo surdo consegue desenvolver a fala, pois depende de uma série de fatores como por exemplo o grau da perda auditiva, também o momento da vida em que os surdos adquirem a surdez, se antes ou depois da aquisição da fala.

De acordo com um estudo realizado em 1978, na Inglaterra (CAPOVILLA,2000), que avaliou estudantes surdos entre 15 e 16 anos que estavam sendo educados sob o método oral; esse estudo revelou que apenas 25% dos estudantes surdos apresentava uma fala inteligível. Em relação às habilidades de leitura e escrita, se observou que 30% desses alunos eram analfabetos e apenas 10% deles apresentavam um nível de leitura e escrita satisfatórios. Embora estivessem sendo educados sob o método oral, esses estudantes apresentavam muita dificuldade na leitura labial.

Apesar dos desenvolvimentos tecnológicos que vêm sendo oferecido ao longo dos anos, como aparelhos auditivos extremamente sofisticados e até mesmo o implante coclear, o que se observa é que o desenvolvimento da linguagem oral por pessoas surdas ainda é muito aquém daquele que se observa entre pessoas ouvintes. Porém, quando se trata de pessoas surdas que são expostas à língua de sinais em sua infância, observa-se um desenvolvimento semelhante

ao das crianças ouvintes. Esse fato indica que a língua de sinais é, sem dúvidas, a melhor opção para as pessoas surdas, dado que é uma língua visual e que não depende da audição para ser adquirida.

Diante dos fracassos da abordagem/filosofia Oralista, surge um novo momento na história da educação de surdos, uma nova abordagem, chamada de Comunicação Total. Essa abordagem advogava o uso de todos os meios que pudessem facilitar a comunicação que não apenas a língua oral, mas também a língua de sinais e alguns sistemas artificiais, desenvolvidos com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita para estudantes surdos. Esses sistemas artificiais também são chamados de códigos manuais, e são muito parecidos com os sinais metódicos criados por l'Épée, eles têm a finalidade de tornar a língua falada mais discernível ao surdo. Vários destes sistemas foram desenvolvidos no auge da comunicação total, entre eles o *Seeing Essential English* (SEE -1), o *Seeing Exact English* (SEE-2), o inglês sinalizado e o português sinalizado, por exemplo.

Durante o auge da utilização da Comunicação total houve um saldo positivo, observou-se uma melhora na comunicação entre surdos e ouvintes, porém, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, observou-se que elas continuavam insatisfatórias.

De acordo com um estudo realizado nos anos 70 em Copenhague (CAPOVILLA, 2000), com o objetivo de descobrir os motivos do mal desempenho dos alunos surdos em leitura e escrita, foi apresentado um vídeo contendo aulas dadas por alguns professores que estavam adotando a abordagem/filosofia da Comunicação Total. Esses vídeos apresentavam os professores sinalizando e falando, ao mesmo tempo. Para que os professores fossem colocados "na pele" dos alunos, para que eles vissem aquela aula da perspectiva dos alunos, decidiu-se apresentar esses vídeos sem áudio. Os resultados desse estudo foram extremamente desconcertantes, porque os professores foram incapazes de reportar aos pesquisadores o que eles próprios estavam dizendo, isso porque além de terem que se apoiar nas pistas visuais através da leitura de lábios, eles também estavam fazendo uso de um sistema artificial de sinais, mas de forma não muito consistente e não muito regrada, o que impossibilitava a compreensão total da mensagem, então isso certamente estava por trás do insucesso da abordagem da Comunicação Total na educação de surdos.

Os avanços na Linguística demonstraram que as línguas de sinais são línguas naturais e por esta razão poderiam sim ser usadas como língua de instrução na educação de surdos. Além disso, as pesquisas na Linguística demonstraram que as línguas de sinais têm gramáticas muito complexas e muito diferentes das línguas orais, o que inviabiliza o uso da língua de sinais e da língua oral concomitantemente. Quadros (1997) narra que diante desses

achados, surge um novo momento na história da educação de surdos, uma nova filosofia, o chamado Bilinguismo, que tem como objetivo não apenas desenvolver as habilidades na língua oral, na sua modalidade escrita, mas também desenvolver habilidades dos estudantes surdos em sua 1ª língua, na língua de sinais. Nessa abordagem exclui-se como objetivo da educação de surdos a oralização.

A Suécia foi o primeiro país a reconhecer os surdos como minoria linguística e a assegurar o direito de sua educação em língua falada e de sinais. De acordo com um estudo realizado na Dinamarca (CAPOVILLA,2000), que avaliou o desenvolvimento linguístico de nove crianças surdas, educadas sob a filosofia do Bilinguismo, que foram acompanhadas dos seis aos quatorze anos de idade,cujo objetivo era justamente analisar tanto o desenvolvimento na 1ª língua, a língua de sinais, como o desenvolvimento na 2ª língua, a língua oral em sua modalidade escrita. Os resultados desse estudo foram bastante animadores, dado que aos doze anos, cinco das nove crianças apresentavam um nível de leitura compatível ao de crianças ouvintes na mesma faixa etária. Além disso, aos quatorze anos, sete das nove crianças conseguiam ler com certa fluência; houve uma grande expansão do vocabulário, o que teve uma excelente consequência para a habilidade de leitura labial.

Além do desenvolvimento linguístico, esse estudo revelou um progresso geral das habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas, bem como uma mudança na visão dos pais em relação à surdez de seus filhos, que passaram a encará-la não mais como uma deficiência, mas sim como uma diferença linguística e cultural.

Abordar-se-á com mais profundidade a questão da cultura surda e suas manifestações no tópico a seguir.

3 AFINAL, O QUE É CULTURA SURDA

Cultura, em seu sentido mais amplo, consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sua sociedade (LARAIA, 2009); contudo, sabe-se que são os elementos culturais que constituem um povo, um grupo e dessa forma, os fortalece como tal. É fato que tais elementos podem ser bastante variados e manifestar-se por diferentes aspectos, assim, cultura nesse estudo, é considerada como a manifestação de um grupo dentro da sociedade, o que o define e o caracteriza como singular. No que diz respeito ao surdo, temos de forma bastante relevante, a língua como um elemento potencialmente identificador emblemático desta cultura, contudo, é possível questionar como acontece a identificação das pessoas com determinado grupo cultural. Não existe no processo da formação das comunidades algo que determine sobre como isto acontece, pois a identificação simplesmente ocorre por semelhança, por empatia, por um sentimento de pertencimento, de igualdade e aceitação. Assim é com qualquer situação culturalmente diversa do que é chamado de cultura, seja ela majoritária ou minoritária, tal qual ocorre, por exemplo, com as pessoas surdas.

Nesse sentido, precisa-se ir percorrendo os caminhos da cultura surda de forma a conhecer o que os agrega ou não. Esta é a situação do povo surdo, ou melhor dizendo, da pessoa surda, pois nem toda pessoa que não escuta se encaixa nesse grupo, porque o sujeito pode ser surdo biologicamente falando e se comportar como tal, fazendo parte da comunidade surda ou não. Isto significa que a identidade surda se constitui por questões não biológicas ou mensuráveis e sim, pelas relações estabelecidas pelos sujeitos.

Lane (1992) reforça ainda este aspecto evidenciando que a “língua” revela o pertencimento do sujeito e assim, igualmente, aos grupos aos quais faz parte. Ou seja, esta explanação deixa transparecer que o uso linguístico feito pela pessoa surda, denuncia quem ele é, uma pessoa com perda auditiva e que se vê como surda ou uma pessoa com perda auditiva e que se vê como um “ouvinte deficiente”.

Diferentes culturas têm diferentes normas regulamentares (LANE 1992; HALL, 2006; SILVA, 2000), isso significa ou evidencia a riqueza que um povo tem e que é demonstrado através de seus elementos culturais. O debate sobre normas regulamentares dentro de um grupo só pode ser realizado no seu âmbito cultural, se utilizarmos os conceitos culturais construídos por este ou aquele grupo. Ressalta-se que, os grupos sempre estão em constante

mudança, pois a sociedade se transforma através do tempo. Nos agrupamentos de surdos acontece como nos diz Lane:

Devido à existência de uma comunidade de surdos com a sua própria linguagem e cultura, existe um âmbito cultural no qual ser-se surdo não é ser-se incapaz, muito pelo contrário, ser-se surdo no comportamento, valores, conhecimentos e ser-se fluente em ASL (Língua Americana de Sinais) é considerado, como já vimos, um privilégio na cultura dos surdos" (Lane,1992, p. 35).

Dentro da cultura surda existem diversos artefatos que a compõem, como a Literatura surda, as Artes, A Língua, o Humor, a Política e os Esportes,(STROBEL, 2008) dentre outros, que os caracterizam e os fazem ser iguais entre si (como comunidade) e diferente entre os demais (diante da comunidade ouvinte em geral).

Para compreender-se melhor a formação da cultura de um povo, nesse caso o povo surdo, precisamos localizá-la no tempo/espço. Para isso se traz um resumo a seguir sobre a sociedade e suas mudanças através dos tempos até a época atual, a pós-modernidade, onde se encontram com mais força os estudos surdos.

3.1 A CULTURA SURDA NA CONTEMPORANEIDADE

O dinamismo das transformações na sociedade atual ocorre hoje como jamais aconteceu. Diante disso, as pessoas tendem a questionar e ressignificar o sentido da vida, tanto individual quanto coletiva. Segundo alguns estudiosos, a exemplo de Hall (2006, p. 31) a sociedade atual está saindo de uma época chamada de "modernidade" e entrando em uma nova fase, a "pós-modernidade".

A pós-modernidade, desde a sua definição, imprecisa. Tem mais a ver com uma postura ou modo de ser e refere-se a um período bastante do histórico e cultural de questionamento e insatisfação que se apresentou ao final dos anos 80 do Séc. XX, mas que vinha se revelando há mais tempo, perante o descontentamento com as propostas da época denominada modernidade.

A chamada modernidade diz respeito ao período que veio a transformar o clima sociocultural da época chamada "Idade Média". Considera-se (HALL,2006) que a modernidade iniciou-se no século XIII, sob a interferência de Agostinho, momento em que ideias e posições eram classificadas em polaridades, a separação entre o "nível superior" e

"nível inferior", divisão entre matéria e espírito, que durante a Idade Média eram indissolúveis.

Na modernidade, os papéis são definidos em forma de oposições, como "rico" e "pobre", "negro" e "branco", "normal" e "anormal". As identidades são definidas pela sociedade acabando por oprimir um grupo em benefício de outro, utilizando de maneira arbitrária os poderes que nela se confrontam. Assim, diante desse panorama surge uma nova forma de pensar e entender o mundo, a pós-modernidade.

A pós-modernidade se caracteriza por uma postura perante o mundo de suspeita e de crítica, advinda do desapontamento com a modernidade (SÁ, 2006). Na modernidade havia polaridades, de crenças, valores e filosofias, as quais eram bem definidas; na pós-modernidade temos uma multiplicação dessas crenças, valores e filosofias, nos apresentando um ambiente multiculturalista e plural. As diferenças culturais ganham visibilidade no entorno social, não mais sendo negadas, se tornando pequenos pólos que reforçam as lutas de poder. Neste cenário se insere a situação dos surdos, caracterizados como um grupo classificado socialmente como deficiente ou inferior por se desviar das normas (impostas pela parcela da sociedade que detém o poder), mas que vem se afirmando dentro da sua própria diferença, mostrando que não são ouvintes mal formados e sim pessoas que pertencem a um grupo cultural diferente, com sua língua e sua cultura específicas.

Enxergar o surdo como alguém com suas características diversas dos demais, assim como um outro povo com costumes, práticas e língua diferentes, implica ter uma postura multicultural perante o mundo. Dentro dessa maneira de perceber o mundo multiculturalmente se insere a proposta do Bilinguismo (QUADROS, 1997), que se fundamenta na aceitação da Língua de Sinais como a língua natural dos surdos sendo livremente veiculada socialmente. Contudo, para que sua circulação seja realmente eficaz é necessário que o sistema educacional a introduza como componente curricular, pois assim, tanto surdos como ouvintes teriam acesso a esta língua e a comunicação poderia fluir sem entraves em todos os meios onde estiverem. Dessa forma, as informações circulariam livremente e o surdo não se veria podado como se vê hoje do acesso a algumas informações que são básicas como educação, saúde, economia e outras.

Para exemplificar estas situações, recorre-se aos estudos sobre os artefatos culturais que permeiam o universo do surdo.

3.1.1 ARTEFATOS CULTURAIS DO UNIVERSO DO SURDO

Perceber a surdez não como uma deficiência e sim como uma diferença linguística é transformar a forma de vê-la de algo clínico, a uma questão cultural, e os componentes de um grupo de pessoas surdas passam de um grupo de pessoas com defeito a uma comunidade, um grupo cultural, que possui sua própria língua para se comunicar e outros elementos que pertencem a esse universo que os singularizam. Esta-se falando de uma cultura surda, algo próprio dos surdos, que os caracteriza, seu jeito de ser e estar no mundo.

No mundo atual, as definições de cultura saem dos centrismos e das classificações, como boa ou má cultura e passam a se referir às culturas em suas diferenças. O que estava na periferia vem à tona e toma seu lugar. É o caso da cultura surda, uma cultura de contestação e marginal, mas que tem sua história contada através de muitas lutas e possui seu espaço na história cultural geral (PERLIN, 2014).

Tal como acontece com as diferentes culturas, a cultura surda é o modelo de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou em encontros informais; este é o modo como a vemos neste estudo. Nesse sentido, Strobel (2008, p 22) declara que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

No contexto do povo surdo, o mais importante é o pertencimento por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda. Dentro da história cultural dos surdos há vários artefatos culturais como a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes, política e outros. "O conceito 'artefatos' não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo" (STROBEL, 2008, p. 35). Strobel (2009) apresenta oito artefatos culturais pertencentes ao povo surdo, são eles: a experiência visual, o linguístico, o familiar, a literatura surda, as artes visuais, vida social e esportiva e o artefato político.

Estes conceitos se fortalecem a partir da noção dos estudos surdos que surgem nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, quer dizer: os Estudos Surdos aparecem como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes (SÁ, 1999). Nessa direção, Skliar indica que:

“os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença e de seu reconhecimento político” (1998, p.5).

Essa diferença surge como um marcador identitário e não de inferioridade, tirando o foco de uma visão de incapacidade para uma visão multicultural. Skliar (1998) ainda nos fala que existe uma luta entre pensamentos, ideias formadas sobre a surdez e os surdos: uma boa parte da sociedade tem uma ideia carregada de preconceitos sobre a surdez, na qual a mesma é vista como incapacidade e inadequação a que o autor denomina de "ouvintismo".

Por outro lado, há outro grupo que participa e se relaciona com a comunidade surda já a enxerga enquanto grupo cultural e percebe sua diferença como mais uma característica da sua identidade, fazendo parte dos Estudos Surdos, que buscam catalogar essas características culturais dos surdos e sua história, e inseri-las nos estudos culturais.

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. O conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se transforma no transcurso da história. Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir da perda auditiva e da classificação da surdez (de leve à profunda, congênita ou adquirida, pré-linguística ou pós-linguística, etc.), mas deixou de considerar a experiência da surdez e de abarcar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve; é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar.

Nos estudos Surdos não se utiliza a expressão “deficiente auditivo” e se luta por conscientizar a sociedade que “surdo-mudo” é uma “expressão” errônea. Dentro dessa perspectiva teórica defendida nos Estudos Surdos, defende-se o uso da expressão "surdo", numa tentativa de ressignificar o conceito de surdez. Ressalta-se ainda algo mais, pois na literatura se tem feito outra diferenciação que é também cultural, o uso de “Surdo” e “surdo”, pois dentro da própria perspectiva teórica, sente-se a necessidade de reafirmar os lugares de onde se fala. Neste caso, “Surdo” com “s” maiúsculo de acordo com Sá (2006), refere-se àqueles que ativamente se identificam com a experiência da luta surda pela visibilidade cultural, enquanto que “surdo” com “s” minúsculo diz respeito àqueles que buscam acomodar-se à sociedade dos ouvintes pela autonegação.

