



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Maria Aldenora dos Santos Lima

**Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas:**  
**em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**

Manaus-AM, 2015

Maria Aldenora dos Santos Lima

**Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas:  
em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nidia Limeira de Sá

Manaus-AM, 2015.

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237e Santos, Maria Aldenora Dos Santos Lima  
Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul. / Maria Aldenora Dos Santos Lima Santos. 2015  
120 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Dra. Nídia Regina Limeira de Sá  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Identidades Surdas. 2. Culturas Surdas. 3. Educação de Surdos. 4. Surdez. I. Sá, Dra. Nídia Regina Limeira de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Maria Aldenora dos Santos Lima

**Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: em busca de um norte  
em Cruzeiro do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – FACED, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Data da defesa: 18 de dezembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Nidia Regina Limeira de Sá – Orientadora

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Profª Drª Deize Vieira dos Santos – Membro Externo

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Profª Drª Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel – Membro Interno

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Dedico este trabalho a todos os surdos deste país, e em especial aos  
amigos surdos do município de Cruzeiro do Sul.

A cultura Surda é espetacular!

Viva o Orgulho Surdo!

## AGRADECIMENTOS

A minha formação profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda da minha amável família, em especial dos meus pais Antônio (*in memoriam*) e Aldenora, que, no decorrer da minha vida proporcionaram-me os valores de integridade, perseverança, compromisso, honestidade e de busca em Deus como a força maior para o meu desenvolvimento como ser humano.

A Deus dedico o meu agradecimento maior, porque tem sido tudo em minha vida: Aquele que me sustenta, que me levanta e que nunca me deixa desistir.

Aos meus dois filhos, Luiz Gustavo e Layla Giovanna, a quem dedico amor eterno.

Ao meu marido Ney, pelo companheirismo, dedicação e fidelidade.

Aos meus irmãos Sandra e César pelo o apoio e cuidado com minha família no momento mais difícil de minha vida.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nidia Regina Limeira de Sá, pelos ensinamentos e pelas reflexões, oferecendo orientações presenciais ou a distância, sempre pertinentes e produtivas. Seus ensinamentos foram além do território acadêmico, desenhando caminhos que trilhamos com firmeza ao longo deste trabalho.

Aos amigos Dangelo Modesto e Suelem Modesto, que me acolheram em seu lar, dando-me apoio nos momentos de fraqueza longe de minha casa.

Às amigas queridas Nina Rosa e Lene Reis por sua amizade, e também por suas ideias, sugestões e leitura cuidadosa, que muito contribuíram com este trabalho.

Aos colegas professores e alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia da UFAC – Campus Floresta em Cruzeiro do Sul/Acre, por partilharmos a crença na Educação.

Aos participantes dessa pesquisa, aos surdos e intérpretes de Cruzeiro do Sul, que colaboram com suas vozes, possibilitando a construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM pela oportunidade que me foi dada, pela crença nas possibilidades do desconhecido e pelas mediações nas disciplinas cursadas.

Aos colegas do curso de Mestrado e a todos os funcionários da UFAM, pelas trocas de ideias e pelas muitas dúvidas somadas, divididas, subtraídas e multiplicadas.

À Universidade Federal do Acre/Campus Floresta, especialmente a todo o corpo docente da instituição, pelo apoio e confiança.

À CAPES, pelo financiamento deste estudo.



“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.  
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua  
é parte de nós mesmos.

Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo,  
e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

Nós não devemos mudá-los. Devemos ensiná-los, ajudá-los,  
mas temos que permitir-lhes ser surdo”.

Terje Basilier

## RESUMO

**LIMA, M.A.S. EDUCAÇÃO BILÍNGUE, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS: EM BUSCA DE UM NORTE EM CRUZEIRO DO SUL.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/AM, 2015.

Este estudo analisou aspectos das identidades surdas e da cultura surda envolvidos no desenvolvimento da Educação de Surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre. Tal trabalho visou contribuir para um maior conhecimento sobre as identidades surdas e a cultura dos surdos cruzeirenses, no intuito de ampliar o fortalecimento da cultura surda e as possibilidades de descoberta de si e do ambiente em que vivem os surdos cruzeirenses, incentivando a aproximação a conteúdos culturais. Os objetivos específicos foram: identificar aspectos da participação dos surdos no desenvolvimento da Educação dos surdos cruzeirenses; analisar o processo de reconhecimento das identidades surdas em Cruzeiro do Sul; e analisar o processo de reconhecimento e promoção das culturas surdas em Cruzeiro do Sul. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com instrumentos de coleta de dados, como: grupos focais, entrevistas semiestruturadas e observações diretas. Os sujeitos da pesquisa foram surdos e intérpretes de Libras do Município de Cruzeiro do Sul/AC. Os resultados indicam que existe uma insatisfação a respeito do desenvolvimento da Educação de surdos em Cruzeiro do Sul, indicam que a maioria dos surdos cruzeirenses não vivencia plenamente as identidades surdas e que desconhecem aspectos básicos da cultura surda. Também verificou-se a necessidade de fortalecer a cultura surda e as identidades dos surdos para que os mesmos adquiram autonomia em sua vida educacional e social, e para que participem do processo de desenvolvimento da Educação Bilíngue no município. A luta por escolas bilíngues e pela criação de uma associação de surdos é a principal reivindicação da comunidade surda, como também mais respeito, por parte da sociedade, com relação ao reconhecimento das identidades e culturas surdas e participação de surdos nas decisões educacionais e sociais.

**Palavras-Chaves:** Identidades Surdas, Cultura Surda, Educação de Surdos.

## RESUME

LIMA, M.A.S. BILINGUAL EDUCATION, IDENTITIES AND CULTURES DEAF: IN A SEARCH OF A NORTH IN CRUZEIRO DO SUL. Master's thesis of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas / AM 2015.

This study examined aspects of deaf identity and deaf culture in the development of Deaf Education in the Municipality of Cruzeiro do Sul - Acre. Such work aims to contribute to a better understanding of deaf identity and culture of cruzeirenses deaf, in order to expand the strengthening of deaf culture and the discovery of possibilities for themselves and the environment they live in, encouraging approach to cultural content. The specific objectives were to identify aspects of participation of the deaf in the development of Education cruzeirenses deaf; Analyze the process of recognition of Deaf identities in Cruzeiro do Sul; and analyze the process of recognition and promotion of deaf culture in Cruzeiro do Sul. The research was qualitative, with data collection instruments such as: Focus groups, semi-structured interviews, and direct observation and study groups with deaf. The research subjects were deaf and interpreters from Cruzeiro do Sul. The results indicate a dissatisfaction regarding the development of Deaf Education in Cruzeiro do Sul, indicate that most cruzeirenses deaf do not fully experiences the deaf identities and who are unaware of basic aspects of deaf culture. There was the need to strengthen deaf culture and the identity of the deaf so that they acquire autonomy in their educational and social life, and participate in the Bilingual Education development process. The struggle for bilingual schools and the creation of a deaf association is the main demand of the deaf community, as well as more respect in society and the recognition of Deaf identities and cultures and participation of deaf people in educational and social decisions.