Em linhas gerais, a expressão surdo-mudo é a utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “surdo” é mais usado no contexto sócio-cultural da surdez. Ou seja, mais que conceito biológico, assim como a área médica quer imprimir, a surdez e o surdo constituem-se num conceito cultural. Dessa forma, uma pessoa surda é alguém que possui um déficit de audição, que o impossibilita de adquirir de maneira natural a língua oral/auditiva, usada pela comunidade majoritária constituindo então sua identidade baseada principalmente nessa diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, 2006)

Wrigley (1996) reafirma essa reflexão apresentada por Sá (2006) dizendo que "Nestes Estudos se enfoca a *diferença*, e não a *deficiência*, por acreditarmos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele [o surdo] não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes".

A partir destas análises, considera-se relevante explicitar-se de qual lugar se fala neste estudo. Considera-se aqui a surdez vista como diferença cultural que deve ser percebida em todos os lugares sociais e especialmente no interior da escola o que se reflete em como esta se organiza para receber esse grupo cultural e também como se estrutura para tratá-los. Isto significa que as culturas presentes no âmbito escolar devem perpassar o currículo, atravessando-o e transversalizando-o de modo a abarcar estas diferenças (falar-se-á melhor sobre esse assunto no subitem 3.3.)

Dentro do universo dos artefatos culturais surdos, a relevância da língua de sinais está mais do que ratificada pelos estudiosos que investigam a cultura surda como Lane (1992), Sacks (2010), Skliar (1998), Wrigley (1996) entre tantos outros.

A partir deste ponto, este estudo debruçar-se-á sobre o conceito de língua como artefato cultural dos surdos neste momento para compreender seu significado e representação para o povo surdo .

3.2 LINGUA COMO ARTEFATO CULTURAL DOS SURDOS

Socialmente falando, a língua de um povo exerce um papel de influência e poder muito grandes, e como diz Rajagopalan (1998) a língua é um dialeto com bandeira, Pátria e exército.

Nos aproximadamente duzentos países do mundo falam-se por volta de seis mil línguas (LANE, 1992, p. 101), dessa forma, constata-se que a maioria dos países é multilíngue embora geralmente não se considerem assim, uma vez que há muitas relações de poder que se estabelecem culturalmente dentro e a partir da língua de um país e de falantes majoritários (que não o são sem nenhuma razão). Isto significa entender também, que o poder se concentra na mão dos monolíngues porém é importante que se observe que os povos multilíngues constituem-se em maioria (de fato) em virtude de que vivem em países onde sua língua materna não é a oficial e, por isso, precisam aprender uma segunda língua ou até mesmo terceira (etc) para poderem se comunicar e sobreviver nesses países. Assim, se demonstra o poder de uma língua, pois para o sistema econômico e político em que se vive, o que importa é que a maioria da população de um país fale uma mesma língua (instrumento de controle?), e não pequenos grupos falando línguas diferentes.

O monolinguismo é encarado pela maioria da população de qualquer nação do mundo como um estado desejável, pois pensa-se que uma sociedade que se expressa em muitas vozes é uma sociedade dividida. Diante desse estar de coisas, acontece a opressão da linguagem, que se dá principalmente nos grupos sociais dos quais fazemos parte, como a família, a igreja e a escola,. sendo que no ambiente escolar acontece geralmente uma imersão em uma única cultura majoritária.

Refletindo sobre estudantes que além de uma outra cultura, também possuam outra língua, nessa "imersão" que acontece no ambiente escolar alguns destes estudantes conseguem sobreviver, assimilando essa nova língua e cultura; outros cultivam sua própria língua no ambiente familiar e só usam a "nova língua" em ocasiões especiais; e outros acabam não se adequando a nenhuma das duas situações, finalizando por perder suas referências de identidade e cultura, oscilando entre uma e outra. Dentre esses têm as pessoas que estão impossibilitadas de assumir a cultura que lhe é imposta em face aos vínculos identitários que têm visto as questões biológicas em que se encontram e que afetam diretamente o "identificar-se" com o outro e com o grupo: falamos dos surdos. Essa comunidade não pode se identificar como ouvinte simplesmente pelo fato de não ouvir, por isso tem sua língua, a língua de Sinais e que no Brasil é chamada de Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Por estes aspectos, considera-se importante tratar-se especificamente desta língua visto ser um dos artefatos culturais dos surdos de maior relevância para sua inserção social e cultural.

3.2.1 A LS (LÍNGUA DE SINAIS)– A LÍNGUA DO SURDO

Primeiramente, com base em Lane, pode-se afirmar que a Libras é uma língua de sinais, gestual, que ocupa o campo espacial e visual dos indivíduos que a utilizam; estas, existem no espaço e tiram proveito do raciocínio espacial para transmitir mensagens (LANE, 1992).

Em seguida, as línguas de sinais são línguas tão naturais, tão humanas quanto qualquer língua oral, não se reduzindo a um código restrito de transposição das letras do alfabeto, por exemplo. Isto é evidenciado por alguns teóricos, dentre estes, Saussure (2006) que explica que não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar. Este argumento vem chamar atenção sobre a validade da LS como língua e reforça seu papel para a constituição subjetiva dos usuários desta, assim como de sua inserção social a partir do entendimento de sua riqueza mesmo sendo uma língua de modalidade visuo-espacial ao contrário da oralidade que é auditivo-oral. Contudo, é necessário esclarecer que esta argumentação está longe de ser consenso dentre os pesquisadores.

Gesser (2009, p.13) afirma que muitos pensam que as línguas de sinais não possuem gramática mas este é um pensamento equivocado; o reconhecimento linguístico da língua de sinais iniciou-se nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe, em 1960, na Gallaudet University, nos EUA, e rapidamente progrediu nas próximas décadas, ampliando a investigação para outras comunidades de surdos - Grã-Bretanha, Suécia, França, China, etc. A partir dos estudos de Stokoe, ficam demonstrados os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da LS, evidenciando e reforçando seu lugar social.

Dentre os resultados obtidos a partir dos estudos de Stokoe, é evidenciado que a LS não utiliza somente as mãos para produzir informações linguísticas, mas também faz uso de marcadores não manuais, que são importantes aspectos que constituem a gramática da língua e também podem ser diferentes marcadores paralinguísticos assim como ocorre nas línguas orais. Lane aponta que:

Como muitos dos locutores das linguagens orais já se aperceberam, as palavras faladas são constituídas por um pequeno conjunto de vogais e consoantes ordenadas sequencialmente de acordo com determinadas regras. Por sua vez, também os sinais são constituídos por um conjunto de elementos: gestos manuais, a sua localização no ou perto do corpo, a sua

orientação e seus movimentos. Estes componentes de sinais ocorrem simultaneamente. (Lane 1992, p.28)

Apesar de se ter comprovadamente explicitado o *status* linguístico das línguas de sinais e reafirmado sua importância para a comunidade linguística surda, ainda existe muita discussão sobre o uso dessa língua para o surdo em detrimento de levá-lo a adquirir a língua majoritária – a língua portuguesa no Brasil. Dessa forma, precisa-se discutir sobre os conceitos de primeira e segunda língua que é o caso da Libras e da língua portuguesa (LP) para essa população.

3.2.2 LÍNGUA PRIMEIRA E LÍNGUA SEGUNDA – É NECESSÁRIO UMA HIERARQUIA?

Ao tratar-se das questões culturais e linguísticas para os surdos compreendendo a LS como importante artefato cultural para a comunidade, não se pode abster de mencionar o lugar da língua da comunidade majoritária onde o surdo vive que, no Brasil, é a LP. É possível então se questionar sobre o lugar desta para a pessoa surda, sua importância e a que serve para seu desenvolvimento linguístico, social e cultural.

No momento em que se fala sobre a importância do contato do surdo com sua primeira língua (L1) a LS, não se nega em momento algum, a necessidade de sua participação da comunidade majoritária em que vive e por isso, deve-se refletir sobre a importância da LP como segunda língua (L2) para o surdo.

A discussão a respeito do ensino de Português para os surdos no Brasil inicia-se à Fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, na época do II Império (ver capítulo I desta dissertação). Desde então, o processo de ensino modificou-se e foram adotadas diversas metodologias, partindo cada uma de diferentes pressupostos sobre como lidar com os surdos, pressupostos esses ancorados em traços que se acreditavam fazerem parte dos surdos, como o de serem menos capazes ou de terem uma deficiência. Na atualidade há um progressivo deslocamento dessa referência, passando de uma composição de características patologizantes para a agregação de habilidades, capacidades, inteligência próprias dos surdos, lhe conferindo novo lugar na sociedade.

Abordando a questão da Língua Portuguesa em relação ao povo surdo brasileiro, podemos ver no artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil está afirmado

sobre a língua portuguesa: “Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” De acordo com Guimarães (1996), a presença do artigo definido "o" determinando o sintagma "idioma oficial da República Federativa do Brasil" produz um efeito de sentido importante para todas as demais línguas que circulam em território nacional. Dentre as várias funções dos artigos definidos há a de destaque de um elemento entre vários, portanto, a formulação acima destaca que "a língua portuguesa é o idioma oficial", mas também reconhece a existência de outras línguas que circulam no país.

A partir desse reconhecimento implícito pela constituição de 1988, há a necessidade de resguardar-se lugar para a LS no território brasileiro e assim, depois de muita discussão e estudo, é decretada a Lei nº 10.436 no ano de 2002 o que vem representar um importante marco para a comunidade surda brasileira.

Em seu artigo primeiro, a lei em questão afirma que:

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

Dessa forma, determina-se um espaço de enunciação para os praticantes da Libras garantido pela legalidade. Ao deslocar a Libras para o discurso jurídico, seus usuários também são deslocados, pois eles passam a ser amparados por uma lei que lhes dá condições de exercício de cidadania. Contudo a mesma lei diz no seu "Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa."

Com essa formulação, define-se a relação política entre a Língua Oficial do Brasil e a Libras: todos os cidadãos brasileiros, sendo eles surdos ou não, precisam saber ler e escrever em português. Conforme Guimarães (1996), a característica das línguas oficiais dos países é a da obrigatoriedade institucional pois, entende-se que a língua oficial funciona no exercício da cidadania em um Estado. No Brasil, o ensino de Português nas escolas, é obrigatório. Entretanto, a própria constituição, reconhecendo a existência da Libras, enquanto língua natural dos surdos brasileiros, prevê a sua livre utilização nos espaços sociais, públicos e privados, abrindo espaço, à prática de Libras nas instituições, dentre as mesmas, a escola.

isso implica que os surdos precisam aprender a LP, apesar de ser considerado que esta não é sua primeira língua.

Assim sendo, é necessário que se entenda que primeira língua é a chamada língua materna, nativa ou natural do indivíduo e segunda língua é qualquer outra língua que o indivíduo venha a aprender, podendo ser mais de uma.

Obviamente que essas condições diferentes deveriam ter um impacto na sala de aula de tal forma que técnicas diferenciadas de aprendizagem fossem utilizadas, uma vez que o

aprendizado da escrita do português pelo surdo se aproxima do aprendizado de uma segunda língua (BOLOGNINI; SILVA, 2015). Verdadeiramente o que se deveria fazer é pensar numa pedagogia voltada para o ensino de surdos em todas as áreas de conhecimento, pois, se pensa-se que há uma diversidade de ser e estar no mundo, precisa-se estudá-la e perceber como se aproximar dessa forma de estar no mundo e procurar maneiras para que o ensino e a aprendizagem cheguem aos surdos de forma que eles se sintam dentro desse processo.

Um ambiente bilíngue e bicultural deve ser pensado quando se fala de educação de surdos. Refletindo sobre estas situações, irá-se em seguida tratar de um assunto que envolve esse aspecto entre outros: a inclusão do aluno surdo na classe regular.

3.3 REFLETINDO SOBRE A CULTURA DA INCLUSÃO

Ao se falar em educação de surdos no Brasil, é necessário abordar o tema da inclusão, sendo atualmente este o rumo político assumido pelo estado: "a compreensão de que a 'inclusão' refere-se à defesa do 'direito de todos os alunos com deficiências (sensoriais, físicas ou intelectuais) estarem nas escolas comuns" (SÁ, 2015, p.18). Compreende-se, porém, que a inclusão de surdos abarca muito mais que oportunizar que os surdos tenham acesso à escola comum (regular), isto porque dificilmente esta escola terá em si mesma o necessário ambiente linguístico para a aquisição precoce de uma língua espaço-visual como é a Libras.

Vivencia-se no Brasil, desde os anos 90 do século XX, uma série de reformas e projetos no campo da educação, com o objetivo de atender às novas necessidades do mundo contemporâneo, ocasionadas pela globalização neoliberal. Entre estas, destaca-se a reforma do Estado para minimizar sua atuação no tocante às políticas sociais. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, com vistas a "superar as mazelas presentes na contemporaneidade e adaptar-se à lógica da globalização hegemônica" (LODI; DORZIAT, 2015, p. 305)

Ressalta-se que tais prescrições à política educacional têm sido determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgãos que comandam a economia, a educação e a ciência a nível mundial e que são por este motivo os balizadores das políticas voltadas para

estas áreas. Essa ideia de impor políticas homogêneas em todo o mundo por meio de um pacote de medidas, pode ser vista também nas propostas colocadas na globalização hegemônica, onde é possível perceber o interesse em que os Estados tenham suas políticas moldadas por normas e cultura homogeneizadoras. A lógica dessas políticas é a de otimizar o esforço para que haja um crescente ganho, que seria "para todos", porém, da maneira que é realizado, acaba por excluir os que não se adequam.

Na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, pode-se dizer que o pacote de propostas do BM, em parceria com o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a UNESCO, expressou-se no acordo realizado entre o MEC e a UNESCO, financiado e assessorado pelo BM, para publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como um dos documentos de referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, em 1990. Essa Conferência destacou a necessidade de se adotarem medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer espécie. Esse foi o documento oficial orientador das políticas públicas para a educação realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para níveis e modalidades de ensino (LODI; DORZIAT, 2015).

Além da Conferência citada, destaca-se ainda a Declaração de Salamanca, produto de encontro realizado em 1994, na Espanha, a "Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", na qual foi proposta a adoção de linhas de ação em educação especial. Nessa Conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecida a urgência e necessidade de adotar, como uma questão legal e/ou política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas classes regulares. Como participante dessas conferências, o governo brasileiro assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva com o objetivo de incluir no sistema regular de ensino todos os alunos, independente das condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Em nosso país, a posição favorável à política de educação inclusiva se sustenta em um conjunto de documentos legais e normativos a fim de assegurar a efetivação de uma escola (que teoricamente é) para todos, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei nº 9394/96), que define a educação especial como a modalidade escolar para "educandos portadores de necessidades educativas especiais", preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, Artigo 58).

Apesar de o direito de todos à educação ser uma meta a ser perseguida, a análise da inclusão deve ser cautelosa pois, mesmo que a ideia da escola para todos pareça possível com a abertura das portas para os excluídos, a escola ainda mantém as mesmas condições precárias oferecidas aos que já se encontravam incluídos. Se os que estavam virtualmente incluídos não vêm suas necessidades mais elementares atendidas, não há como garantir que essa mesma escola possa se preparar para atender as necessidades dos excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDB. Pode-se concluir que há uma grande distância entre o discurso oficial e a prática, já que não são cumpridas as prescrições estabelecidas na Lei, Capítulo V (Educação Especial).

Além dessa questão, há algo mais profundo a ser discutido nessa proposta de "educação para todos" que é a visão da surdez enquanto deficiência e não como uma diferença cultural. A ideia medicalizada¹ do surdo e sua condição diversa como uma patologia está presente nessa proposta por ser esta uma proposta homogeneizadora, ou seja, que não leva em conta as diferenças e particularidades de nenhum povo. Isso demonstra que a mesma desconsidera completamente a questão do surdo ter uma cultura própria, com língua, costumes e modo de ser e estar no mundo que o caracterizam.

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a submissão a que as minorias geralmente são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância da definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais.

Certamente, a exclusão social só pode ser enfrentada através de uma educação engajada e atenta que busque entender, além dos fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade.

Como se pôde perceber, a simples colocação de um aluno surdo numa classe regular, que já se encontra repleta de carências, representa pouco na política pela inclusão. Preparação de professores, formação em Libras e a contratação de intérpretes são imprescindíveis. Adaptação, pesquisa e redimensionamento do currículo em Língua Portuguesa, dos conteúdos que não são acessíveis ao surdo pela metalinguagem de caráter fonológico a fim de atender às

¹ Skliar (2004) defende que medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da 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. (...)

necessidades do aluno são urgentes. Apesar de que, no momento que se fala de currículo não se pretende fazer uma análise do mesmo, mas sim, chamar a atenção a que há elementos presentes especialmente no ensino da L.P que o surdo não tem acesso em função da perda auditiva. Desta forma, é importante considerar que um currículo eficiente para a pessoa surda deve tomar isso como relevante e assim atender a necessidade do oferecimento do ensino de LP com base no ensino de Língua Estrangeira e não da Língua Nativa para o surdo. Tornar a Libras acessível a todos como língua de circulação no ambiente escolar, pois a língua deve permear todos os espaços para que de fato ocorra a inclusão. Faz-se necessário a língua ser mediadora do processo ensino aprendizagem, mas mais que isso, das relações e que se assim é, acredita-se que a cultura dessa comunidade será também mediada pela cultura dos que estão incluídos na escola formando o que se deseja, um ambiente bilíngue bicultural

3.4 BILINGUISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE RESPEITO CULTURAL?

Buscando o significado simples da palavra em si, bilinguismo no dicionário comum significa a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes numa coletividade, ou o uso de duas línguas por um mesmo falante. Pensando em bilinguismo na escola, o mesmo é entendido como a oferta de ensino de duas línguas.

No Brasil, pensa-se que somos um país monolíngue (ver o item 3.2) e que todo falante aqui nascido adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se o fato de que temos falantes de várias famílias de imigrantes e de várias comunidades indígenas que falam diversas línguas nativas e, também, "falantes", digo "sinalizantes" da Libras. Todas estas línguas faladas no Brasil caracterizam nosso país como multilíngue (QUADROS, 2015)

Dentro da questão educacional, pensar em bilinguismo envolve as dimensões de ordem política, social e cultural. No Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de subtrair as línguas, ou seja, a ideia é não incentivar o uso de línguas diferentes pois estas levariam ao não uso da L1; uma ideia equivocada. Não é pensado que se o indivíduo adquire mais uma língua ele está apenas adicionando ao seu cabedal linguístico; por este motivo, não é incentivado no espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira, sendo quase exclusivo o ensino da língua portuguesa por ser a língua oficial do país.

A política educacional no Brasil também demonstra ser de assimilação, tanto linguística quanto cultural. Se o aluno não consegue assimilar o currículo em português da

forma determinada, ele é considerado incapaz, sendo este o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país. A ideia do aluno ter uma maneira diferente de compreender esse currículo, a partir de sua experiência linguística diversa, não é levada em consideração na política educacional brasileira.

Refletindo sobre estas questões, tem-se a situação dos alunos surdos, que em nosso sistema educacional são colocados em escolas comuns inclusivas mas que porém não têm o ambiente necessário para que se desenvolva sua linguagem, apesar de este ser um direito adquirido com muita luta pelo povo surdo. Por meio dessa reflexão é possível melhor compreender a complexidade que existe no cotidiano escolar de surdos brasileiros e as disputas de poderes e saberes que ocorrem no espaço escolar.

A principal questão é sobre a Libras. A escola comum deve estar preparada para receber o aluno surdo com um ambiente bilíngue. O professor deve preferencialmente ter o domínio da língua. A presença do intérprete em muitas escolas faz com que o professor sintasse isento da necessidade de aprender a se comunicar com seus alunos surdos. Essa situação faz com que a barreira da comunicação não se rompa e cria um abismo entre alunos surdos e professor ouvinte. Portanto, um ambiente educacional bilíngue de surdos demanda que o estudante surdo receba a informação do professor pela via direta, tendo a Libras como a língua de instrução.

Considerando que a grande maioria dos surdos não se origina de famílias surdas nas quais a Libras é utilizada como primeira língua, o espaço da escola torna-se de extrema relevância para os surdos, demandando que esta seja uma escola bilíngue de surdos, na qual esta língua esteja disponível para os estudantes surdos no dia a dia. Este espaço linguístico necessário no qual a escola pode vir a se tornar, colabora não só para a aquisição de uma língua de modo natural, como é extremamente importante para outros processos que contribuem na construção de subjetividades (SÁ, 2015).

Continuando com a nossa investigação, passar-se-á agora ao capítulo dos fundamentos metodológicos, no qual irá se analisar a metodologia que foi utilizada para a aplicação desta, seus fundamentos e procedimentos metodológicos.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver este estudo, lançou-se mão da pesquisa qualitativa que, de acordo com Godoy (1995, p. 58), “[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Gil (1999, p. 94) corrobora dizendo que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Dessa forma, compreende-se que este tipo de pesquisa se ajusta bem aos estudos das relações sociais, por ter um olhar para as diversidades como um todo e ao mesmo tempo singularizado para cada caso estudado. Se trata, portanto, de um olhar a partir da "pluralização" das esferas de vida o que vem significar uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões cotidianas (FLICK, 2004, p. 18). Essa pluralização vem a ser uma diversificação dos patamares a partir dos quais se vai analisar a situação em estudo, fornecendo dessa maneira uma visão mais ampla do assunto.

Conforme Lüdke e André (1986), existem cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, são elas: 1) Ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que faz com que o pesquisador tenha um contato direto e próximo com a situação estudada, para poder captar os fenômenos assim que estes acontecem e da forma mais natural que ocorrem, em seu contexto. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos, os dados gerados são ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, transcrições de entrevistas e depoimentos, desenhos e fotografias; todos os dados da realidade se tornam importantes. O pesquisador precisa estar atento para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada para uma melhor compreensão do problema abordado. 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Significa que o interesse do pesquisador ao estudar um problema específico é perceber como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações diárias. As complexidades do cotidiano são sistematicamente retratadas na pesquisa qualitativa. 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida merecem atenção especial do pesquisador; traduzindo, procura-se capturar a visão dos participantes da pesquisa, ou seja, a maneira como as pessoas estudadas encaram as questões que estão em foco. Por último 5) A análise dos dados tem uma tendência a seguir um processo indutivo. Não há uma

preocupação dos pesquisadores em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes de iniciar o estudo. O processo se assemelha a um funil onde, de início, há questões mais amplas e no final estas questões se tornam mais objetivas. À medida que o estudo se desenvolve, o pesquisador vai direcionando melhor os focos.

A pesquisa ora apresentada traz as cinco características levantadas acima, o que a define como um estudo de abordagem qualitativa. Não se esteve observando uma situação retirada de seu ambiente natural, a observação foi feita no próprio ambiente escolar, a pesquisadora em contato direto com os participantes, fazendo uma descrição densa de seus procedimentos e situações e procurando enxergar tudo a partir do olhar dos participantes da pesquisa. Não houveram hipóteses levantadas, existiu somente um desejo de pesquisar um problema que aflige um grupo social dentro da escola e que uma situação em particular e a maneira como as pessoas lidam com ela, suas crenças, seus valores e suas atitudes nos darão condições de verificar o que em realidade acontece, para daí levantar soluções. Como declara Minayo (2008, p. 21): "O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos."

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente tópico está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela investigação. Apresentam-se as pesquisas adotadas neste estudo, tendo em conta o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados. Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, retoma-se o objetivo da investigação que tem, como foco principal, verificar a presença da cultura surda no âmbito de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Salvador a fim de formular uma proposta educacional com base na realidade cultural do estudante surdo, o que, por sua vez, terá sido identificado/detectado/levantado através do trabalho de pesquisa. Para tanto, buscou-se registrar a presença da cultura surda no âmbito da escola em questão, descrevendo a presença da língua de sinais e da língua portuguesa como significantes dos sujeitos participantes nesse ambiente educacional. A fim de se alcançar esta finalidade, coletaram-se dados sobre as vivências dos alunos surdos, docentes ouvintes,

especialistas da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e Coordenação pedagógica de forma a levar-se a construir um ambiente cultural ao qual se buscava conhecer. A partir dos dados obtidos com os atores educacionais acima mencionados, acredita-se ser possível construir um instrumento que dê conta de propor meios para aprimorar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, bem como facilitar sua convivência social e cultural. Trabalhando, nesta perspectiva, entende-se que o processo de inclusão, para que ocorra de fato, ou seja, para que seja efetivo, necessita respeitar não apenas a língua como meio de comunicação ou como língua de mediação no ambiente escolar, mas deve levar em consideração que esta carrega em si a cultura de seus falantes. Dessa forma, investigar a presença da cultura surda dentro do ambiente escolar nos permite ver o tipo de inclusão educacional oferecida pela escola, ou ainda, que a comunidade surda pode usufruir.

Por atuar há dez anos como coordenadora pedagógica na instituição foco deste estudo, adotou-se inicialmente o caminho da pesquisa de cunho etnográfico, pois este tipo de investigação tem sua origem na etnografia, palavra que significa literalmente "a descrição de um povo" (ANGROSINO, 2009, p.16). Sendo assim, trata-se de uma maneira de estudar as pessoas em grupos que podem ser chamados de comunidades ou sociedades.

Tais constatações oriundas da literatura justificam o tipo de investigação escolhida por estar e pertencer à comunidade de estudo, participando de sua rotina, problemas e busca por soluções. Contudo, considera-se importante ressaltar, que em face à realização deste processo formativo de mestrado, foi necessário afastamento a fim de possibilitar dedicação à pesquisa. Tal situação gerou uma dúvida quanto ao tipo de pesquisa que estaria mais adequado, por estar a pesquisadora sem conviver com o ambiente em estudo desde o mês de março de dois mil e dezesseis, o que poderia descaracterizar a investigação de cunho etnográfico, uma vez que os retornos ao ambiente escolar ocorreram apenas para a geração dos dados em momentos bastante pontuais. A fim de respaldar a pesquisa, procurou-se aporte nos estudiosos da área da etnografia e encontrou-se em André (2005) a fundamentação necessária, pois a autora nos afirma que na etnografia aplicada à área da educação não são exigidos os mesmos requisitos que o são à pesquisa etnográfica antropológica, como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo. Faz-se uma adaptação da etnografia à educação, sendo o estudo então classificado como do tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido puro.

Essa reflexão é relevante, pois na pesquisa do tipo etnográfico, tem-se a oportunidade de participar, diariamente da vida da comunidade em foco. Assume-se uma postura/posição que se opõe aos modos tradicionais de observar a realidade de ordem social que analisa o

contexto com uma visão exterior. O modo de vida característico que identifica um grupo é entendido como a sua cultura e, de acordo com Angrosino (2009), estudar a cultura de um grupo envolve um exame de comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados nesse próprio grupo.

Assim, deu-se preferência pela realização de um estudo de caso de abordagem etnográfica, uma vez que nos é relevante que seja feita a investigação de um aspecto em particular, mas com características da etnografia presentes no estudo, como a relativização, o estranhamento e a observação participante. Como características de um estudo de caso, tem-se um procedimento que se mostra como um estudo de um indivíduo ou instituição, com o fim de buscar soluções para um dado problema ou uma série de dificuldades que esse grupo possa estar enfrentando. Nesse caso, o pesquisador tem condição de estudar o funcionamento da instituição em foco ou, como é o nosso caso, a rotina do grupo em pauta, com o intuito de realizar alguma intervenção ou apontar sugestões para melhor desempenho das atividades.

Salienta-se ainda, a relevância do estudo de caso para a investigação aqui desenvolvida, pois se entende que o pesquisador deseja investigar um caso em particular entre outros, levando em consideração seu contexto e complexidade. Entre alguns critérios, o critério da singularidade da situação a ser estudada é um fator relevante, porque significa que por si só um caso é digno de ser estudado, pela sua diferença dos outros casos ou pela sua representatividade perante outros casos, assim como afirma André (2005 p.24) “O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreende-la enquanto uma unidade.”

O afastamento por um ano e oito meses do ambiente diário de trabalho promoveu a facilitação do “estranhamento” necessário a uma pesquisa do tipo etnográfico, assim como pontuado por Matta que diz que “estranhamento” diz respeito a tornar o que é familiar em exótico e/ou estranho e o que é estranho e/ou exótico, em familiar:

[...] quando se tem de algum modo o exótico, e o exótico depende invariavelmente da distância social, e a distância social tem como componente a marginalidade (relativa ou absoluta), e a marginalidade se alimenta de um sentimento de segregação e a segregação implica estar só e tudo desemboca - para comutar rapidamente essa longa cadeia - na liminaridade e no estranhamento.(Matta, 1978, p. 28)

André (2005, p.28) declara ainda que a etnografia permite conhecer significados atribuídos aos acontecimentos pelos casos estudados. Pensando na sua aplicação à educação, ajudará a compreender os sistemas complexos de significados que num grupo social específico as pessoas utilizam para entender a si próprias e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem e às suas relações.

O estudo de caso ao ser aplicado no contexto da educação, como aponta André (1995, 2005) possibilita que a escola deixe de ser vista como um local de cotidiano parado e tedioso e passe a ser considerada um terreno cultural, com vários graus de acomodação, contestação e resistência, como um ambiente onde reina pluralidade, ou seja, como um organismo vivo e diversificado.

A fim de alcançar-se o entendimento sobre o Caso em Estudo – Escola Inclusiva da cidade de Salvador, os instrumentos técnicos utilizados na pesquisa foram a análise documental, questionário aberto, entrevistas e grupo focal. Realizaram-se entrevistas com cinco docentes e uma coordenadora pedagógica, todas ouvintes (a escola não possui em seu quadro docentes surdos²), duas especialistas da SRM e a gestora (Apêndices A, B e C). As entrevistas objetivaram além de fornecer dados, captar representações, pois na entrevista "os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o pesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve"(MACEDO, 2004, p.166). As entrevistas realizadas aproximaram-se mais dos esquemas livres e flexíveis, enveredando também pela captação de diálogos nos processos de interação

O grupo focal foi aplicado aos discentes surdos em um conjunto de dez alunos, com dois intérpretes fazendo a tradução da Libras para o português oral. Pensou-se em realizar o grupo focal por ter um efeito interacional maior que as entrevistas, dando lugar às ambiguidades, paradoxos, contradições, insuficiências, impaciências e compulsões e até mesmo sentimento e rejeição ao tema tratado. Na discussão, os membros têm maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades (MACEDO, 2004).

A análise documental foi realizada através dos seguintes documentos da escola e servirá como base para a caracterização deste *loqus*: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncionais, Livros de Ata de Reuniões gerais e Livros de Ata de Reunião de Atividade Complementar da Coordenação.

4.2 O LOCAL DA PESQUISA

² No capítulo de Análise dos Dados, esse aspecto será melhor analisado no contexto etnográfico que estamos apresentando e seu significado para a educação de surdos.

O local da pesquisa é um colégio de ensino regular da rede estadual, que atende alunos do ensino fundamental II (em Tempo Integral) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizado, em Salvador, Bahia. Como se localiza num bairro central, atende uma clientela pulverizada, tanto advinda de bairros adjacentes como de bairros bem distantes do centro da cidade.

A escola pesquisada vem recebendo alunos surdos exatamente há 40 anos. Conta com um quadro atual de 32 professores distribuídos nos três turnos, e 263 alunos, sendo 206 do turno diurno (tempo integral) e 63 do turno noturno, na modalidade EJA e um total de 43 alunos surdos (3 no matutino, 40 no noturno). Conforme o Projeto Político Pedagógico atual da escola que conta com um histórico desde seu início, a escola investigada foi inaugurada no ano de 1955, passou por algumas reformas, em 1973 e no turno vespertino funcionava o curso primário, a escola não tinha pavilhão anexo, era um só prédio. Neste prédio funcionava todas as salas que estão até a presente data, juntamente com a quadra de esportes. Posteriormente o pavilhão anexo foi criado, que juntou ao antigo durante alguns anos. No atual auditório funcionava a sala de Educação para o Lar onde aprendia-se: pintura, costura, teatro e música. Em 1987 no turno matutino funcionava o primário com as séries iniciais, que ia da pré-escola (funcionava em duas salas no pátio da escola) até a 4ª série, as turmas com alunos surdos nessa época não havia intérpretes, apenas sala de apoio. No ano de 1989 no turno vespertino a escola funcionava com salas exclusivas de surdos de 1ª a 4ª série, com poucos alunos, mas não tínhamos intérpretes, contávamos com a sala de apoio e uma professora que fazia parte do quadro dos professores que tinha muita experiência com alunos que eram chamados de Deficiente Auditivo (D.A.), pois ela convivia com dois irmãos surdos, sabia Libras e trabalhava com muita imagem (e era uma estratégia importante) porque o aluno surdo é visual, ajuda no processo de aprendizagem, e nesse período não havia a inclusão implementada pela Lei Federal. Com o passar do tempo as leis foram mudando e não mais se podia separar surdos e ouvintes, passando a ter um número delimitado de surdos em cada classe, tendo então o professor que lidar com as demandas de ouvintes e surdos nas classes. Porém, nessa época ainda não haviam intérpretes em cada turma e surgiram as dificuldades de ministrar aulas com essa condição, dificuldades essas que eram relatadas à coordenação pedagógica mas para as quais não havia solução a dar no momento.