Key Words: Identity Deaf, Deaf Culture, Deaf Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APADA</b>	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos
<b>ASTILEAC</b>	Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Acre
<b>CAS</b>	Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
<b>CEADA</b>	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-comunicação
<b>CEES</b>	Centro Estadual de Educação de Surdos
<b>DA</b>	Deficiente Auditivo/Deficiência Auditiva
<b>ENEN</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FEBRAPILS</b>	Federação Brasileira da Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes da Língua de Sinais
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua de Sinais Brasileira ou Língua Brasileira de Sinais
<b>NAPI</b>	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>UFAC</b>	Universidade Federal do Acre
<b>PROLIBRAS</b>	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação de Libras/Português/Libras
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Caraterização dos sujeitos intérpretes de Libras com relação à idade, sexo e escolaridade.....	21
<b>Quadro 2:</b> Caraterização dos sujeitos surdos com relação a idade, sexo, tipo de surdez, escolaridade e atuação profissional .....	22

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAMINHOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS .....	16
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	23
2.1 Contextualização Histórica .....	26
2.2 Oralismo: Uma ideologia de Dominação .....	29
2.3 Comunicação Total: Oralismo Disfarçado.....	33
2.4 A Língua de Sinais: Uma Luz na Educação de Surdos.....	35
2.5 Enfoque Bilíngue: Um Olhar Sobre as Diferenças.....	43
2.6 Inclusão de Surdos na Rede Regular de Ensino .....	49
2.7 Educação de Surdos no Estado do Acre .....	57
2.8 Panorama Histórico sobre os Profissionais Intérpretes de Libras na Educação no Acre .....	59
3. IDENTIDADES SURDAS .....	69
3.1 Identidades Surdas em Cruzeiro do Sul .....	69
3.2 Identidades Surdas e Relações de Poder. ....	84
4. CULTURA SURDA .....	87
4.1 Estudos Culturais e Estudos Surdos: Aspectos principais.....	87
4.2 Cultura Surda: o que a Escola Cruzeiroense tem Feito na Valorização desta .....	89
Cultura .....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
REFERÊNCIAS .....	112
ANEXOS .....	118

## INTRODUÇÃO

A experiência que fui construindo como professora em cursos de licenciatura, cursos de magistério de nível médio e programas de capacitação docente, além da atuação como professora do Ensino Fundamental, despertaram-me preocupações em relação à educação dos surdos.

No decorrer de minha trajetória profissional lidando como intérprete de Libras nas salas de aulas em escola regular, o mundo da Libras (Língua de Sinais Brasileira) passou a fazer parte do meu cotidiano. Paralelamente, atuava em cursos e oficinas que objetivavam a capacitação de professores do município de Cruzeiro do Sul – Acre, e adjacências. Esse cenário profissional aconteceu até o ano de 2009, ocasião em que iniciei nova experiência por meio da aprovação em um concurso público para o magistério superior na Universidade Federal do Acre-UFAC, no Campus Floresta. Nessa instituição trabalho até hoje com o ensino da Libras em cursos de licenciatura e bacharelado. Esse acontecimento foi motivador para a possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos por meio de um curso de Mestrado.

Trabalhando desde 2006 na educação de surdos, e atuando como intérprete de Libras em escolas, percebi a dificuldade que os alunos surdos têm em efetivamente aprender e em conviver no ambiente escolar regular, pelo fato de serem usuários de uma língua diferente da língua usada pela maioria, e, ainda, devido aos procedimentos educacionais que não são trabalhados corretamente para atender às suas especificidades. Muitos surdos não conhecem a língua própria da comunidade surda, nem se dão conta de que existe uma cultura surda. Muitas vezes, quando são incluídos numa escola, o seu elo de interação se dá apenas pelo intérprete de Libras, outrossim, continuam sem contato com outros surdos ou com a comunidade surda, bem como sem terem contato linguístico direto com os professores.

Os surdos não têm outra escolha a não ser viver num mundo repleto de não surdos, inclusive em suas próprias famílias. Na maioria das vezes seus pais não sinalizam, o que faz das residências onde as crianças surdas crescem, um ambiente linguístico empobrecido. Da mesma forma, muitos programas de educação para surdos adotam a abordagem oralista<sup>1</sup> ou empregam professores sem habilidades avançadas no uso da Língua de Sinais Brasileira. Assim, as dificuldades de comunicação nesses dois importantes ambientes criam uma enorme necessidade de soluções que preencham as lacunas no conhecimento dessas pessoas.

---

<sup>1</sup>A abordagem oralista é uma filosofia educacional na educação de surdos que tem como pressuposto que o pensamento é dependente da mediação da fala.

Não apenas no município de Cruzeiro do Sul, mas, também em diversas regiões do país, ainda não se consolidou a ideia da necessária vivência precoce da Língua de Sinais em ambiente linguístico natural, nem se atingiu o convencimento de que as propostas de escolarização devem respeitar o direito dos surdos à condição bilíngue, e envolver a participação das comunidades de surdos, respeitando-se a diversidade da cultura e as identidades surdas.

É neste contexto que se insere o presente trabalho, ou seja, partindo de um pressuposto vivencial e perceptível de que o desenvolvimento e a participação social da comunidade surda do município de Cruzeiro do Sul é incipiente, estando, ainda, os surdos, muito afetados pelo protagonismo ouvinte nas questões que dizem respeito aos surdos. Assim, o **objeto** desta pesquisa é: a relação entre identidades e cultura surdas no desenvolvimento da Educação de surdos no município de Cruzeiro de Sul. Esta pesquisa, portanto, tem o objetivo de analisar aspectos das identidades surdas e da cultura surda no desenvolvimento da educação de surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre.

O trabalho está composto por quatro capítulos: 1. No primeiro capítulo, apresenta-se os caminhos metodológicos da pesquisa. 2. O segundo capítulo aborda a Educação Surdos e a trajetória histórica até os dias atuais. 3. No terceiro capítulo, discute-se as identidades surdas e suas categorizações, abordando vozes de surdos e de intérpretes do município de Cruzeiro do Sul-Acre e as relações de poder nas quais se constituem. 4. No quarto capítulo, enfatiza-se a cultura surda, apresentando concepções dos surdos de Cruzeiro do Sul, sua participação nas decisões educacionais e pensamentos sobre o que a escola cruzeirense tem feito na valorização dessa cultura.

Este trabalho visa contribuir para um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da Educação de surdos, das identidades surdas e da cultura surda em Cruzeiro do Sul - AC, ampliando o fortalecimento da comunidade surda nesse contexto cruzeirense e as possibilidades de descoberta de si e do ambiente em que os surdos vivem, e ainda incentivando os surdos a uma maior aproximação dos conteúdos culturais. Acredito, portanto, que, abordando esta temática, foi possível aprofundar as discussões sobre tal objeto, descortinando relações existentes.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se por sua importância social e acadêmica que lhe assegura uma relevância para a educação de surdos cruzeirenses. Seu mérito será contribuir na “descoberta” e na “autodescoberta” do sujeito surdo dentro da comunidade e da sociedade cruzeirense acriana, valorizando os contextos de sua cultura, colaborando para o



desenvolvimento da pessoa surda em Cruzeiro do Sul, para o fortalecimento de sua identidade cultural e para o aperfeiçoamento de processos educacionais locais.

No primeiro Capítulo apresento os caminhos teóricos-metodológicos percorridos pela pesquisa rumo aos resultados pretendidos.

## 1. CAMINHOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa em Educação. Esta tem como o foco a compreensão dos fatos e toma por objetivo não responder a questões prévias ou constatar hipóteses, mas entender o comportamento dos sujeitos investigados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a utilização da expressão “investigação qualitativa” ocorre como

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que compartilha determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...] a investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Segundo estes mesmos autores, a abordagem qualitativa na pesquisa em Educação propõe o contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. Nesta direção, o conhecimento é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, em constante diálogo com o conhecimento já produzido sobre o assunto investigado. Sabemos que os dados, não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador e que, ao contrário, é a partir das interrogações que este faz a esses dados que será possível a construção de um novo conhecimento com o auxílio teórico que lhe dê sustentação.

O pesquisador objetiva tornar-se um veículo inteligente entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir do estudo. Portanto, a qualidade dos resultados – o rigor, a validade e a fidedignidade – dependerá da capacidade do pesquisador de conduzir sua tarefa investigativa. Por fim, “tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto a análise dos dados dependem da opção teórico-metodológica do pesquisador” (SZYMANSKI, 2002, p. 64).

Em concordância com Ludke e André (1986), a grande inquietação do pesquisador em Educação é buscar interpretar o contexto dinâmico e complexo em sua realização histórica; desse modo, a rigorosidade do trabalho científico permanece, exigindo que o investigador busque sempre a veracidade das informações. Em seu trabalho intelectual, deixará transparecer sua inteligência, sua habilidade técnica, seu domínio teórico e uma dose de paixão para temperar seu objeto.

Assim, movida por esse estado de inquietação, adentrei à pesquisa no intuito de vivenciar todas essas instâncias. De acordo com as autoras,

[...] as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. [...] A preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa qualitativa em Educação assume algumas características que precisam ser conhecidas pelo investigador, para que o mesmo possa realizar uma investigação fidedigna. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural é fonte principal dos dados, por isso, é essencial um contato prolongado com esse ambiente; os dados são descritivos e não servem para testar suas hipóteses ou confirmar suas ideias, mas para compreender os sentidos dos fenômenos sociais.

O **problema de pesquisa** sobre o qual este trabalho se deterá é: Como o desenvolvimento da Educação de surdos é afetado pelo reconhecimento das identidades surdas e pela promoção da cultura surda no município de Cruzeiro do Sul – Acre?

Com base no objeto desta pesquisa e no problema investigado, este trabalho está orientado pelas seguintes **questões**:

Qual a situação educacional da comunidade surda cruzeirense?

Como a comunidade surda cruzeirense tem contribuído para as mudanças na educação de surdos em Cruzeiro do Sul?

Quais são os aspectos que denotam, por parte dos surdos, o reconhecimento de identidades surdas?

Quais são os aspectos que denotam, por parte dos ouvintes, o reconhecimento de identidades surdas?

Quais são os aspectos que denotam conscientização cultural por parte da comunidade surda cruzeirense?

Quais são os aspectos que denotam reconhecimento das culturas surdas por parte de profissionais da Educação ouvintes cruzeirenses?

Esta pesquisa de cunho qualitativo, com observação direta, tem como **objetivo geral**:

Analisar aspectos das identidades surdas e da cultura surda envolvidos no desenvolvimento da educação de surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Visando o alcance do objetivo geral desta pesquisa, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

Identificar aspectos da participação dos surdos no desenvolvimento da Educação dos surdos cruzeirenses;

Analisar o processo de reconhecimento das identidades surdas em Cruzeiro do Sul;

Analisar o processo de reconhecimento e promoção das culturas surdas em Cruzeiro do Sul.

As **técnicas** de coleta de dados foram feitas por meio de Entrevista a Surdos, do Grupo Focal com Surdos, do desenvolvimento de um Grupo de Estudos com surdos e da aplicação de Questionário destinado a Surdos e a Intérpretes de Libras (os intérpretes responderam por escrito).

Os **sujeitos** da pesquisa foram assim constituídos: 12 (doze) surdos adultos moradores do Município de Cruzeiro do Sul-AC e 10 (dez) intérpretes do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão - NAPI, pertencente à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre – SEE.

Considerando minha atuação na comunidade surda como intérprete de Libras, selecionei os sujeitos surdos levando em conta todos os que estão cursando o Ensino Superior (atualmente nenhum surdo em Cruzeiro do Sul tem a graduação completa) e alguns surdos adultos que estão no nível médio e que têm maior facilidade de comunicação.

A seleção dos intérpretes de Libras se deu a partir de um encontro realizado a partir de um convite para uma reunião explicativa sobre a pesquisa, destinado a todos os intérpretes que atuam no ensino superior e no ensino médio. Todos os que compareceram e que se voluntariaram, foram incluídos como sujeitos da pesquisa.

Foi utilizado um modelo de **Questionário** semiestruturado para cada classe de sujeitos da pesquisa com o objetivo de conhecer as concepções sobre cultura surda, identidades surdas e o processo de escolarização, bem como visões sobre o papel da escola e sobre o que a escola tem feito para incentivar o aluno surdo na participação das mudanças educacionais no município. Houve perguntas comuns a todos e algumas perguntas específicas para cada classe de sujeitos da pesquisa.

Logo surgiram as dificuldades, pois os surdos não compreendiam a Língua Portuguesa, e, por isso, não souberam responder ao questionário na forma escrita. Considerando a dificuldade de alguns surdos em entenderem as questões e em expressarem seus pensamentos pela escrita da Língua Portuguesa, foi disponibilizado um intérprete de Libras para cada surdo que recebeu o Questionário, visando garantir o entendimento tanto da questão como da resposta. Por exemplo, quando foi perguntado sobre o que é “identidade surda”, os surdos não souberam responder. Foi necessário explicar em Libras o significado de

“identidade”. Assim, os intérpretes tiveram que interpretar questão por questão, e, mesmo assim, os surdos tiveram muita dificuldade em responder principalmente as questões referentes à cultura e à identidade.

Aos intérpretes de Libras, foram aplicados Questionários solicitando respostas por escrito.

Constatou-se a necessidade de desenvolver um Grupo de Estudos com os sujeitos surdos, para potencializar a discussão a respeito das **categorias** deste trabalho: Educação de Surdos, Identidades Surdas e Cultura Surda.

Foram realizados quatro encontros de **Grupo Focal** com os doze sujeitos surdos da pesquisa, em ambiente propício a esta atividade de pesquisa. Estes encontros foram realizados utilizando-se a Língua de Sinais Brasileira e foram filmados por dois intérpretes de Libras que atuaram como observadores, os quais também fizeram anotações do que julgaram relevante. Estes mesmos intérpretes colaboraram na transcrição dos depoimentos em Libras para a escrita em Língua Portuguesa.

Para direcionar os debates do Grupo Focal, utilizamos as categorias da pesquisa. Baseados nas categorias, utilizamos um roteiro que contemplou quatro temas distribuídos nos quatro encontros: (a) Culturas surdas, (b) Identidades surdas, (c) Dificuldades enfrentadas - pelos surdos no processo de escolarização, e (d) Participação dos surdos nas decisões educacionais e ações da escola na valorização da cultura surda.

No primeiro encontro, feitas as apresentações e esclarecimentos; foi explicado o objetivo dos encontros, a importância dos mesmos e a garantia do sigilo e dos registros. Tais procedimentos objetivaram fazer com que os participantes se sentissem livres para compartilhar seus pontos de vistas.

Realizar grupos focais com doze surdos não foi uma etapa fácil, pois, em todos os questionamentos, os participantes queriam contribuir com os temas, tornando difícil transcrever os depoimentos da Libras para a Língua Portuguesa escrita.

Segundo as palavras de Powel e Single (1996, p. 449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Complementar a isso, Gatti (2005, p. 9), quanto à técnica do grupo focal enfatiza que, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Para o referido autor o trabalho com grupos focais permite:

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das

representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

A partir da aplicação dos Questionários e dos Grupos Focais, foi sentida a grande dificuldade dos surdos em emitirem opiniões a respeito dos assuntos questionados. Assim, foi tomada a decisão metodológica de desenvolver um **Grupo de Estudos** sobre os mesmos temas dos Grupos Focais. Foram realizados quatro encontros de Grupos de Estudos, visando fortalecer a comunidade surda cruzeirense e ampliar as possibilidades de descoberta de si e do ambiente em que vivem, incentivando uma maior aproximação aos conteúdos culturais. Participaram destes Grupos de Estudo os mesmos doze sujeitos surdos que compuseram os Grupos Focais. Estes Grupos de Estudo foram desenvolvidos antes da realização dos Grupos Focais.

Após os encontros do Grupo de Estudos, foram realizadas **Entrevistas** individuais com os sujeitos surdos utilizando-se as mesmas questões do Grupo Focal. As entrevistas foram filmadas. Este procedimento teve o objetivo de “produzir dados” com maior aprofundamento e desenvolver a capacidade de reflexão crítica do contexto, como também avaliar o entendimento dos sujeitos surdos sobre as categorias estudadas no Grupo de Estudo.