Até 2008 a escola funcionou com essa estrutura, sala de apoio e três professores especialistas que se revezavam no atendimento aos surdos. Por conta dessa demanda, nos conta uma das especialistas da sala de recursos, não havia tempo para fazer adaptação de materiais para uma linguagem mais adequada aos surdos, além de que havia uma resistência

muito grande dos professores em repassar as provas e exercícios para serem adaptados pelos especialistas, por desconfiança de que estes "facilitassem" as respostas para os surdos.

Em 2008/2009 os intérpretes foram chegando ao colégio e houve uma mudança radical na metodologia de ensino em sala de aula, os professores precisavam falar mais pausadamente, aguardar o final da interpretação para continuar a explicação. Os professores relatavam para a coordenação que foi "surpreendente" perceber o grau de participação dos alunos surdos nas aulas, e que antes do trabalho dos intérpretes eles não conseguiam perceber com tanta clareza.

Atualmente, cada intérprete atua em uma só turma, acompanhando o aluno em todas as atividades da escola, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano seguinte eles acompanham o aluno na série de sua aprovação, seguindo a prerrogativa de facilitar o processo de tradução/interpretação de libras, devido à especificidade do surdo em se adaptar a forma de cada intérprete em traduzir do português para a língua de sinais. No matutino há um intérprete, no noturno são quatro. Após a aprovação dos Parâmetros Nacionais para a Educação Especial (PNEE), a sala de apoio passou a ser chamada de Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo necessidades diversas dos alunos, trabalhando com Atendimento Educacional Especial no contraturno (AEE). O atendimento educacional especializado segundo o art. 2º da resolução nº4/2009 afirma "O AEE tem como função, complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem". Em cumprimento a essa resolução, a escola conta atualmente com uma SRM do tipo 1³, atendendo aos alunos nos três turnos.

A Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio oferece interpretação nas aulas, atividades e avaliações; ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no contra-turno, apoio pedagógico de todas as disciplinas também no contra-turno; Curso de Libras para alunos, professores, funcionários e comunidade; Curso de Libras para o aluno surdo nos módulos básico, intermediário e avançado, para sistematizar o aprendizado da língua 1; participação nos ACs de todas as disciplinas, adequando os conteúdos e avaliações às necessidades de aprendizagem dos alunos; reuniões com pais e familiares; palestras e seminários sobre educação especial; eventos festivos como a comemoração do dia do surdo, entre outros, buscando facilitar a integração, socialização e adaptação do aluno em toda U.E,

³ Existem dois tipos de Salas de Recursos Multifuncionais, a do tipo 1 não atende à deficiência da cegueira.

desde a matrícula até a aprovação ao fim do ano letivo. Para desenvolver esse trabalho a SRM conta com três professoras com carga horária distribuída nos três turnos, todas as três pós-graduadas em Educação Especial, sendo uma proficiente em Libras (Pro-Libras), e duas tendo curso de extensão em Libras.

A maioria dos alunos do noturno não pode frequentar o AEE no contraturno, pois trabalham durante o dia e não podem frequentar o curso de Libras ou o de Português como segunda língua, a não ser por um pequeno intervalo entre o período da tarde e a noite, quando eles chegam à escola. São estratégias desenvolvidas para propiciar a estes alunos uma parte do atendimento que lhes é devido. Essa situação revela que a escola diante da dificuldade estrutural maior, busca táticas de sobrevivência (CERTEAU, 1996), a fim de vencer um cotidiano que não permite o desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem peculiares ao seu processo.

A escola conta também com instrutor de língua de sinais, graduado e pós-graduado em língua de sinais, que ministra aulas de Libras para ouvintes e surdos e cinco intérpretes/tradutores de língua de sinais, para as turmas com alunos surdos. A situação do professor de Libras é um problema à parte, que revela muito do desconhecimento sobre a cultura e o povo surdo pela Secretaria de Educação (SEC) e a Coordenação de Educação Especial: havia um único professor surdo na escola, que era o professor de Libras e trabalhava há sete anos na escola, atendia os alunos surdos e ministrava aulas de Libras para a comunidade. Tanto esse professor como os intérpretes eram contratados temporariamente pela SEC e seus contratos eram renovados a cada ano letivo. No ano de 2017, a SEC realizou um concurso de REDA para o preenchimento dessas vagas, mas houve pouca divulgação desse concurso, sendo que a divulgação que houve aconteceu de forma oral, ficando o professor surdo sem acesso às informações do concurso, impedido portanto de participar. Foi uma grande perda para a comunidade surda do colégio estudado, já que esse professor era um exemplo positivo para os alunos: ele tinha nível superior e especialização, possuía e dirigia carro e ensinava em faculdades, ou seja, um parâmetro que inspirava os alunos surdos a possibilidade de eles também chegarem a esse patamar social e acadêmico. Esses exemplos são muito raros na comunidade surda e precisam ser preservados, principalmente nas escolas de ensino fundamental, onde os jovens ainda estão se formando. A situação do afastamento do professor-instrutor surdo de Libras aconteceu no início do período de geração de dados da pesquisa, sendo que estava prevista uma entrevista com o mesmo porém ele se esquivou de participar pois estava muito frustrado e decepcionado com tudo que havia ocorrido.

4.3 A ESCOLHA DOS AGENTES SOCIAIS DA PESQUISA

A escolha dos agentes sociais da pesquisa se deu de forma intencional, sendo selecionados entre os professores os que atuavam no turno noturno, pois é o turno onde o alunado surdo está em maior número; que lecionavam há mais tempo na unidade escolar (cinco professores) e que atuavam com surdos; entre os discentes surdos selecionamos os que participavam das associações e grupos de surdos fora do ambiente escolar (10 alunos). Além destes, participaram da pesquisa a gestora da escola, uma coordenadora e duas especialistas da SRM, que atuavam no turno noturno.

4.3.1 A GESTÃO ESCOLAR

A gestora atual da escola tem 48 anos, com tempo de serviço em educação de 33 anos. Está na atual escola há onze anos, sendo nove como gestora. A técnica utilizada para geração de dados com a gestora foi a entrevista escrita, pois esta declarou se sentir desconfortável com a gravação da entrevista.

4.3.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As professoras especialistas da SRM foram escolhidas por trabalharem no turno noturno, que é o turno que possui mais alunos surdos. Elas atuam com educação de surdos há dez anos, possuem formação em áreas específicas (uma é formada em Letras e a outra formada em Geografia), especialização em Educação Especial e cursos de extensão em Libras. Ambas têm fluência em Libras, sendo que uma delas, a que tem formação em Letras, é casada com um surdo, o que lhe possibilita mais condição na conversação e na compreensão dos problemas habitualmente enfrentados pelos surdos, sendo esta a professora que aplica para os surdos o curso de português como segunda língua. A técnica utilizada para pesquisa com as professoras especialistas foi a entrevista gravada.

4.3.3 OS DISCENTES SURDOS

Os dez discentes surdos que participaram da pesquisa foram escolhidos entre os alunos do turno noturno, por que nesse turno só estudam maiores de 18 anos, e dentre estes os que participam de alguma associação de surdos fora da escola. Escolheu-se trabalhar com discentes surdos por serem a população mais interessada no alvo da pesquisa, que é a cultura surda presente no contexto escolar. O instrumento técnico escolhido para geração de dados com eles foi o grupo focal, pois queria-se observar a interação entre os mesmos, no que concordavam e discordavam, se haviam tensões dentro grupo discente surdo. A geração de dados foi realizada em dois momentos, sendo duas entrevistas mediadas por dois intérpretes, com duração de quarenta minutos cada, foram filmadas e transcritas para a língua portuguesa escrita.

4.3.4 OS DOCENTES E A COORDENAÇÃO

Os cinco docentes entrevistados na pesquisa estão na faixa etária acima de 46 anos, atuando como professores há mais de dezessete anos e trabalhando com surdos há no mínimo oito anos. Três dos cinco entrevistados não participaram de nenhuma capacitação para trabalhar com surdos. Dois deles participaram de capacitação, prática de conversação, e cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 40 a 80 h. Esses dois professores declaram saber o nível básico de Libras, pois participaram de cursos de duração de seis meses.

Com os professores foi aplicada um questionário aberto pensando-se em fazer com esta uma descrição fiel do corpo docente, como pensa e age diante das questões relativas aos surdos e sua cultura. Porém, ao analisar os dados percebeu-se que não transpareciam detalhes da relação professor-aluno que eram importantes, por isso pensou-se em fazer uma entrevista gravada, repetindo algumas questões da entrevista escrita, para poder captar o que não fica explícito no papel. esta entrevista gravada foi aplicada a três professores pois dois deles estavam de licença quando a entrevista ocorreu.

A coordenação é formada por duas pedagogas, sendo uma a pesquisadora do estudo. Ambas com mais de quinze anos de atuação na área, sendo que uma atua há dez anos na

escola e a outra está há três anos. Ambas tem especialização e possuem nível básico em Libras, trabalhando as duas com alunos surdos e ouvintes nos turnos matutino e noturno. O instrumento utilizado para realizar a pesquisa com a pedagoga foi a entrevista gravada.

Todos os dados só foram gerados mediante a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa e a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados gerados com os questionários, entrevistas e o grupo focal foram analisados conforme categorias selecionadas que serão explicadas no capítulo posterior e em seguida foram triangulados, a fim de chegar-se a alguma conclusão sobre o que os atores pensam sobre a cultura surda na escola e como se deve trabalhar em prol dela.

5 OLHANDO PARA A ESCOLA PELA VOZ DE SEUS ATORES - RESULTADOS E SIGNIFICADOS

A partir da convivência na escola, campo desta investigação, ouvir seus participantes quer seja, docentes, gestão e discentes, é importante levar tais falas à escuta social e assim, dar voz não apenas à escola, mas aos seus usuários, no caso deste estudo, os discentes surdos e o que os caracteriza como sujeitos neste espaço: sua língua, seu modo de ser visual, suas posturas, seus relacionamentos com os ouvintes e, enfim, sua constituição cultural.

Dessa forma, inicia-se a apresentação da metodologia a partir da reflexão proposta por André (1995) quando diz que o dinamismo próprio da vida escolar envolve, pelo menos três dimensões a serem estudadas: a institucional, a pedagógica e a sociopolítica/cultural. Estudá-las é relevante, pois nos auxilia na compreensão deste *loqus* e a autora diz ainda que tais dimensões não devem ser consideradas em isolado, mas sim, inter-relacionadas.

Na dimensão institucional, encontram-se os seguintes elementos da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus agentes, recursos humanos e materiais. Enquanto isso, a dimensão pedagógica abrange situações de ensino, com foco no encontro professor-aluno-conhecimento. Seu estudo leva em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa. Já no que se refere ao contexto sociopolítico\cultural mais amplo entende-se que é o que determina as práticas educativas nas escolas. Esta terceira dimensão, envolve a análise do momento histórico, das forças políticas e sociais e das concepções e valores presentes na sociedade.

Essas três dimensões foram observadas na pesquisa, de forma dinâmica e inter-relacionada, o que forneceu o material necessário para a análise de dados sobre o que se estava buscando: a cultura surda presente ou não no contexto da instituição em questão.

A princípio foi elaborado junto à escola um cronograma de encontros, a fim de gerar os dados sem que essa atividade atrapalhasse o andamento das atividades escolares. Senti um certo receio quanto à minha receptividade na escola, pois agora não estaria no lugar de colega e sim de pesquisadora e isso poderia gerar desconforto em alguns. Mas fui muito bem acolhida, mesmo tendo estado afastada há um ano e oito meses e senti que toda a equipe e os alunos estavam alegres em me ver, demonstrando muito afeto. Inicialmente foi acertado com a coordenação que seriam realizados seis encontros, um para entrevistar a gestora, dois para

entrevistar os professores e a coordenação, dois para fazer grupo focal com os alunos surdos e um para entrevistar as professoras especialistas. Participaram da pesquisa sendo entrevistados um total de dezenove pessoas, sendo dez alunos surdos, cinco professores ouvintes, uma diretora, uma coordenadora e duas professoras especialistas.

Os docentes foram escolhidos entre os que tinham mais tempo de ensino na escola, no turno noturno, pois estes seriam os que contavam com mais convivência com os alunos surdos. Ao serem convidados a participarem da pesquisa, alguns demonstraram um pouco de receio, mas não houve nenhuma rejeição. Inicialmente foi elaborada uma entrevista escrita com quatorze questões, as quais serviriam para fazer um retrato do corpo docente analisado, porém, ao ler as respostas foi percebido nas mesmas nenhum tipo de situações que revelasse elementos como os que compõem a relação professor-aluno, que são dados importantes de serem analisados. Por este motivo foi pensado em fazer uma nova entrevista, com as mesmas questões da entrevista escrita só que desta vez a entrevista foi gravada e os professores falaram. Foi percebido que essa se tornou uma boa estratégia pois os professores conseguiram explicar melhor sobre o como é trabalhar com surdos, e eles gostam muito de falar sendo importante este espaço de fala e escuta para eles. Foi feita uma entrevista gravada e posteriormente transcrita, o que pode enfim dar subsídios a que se fizesse um quadro do corpo docente da escola. Além dos docentes, foram feitas entrevistas gravadas com a coordenação e as professoras especialistas. A gestão preferiu apenas responder a entrevista escrita.

Do grupo focal participaram dez alunos surdos e dois intérpretes de Libras, realizamos dois encontros de quarenta minutos cada, sendo cada um dos encontros transcritos da tradução dos intérpretes para a Língua Portuguesa escrita.

Para efeito de organização e melhor compreensão do processo de pesquisa de campo, foi elaborado um quadro para uma melhor visualização dos participantes da pesquisa a seguir, com o nome dos sujeitos fictícios e os instrumentos aplicados a eles, respectivamente.

Tabela 1- Aplicação de instrumentos aos agentes sociais da pesquisa

Nome fictício Dos agentes	Questionário	Entrevista gravada	Grupo focal
Profa.Rosa	X		
Profa.Laura	X	X	

Profa.Alice	X	X	
Profa.Luana	X		
Profa.Tânia	X	X	
Especialista Maria		X	
Especialista Lívia		X	
Gestora Elvira	X		
Coordenadora Ilma		X	
Aluno José			X
Aluno João			X
Aluno Valter			X
Aluna Ana			X
Aluna Cassia			X
Aluna Débora			X
Aluno Paulo			X
Aluno Mário			X
Aluno Jeferson			X
Aluno Danilo			X

Conhecido o processo de coleta de dados, passou-se a análise dos dados gerados, onde foram destacadas quatro categorias, a saber: caracterização da escola e seus atores, que traz um apanhado dos participantes da pesquisa fazendo um retrato da instituição e dos que dela fazem parte, sendo imprescindível a fim de enxergar-se concordâncias e discrepâncias presentes no dia a dia da escola. A categoria dois, existência cultural, que fala sobre o que está constituindo a escola atual. Como a escola em análise vê e fala sobre este lugar e qual a cultura prevalente dentro do espaço escolar. Para justificar os aspectos de como a cultura se constitui nos espaços e de como nenhum discurso é desprovido de ideologia, ou seja, neutro. Para discutir estes aspectos, traremos à tona os estudos de Stuart Hall (2006), Foucault (1996) e Rajagopalan (1998). A terceira categoria é a dos estereótipos, quer dizer, a visão que a escola investigada tem dos surdos; buscando analisar a partir de diferentes concepções como,

tomando por base uma visão assistencialista, medicalizada, ouvintista, ou uma visão da diferença, da particularidade cultural, dos aspectos singulares dentro de um grupo. Fundamentar-se-á esta categoria com a literatura de Sueli Fernandes (2015) e Ana Claudia Balieiro Lodi (2015). Considera-se importante salientar que para esta categoria de análise, não apenas irá se considerar a “fala” dos participantes, mas principalmente, o significado do que eles estão expressando.