A Entrevista foi utilizada como instrumento metodológico por ser um meio importante que permite a coleta de dados na área das Ciências Humanas. Como afirma Lüdke (2004, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Dessa forma, a Entrevista foi um importante instrumento, na medida em que facilitou o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

A Entrevista foi realizada com base em alguns cuidados fundamentais para a sua validade: foi garantido ao entrevistado sigilo e anonimato, e, em segundo lugar, desenvolveu-se um clima de confiança, dada a credibilidade da pesquisadora no município. Para Neto (2002), é através da Entrevista que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais; mas, esta não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores como sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade em foco.

Após a coleta dos dados, foi feita a organização das informações obtidas na pesquisa de campo, por meio da armazenagem destas em arquivos computadorizados, para posterior análise dos dados que foram coletados.

Em relação ao perfil dos intérpretes participantes, verificamos que a faixa etária dos entrevistados variava entre 29 a 35 anos, sendo um do sexo masculino e nove do sexo feminino. Quanto à formação acadêmica, todos os intérpretes têm cursos de licenciatura plena e a maioria com curso de especialização.

Referente ao perfil dos surdos participantes do estudo, verifiquei que a maioria era do sexo masculino (08) e que tinha idade que variava entre 18 a 25 anos. Quanto à atividade profissional, oito deles são estudantes de graduação e 04 ainda estudam no Ensino Médio; 06 trabalham como instrutores de Libras. Apenas 01 tem surdez adquirida; os demais são surdos congênitos.

A caracterização dos sujeitos Intérpretes de Libras com relação à idade, sexo e escolaridade está representada no quadro a seguir, identificado, doravante, com a letra I seguida do número que corresponde ao posicionamento do mesmo no quadro seguinte:

**Quadro 1:** Caracterização dos sujeitos Intérpretes de Libras com relação à idade, sexo e escolaridade.

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>
I.1	30	F	Licenciatura em Pedagogia
I.2	29	F	Licenciatura em Pedagogia
I.3	35	F	Licenciatura em Pedagogia
I.4	25	F	Licenciatura em Letras
I.5	35	F	Licenciatura em Letras
I.6	36	F	Licenciatura em Pedagogia
I.7	36	F	Licenciatura em Pedagogia
I.8	38	F	Licenciatura em Pedagogia
I.9	36	F	Licenciatura em Pedagogia
I.10	28	M	Licenciatura em Pedagogia

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A caracterização dos sujeitos Surdos com relação a idade, sexo, tipo de surdez, escolaridade e atuação profissional consta no Quadro 2. O sujeito surdo está identificado com a letra S seguida do número que corresponde ao posicionamento do mesmo no quadro seguinte:

**Quadro 2:** Caraterização dos sujeitos Surdos com relação a idade, sexo, tipo de surdez, escolaridade e atuação profissional.

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Surdez</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Atuação Profissional</b>
S.1	25	M	Congênita	Graduação em Processos Escolares	Instrutor
S.2	25	M	Adquirida	Licenciatura em Pedagogia	Instrutor
S.3	22	M	Congênita	Licenciatura em Pedagogia	Instrutor
S.4	21	M	Congênita	Licenciatura em Pedagogia	Estudante
S.5	21	M	Congênita	Licenciatura em Letras/Libras	Estudante
S.6	20	M	Congênita	Licenciatura em Pedagogia	Estudante
S.7	20	M	Congênita	Ensino Médio	Estudante
S.8	21	F	Congênita	Licenciatura em Pedagogia	Instrutora
S.9	21	F	Congênita	Licenciatura em Pedagogia	Instrutora
S.10	21	F	Congênita	Ensino Médio	Estudante
S.11	22	M	Congênita	Ensino Médio	Estudante
S.12	21	F	Congênita	Ensino Médio	Estudante

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As análises dos dados tiveram como base o campo dos Estudos Culturais pelo fato de que estes estudos entendem a cultura como um campo de luta em torno da significação social, e porque concebem a cultura surda como espaço de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações. Também porque dão ênfase à dimensão e ao reconhecimento de processos culturais existentes em grupos minoritários. Os Estudos Culturais são um campo de estudos que partem da análise das representações ou concepções dos sujeitos contextualizados em um dado ambiente cultural e social. (SÁ, 2006)

Estudar sobre a educação de surdos obriga a falar da comunidade e da cultura surdas, das línguas de sinais, das identidades surdas, do povo surdo, do convívio de surdos com ouvintes, e dos encontros surdos-surdos; obriga ainda a abordar a maneira pela qual os próprios surdos se autodefinem e como os ouvintes os definem; impulsiona a sinalizar histórias, participar de conversas, de trocas sociais; significa também apontar caminhos e lutar por direitos e cidadania.

Na seção seguinte traço um percurso sobre o tema Educação de Surdos e o que vem regendo essa modalidade em termos de leis e direitos.



## 2. EDUCAÇÃO DE SURDOS

O sistema educacional sempre foi um dos setores da sociedade mais voltados para a manutenção do poder vigente. Mesmo proclamada pelo seu caráter humanizador, a Educação esteve sempre entre discursos progressistas e práticas alienantes. Entre essas práticas, persistiu, por tempo razoável, como modalidade ou subsistema da educação, a Educação Especial. Esta modalidade era voltada para as pessoas que tinham características biológicas desviantes do padrão considerado normal: os chamados deficientes – deficientes mentais, deficientes visuais, deficientes físicos, deficientes auditivos, dentre outros.

Oficialmente, o objetivo maior do ensino especial sempre foi a integração dos ditos deficientes na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola (anteriormente nas escolas especiais e atualmente nas escolas regulares). A “integração” das pessoas com deficiências representava o sucesso das práticas terapêuticas e normalizadoras presentes na educação especial, como propiciadoras da ascensão dos considerados deficientes a patamares que permitiam sua convivência com as pessoas tidas como normais. Para Blanco (1998) nos últimos anos, têm-se empregado o termo “inclusão” para tratar do mesmo fenômeno, geralmente significando inserção física, mas diferenciado por alguns autores como concepção.

A concepção de “inclusão” teve impulso e se fortaleceu a partir da Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, a qual indica, entre outras coisas, que as “pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia voltada para a criança, capaz de atender a essas necessidades” (Dorziat, 2011, p. 24). A Declaração de Salamanca, ao incentivar o respeito às diferenças, foi um marco decisivo para o processo de inclusão no Brasil.

Mesmo tomando essa visão técnica e metodológica presente na Declaração de Salamanca, é possível observar, assim como fazem Souza e Góes (1999), que pouco tem sido feito para a melhoria das condições das escolas públicas. Estas, de forma geral na maioria das vezes continuam a manter as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. Se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em receber os excluídos (como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDBEN -Lei n. 9.394/1996), que prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados)?

---

<sup>2</sup> Esta Declaração firma o compromisso da Educação para Todos. O Brasil é signatário desta Declaração pela qual se compromete em promover uma sociedade mais justa, integradora e igualitária.

Os surdos eram considerados, como, nas palavras de Sacks (1998), pessoas que não ouvem o suficiente para processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum, a oral auditiva, sem a possibilidade, portanto, de criar entidades linguísticas e culturais próprias. Ao serem tomados como deficientes, passíveis de correção audiológica, foram cometidos equívocos gravíssimos – uma vez que esse procedimento lhes negou um dos direitos básicos de humanidade: o direito de uso de sua língua natural: a Língua de Sinais. Perlin e Quadros (2005, p. 24) asseguram que:

as escolas de surdos, as classes especiais, e as escolas regulares, por muito tempo não permitiram o uso da Língua de Sinais. O processo educacional sempre privilegiou o uso da Língua Portuguesa, conferindo um status privilegiado aos seus falantes, política essa que continua a trazer consequências negativas para a vida dos surdos.

Continuam dizendo as autoras que, em discursos de sala de aula, em políticas educacionais, em conversas entre os próprios surdos, podemos ver a reprodução dessa longa história de tentativa de desqualificação da Língua de Sinais e do próprio grupo cultural dos surdos, baseada na falsa premissa de superioridade das línguas orais (SKLIAR E QUADROS, 2005).