A quarta categoria trata do processo ensino-aprendizagem e papel do professor nesse processo, pois investigar-se-á qual discurso é reproduzido no processo ensino-aprendizagem - se reproduz o discurso assistencialista/ouvintista ou busca estratégias para romper com o mesmo. Além disso, se quer compreender se o professor percebe a cultura que está presente na sala de aula e busca uma convivência entre a multiplicidade ou repete a prática hegemônica no processo da sala de aula. Para estas discussões, utilizar-se-ão os estudos de Paulo Freire (1987) para justificar estas análises, uma vez que trata do fazer pedagógico que diz que o mesmo não é neutro e está impregnado de ideologia. Considera-se relevante tais indicativos a serem analisados, pois caracterizam, através dos discursos, os lugares ideológicos assumidos.

. Sobre a categoria 1 - caracterização da escola e seus atores, começamos por lembrar que a escola é uma instituição, uma organização social feita para agregar determinado grupo social com fim de alcançar determinados objetivos. Tudo o que nós, seres humanos, fazemos está ligado às organizações, por isto, nossas vidas estão intimamente ligadas às mesmas.

Com base na conceituação clássica de “organização”, Libâneo (2008) afirma que a organização é uma sociedade que reúne pessoas que interagem entre si, que operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. No caso das escolas, pode-se dizer, portanto, que são organizações nas quais sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Após esta explicação, passar-se-á agora a analisar o material gerado pela gestão, docentes, coordenação, especialistas da SRM e pelos alunos.

Na entrevista escrita, todos os entrevistados (professores e diretora) foram perguntados pelo seu tempo de serviço em educação, há quanto tempo atuam na escola e há quanto tempo atendem a surdos. A partir desta questão apresentada, observa-se que o corpo técnico tem o mínimo de quinze anos de atuação em educação e trabalham com surdos há pelo menos oito anos em média. Atuando na mesma escola há dez anos pelo menos. Estas respostas são significativas para se analisar a questão da familiaridade destes profissionais com os alunos surdos e a Libras. O que ficou evidente foi uma situação de discrepância pois os professores, apesar de terem contato há muito tempo com a Libras e declararem que a mesma é importante

para a comunicação com os alunos, em sua maioria não tem conhecimento de Libras. Isso demonstra que há um desacordo entre o que eles pensam sobre os surdos e sua língua e o que eles declaram que fazem como atos para diminuir as distâncias com seus alunos surdos.

No grupo focal, deu-se o início do trabalho com cada aluno se apresentando com informações básicas: idade, onde mora e o que faz além de estudar. Todos os dez alunos que participaram da entrevista são maiores de 18 anos. Sete deles trabalham fora de casa, e dentre os dez, cinco são casados, sendo que destes, três são casados com surdos. Todos os dez participam de uma Associação de pais e amigos de surdos, como alunos das oficinas e projetos que acontecem nesta. Todos demonstraram muita desenvoltura na comunicação em Libras e declararam que gostam de estar no ambiente escolar, não só por ser um lugar para aprender e evoluir, mas para poder encontrar-se com outros pares, o que nos leva à segunda pergunta do grupo focal, se as pessoas com quem moram se comunicam em Libras. Entre os alunos que são casados com surdos a comunicação flui normalmente em Libras; os demais alunos declararam que as pessoas que convivem com eles (pais, irmãos, cônjuges ouvintes, demais parentes) não sabem se comunicar em Libras, utilizando um linguajar caseiro de mímicas e a leitura labial para se comunicar.

As informações acima nos mostram que os alunos surdos procuram fazer um ambiente de grupo social na escola e em outros lugares onde se encontram com outros surdos, já que no ambiente familiar isso não é possível principalmente pela barreira da língua. Como foi pontuado anteriormente e ilustrado pelos estudos de Lane (1992) a língua dos surdos agrega valor ao grupo e ajuda a definir-se enquanto grupo.

As duas próximas questões são muito relevantes de se analisar: Com que idade começou a estudar? E estuda nessa escola há quanto tempo? Dos dez alunos apenas dois passaram pelo ensino pré-escolar. Oito deles só começaram a estudar a partir dos dez anos, quando fizeram um nivelamento e iniciaram os estudos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ou seja, com atraso idade-série. Todos os dez não tiveram uma vida escolar contínua, parando em vários momentos por falta de apoio para estudar. No ano de 2017, cinco deles concluíram o ensino médio, com idade acima dos 25 anos.

O tempo médio de estudo destes alunos na escola em questão é de dez anos, eles entram na EJA (Educação de Jovens e Adultos) II, que corresponde ao ensino fundamental II e saem quando concluem a EJA III, que corresponde ao ensino médio, o que seria normalmente um período de cinco anos. A demora em concluir o curso é principalmente pelos abandonos, que durante a vida escolar acontecem. Os alunos surdos saem por um período e voltam quando

têm notícias de que as coisas estão melhores para eles na escola, o que significa mais apoio pedagógico para que possam estudar.

As informações acima sobre os alunos revelam um panorama que reflete o que acontece na maioria das escolas onde há inclusão de surdos no Brasil: distorção idade/série, descaso e abandono. Os alunos têm que lutar contra situações adversas para conseguir finalizar seus estudos e mesmo assim não é garantido a eles que esse será um ensino plenamente absorvido pois existe a barreira da língua. Na escola em questão nos últimos dez anos tem existido intérpretes trabalhando, fazendo a ponte entre os professores e os alunos surdos, o que não é o ideal, mas já se visualiza como algo positivo no caminho de diminuir as distâncias. Mas se sabe que essa não é a realidade da maioria das escolas e universidades brasileiras, como já foi apontado neste estudo.

A respeito da categoria 2 - existência cultural, foram analisados os dados obtidos de todas as entrevistas realizadas e percebeu-se o que se aplicava a esta categoria. Ao olhar para estes dados obteve-se um retrato de como a escola enxerga a cultura surda no espaço escolar, ou se essa é invisível a seus olhos. Irá se observar principalmente a relação do corpo técnico com a Libras, pois esta é o principal artefato cultural dos surdos, o que mais os caracteriza, o elemento mais marcante e visível de sua diversidade cultural.

Questionados sobre o que pensam sobre a Libras, todos foram unânimes em afirmar que a Libras é uma língua; isso pode significar que o corpo técnico tem noção da importância da Libras para os surdos e um passo no sentido de que possa enxergá-los enquanto grupo que possui uma língua diferente dos demais. Contudo, as respostas também tiveram variações como, por exemplo, quando um docente refere que "*a Libras é um meio do surdo expressar sua cultura*" fala essa que carrega consigo a visão da língua enquanto bagagem cultural e isso é muito relevante dentro da comunidade surda, importante que os ouvintes tenham esta noção. Com relação à coletividade, observa-se que os professores comentam sobre a importância de que o docente tenha conhecimento da língua, porém poucos têm esse conhecimento, a maioria não sabe se comunicar diretamente com os surdos, se utilizando de intérpretes, o que não chega a ser algo negativo pois é um meio de comunicação, mas está em desacordo com o pensamento que os docentes expressam, que seria relevante para os professores conhecerem a Libras. Fica o questionamento do porquê esse aprendizado não se dá, já que a instituição de ensino oferece o curso de Libras e possui o ambiente favorável para a prática da língua.

A fala analisada acima dos professores revela controvérsias: por um lado eles afirmam ter algum conhecimento sobre o aspecto cultural de uma língua para um povo (HALL, 2006; RAJAGOPALAN, 1998); o que se pensa sobre os surdos e sua cultura revela que há um

reconhecimento interior , isto é, de cada professor e do grupo em si, do aspecto cultural da surdez, mas o que é declarado revela que não há uma ação efetiva no sentido de diminuir as distâncias e dar espaço para que a cultura surda se estabeleça no ambiente escolar, visto que o corpo docente revelou em sua maioria não saber Libras, assim como a Gestão.

Questionados na entrevista escrita sobre como percebiam o ambiente da escola, se cultural ouvinte, cultural surdo ou ambiente bicultural, o corpo técnico reflete ambiguidade nas respostas. Metade deles acredita que o ambiente é *cultural ouvinte, por ser esta a cultura prevalente no currículo, nas atividades e ações educativas da escola, também por ser ouvinte a maior parte da clientela da escola* (68%). Porém a outra metade dos entrevistados afirmou que o ambiente da escola é *bicultural, justificando que a cultura surda está presente, mesmo com menor influência mas que não deixa de ser presente e visível até pela ausência, quer dizer, pela falta ou exclusão*. Esse discurso da falta ou exclusão passa pela questão dos não-ditos de Pêcheux (SILVA,1994) pois algo que não se fala ou que não se diz, como a língua de sinais dos surdos no ambiente escolar da escola em questão, também está de certa forma dita, ou evidenciada pela mesma falta.

No grupo focal, os alunos foram questionados sobre com quem se comunicavam em Libras na escola. Eles apontaram os seus colegas surdos, alguns colegas ouvintes que se interessam em aprender Libras, as duas professoras especialistas, os intérpretes, as coordenadoras pedagógicas e duas professoras. É um universo limitado, se eles não podem se comunicar livremente com qualquer pessoa que faça parte da comunidade da escola. O maior problema é quando vão resolver algo na Secretaria, pois ninguém que trabalha nesse setor se comunica em Libras, o que demonstra a seriedade do que acabamos de relatar.

Os alunos foram perguntados sobre o acolhimento na escola, o que pensam da inclusão de pessoas surdas na escola regular e como vêem o ambiente cultural da escola. Sobre o acolhimento, eles demonstraram estar satisfeitos com o colégio, pois declararam ser muito atendidos em suas necessidades (talvez a questão seja serem mais atendidos em relação a outras escolas onde passaram). Eles não são a favor da inclusão de pessoas surdas em classes regulares, acreditam que se houvessem classes somente de surdos, com professores surdos, aprenderiam mais e melhor, o que aponta um caminho pedagógico diferente do que está posto pelas diretrizes do Governo. Já sobre o ambiente cultural da escola os participantes alunos surdos relataram ser misto devido à realidade que eles convivem, pois no turno noturno os surdos são a maioria, mesmo assim, a Língua Portuguesa predomina, o que revela que para os participantes, cultura está relacionado à língua que circula no ambiente. Eles percebem que

apesar de serem uma maioria numérica, as informações circulam mais em Língua Portuguesa, o que os deixa excluídos da comunicação livre e espontânea.

A fala dos alunos surdos revela que os mesmos ainda estão no caminho para o reconhecimento de si enquanto grupo social e dos seus direitos. Eles percebem que sua língua tem importância (querem classes de surdos com professores surdos), mas parecem estar satisfeitos com o pouco que lhes é oferecido na escola (declararam se sentir acolhidos pelo fato de terem intérpretes). Isso nos aponta também uma possível falha da escola, que idealmente deveria ser um lugar onde as pessoas aprendessem sobre seus direitos e como lutar por eles, por não impulsionar os alunos nessa direção.

Na categoria três – surdos, ouvintes e estereótipos, vamos analisar que olhares a escola tem sobre os discentes surdos. Muitos são os olhares do outro sobre a cultura surda (STROBEL, 2008). Há quem afirme ser um modelo compensatório e alternativo de convivência em um mundo regido pela normalidade do ouvir; há os que ainda enxergam os surdos sob o peso dos estigmas que historicamente lhes foram imputados, e a cultura surda torna-se, por isso, um espaço de promoção e reabilitação dos deficientes; há os que veem nessa divisão um reforço negativo da alteridade. Entre tantos olhares, uma série de estereótipos ronda os surdos e a cultura surda, assim, vamos utilizar a fala das professoras na entrevista gravada e transcrita e perceber que tipo de olhares estão implícitos nestas falas.

Na entrevista com as professoras, foi perguntado sobre como a escola acolhe os alunos surdos

"Sempre a escola foi participativa com os surdos. Sempre teve essa preocupação assim, de apoiar, de fazer uma propaganda positiva, nossa propaganda é de boca em boca, um vai falando para o outro, um surdo vai falando para o outro, que aqui tem apoio, aqui tem responsabilidade com eles, aqui é um aconchego com eles, aqui a gente trabalha assim... antes, teve uma época que nós tínhamos (os alunos surdos) segregados, só sala de surdos, só sala de ouvintes, acho que você lembra (se referindo à entrevistadora). Aí a gente viu que não dava certo. Se a gente trabalha com inclusão? Tinha que misturar mesmo, colocar eles junto com os ouvintes, porque assim, desde o início eu era contra esse negócio de separar, porque a vida deles não é só eles...eles trabalham, eles pegam ônibus, têm uma vida social intensa, eles não são diferentes de ninguém, só tem essa deficiência, a surdez, mas que não os impede de quase nada, eles casam, têm filhos, não necessariamente os filhos nascem surdos, muitas vezes nascem meninos normais, se nascerem surdos isso também não é problema"

Vê-se na fala da professora Alice a ideia da surdez de uma perspectiva clínica, que considera a pessoa a partir da sua falta(a falta da audição): ela declara que *os surdos não são*

diferentes de ninguém (eufemismo que nega a diferença linguística), *só tem essa deficiência* (visão da surdez como uma doença). Percebe-se também que a visão assistencialista está presente nas declarações da professora (ela fala *na escola ter um aconchego com os surdos*, que denota entendendo que o local para o surdo/deficiente, deve ser um lugar de proteção, de cuidado, visto que são deficiente e como tal, não sabem se proteger.). Em outro trecho ela relata que os surdos podem ter filhos "normais", ou seja, colocando a surdez na anormalidade no desvio, uma característica do discurso ouvintista, isto é, a representação que a sociedade ouvinte construiu do surdo, uma concepção relacionada com a patologia, a doença. Skliar (1997) nos revela que neste discurso os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias para a recuperação da fala como meta final. Vê-se a partir desta análise e da argumentação em Skliar, a visão que a escola oferece aos seus atores e, mesmo que se diga que é uma professora entre tantas, é necessário que se considere que faz parte de um corpo e como tal, pode exercer influência. Além disso, é uma professora com bastante tempo de atuação na escola com os alunos surdos e sendo assim, desde há muito e com muitos alunos, mantém essa visão.

Outra evidência na fala da professora de que a escola segue a linha da normatização é quando ela descreve a situação de terem acontecido classes somente com surdos e ouvintes em separado e depois terem passado à "inclusão". Segundo Lodi e Dorziat (2015), as políticas públicas voltadas para a inclusão ainda estão muito aquém de atender às necessidades especiais de cada aluno, mesmo os que já estão na escola, ditos "normais". Para se atender às necessidades dos alunos surdos, em primeiro lugar, faz-se necessário levar em consideração que sua língua materna é a língua de sinais, que no Brasil é a Libras. Só a partir desse reconhecimento e de ações concretas no sentido de ratificar a Libras no ambiente escolar poderemos dar algum passo a frente no caminho da inclusão de fato.

A próxima pergunta foi sobre o porque os alunos se sentiam bem na escola:

“Está ligada aqui, principalmente, porque é um ambiente onde eles vão encontrar outros surdos, então eles se sentem bem. A gente deixa eles bem a vontade, é dos ouvintes, é dos surdos, mas eles não ficam só surdos porque são surdos, eles integram muito bem, hoje em dia eles não ficam só surdos, só ouvintes, eles integram, eles conversam, eles convivem, eles trocam material, eles fazem trabalho de equipe, não tem só equipe de surdos, quando separam as equipes na sala, não tem só equipe de ouvintes, não, não. Eles são um povo que não falam, mas o resto, eles são inteligentes, eles são capazes, eles pega com facilidade. Eles trabalham, tem vida ativa.”(profa. Alice)

Podemos perceber nas palavras da professora o discurso ouvintista, quando a mesma declara que eles (os alunos surdos) são um povo que só não "falam", mas são "inteligentes", "pega" com facilidade. A professora parece pensar que essa característica é algo muito além, como se não fosse natural. um surdo ter inteligência. Mais uma vez o discurso da patologia é predominante, sendo que para os professores a surdez seria um fator que limitaria toda a capacidade dos alunos surdos aprenderem

Ainda neste segmento, a professora faz uma observação, dizendo os surdos são um povo que não falam, demonstrando que na visão dos ouvintes apenas as línguas orais são consideradas línguas "faladas", a língua de sinais, por não ser oralizada, não é considerada uma língua falada.

Em outro segmento colhido entre os dados, podemos perceber mais claramente como o ouvintismo está impregnado na visão dos educadores da escola:

"É uma experiência enriquecedora viu? Porque a gente pensa que pelo fato de o aluno não ouvir que ele vai ter determinadas limitações e eles nos surpreendem a cada dia. Eles são muito capazes e eles ultrapassam fronteiras. Eles conseguem captar informação, eles respondem com muita precisão, não todos né, cada um tem seu grau de conhecimento, até mesmo de Libras, então alguns deles se destacam bem mais, mas os outros também mostram que tem condições de aprender, que tem condições de evoluir, isso me surpreendeu muito, muito mesmo!"

A professora Laura declara sua surpresa em ver como, apesar do aluno ser surdo, não possuir outras limitações. Esta é uma das prerrogativas do ouvintismo, acreditar que por ter a limitação da audição, o surdo é incapacitado para realizar outras atividades. Ela prossegue narrando a capacidade deles de captar informações e serem muitas vezes mais precisos que os ouvintes, o que a faz admirar-se muito. Eles demonstram ter carência de conhecimentos sobre a surdez e a cultura surda são um aspecto marcante entre estes educadores, apesar de todos terem mais de dez anos trabalhando com alunos surdos nesta escola.

Quando questionada sobre o acolhimento aos alunos surdos, a professora Laura demonstra confusão sobre acolher e prover recursos, como nos mostra a fala abaixo:

"Olhe, o acolhimento de coração é 100%, mas pelo tempo que estou aqui já tenho batido nessa tecla por diversas vezes, é com relação a material. Nós não temos material disponível para surdos. A gente se humilha para ter acesso a sala de vídeo (+). Pelo fato de todas as salas terem surdos e de todos os professores estarem aqui todos os dias, nós deveríamos ter um acesso melhor, por exemplo, aqui na escola nós temos coordenadoras de Libras, são duas, e que infelizmente não nos dão um respaldo, elas nos ajudam em alguma

coisa que a gente precisa, mas dizer que a escola tem material pra surdos, não tem. Não tem um vídeo sobre nada, a gente que tem de procurar e trazer, entendeu? Eu achava que a escola em si, por se tratar de ter um número grande de surdos, deveria ter um acervo melhor, eu acho. Nós como professores é que buscamos isso aí, entendeu? Mas a escola disponibilizar, o Estado disponibilizar? Disponibiliza, não. As salas, pode ver, são salas normais, e o acesso a gente mal tem ao livro, e o que a gente busca com recursos próprios."

Pelo que foi relatado pela professora, a questão dos recursos materiais e humanos perpassa o bom acolhimento ou não dos alunos surdos à escola. Existe na fala da professora uma grande relação entre acolhimento e recursos materiais e humanos necessários para a manutenção do trabalho, porém o problema da falta de material e de apoio financeiro é confirmado pelas próprias especialistas da SRM, como nos relata a especialista Maria, quando perguntada se a escola acolhe a Sala de Recursos:

"Agora um pouco mais, porque quando eu cheguei aqui em 2007, tinha um contexto bem ruim, mas foi uma coisa conquistada, com muita luta, de mostrar um bom trabalho, de como as coisas deveriam caminhar e aí eu sei que hoje já está bem melhor, mas não está ainda como deveria ser. Precisa de mais apoio, principalmente financeiro, nem sempre depende da gestão mas, enfim, isso não é uma questão nossa, minha obrigação é pedir, é solicitar; o espaço da sala não é interessante para ser uma Sala de Recursos Multifuncional, ela é mal ventilada, mal iluminada, e a questão mesma dos recursos que deveríamos ter porque se por exemplo, a gente tivesse um aluno com baixa visão seria um problema sério porque o quadro, por exemplo, fica embaixo da janela, então a claridade entra pela janela e prejudicaria a visão de um aluno que está diante de um quadro de onde vem uma grande luminosidade. Aqui, no caso, o espaço é pequeno e a gente tem que se dividir entre espaço de sala de aula, espaço de educação especializada, onde a gente precisava de uma mesa redonda, para se reunir com todos os alunos, enfim condições pedagógicas a gente não tem. Computador com programas específicos para todo tipo de deficiência, enfim, coisas relacionadas tanto a escola como lá, a Secretaria de Educação (SEC), a gente responsabiliza a gestão da escola para nos fornecer isso."

Em todas as duas falas, tanto da professora como da especialista da Sala de Recursos Multifuncionais sobre o acolhimento que a escola dá ao aluno surdo e ao trabalho com os surdos, foi relatada a situação de falta de recursos humanos e materiais, ou seja, esse parece ser um grande problema enfrentado pela equipe e que parece influenciar muito no resultado do processo ensino aprendizagem.

Na categoria quatro - processo ensino-aprendizagem e papel do professor, a cultura permeando relações e aprendizagens, é analisada a atuação do professor como mediador entre a cultura da escola e a cultura do aluno, que ações o mesmo aplica no sentido de respeitar a diferença dos alunos surdos mediante uma cultura hegemônica ouvinte. Pretende-se refletir neste sentido sobre os diferentes saberes que permeiam a relação professor aluno, pois não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes (FREIRE,87) e o professor deve estar atento a esta questão e perceber que há na cultura de qualquer grupo minoritário da sala de aula um grande saber a ser compartilhado e valorizado, e que as relações no ambiente escolar podem vir a ser mais equilibradas em suas relações de poder.

Tendo isto explicado, a próxima pergunta foi sobre o que o corpo técnico pensava da inclusão escolar de pessoas surdas na escola regular. A maneira como os professores percebem a inclusão é de que é de fundamental importância, visando oportunizar o acesso ao ensino a todos sem restrições. Apenas dois dos entrevistados questionaram a maneira como é feita essa inclusão, pois a escola, segundo eles, não está preparada para receber os alunos surdos, pelo desconhecimento da sua língua pela maioria dos que convivem com os surdos: Professores, funcionários, alunos ouvintes. Essa fala é ratificada pela gestora quando perguntada se os funcionários e professores participaram de alguma capacitação específica a fim de se comunicar com os surdos e a mesma respondeu que apenas alguns, apesar da escola oferecer o curso de Libras desde 2008 (incluindo-se entre os que não sabem Libras a própria gestora, quando foi questionada sobre isso).

Analisando as falas dos professores e suas ações, pode-se dizer, baseados em Foucault (1996) e Bakhtin (2003) que discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, olhar o discurso dos participantes da pesquisa é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

Refletindo dessa forma, o corpo técnico da escola demonstra não compreender os alunos surdos como pertencentes ao contexto social da escola, uma vez que impossibilitam a comunicação, não tornando a Libras amplamente revozeada ⁴(O'CONNOR E MICHAELS, 1996) no âmbito escolar, a qual é o seu artefato cultural mais marcante.

⁴ Prática alternativa descrita por O'Connor e Michaels (1996) em uma sala de aula, em que a professora se utilizava de um redizer de um turno anterior para reexame pelo seu produtor e demais participantes, ou seja, são instigados a fazer comentários críticos.

Descrevendo sobre o processo ensino-aprendizagem e o papel do professor como mediador do mesmo, no que toca ao acolhimento da escola em relação aos surdos, os educadores colocam que há uma receptividade "de coração é de 100%", mas declaram haver problemas relativos aos recursos da escola não serem destinados também para as necessidades do público surdo, o que dificultaria o trabalho do professor para atender as especificidades destes alunos em sala de aula. Lodi e Dorziat (2015) afirmam que há uma grande dificuldade em se acolher todas as necessidades percebidas como "normais" dentro da escola como a temos hoje em dia, e que para que se possa acolher de fato os alunos surdos seria necessário uma grande modificação na estrutura educacional vigente.

Relatando uma situação que ocorreu na Festa de São João da escola, a coordenadora narra com surpresa o encontro das culturas surda e ouvinte que acontece:

Mas o básico para os surdos de noite é complicado. Para os surdos não, para os alunos do noturno. Um exemplo dessa carência foi numa festa junina que nós estávamos organizando. Então para o turno da noite nós pedimos para eles trazerem um prato típico, viessem caracterizados que nós iríamos fazer uma festinha e pedimos à direção da escola para deixar o som e isso não aconteceu. Então quando nós chegamos a noite tinha bastante comida, eles estavam todos caracterizados, de chapéu, assim, aquela caracterização básica né? Mas já para a festa e não tínhamos o som. Vocês acreditem se vocês quiserem: pra mim foi o melhor São João da escola, porque os surdos fizeram uma quadrilha sem som, e marcaram com perfeição. Foi tão lindo que nós pedimos para repetir.

Primeiro fator a se comentar nessa fala da professora: os alunos ouvintes eram a minoria, o "som" se precisava providenciar era para eles. Então, ao se pensar num evento junino, foi programado algo para o público ouvinte (minoridade), e não surdo(maioridade). Os professores relataram que eventos como esse do São João são frequentes, sendo os estudantes surdos os mais participativos. Esse fator é narrado pelos professores com surpresa, acredita-se que pela barreira da comunicação os alunos surdos ficassem desestimulados a participar das tarefas.

Então o que se vê é que apesar de numericamente os surdos prevalecerem na escola no turno noturno, sua cultura não prevalece, pelo que foi descrito, principalmente porque as ações culturais não são pensadas no sentido de priorizar a sua participação.

Percebe-se que muitos professores se referem aos alunos do noturno com "os surdos", por estes serem a maioria do alunado, mas isso também denota uma grande diferenciação que se faz entre o aluno que os professores consideram "normal" e os alunos diferentes, que seriam os surdos, apesar destes de serem a maioria. Há uma diferenciação entre o "nós"(os

"normais") e o "eles"(os surdos), mas não se consegue perceber exatamente nesse discurso uma afirmação dessa alteridade pela sua representatividade cultural ou se pela questão da deficiência.

6 A PROPOSTA EDUCACIONAL

A proposta educacional que apresentar-se-á neste estudo foi elaborada a partir das sugestões dos alunos surdos, professores ouvintes e equipe técnica da escola durante as entrevistas, mediante os assuntos que foram colocados.

Proposta Educacional de Convivência Multicultural Bilingue

Justificativa

A questão da cultura perpassa o ambiente escolar e precisa ser considerada também como elemento relevante, pois o processo de ensino-aprendizagem é transversalizado pela cultura, algo que não pode e não deve ser ignorado. O grande desafio é dar a cada cultura a evidência devida dentro do ambiente escolar, e que cada aluno se sinta parte do todo e ao mesmo tempo, perceba suas diferenças culturais respeitadas e valorizadas.

A presente proposta foi elaborada a partir de sugestões feitas pelos estudantes surdos e professores ouvintes, pela coordenação pedagógica, professores especialistas atuantes na Sala de Recursos Multifuncional e pela Gestão da escola, contexto nesta pesquisa que tem como foco a cultura surda.

Esta ideia se justifica a fim de refletir sobre as possibilidades de atender as necessidades da comunidade que se manifestou através de sua própria voz expressando o desejo de colaborar com o fazer pedagógico da escola que trabalha com educação de surdos e ouvintes, ou seja, duas culturas num mesmo espaço de convivência que demonstram o desejo de participar, apesar da cultura ouvinte sobrepor-se a cultura surda.

Desta forma, a seguir, pode-se conhecer a proposta que se pretende sugerir como uma das possibilidades ao ambiente educacional que gentilmente se disponibilizou a colaborar neste processo de investigação, Uma vez apresentadas as questões que necessitam de uma maior atenção por parte desta mesma comunidade, esse estudo objetiva colaborar com deste plano de trabalho. Cabe ressaltar que essa proposta é fruto da reflexão proveniente do próprio campo de trabalho, mas que pode ser adequado às necessidades específicas que os próprios atores levantarem.

Local: a própria escola

Responsáveis técnicos: Coordenação Pedagógica

Objetivo geral da proposta

* Fomentar o diálogo intercultural de forma a permitir um ambiente bilíngue e bicultural dentro da escola., primeiramente no turno noturno, e gradativamente em todos os três turnos da escola.

Objetivos específicos

*Possibilitar a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos

* Proporcionar um ambiente bilíngue, ou seja, onde a língua de sinais possa circular tão livremente quanto a Língua Portuguesa.

* Oferecer subsídios teórico/práticos que correspondam às necessidades de informação dos professores, representantes de pais, funcionários, coordenadores e gestão da escola.

* Favorecer a realização de eventos na escola onde os artefatos culturais surdos se sobressaiam e a participação de alunos surdos seja massiva.

Conteúdos e temas a serem estudados

Os conteúdos e temas aqui sugestionados partiram tanto da análise dos dados dos professores e equipe técnica como dos alunos surdos. Foram selecionados conteúdos relevantes para a realidade cotidiana desta escola em específico, que pode também vir a se aplicar a outras realidades de escolas que desejem fomentar em seus ambientes uma realidade intercultural bilíngue.

Os conteúdos e temas que serão estudados por grupos de estudos destinados à comunidade escolar (pais, professores, coordenação funcionários e gestão) estão organizados por ordem de relevância e sua seleção partiu das questões que foram levantadas nas entrevistas.

Temas a serem estudados:

1. Raízes da história da educação de surdos
2. Modelos educacionais na educação de surdos
3. O surdo: Conceitos de cultura, identidade e comunidade surda e a relação histórica com a língua de sinais.
4. LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) - noções teóricas e curso da língua para todos os professores e funcionários da escola (o curso já é oferecido na escola, viabilizar meios para que todos participem).
5. Artefatos culturais surdos
6. Identidades surdas fundamentando a educação
7. Problematizando a educação bilíngue no contexto da escola inclusiva

8. Legislação e educação de surdos nos dias atuais
9. Políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais
10. Orientações pedagógicas para os professores

Metodologia

A metodologia a ser utilizada para a aplicação da proposta levará em consideração as seguintes práticas:

Leituras

Estudo Dirigido

Filmes

Debates

Trabalhos em grupo

Elaboração/aplicação de projetos voltados para a convivência bilíngue

Avaliação do aproveitamento da proposta

Assiduidade de cada membro da comunidade escolar que fará parte do grupo de estudo.

Participação e colaboração com o grupo.

Colaboração e exposição da experiência pessoal

Observação do relacionamento dos professores, funcionários e equipe técnica com os alunos na escola e fora dela.

Apreciação dos projetos aplicados com os alunos através de reflexão dos próprios participantes.

A proposta educacional e sua aplicação

A proposta está dividida em três etapas interdependentes, a saber:

Etapas 1 Consultando a Comunidade escolar (representantes de pais, funcionários, professores, coordenação e gestão)

Essa etapa tem por objetivo conhecer a equipe escolar e o que ela pensa dos alunos surdos, quais as representações que fazem dos mesmos. Isso será feito através de questionários individuais nos quais traçaremos os perfis dos atores educacionais, como percebem a surdez, como a vêem no campo pessoal e no campo do trabalho.

Etapa 2 - Aplicação dos grupos de estudo

Serão realizados estudos dirigidos, leituras, debates sobre os temas propostos, para posterior elaboração e aplicação de projetos de convivência multicultural bilíngue.

Etapa 3 - Reordenamento/ reelaboração dos projetos de convivência multicultural bilíngue

Nessa etapa toda a equipe escolar e os alunos devem avaliar os resultados da aplicação dos projetos elaborados pelos grupos de estudo. O objetivo é fazer os ajustes necessários para que possam ser reaplicados a cada unidade, com uma nova roupagem, e ao final do ano letivo toda a comunidade escolar avaliar como se deu esse processo ao longo do ano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo um percurso de pesquisa construído ao longo dessa dissertação, escolheu-se dar corpo à esta seção respondendo às questões norteadoras do estudo, bem como retomando os objetivos da pesquisa, a fim de que se possa compreender o processo de que esse trabalho é resultado.