Destacam ainda que, apesar de as leis assegurarem a presença de alunos especiais no ensino regular, existe, no entanto, muitas barreiras que impedem que estas políticas sejam realmente efetivadas, como a falta de preparo dos professores, da escola e dos membros que a compõe, e de uma escola que não valoriza a cultura dos alunos surdos.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta opção precisa ser feita com muitos cuidados, visando garantir seu acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. No entanto, Botelho (1998) e Lacerda (2000) destacam que esse processo não é fácil e que, em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato de o surdo não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores.

Dorziat (2011) destaca que apesar do crescente interesse dos governantes pelas questões da Educação, é preciso pensar na qualidade desse processo e em quais medidas devem ser adotadas para uma possível educação inclusiva.

Segundo a autora, inclusão escolar de alunos surdos deve pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais acessíveis ao sujeito da aprendizagem; também pressupõe a organização de espaços de escolarização específicos para surdos – principalmente na educação infantil e séries iniciais – a fim de promover o pleno desenvolvimento da condição bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa). As classes e escolas

bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças - especulado pela igualdade de tratamento jurídico tutelado pelo Estado, em direção a real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros.

Devido ao fracasso escolar, às dificuldades da “inclusão” e ao desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas (Linguística, Sociologia, Educação, etc.), surgiram novas propostas na educação para os surdos, entre elas, a do Bilinguismo – filosofia educacional que propõe o domínio de duas línguas: a Língua de Sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua. Para Skliar *apud* Dorziat (2011), “ a proposta de educação bilíngue deve ir além do domínio de duas línguas; ela deve incluir práticas hegemônicas que permitam o reconhecimento político do sujeito surdo na sociedade”.

Segundo Skliar (1998, p. 18), o fracasso escolar não é fracasso do surdo, é “fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (...). A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais”. A esse respeito o autor discute que são impróprias as três justificativas atribuídas ao fracasso escolar dos surdos, ou seja, aquelas que o relacionam aos próprios alunos surdos, aos professores ouvintes e aos métodos de ensino.

Diante desta realidade, vários núcleos de inclusão foram criados no Brasil, nos últimos anos, nos vários níveis de ensino. No município acreano de Cruzeiro do Sul, o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão) foi criado com o intuito de reconhecer a comunidade surda, suas necessidades linguísticas e sociais, e incluir os surdos na Educação Básica. No entanto, ainda é muito pouco para alcançar a amplitude que a situação dos surdos demanda, tal como expressa um surdo cruzeirense:

Muita dificuldade (na escola comum). Se no Ensino Básico é difícil, pior mesmo é na universidade. Estou no 5º período de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, mas a Universidade não tem intérpretes permanentes... fica contratando intérpretes bolsistas, que não têm o verdadeiro compromisso de nos ajudar. Os professores não entendem que a Língua Portuguesa é uma segunda língua para a gente, e dão uns textos em Português, pedindo resumo crítico, resenha crítica, sem a gente ter um mínimo de conhecimento... Os professores perguntam: Por que esses surdos não sabem ler? Como foi que chegaram até aqui? Somos discriminados totalmente. Não há uma valorização da nossa língua, mas, sempre a imposição linguística da Língua Portuguesa. (S-4)

No entanto, é preciso reconhecer que tal processo não assegura a inclusão dos alunos surdos, pois existem salas e profissionais que não estão preparados para atendê-los e não conhecem a realidade dos alunos surdos. Nestes termos, Dorziat (2011) afirma que “o olhar

sobre essas práticas deve ser mais criterioso, uma vez que estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas”.

## **2.1 Contextualização Histórica**

Segundo Sanchez (1990) a história da educação de surdos pode ser traçada em uma trajetória de caminhos polêmicos que têm se desenvolvido por diferentes momentos que revelam concepções ideológicas, filosóficas, psicológicas e antropológicas, quase sempre aliadas a discriminação e marginalização.

Essa história se inicia na Antiguidade quando os surdos eram desacreditados, atirados de penhascos e de navios em alto-mar. Aristóteles foi um filósofo que teria duvidado da capacidade de reflexão dos surdos, devido à ausência de oralidade dessas pessoas. Durante a Idade Média, foram segregados em asilos, apartados da sociedade. A educação vinculada à surdez tem seu princípio no século XVI com o padre Ponce de Léon, educador de surdos nobres na Espanha. Contudo, o uso da língua de sinais na educação começa somente no século XVIII com o abade de L'Épée, na França.

Desse período até as últimas décadas do século XIX, narra-se a ocorrência de sucessivos avanços na educação especial voltada para a surdez. Escolas especiais foram abertas tanto na Europa como nos Estados Unidos e, crescentemente, as línguas de sinais foram utilizadas em salas de aulas, muitas vezes com professores surdos. Contudo, o processo de sucessivos avanços foi formalmente interrompido em 11 de setembro de 1880, data emblemática que marca o começo do sofrimento surdo. Neste dia, no Congresso de Milão, em que estiveram presentes educadores de surdos do mundo todo, foi definido que a educação de surdos deveria ser oralista, tornando não recomendável o uso das línguas de sinais nas salas de aula. A partir de então a história mundial dos surdos foi marcada por sofrimento e opressão, período em que a importância educacional estava focada na obrigação de aprender a falar.

Desde mais de um século e até nossos dias, a surdez perdeu o direito de ocupar um lugar na sociedade e suas manifestações foram radicalmente reprimidas. As pessoas surdas foram segregadas, rejeitadas pelo fato de não poderem falar com palavras, como faz a maioria ouvinte. A despeito de toda essa situação, os estudos históricos registram casos interessantes, alguns até considerados “milagrosos”, de surdos que puderam aprender.

O Oralismo foi vigente até a década de 1980. Tal filosofia pedagógica tinha por objetivo a reabilitação da fala, a aprendizagem da leitura labial e o aproveitamento de resíduos auditivos. Enquanto filosofia pedagógica dominante, o Oralismo entra em declínio com a emergência da Comunicação Total, cujo objetivo fundamental deixa de ser a aquisição da língua oral e passa a ser a comunicação. Assim, diversos modos de comunicação passam a ser utilizados conjuntamente: sinais das línguas de sinais, a oralidade, a leitura labial, o desenho, a mímica, o teatro, a escrita e quaisquer outros modos de comunicação possível na sala de aula – o importante passa a ser o conteúdo a ser transmitido, e não mais o todo.

A História da educação de surdos é uma história datada: 1855 (vinda do professor francês Eduard Huet para o Brasil); 26 de setembro de 1857 (a fundação do INES e data em que atualmente é comemorado o Dia Nacional do Surdo); 11 de setembro de 1880 (Congresso de Milão); 1960 (publicação do trabalho de Willian Stokoe); 2002 e 2005 (respectivamente, ano da aprovação da Lei de Libras e ano de sua regulamentação).

É uma história que possui também os seus heróis: Ponce de Léon, abade de L'Épée, Eduard Huet, Willian Stokoe, Thomas Galladeut, Lucinda Ferreira Brito, Ronice Quadros, entre outros; mas que possui também os seus “carrascos”: Aristóteles, Alexander Graham Bell, Samuel Heinicke e muitos outros educadores oralistas que historicamente não respeitaram a cultura surda e as línguas de sinais. Todos esses dados históricos são bastante disseminados por meio da bibliografia sobre a surdez, manuais de evangelização e catequese, e são sempre reafirmados em escolas especiais e eventos públicos de reivindicação política.

As primeiras práticas pedagógicas se deram a partir da atuação de preceptores, que dedicavam sua atenção a um ou poucos surdos. Alguns desses alunos, normalmente, pertenciam a famílias nobres e de posses financeiras.

Um grande nome na educação dos surdos é Charles-Michel de L'Épée, considerado por alguns estudiosos, o “inventor” da Língua de Sinais na França. O que parece, no entanto, é que ele conseguiu sistematizar um método de ensino, utilizando os sinais que seus alunos surdos usavam nos contatos informais. Para Sacks (1998, p. 29), deve-se à humildade de L'Épée, o fato de ele ter dado atenção à língua de sinais nativa dos surdos pobres que rondavam pelas ruas de Paris. O sistema de ensino de L'Épée, denominado de “sinais metódicos” era considerado muito simples e baseava-se no trabalho de correspondência entre os sinais e os objetos concretos, mostrando concomitantemente a relação entre o sinal e o objeto referente. Em seguida, ele associava o sinal à palavra escrita em francês.

O mais importante desse sistema de ensino residia no fato de L'Épée acreditar que os surdos possuíam uma “linguagem de sinais” que não podia ser vista como simples “coleção

de sinais” pois consistia em uma linguagem eficaz, que podia ser organizada e utilizada para ajudar os surdos na apropriação de todo e qualquer conhecimento social e cultural (LANE, 1984, p. 63).

Segundo Lane (1984, p. 62), L'Épée ensinava primeiro o alfabeto manual, representando para cada letra uma forma da mão; em seguida, os surdos aprendiam a “soletrar” e a escrever palavras em francês, aprendiam a conjugar verbos, associar sinais com a escrita de palavras em Francês até avançar para a formação de sentenças, o que levava a um crescimento cada vez maior no repertório de palavras, verbos e sinais metódicos.

O trabalho de L'Épée teve grande repercussão no mundo inteiro, sendo os seus resultados exibidos em demonstrações públicas. Os alunos de L'Épée, reconhecidamente, aprenderam muitas coisas. É importante destacar que esses alunos, além de serem capazes de compreender e de se expressar em língua de sinais e língua francesa, foram “desempenhando gradualmente o papel de professores de crianças surdas” (SKLIAR, 1997, p. 27), o que representava outra grande contribuição na história da educação de surdos.

Outro dado importante no trabalho de L'Épée é que ele foi o criador do Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris, primeira escola pública de surdos no mundo. Essa contribuição marcou o início de uma educação que deixava o seu caráter individual para direcionar-se ao coletivo. Certamente, esse fato trouxe grandes contribuições para os surdos, uma vez que eles podiam se encontrar com outros surdos, ampliando as possibilidades de interações e de aprendizagem.

Perlin e Quadros (2007) falam de um novo panorama da educação dos surdos, quando alguns estudiosos começam a mostrar interesse pelas questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem de alunos surdos. Primeiramente, foi Girolamo Cardano, italiano, quem criou sinais para se comunicar e ensinar surdos a escrever e ler. Um monge beneditino espanhol, chamado Pedro Ponce de Leon, usou os recursos de sinais de Cardano e viu que os surdos podiam oralizar; criou um treinamento de voz e de leitura labial. Com isto possibilitou o sucesso de uns surdos no treinamento da voz, da leitura labial e da utilização de sinais.

A partir de então, pensou-se que os surdos podiam ser educados em uma escola que possibilitasse a sua formação escolar e a participação na sociedade civil. Baseada na história da criação da primeira escola pública francesa, Ramos (1997, p. 2) escreveu:

Em 1760, na França, o abade L'Épée (Charles Michel de L'Épée: 1712-1789) iniciou seu trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris, datilologia/alfabeto manual e sinais criados e obteve grande

êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Surdos), em Paris, como o caminho correto para a educação dos seus alunos.

O mais importante desse sistema de ensino residia no fato de L'Épée acreditar que os surdos possuíam uma linguagem de sinais que não podia ser vista como simples “coleção de sinais” pois consistia em uma linguagem eficaz, que podia ser organizada e utilizada para ajudar os surdos na apropriação de todo e qualquer conhecimento social e cultural (LANE, 1984, p. 63).

O trabalho de L'Épée teve grande repercussão no mundo inteiro e os seus resultados foram exibidos em demonstrações públicas. É importante destacar que esses alunos, além de serem capazes de compreender e de se expressar por sinais, foram desempenhando gradualmente o papel de professores de crianças surdas, o que representou outra grande contribuição.

Outro dado importante no trabalho de L'Épée, é que ele foi o criador do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris – primeira escola pública de surdos no mundo. Essa contribuição marcou o início de uma educação que deixava o caráter individual para direcionar-se ao coletivo dos surdos.

Após tantas informações históricas, é bom trazer a advertência de Pesavento (2005, p. 21) pela qual diz que “a História Cultural não é aquela que contém a feia sina, como acontece atualmente, em que os aportes são registrados em alguns livros, teses e dissertações de forma resumida, elencada, esquematizada, repetindo infinitamente sempre as mesmas peripécias do colonizador”.

## **2.2 Oralismo: Uma Ideologia de Dominação**

Conforme Góes (1996), o Oralismo consagrou-se no final do século XIX e está presente ainda nos dias de hoje. Antes do Oralismo, os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensar. O acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana, era-lhe negado; isto resultou no entendimento de que a condição de animalidade, colocada sobre os surdos, relegava-os a posições de anormalidade. Decorrentes de tal filosofia, muitos foram os métodos criados para que os surdos pudessem perseguir o ideal de se tornar ouvinte. Nas palavras de Góes:

Nessa proposta, embora haja naturalmente variações nos procedimentos pedagógicos (que podem se classificar, amplamente, em unissensoriais ou multissensoriais), os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado do ensino e o meio para a organização das atividades curriculares em geral. (GÓES, 1996, p. 40).

O discurso em favor do Oralismo considera como premissa básica a superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais, tendo na língua majoritária (oral) a condição pela qual os surdos devem aprender. Segundo Veiga-Neto (2006), muitas foram e têm sido as críticas feitas ao Oralismo, inclusive a de ele ter sido umas das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na sociedade. Assim, devido ao limite da comunicação e, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da Língua Portuguesa, os sujeitos surdos foram vistos como incapazes e considerados pessoas que apresentavam déficit cognitivo e dificuldade de socialização. Tais aspectos podem se comprovar nos depoimentos de surdos matriculados em escolas inclusivas do município de Cruzeiro do Sul, conforme:

Eu passei minha vida toda estudando sem intérprete, no ensino básico através da oralidade, não tinha intérprete de Libras. Eu, como tenho uma surdez leve, entendia um pouco o que o professor falava pela leitura labial. Contava muito com minhas amigas que me ajudavam nos trabalhos de aula... Mas hoje tenho muita dificuldade na Língua Portuguesa. Terminei a faculdade de pedagogia a distância. Entrar foi muito difícil, porque a instituição não disponibilizou o intérprete no dia da prova. O tema era sobre o voto e a cidadania e eu estava escrevendo sobre enchente. Graças a Deus alguém avisou à professora Aldenora que eu estava fazendo a prova sem intérprete. Ela foi interpretar a redação pra mim. Quando ela chegou lá é que foi me explicar sobre o tema, então fiz e, graças a Deus, fui aprovada. (S-8).

A maior dificuldade que enfrento é a imposição da Língua Portuguesa. Os professores só trabalham na oralidade, e eles pensam que todos os surdos fazem leitura labial. E a gente sem entender nada... Eles não usam uma figura na aula, para situar o conteúdo ministrado; eles só confiam no intérprete, como se o coitado soubesse de todos os conteúdos. Estudar em uma escola inclusiva hoje é estudar no estrangeiro - saímos sem nenhum conhecimento para o mercado de trabalho. (S-2).

É importante destacar, nesse cenário, um relevante Congresso realizado em 1880, conhecido como Congresso de Milão, que reuniu pessoas interessadas na educação dos surdos, provenientes de diferentes países da Europa e da América. Discutindo, em especial, sobre métodos de ensino para surdos (“oral ou gestual”), esse Congresso estabeleceu a dominação do método oral como o melhor meio para a educação dos surdos, resultando, entre outras decisões, na proibição do uso de sinais nas escolas.