Partindo da primeira pergunta: o que pensam os docentes ouvintes sobre a cultura surda? Registra-se aqui que, após realizamos entrevistas escritas e gravadas com os professores, pôde-se observar que os mesmos não tinham muito conhecimento sobre o assunto, muitos não sabiam dizer exatamente do que se tratava a cultura surda, apesar de intuírem que era algo ligado à língua falada pelos surdos.

Respondendo à segunda pergunta: como os discentes surdos percebem sua própria cultura? Nos grupos focais realizados com os estudantes surdos percebeu-se que os mesmos conhecem sua cultura, a percebem como parte do ambiente que convivem e buscam por mais espaço para poder manifestá-la, através de sua língua, das artes, da literatura, principalmente no ambiente escolar.

À pergunta número três, como ocorre a interação entre cultura surda e cultura ouvinte na escola inclusiva em pauta? Responde-se da seguinte maneira: É uma relação de tensão pois sempre está se medindo forças sobre qual língua, e portanto, qual grupo da escola, será beneficiado/privilegiado, se os ouvintes ou os surdos, sendo que os ouvintes sempre estão em vantagem por ser a língua mais livremente veiculada no interior da escola.

A conclusão a que se chega é que temos um grupo que é minoritário em poder dentro da escola (os estudantes surdos), mas que possui um relativo conhecimento de suas lutas e seus direitos e que quer conquistar maior espaço para si nesse ambiente, onde os professores não conhecem quase nada sobre sua cultura, mas que, com uma ação conjunta podem transformar essa realidade em algo mais próximo da que desejam.

Quanto aos objetivos, apreciando o objetivo geral deste estudo que é verificar a presença da cultura surda no âmbito de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Salvador a fim de formular uma proposta educacional com base na realidade cultural do estudante surdo, o que, por sua vez, terá sido identificado/detectado/levantado através do trabalho de pesquisa; conclui-se que foi verificada a presença da cultura surda na

escola pública estadual estudada onde realizou-se pesquisa de campo/entrevistas que deram subsídios à elaboração de uma proposta educacional mais próxima da realidade cultural do estudante surdo.

Como primeiro objetivo específico analisado, tem-se: descrever a presença de artefatos culturais surdos (língua de sinais) no espaço educacional inclusivo permeando as relações entre surdos e ouvintes. Pôde-se observar e relatar a presença do artefato cultural principal dos surdos, sua língua (Libras), descreveu-se o uso dela pelos alunos, com quem eles utilizavam na escola e em casa, com a finalidade de configurar a importância desta na vida diária dos mesmos. Além desse artefato cultural, pôde-se observar mas não descrever a presença de outros artefatos culturais surdos como as Artes Visuais e a Literatura Surda.

O segundo objetivo específico foi o de coletar sugestões para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem junto aos atores educacionais; Esse foi realizado através de questões específicas nas entrevistas, questões estas que davam margem a que os atores expressassem seus anseios de mudanças no âmbito educacional. Estas sugestões foram coletadas e deram origem ao material para realizar o terceiro objetivo, que é elaborar proposta educacional que vise a preservação cultural surda como elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem a partir das intervenções da própria comunidade escolar. A proposta educacional aqui lançada partiu dos questionamentos e das sugestões dos próprios atores educacionais, e que como qualquer proposta, pode ser repensada e modificada pela comunidade escolar.

Para finalizar, conclui-se que cultura não é algo que se possa ver, que se possa medir, que se possa delimitar - a cultura se percebe por suas manifestações e os que nela convivem ou que simplesmente estão nestes locais são tocados ou "transversalizados" por ela, explicitando em práticas não só de respeito aos elementos culturais, mas por ações concretas e efetivas no sentido da participação, do estar junto. É dar vida, vez e voz à cultura.

Não é justo dizer que a cultura surda não está presente no espaço da escola estudada; é possível afirmar sim que há elementos culturais presentes em alguns momentos - nos eventos, nas conversas de corredor, nos trabalhos escolares, nas palestras e seminários voltadas para o público surdo. Sabemos que esses elementos por si só não garantem uma educação de qualidade para o surdo, pois para que isso aconteça a mesma deve ser transversalizada pela cultura surda o que ainda está muito distante. Mas os estudos, as pesquisas, as lutas estão vivas e são o caminho para que as transformações em prol dessas minorias culturais ocorram e dessa forma o ambiente escolar passará a ser um ambiente de convivência multicultural.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, SP : Papyrus, 1995.
- _____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, E.R.O. e MIRANDA, T. G. *Experiências culturais de surdos e currículo*. JORSEN, Volume 16, n.s1, 2016.
- BATISTA, A. C. e CANEN A. *Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas*. Espaço, Rio de Janeiro, n. 38, jul/dez 2012.
- BOLOGNINI, C. Z.; SILVA, I. R. *Sentidos no silêncio: práticas de linguagem com alunos surdos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- BRAGA, C.M.L. *A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica*. Ci. Cult., v.40, n.10, p.957-66, out., 1988.
- BEGROW, D. De V. *A constituição da identidade do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio-histórico cultural: uma reflexão*. In: GONÇALVES, I.(org.). *Educação Inclusiva em foco*. Feira de Santana: UEFS, 2006.
- _____. *A surdez e as representações sociais dos professores da escola especial*. CELAEE - CUBA _ Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- _____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília, Diário Oficial, 24 abr 2002, seção 1, p.23.
- _____. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. Brasília, Ministério da Educação MEC, 1996.
- _____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: _____, (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001
- CAPOVILLA, F.C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo. Do oralismo à comunicação total ao bilinguismo*. Revista Brasileira de Educação Especial. V.6, nº1, p.96-116, 2000.

- CERTEAU, M., GIARD, L. MAYOL, P. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- FERNANDES, S., MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos. Educar em Revista, Curitiba, EFPR Ed. Especial, nº2/2014
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo, Loyola, 1996.
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- GESSER, A. LIBRAS, que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- Godemberg, M. A arte da pesquisa. Rio de Janeiro: Record;1997.
- GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n. 2, p. 57-63. Mar/abr 1995.
- GUIMARÃES, E.R.J.; ORLANDI, E.P. Língua e cidadania: o português no Brasil. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.
- GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, M.P. (orgs) Sociolinguística Interacional, antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre, AGE, 1998, p.98-119.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª Ed.2006.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Fundamentos da Metodologia Científica. 3ed. São Paulo, Atlas, 2000
- LANE, H. A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARAIA, R. de B. Cultura: um conceito antropológico. 23ed. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 2009
- LAROUSSE, Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da escola: teoria e Prática. 5 ed. , Goiânia, MF livros, 2008.
- LODI, A.C.B.; MELO, A.D.B.; FERNANDES, E. Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos. 2ed. Porto Alegre, Mediação, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em ação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACEDO, R.S. A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador - EDUFBA, 2004.

MATTA, R. O Ofício do Etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In Edison de Oliveira Nunes (org.) A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro, Zahar ed., 1978, p. 23-35.

MINAYO, C. de S. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27ª ed. - Petrópolis, Rj.:vozes, 2008

MOURA, M.C. DE; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.R. História e Educação: O Surdo, A oralidade e a Língua de Sinais. In LOPES FILHO, O de C (org). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997, cap. 16.

MOURA, M. C. de. O surdo – caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 1999.

O'CONNOR, M. & MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (org.). Discourse, learning and schooling, p. 63-103. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PATROCÍNIO, P. R. T. Estudos Culturais , diferença e surdez: uma leitura teórica. Revista Periferia: educação, cultura & comunicação, v.9, n.1, jan-jun 2017, UFRJ, Rio de Janeiro

PRADO, R., COSTA, V.A. Por que cultura surda? Sentidos e significados da educação de alunos surdos. Cad. Pes. São Luís, v.23, n.especial, set/dez 2016

PERLIN, G., MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Revista Ponto de Vista, no. 05, p. 217-226. 2003. NUP. Florianópolis. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/12_tendencia.pdf. Último acesso em 06 de agosto de 2017.

PERLIN, G., STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, ed.UFPR, Ed. Especial n°2, p.17-31, 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CCIVIL. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto no. 5626/2005. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2004-2006/2005/decreto/D.5626.htm. Último acesso em 02 de outubro de 2017.

QUADROS, R.M. O "Bi" em bilinguismo na educação de surdos. In LODI, A.C.B., MELO,

A. D. B., FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2ed. - Porto Alegre: Mediação, 2015 p. 187 - 200.

QUADROS, R.M. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

- SÁ, N.P.; SÁ, N.L. Escolas bilíngues de surdos, por que não? Manaus, EDUA, 2015
- SÁ, N. R. L. de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SÁ, N.R.L. . RANAURO, H. O discurso bíblico sobre a deficiência. Rio de Janeiro: Editora Muiraquitã, 1999.
- SACKS, O.W. Vendo Vozes. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS, J. L. dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 9ª Ed. 1983.
- SANTOS, J.M.C.T. e OLIVEIRA, S.K.V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. Revista Holos, ANO 30, VOL 5, 2014.
- SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. 27ª ed. - São Paulo: Cultrix, 2006
- SILVA, O.S.F. Os ditos e os não-ditos do discurso: Movimentos de sentidos por entre os implícitos da Linguagem. Revista Entreideias, Salvador, nº14, 2008.
- SILVA, T. T. da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T.T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. In: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, 1997. p. 3-15.
- SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola. In: QUADROS, R. M. de (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.
- _____. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, ed. da UFSC, 2008.
- _____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, ed. da UFSC, 2009.
- WELLER, W. ; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A - ENTREVISTA ESCRITA COM A GESTÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Faixa etária: () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 45anos () acima de 46 anos

Tempo de serviço : _____

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

2. Participou de alguma capacitação para trabalhar com surdos? Se sim, qual (is) e quanto tempo?

3. Você sabe LIBRAS?

() sim () não

4. Se sim, qual nível e duração?

5. Desde quando a escola atende alunos surdos?

6. Que adaptações foram feitas para atender as necessidades dos surdos?

7. Os funcionários e professores participaram de alguma capacitação específica a fim de se comunicar com os surdos?

8. Que ações a escola desenvolve a fim de melhor atender as necessidades dos alunos surdos?

9. O que você pensa sobre a LIBRAS?

10. O que você pensa sobre a classe inclusiva? O que vc pensa sobre a inclusão para pessoas surdas na escola regular?

11. Como você vê o ambiente cultural existente na escola?

- () ambiente cultural ouvinte
- () ambiente cultural surdo
- () ambiente bicultural

12. Explique os indícios que o levam a entender sua resposta acima:

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B - ENTREVISTA ESCRITA COM OS DOCENTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Faixa etária: () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 45anos () acima de 46 anos

Tempo de serviço como professor: _____

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

2. Há quanto tempo trabalha com surdos?

3. Participou de alguma capacitação para trabalhar com surdos? Se sim, qual(ais)e quanto tempo?

4. Você sabe LIBRAS?

() sim () não

Se sim, qual nível e duração?

5. Você precisa de intérprete para a sua aula?

6. Desde quando trabalha com intérpretes? Você passa seu planejamento para o intérprete ou fazem juntos?

7. Prefere trabalhar com ou sem intérpretes?

8. O que você pensa sobre a LIBRAS?

9. O que você pensa sobre a classe inclusiva? O que você pensa sobre a inclusão para pessoas surdas na escola regular?

10. Como você vê o ambiente cultural existente na escola?

- () ambiente cultural ouvinte
- () ambiente cultural surdo
- () ambiente bicultural

11. Explique os indícios que o levam a entender sua resposta acima:

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA GRAVADA COM OS DOCENTES

PROFESSOR OUVINTE

1. FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ, SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL, HÁ QUANTO TEMPO ATUA NESSA ESCOLA, ETC.:
2. COMO É TRABALHAR COM ALUNOS SURDOS?
3. VOCÊ PERCEBE QUE OS ALUNOS SURDOS SÃO ACOLHIDOS NA ESCOLA?
4. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A CLASSE INCLUSIVA? O QUE VC PENSA SOBRE A INCLUSÃO PRA PESSOAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR?
5. COMO VOCÊ PERCEBE O AMBIENTE CULTURAL EXISTENTE NA ESCOLA?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DISCENTE SURDO

ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS

1. FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ: IDADE, ONDE MORA, O QUE FAZ ALÉM DE ESTUDAR, ETC?
4. AS PESSOAS COM QUEM MORA SE COMUNICAM EM LIBRAS?
5. COMEÇOU A ESTUDAR EM QUE IDADE?
6. ESTUDA NESSA ESCOLA HÁ QUANTO TEMPO?
7. COM QUEM VOCÊ SE COMUNICA EM LIBRAS NA ESCOLA?
8. VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO NESSA ESCOLA?
9. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A CLASSE INCLUSIVA? O QUE VC PENSA SOBRE A INCLUSÃO PRA PESSOAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR?
10. COMO VOCÊ VÊ O AMBIENTE CULTURAL EXISTENTE NA ESCOLA?
11. O QUE VOCÊ FARIA DE MUDANÇAS NA ESCOLA PARA ATENDER SUAS NECESSIDADES?

APÊNDICE E - ENTREVISTAS GRAVADAS

Entrevista Narrativa 1 professora Laura

E - Fale um pouco sobre você, sua atuação profissional e há quanto tempo atua nesta escola, etc.

L - Eu sou Laura de Almeida, sou profa. de Ciências Humanas na Eja, trabalho há 20 anos nesse colégio e há mais de 10 que eu trabalho com os surdos.

E - Como é trabalhar com alunos surdos?

L - É uma experiência enriquecedora viu? Porque a gente pensa que pelo fato de o aluno não ouvir que ele vai ter determinadas limitações e eles nos surpreendem a cada dia. Eles são muito capazes e eles ultrapassam fronteiras. Eles conseguem captar informação, eles respondem com muita precisão, não todos né, cada um tem seu grau de conhecimento, até mesmo de Libras, então alguns deles se destacam bem mais, mas os outros também mostram que tem condições de aprender, que tem condições de evoluir, isso me surpreendeu muito, muito mesmo!

E - Você percebe que os alunos são acolhidos na escola?

L - 100% (balançando a cabeça confirmando)

E - E como é esse acolhimento?

L - Olhe, o acolhimento de coração é 100%, mas pelo tempo que estou aqui já tenho batido nessa tecla por diversas vezes, é com relação a material. Nós não temos material disponível para surdos. A gente se humilha para ter acesso a sala de vídeo (+). Pelo fato de todas as salas terem surdos e de todos os professores estarem aqui todos os dias, nós deveríamos ter um acesso melhor, por exemplo, aqui na escola nós temos coordenadoras de Libras, são duas, e que infelizmente não nos dão um respaldo, elas nos ajudam em alguma coisa que a gente precisa, mas dizer que a escola tem material pra surdos, não tem. Não tem um vídeo sobre nada, a gente que tem de procurar e trazer, entendeu? Eu achava que a escola em si, por se tratar de ter um número grande de surdos, deveria ter um acervo melhor, eu acho. Nós como professores é que buscamos isso aí, entendeu? Mas a escola disponibilizar, o Estado disponibilizar? Disponibiliza não. As salas, pode ver, são salas normais, e o acesso a gente mal tem ao livro, e o que a gente busca com recursos próprios.

E - Você acredita que a escola deveria fornecer esses recursos?

Claro! Essa sala mesmo que está aqui (A Sala de Recursos Multifuncional), era pra gente dar aula aqui, era pra gente ter acesso(+) a escola tem um acervo de materiais disponíveis em Libras, a gente não tem acesso. Não tem um material em Libras aqui, um material, não tem. Inclusive eu já falei que tem um curso, né, telecurso 2º grau, não é telecurso 2º grau não (+) Novo telecurso! Novo telecurso que pelo menos vem em libras todas as matérias. Eu não comprei ainda porque era caro, mas eu tenho vontade de comprar, entendeu? Porque fala de todas as matérias, todos os assuntos e tem a (gesticula) em Libras. Mas eu acho difícil, esse acesso assim, a gente não tem.

E - E vc acha que porque não tem esse movimento da escola para ter as coisas (materiais), por que facilitaria muito o processo de ensino aprendizagem, não?