Esse postulado, repensado a partir das ideias de Bakhtin (1975, p. 143), segundo Dorziat (2011), permite-nos imaginar a imposição de uma palavra autoritária, impregnada de



autoridade (médica, religiosa, política), que “organiza em torno de si, massas de outras palavras” na constituição de um discurso que prioriza e exalta a língua majoritária em sua modalidade oral. Comentando o pensamento de Bakhtin (1975), esta autora escreve:

o processo de formação ideológica da consciência se constitui pela ocorrência divergente de duas categorias conceituais, conflitantes e inter-relacionadas dialogicamente. São elas a “palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva.” Nesse processo de formação da consciência ideológica do homem essas palavras se impõem, definindo “as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e ao nosso comportamento. (2011, p. 143),

Argumenta Dorziat (2011) que a palavra autoritária pode ser compreendida pela palavra do outro que se introduz na consciência dos indivíduos como um discurso autoritário, delineado na forma de um discurso aceito e historicamente reconhecido, de forma que essa palavra é transmitida pelas instâncias de maior poder social (política, religiosa, oficial) e penetra na consciência verbal como uma ordem, rígida, impossível de ser transformada e receber novas formulações.

Com bases nessas concepções sobre a formação de ideologias, entende-se que pela transmissão da palavra autoritária e de autoridade, os discursos históricos de reprovação sobre a língua de sinais perduraram por muito tempo, formando nos surdos a consciência de que a linguagem deles era inadequada. (Dorziat, 2011, p. 126).

Ao interiorizarem esses discursos, muitos surdos negam a si próprios e a tudo o que lhes diz respeito. De acordo com Skliar (1997, p. 88), muitos surdos assumem o ponto de vista da maioria sociolinguística e rechaçam a língua de sinais; se separam da comunidade de pares e se iniciam num processo quimérico de busca de integração na comunidade majoritária.

Segundo esse autor,

a concepção oralista, ao impor a língua oral para os surdos, traduz-se, portanto, na defesa de uma linguagem única, que é aceita como correta e que “ressoa de uma alta esfera”, a esfera dominante, e como uma “ordem” exige, apenas, ser reconhecida e assimilada. Nesse caso, a língua majoritária (oral), em meio às linguagens sociais existentes, é postulada como de “maior envergadura e alcance social”, sendo por isso imposta pela comunidade majoritária como língua maior. (SKLIAR, 1997, p. 50)

Ainda sob tratando da imposição da língua na modalidade oral, à luz dos estudos de Skliar (1998. p. 46),

entendemos que pela imposição da língua oral, como língua única e maior, a sociedade majoritária e até mesmo alguns surdos, reforçam o quase apagamento de sua língua. A ideologia dominante do Oralismo “contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos.

O autor enfatiza ainda que esse processo de imposição nem sempre se dá de forma pacífica e homogênea. É preciso considerar, o embate conflituoso que se instaura entre as exigências de uma língua nacional dominante e as experiências culturais e sociais de um grupo que tem uma língua particular.

Num texto publicado em 1930, Vygotsky (*apud* Dorziat, 2011) ressalta a necessidade de uma revisão sobre os princípios fundamentais de ensino para os surdos e sugere que o meio mais benéfico seria levar em conta primeiro a “mímica”<sup>3</sup> e a linguagem escrita. Essas ideias reavivam a importância e o papel social da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos e reforçam uma crítica ao método oral de ensino como um meio artificial de ensino e que contradiz a natureza do surdo, não o ajudando a participar de situações sociais e de aprendizagem efetivas.

Segundo Dorziat (2011, p. 126),

não é de estranhar, no entanto, que a prática com base no Oralismo tenha gerado tantos fracassos escolares no que diz respeito ao conhecimento linguístico e cognitivo de surdos, tornando-se, por meio do ensino oral, a produção de uma “fala morta”, sem sentido social e linguístico para esse grupo e que em nada contribui para o seu desenvolvimento integral”.

Vygotsky comenta que isso nos mostra um desencontro do surdo com a língua de sinais e com a palavra (escrita), uma vez que, vivendo no silêncio dos sons, não encontra modos adequados de aprendizagem nos bancos da escola. Além do mais, esses modos de ensinar, em muitos casos, apenas faziam emergir surdos com capacidades extraordinárias de copistas, por meio de métodos “artificialmente preparados, mecânicos”, envolvendo a articulação de palavras sem sentido social e “não necessárias para a vida dos surdos” (*apud* Dorziat, 2011).

A educação dos surdos segue como um problema complexo cercado por incertezas metodológicas, pelo não compartilhamento de línguas entre professores e alunos e pela dificuldade na compreensão de uma abordagem educacional e linguística que tenha em vista oferecer uma educação de qualidade que reconheça o surdo na sua diferença, como podemos comprovar no relato a seguir:

Incluir o surdo na escola regular é um desafio difícil porque devido à perda auditiva, o surdo não tem o *input* da língua oral. Os programas de capacitação de professores para lidar com o aluno surdo na classe regular são insuficientes. (S-3).

Para o surdo, a língua oral é considerada uma língua estrangeira; ele não a adquire de forma natural, como o ouvinte. Ele precisa de adaptações exclusivas, porque tem uma diferença linguística muito grande - por ter a Libras como primeira língua. Muitos professores não levam isso em consideração, não enxergam o surdo com

---

<sup>7</sup>No período em que Vygotsky escreveu esse texto, a língua de sinais era considerada mímica. Apenas em 1960 a Língua de Sinais Americana foi reconhecida como língua, por meio dos estudos do linguista William Stokoe.

suas limitações. Por exemplo, exigem que o surdo escreva em Português, usando os conectivos e os verbos conjugados, ou seja, como a norma culta da Língua Portuguesa exige. (I-6).

Talvez a maior crítica que possamos fazer aos oralistas seja quanto aos esforços que eles empreenderam visando à transformação do surdo em alguém capaz de comunicar-se como um ouvinte, usando apenas a língua na modalidade oral. Violência institucional e poder imposto marcam a história dos surdos nos tempos em que o Oralismo imperou como filosofia da educação de surdos.

### **2.3 Comunicação Total: Oralismo Disfarçado**

Segundo Dorziat (2011, p. 132), a aceitação da importância das linguagens para o desenvolvimento cognitivo, por parte de alguns educadores e estudiosos da educação de surdos, levou a um relativo “rompimento” com alguns princípios da concepção oralista. Surgiu, então, a abordagem denominada “Comunicação Total” como uma perspectiva metodológica de ensino que abria espaço, parcialmente, para outras concepções, embora ainda prevaleçam, em seu escopo, finalidades específicas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a “inserção social do surdo” pela via da oralização. De acordo com a proposta da “Comunicação Total”, a aprendizagem poderia ser efetivada através da utilização de diversas estratégias de combinações simultâneas entre sinais e linguagem oral. Nesse caso, o uso dos sinais é ajustado dentro da estrutura da língua oral/auditiva, sendo, por essa razão, denominado “comunicação bimodal”. No caso do Brasil, isso é, verificado pelo uso do português sinalizado, em que se observa o uso da Libras dentro da estrutura sintática do português.

Conforme Goldfeld (1997) a Comunicação Total foi uma solução encontrada para ensinar aos surdos por meio de códigos visuais que acompanhavam a língua oral. Durante muito tempo, essa prática foi observada nas escolas de surdos. Nessa concepção, a possibilidade de aprendizado estava baseada na ideia de relacionar os sinais da língua de sinais e a palavra da língua oral.

Ferreira Brito por sua vez, é bastante enfática quando diz que:

o impasse educacional gerado por essa prática é, do mesmo modo que na prática oralista, conflitante. Nessa abordagem, os alunos nem desenvolvem aprendizado efetivo da língua deles, nem tampouco da língua oral. Consiste em uma prática, no mínimo, ilusória, considerando ser impossível pensar simultaneamente duas modalidades linguísticas com estruturas diferentes. (FERREIRA BRITO *apud* DORZIAT, 2011, p. 132)

Segundo esta autora, a experiência mostrou que a escolarização de surdos baseada nessa concepção permanecia a mesma, tendo em vista que, embora “considerasse” a diferença linguística entre surdos e ouvintes, ainda enfatizava o ensino da língua oral. Além do mais, embutido nessa concepção, podemos observar o poder da comunidade majoritária artificializando o ensino.