L - Porque não tem eu não sei, não posso dizer, não tenho a menor ideia de porquê essa restrição, por que pela manhã é turno integral, é dança, é show, é papel à vontade, tudo em grande quantidade, não tem restrição com relação à dinheiro. Mas o básico para os surdos de noite é complicado. Para os surdos não, para os alunos do noturno. Um exemplo dessa carência foi numa festa junina que nós estávamos organizando. Então para o turno da noite nós pedimos para eles trazerem um prato típico, viessem caracterizados que nós iríamos fazer uma festinha e pedimos à direção da escola para deixar o som e isso não aconteceu. Então quando nós chegamos a noite tinha bastante comida, eles estavam todos caracterizados, de chapéu, assim, aquela caracterização básica né? Mas já para a festa e não tínhamos o som. Vocês acreditem se vocês quiserem: pra mim foi o melhor São João da escola, porque os surdos fizeram uma quadrilha sem som, e marcaram com perfeição. Foi tão lindo que nós pedimos para repetir.

Entrevista narrativa 2 profa. Alice

E - Fale um pouco sobre você, sua atuação profissional e há quanto tempo atua nesta escola, etc.

A - Trabalho aqui no Ruy desde 2002/2003 e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi implantado em 2004; em 2005 já tínhamos o EJA 3º ano, porque o EJA veio com 5ª/6ª (séries), 7ª/8ª (séries), depois veio o 2º ano e o 3º, e antigamente nós tínhamos cinco matérias do 3º, e eram cinco aulas por turma, hoje são quatro. E nós não tínhamos Artes, aí colocou Artes, tirou uma aula de cada matéria e colocou Artes. E com os surdos eu trabalho desde que entrei aqui. Sempre a escola foi acolhedora, sempre a escola foi participativa com os surdos, sempre teve essa preocupação assim, de apoiar, de fazer uma propaganda positiva, nossa propaganda é de boca em boca, um vai falando para o outro, um surdo vai falando para o outro, que aqui tem apoio, aqui tem responsabilidade com eles, aqui é um aconchego com eles, aqui a gente trabalha assim... antes, teve uma época que nós tínhamos (os alunos surdos) segregados, só sala de surdos, só sala de ouvintes, acho que você lembra (se referindo à entrevistadora). Aí a gente viu que não dava certo, se a gente trabalha com inclusão? Tinha que misturar mesmo, colocar eles junto com os ouvintes, porque assim, desde o início eu era contra esse negócio de separar, porque a vida deles não é só eles...eles trabalham, eles pegam ônibus, têm uma vida social intensa, eles não são diferentes de ninguém, só tem essa deficiência, a surdez, mas que não os impede de quase nada, eles casam, têm filhos, não necessariamente os filhos nascem surdos, muitas vezes nascem meninos normais, se nascerem surdos isso também não é problema. A data que comemora (falando do 26 de setembro) a escola também comemora, e no dia mesmo muitas vezes eles não vem, por que eles tem um Encontro muito grande por aí, no Iguatemi ou é no Campo Grande, não lembro bem. E aqui na escola nós não trabalhávamos com intérpretes no início, tinha a sala de apoio, mas não tínhamos o intérprete. Eu acho que em 2007/2008 chegou os intérpretes para ajudar, pra somar com a gente, e foi muito bom. Hoje nós temos intérpretes, às vezes os intérpretes trocam, mas a nossa convivência aqui é muito boa.

E - Trabalhar com surdos, como é?

A - Eu gosto, eu gosto. Tem como tem ouvintes, uns que tem mais dificuldades, outros que tem mais facilidade, como os surdos também, tem surdos que tem menos facilidade, mas eles tem assim uma responsabilidade, não faltam de forma nenhuma, todos os dias, de segunda a sexta eles estão aqui. Os ouvintes podem faltar, mas eles não faltam. Eles têm isso muito forte mesmo, muito arraigado.

E- Você acredita que essa vontade de estar na escola está ligada a o quê?

A - Está ligada aqui, principalmente, porque é um ambiente onde eles vão encontrar outros surdos, então eles se sentem bem. A gente deixa eles bem a vontade, é dos ouvintes, é dos surdos, mas eles não ficam só surdos porque são surdos, eles integram muito bem, hoje em dia eles não ficam só surdos, só ouvintes, eles integram, eles conversam, eles convivem, eles trocam material, eles fazem trabalho de equipe, não tem só equipe de surdos, quando separam as equipes na sala, não tem só equipe de ouvintes, não, não. Eles são um povo que não falam, mas o resto, eles são inteligentes, eles são capazes, eles pega com facilidade. Eles trabalham, tem vida ativa.

E - Então você falou que percebe que a escola acolhe os surdos...

A - A escola já foi por muito tempo e é ainda referência na Bahia, o Ruy Barbosa é referência na Bahia de trabalhar com surdos, todo o preparo para receber os surdos aqui na Bahia no Ruy Barbosa nós temos, todo o preparo. Muitas provas são diferenciadas, provas mais com figuras, com desenhos, que eles possam ter mais habilidade na prova. A gente entrega a prova na sala de apoio aí eles fazem a prova de maneira que o surdo tenha mais facilidade, todo esse apoio, e eles sentem esse apoio aqui, o Ruy Barbosa acolhe, e esse acolhimento vai fazendo propaganda, vão chegando mais surdos, sempre trabalhamos assim.

E - Sobre o apoio do Governo, da SEC (Secretaria de Educação)...

A - O governo sempre faz esse investimento, sempre teve esse investimento, assim de colocar os intérpretes para nos apoiar, porque no início era mais difícil, de 2007 para cá que teve essa preocupação de colocar intérprete para apoio mesmo do professor, tem a sala de apoio que lá eles dão curso, preparam é uma preocupação boa porque isso aí vai fazer com que a escola acolha com muito mais condições, porque tem de acolher e ter condições de acolher, e nós acolhemos e temos condições para isso.

Entrevista narrativa 3 - profa. Mônica

especialista da sala de recursos multifuncional

E - Fale um pouco sobre vc, sua formação, sua experiência profissional, sua experiência aqui nesta escola e a questão da Sala de Recursos, como é que funciona...

M - Eu sou Mônica Lobo, sou graduada em Geografia, pós-graduada em psicopedagogia e em Educação Especial, fiz Psicologia, fiz extensão em Libras e estou fazendo pós em Gestalterapia. Eu tenho dezesseis anos trabalhando no Estado, sete deles eu trabalhei em sala de aula ensinando Geografia, e há dez anos eu "tô" na sala de Recursos Multifuncional, trabalhando com educação especial. Éeee...então tem dez anos que eu estou aqui nesta escola especificamente. Éeeee....o que é uma sala de recursos multifuncional? É um espaço que existe dentro das escolas estaduais, voltado para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência, pra qualquer tipo de deficiência. O foco aqui no

_____, por ser uma escola de referência, há mais de 25 anos, a gente fez um levantamento, está no histórico aqui da escola agora, se você quiser ver, nós fizemos um apanhado através de pesquisa, com as pessoas que já trabalharam aqui, fizemos esse levantamento e a escola é referência na comunidade surda como uma escola que faz parte do processo de educação dos surdos para um ensino melhor.

E - Nesse histórico tem quanto tempo a escola trabalha com surdos?

Tem. Encontramos um livro, um livro de Ata, que começa em 1926, relatando as coisas da escola, a gente leu esse livro, eu e Edna (a coordenadora do Tempo Integral), porque esse ano é ano de escrita do PPP (Projeto Político Pedagógico) e aí, nós pedimos depoimentos para os professores mais antigos, que eles redigissem o que eles tinham de registro da história do colégio, então as profas Rosa e Sônia que se aposentaram agora, recentemente, deixaram escritos riquíssimos, professora Adma, de Ed. Física, que estudou aqui, que foi aluna da escola, então deu muita memória, então a gente visou a questão da memória delas como registro da história da escola. Aqui já teve sala exclusiva, do pré-primário até a 4ª série (antiga 4ª série) exclusiva de surdos, então ficavam cinco ou seis salas, só com uma única professora, sem interpretação de Libras, elas pouco sabiam a língua de sinais, e daí eles passaram por todo o processo de oralização, da comunicação total, que usava Libras e oralização, e depois foi que chegou, eles foram para sala de aula regular e foi instalada a Sala de Recursos Multifuncional.

Depois, a Sala de Recursos, dava esse apoio pra sala de aula, era tudo ainda iniciando nesse sentido, do atendimento educacional especializado, e os intérpretes de Libras chegaram aqui em 2009. E o curso de Libras em 2008. Então tem esse tempo que a gente tem essas duas coisas funcionando na escola, e foi estruturado internamente pra eles estudarem na mesma sala de aula, para terem intérprete sempre presente com eles.

E - Como é o trabalho da Sala de Recursos Multifuncional? É só com o aluno? É com aluno-professor-família?

É com todos. A gente faz atendimento aos pais, desde a matrícula a gente faz uma anamnese com essa família para construir um relatório desse aluno e aí eles trazem dados, se eles tem algum tipo de atendimento fora da escola, não só os surdos, a gente tem deficientes intelectuais, acima do esperado, a gente sempre esperava assim, um, dois ou três, esse ano nós temos uns oito ou nove alunos com deficiência intelectual, nos três turnos. E aí eles (os pais) apresentam relatório explicando qual é a deficiência desse aluno, quais as interferências externas, e a gente faz esse acompanhamento com os pais durante todo o ano, sendo algo partindo da necessidade nossa em relação a família, ou da família em relação a nós. Ou se acontecer qualquer coisa em relação ao aluno, a gente não tá livre né? Dessas questões, o aluno com indisciplina e tal. Nós trabalhamos também com o professor de sala regular, na medida do possível, porque é um trabalho que deve ser em parceria, mas como nada é feito apenas do desejo da sala de recursos e a sala de recursos entender o que é esse processo no outro né, aceitar esse processo de parceria, de trocar informações, ver quais são os conteúdos que estão sendo dados, produzir material, é uma das funções da sala também produzir material adaptado para os alunos, então no caso as avaliações, teste, prova, qualquer coisa que o aluno venha a fazer na sala de aula, é função também da sala de recursos fazer isso. O atendimento educacional no contraturno, que aqui, como o colégio é educação integral, a gente teve que fazer uma adaptação tanto pro noturno quanto pro pessoal que estuda de manhã, que fica o dia

inteiro né? Por que antigamente quem era matutino deveria fazer o contraturno no vespertino e vespertino no matutino e noturno nos dois outros turnos, enfim. O turno noturno é um público muito específico, são trabalhadores, então eles precisam estar em sala de aula e eles não têm condição de vir no contraturno, é Educação de Jovens e Adultos, então a gente programou a oficina de Português como 2ª língua começando às 17, 17:30, então nessa hora os alunos, surdos né, fazem as aulas de Português como segunda língua e também de Língua de sinais e aí eles vão pra sala logo depois. Foi uma forma que a escola encontrou de adaptar pra eles. E para os do diurno o que foi que a gente fez? A gente teve que adaptar com algumas aulas da grade diversificada, em que eles tem duas ou três horas de carga horária semanal, por exemplo, que uma dessas horas eles estejam na sala de recursos estudando Língua de sinais ou Português como 2ª língua. Então a gente teve de fazer essa adaptação por quê? porque o currículo da Educação Integral não contempla o Atendimento Educacional Especializado, não contempla o ensino de Libras, não contempla o ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua. Então a escola se adaptou. Então o que acontece se o aluno não está na sala de aula regular, ele está na sala de recursos; aí aquela aula, o que está sendo produzido, ele vai resgatar nas outras aulas restantes da semana. Foi uma forma que a gente conseguiu para que o aluno não deixasse de ter o atendimento educacional especializado na sala de recursos.

E - Você percebe que a escola enquanto instituição, ela acolhe a sala de recursos, ela colabora, facilita o trabalho?

M - Agora um pouco mais, porque quando eu chequei aqui em 2007, tinha um contexto bem ruim, mas foi uma coisa conquistada, com muita luta, de mostrar um bom trabalho, de como as coisas deveriam caminhar e aí eu sei que hoje já está bem melhor, mas não está ainda como deveria ser. Precisa de mais apoio, principalmente financeiro, nem sempre depende da gestão mas, enfim, isso não é uma questão nossa, minha obrigação é pedir, é solicitar; o espaço da sala não é interessante para ser uma Sala de Recursos Multifuncional, ela é mal ventilada, mal iluminada, e a questão mesma dos recursos que deveríamos ter porque se por exemplo, a gente tivesse um aluno com baixa visão seria um problema sério porque o quadro, por exemplo, fica embaixo da janela, então a claridade entra pela janela e prejudicaria a visão de um aluno que está diante de um quadro de onde vem uma grande luminosidade. Aqui, no caso, o espaço é pequeno e a gente tem que se dividir entre espaço de sala de aula, espaço de educação especializada, onde a gente precisava de uma mesa redonda, para se reunir com todos os alunos, enfim condições pedagógicas a gente não tem. Computador com programas específicos para todo tipo de deficiência, enfim, coisas relacionadas tanto a escola como lá, a Secretaria de Educação (SEC), a gente responsabiliza a gestão da escola para nos fornecer isso. Esse ano a gente está com outro momento difícil na educação especial, de todas as instituições da Bahia, porque eu me reuni com pessoas de outras escolas do interior da Bahia, teve um curso e nós fizemos um grupo no whatsapp para resolver questões que estavam se complicando...porque foi o seguinte: no começo do ano passado, o Estado tirou todos os prestadores de serviço e fez concurso do REDA () para professores. Só que fez para professor de sala regular e demitiu todos os prestadores de serviço da área de educação especial: dos centros, das salas de recursos, o pessoal do capes, da área de cegueira, de surdez, de autismo, de tudo, e não fez o concurso do REDA para educação especial. As escolas tiveram que se movimentar, as instituições, os centros, e aí fomos a Secretaria da Educação, isso foi o ano passado, e aí pressionou, e aí eles fizeram em forma de contrato, contrataram todos esses profissionais de novo, fizeram contrato de REDA provisório e iam lançar o edital do concurso. Assim eles fizeram no final do ano passado, ou no início desse ano, eu não sei data,

e muita gente que está com o contrato de REDA, que deveria fazer esse concurso pra permanecer nas funções, porque são profissionais já capacitados, já treinados, já ambientados e já, no caso da surdez, fluentes os intérpretes. E o instrutor de Libras dos surdos, que é o ideal, o instrutor de Libras ser surdo, formado em Libras, graduado em Libras etc. Muita gente não ficou sabendo. E outras tantas ficaram sabendo e fizeram. O concurso foi feito escrito, não existiu prova prática para a Língua de sinais. Como você vai analisar uma pessoa, se ela sabe língua de sinais, sem uma banca para perceber se eles sabem língua de sinais (?) Isso é inconcebível. Então foi feita uma prova escrita (ênfase), com os sinais desenhados que você encontra em livros, em cartilhas, isso não avalia uma pessoa se ela é fluente, se ela é uma tradutora de sinais. Então nós estamos recebendo profissionais que não (ênfase) sabem língua de sinais. Isso está causando polêmica na comunidade surda, eles já estão sinalizando que vão se movimentar, na Secretaria (de Educação), eles já vieram aqui procurar a gestão da escola, procurar a gestora pra reivindicar que ela fosse até a Secretaria da Educação, com um posicionamento, que isso era absurdo. A forma que o professor surdo de Libras foi desligado, ele não ficou sabendo, o que é outra questão dentro da exclusão, fazem os concursos, não fazem um edital em Libras, não fazem nada que favoreça a que o surdo tenha acesso a essa informação. Eu não fiquei sabendo, porque se eu tivesse ficado sabendo ele teria ficado sabendo, ele não ficou sabendo então ele não fez, e foi desligado. Então foi colocado no lugar dele um professor, tudo bem, formado em Libras, mas é ouvinte. Não tem a questão da cultura surda, não tem a questão da língua, né, e não sou eu que digo isso, está aí nos livros, tem Capovilla, tem Nídia, tem Gladis Perlin, Ronice, essa galera toda que escreve sobre isso, não sou eu que estou dizendo isso. Enfim, estamos no meio agora dessa questão caótica de novo, a gente dá um passo pra frente, dois pra trás. Então, tem que resolver essa questão administrativa da Secretaria da Educação que é legalizar? Tem que realmente fazer. Mas tem de fazer da forma certa, consulta as pessoas certas pra poder fazer isso, então isso mostra o desconhecimento que a Secretaria da Educação tem em relação a educação especial.