Na análise de Dorziat (2011, p. 133), mais uma vez, ocorreram a imposição ideológica e a reprodução de uma prática que não condizia com as reais vivências de toda uma comunidade minoritária, uma vez que não levava em conta que o surdo tem o direito de fazer uso de sua língua natural e de, por meio dela, ter oportunidade de aprender e de se desenvolver. Comenta, a autora, que palavra viva e relevante para a vida dos surdos continuava sendo-lhes negada, distanciada de seu uso efetivo e de suas condições sociais com restrições na qualidade das interações verbais, e que o surdo, nessa filosofia de ensino, ainda é visto como “deficiente” e a educação de surdos como uma educação à parte (especial). Desse modo, o ensino da linguagem pela Comunicação Total pode ser considerado um Oralismo disfarçado, pois a língua dos surdos como linguagem plena, possível de ser usada para reflexão e elaboração do pensamento, não é considerada.

Segundo Moura (2000), os nomes das abordagens podem se modificar, mas de nada adianta se não for modificado o modo de encarar os surdos, quem são eles, o que queremos para eles, o que eles querem para sua educação, quais os pressupostos necessários para que se efetive uma educação de qualidade. Diz que é preciso ter clareza, antes de tudo, sobre qual concepção de linguagem, de ensino-aprendizagem e qual concepção de homem se assume como aquelas que realmente propiciam aprendizagem e construção cultural do surdo.

Assim, a Comunicação Total, ao usar a língua de sinais em outra estrutura (a da língua majoritária), traduz-se em um caos educacional na vida dos surdos, legitimando o fracasso escolar desse grupo e o desprestígio da língua de sinais.

## **2.4 A Língua de Sinais: Uma Luz na Educação de Surdos**

Uma das conquistas significativas para os surdos brasileiros foi o reconhecimento da Libras como língua própria da comunidade surda brasileira. De acordo com a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, entende-se como Língua Brasileira de Sinais “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical

própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil”.

Essa conquista tem dado um novo direcionamento aos trabalhos com os surdos e tem lhe garantido alguns espaços de convívio com a sociedade de maneira igualitária. Com esse direito assegurado, os surdos podem melhor desenvolver-se enquanto pessoas e cidadãos. É importante destacar nesse processo histórico a relevância da língua dos surdos – a mesma língua de sinais que os oralistas negaram.

O trabalho do americano Willian Stokoe, na década de 60, reconhecendo a Língua de Sinais Americana como uma língua natural, se destacou na educação dos surdos. Este linguista foi para Gallaudet College<sup>8</sup> dar aulas de inglês para os surdos, “mas logo se deu conta de estar num dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo” (SACKS, 1998, p. 88)<sup>4</sup>

Stokoe observou que esses sinais não eram inventados aleatoriamente. Assim, após anos de estudos detalhados, em 1960, ele publicou o livro “Sign Language Structure”, no qual ele consegue mostrar que a língua de sinais possui estrutura própria, como todas as línguas humanas e como um sistema linguístico legítimo ela atende aos critérios básicos de uma língua, “no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Segundo as autoras, Stokoe (1976), estudou as unidades que formavam os sinais e definiu três parâmetros simultâneos na configuração de um sinal em particular. São eles: configuração das mãos, movimento e localização. Ele analisou esses parâmetros e revelou que em cada uma dessas partes, há combinações possíveis, que oferecem à língua de sinais uma organização interna própria, que possibilita aos surdos uma comunicação plena e meios para discutir e aprender sobre qualquer conteúdo.

A língua de sinais é de modalidade gestual-visual e utiliza, basicamente, as mãos para efetuar movimentos localizações em diversas combinações, e com expressões faciais. Essa língua tem complexidade e expressividade como qualquer outra língua; tem estrutura gramatical própria e composição por níveis linguísticos: morfológico, sintático, fonológico, pragmático e semântico. As diversas línguas de sinais não são, conseqüentemente, universais e obedecem às regras linguísticas de cada grupo que as utiliza.

---

<sup>4</sup> A escola de Gallaudet, atualmente Gallaudet University, única universidade para surdos no mundo, foi criada por Thomas Gallaudet e é dirigida pelo seu filho Edward Gallaudet. Nesse tempo, ele criticava fortemente as propostas puramente oralistas e defendeu, a partir da observação cuidadosa de diversas práticas educativas desenvolvidas na Europa, o uso simultâneo de sinais e da língua majoritária.

Os surdos sinalizam diferentes línguas de sinais em todo o mundo. No caso do Brasil, a língua de sinais é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos Estados Unidos é a ASL (American Sign Language), na França é LFS (Langue Française des Signes), na Venezuela é a LSV (Lengua de Señas Venezolana), em Angola é a Língua Gestual Angolana, além de outras.

Nas últimas duas décadas, no Brasil, investigações na área de educação de surdos têm centrado suas análises principalmente nas políticas linguísticas e educacionais, tais como as propostas educacionais bilíngues implementadas na Educação Básica e Superior. Especificamente, no âmbito da política linguística, podemos citar mudanças ocorridas na legislação através da oficialização da Língua de Sinais Brasileira (Libras), desencadeadas pela organização política e pelo fortalecimento da comunidade surda.

A Lei 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Nos últimos anos, em especial a partir da publicação do Decreto 5.626/2005, ações promovidas por Instituições de Ensino Superior têm potencializado a formação de educadores bilíngues e intérpretes de Libras. Cabe destacar, como exemplo, os cursos de Graduação em Letras-Libras, na modalidade de ensino a distância, promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/MEC) desde o ano de 2006. A formação desses profissionais visa a garantir que, nas escolas, os surdos possam receber a Educação Básica em língua de sinais.

O reconhecimento político da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, desencadeado por tais legislações, possibilitou debates sobre a educação bilíngue numa dimensão política e não apenas linguística – com destaque para o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sobre essa questão do reconhecimento político, Dorziat enfatiza o seguinte aspecto:

a tônica da discussão sobre a educação de surdos, a partir daí, tem marcado o reconhecimento político da surdez como diferença, provocando uma mudança epistemológica na forma como os surdos são narrados e tratados: de “deficientes auditivos” para “minorias linguísticas”. Essa localização política embasou também propostas e ações sobre a educação bilíngue, já que, nessa perspectiva, a educação não envolve somente a escola ou a metodologia de ensino, mas considera a localização dos mecanismos e relações de poder e saber situados nas propostas educacionais. (DORZIAT, 2011, p. 127).

Acrescento aqui a reflexão de Karnopp (2003) quando nos diz que, com estas mudanças, os temas de discussão passam a ser também a legislação, as políticas educacionais

e linguísticas, as representações dos surdos e da língua de sinais, a visibilidade da cultura surda, a aproximação entre a escola e comunidade, a necessidade de projetos de formação de professores e de tradutores-intérpretes de línguas de sinais, dentre outros. Para ela,

“neste contexto de debates, presenciamos também a valorização de poemas, anedotas, contos e narrativas produzidos em línguas de sinais. A literatura surda começa a ser um tema investigado, descrito e analisado favorecendo a visibilidade das produções artístico-literárias em Libras, por exemplo, de narrativas e poemas sinalizados, disponibilizados em vídeos ou impressos e que apresentam modos de ser surdo e marcas da cultura surda” (KARNOPP, 2003, p. 30.)

As línguas de sinais são passíveis de serem escritas e o mais conhecido sistema de escrita dessas línguas visuais é o “Sign Writing”. No entanto, embora esse seja um sistema defendido por alguns surdos, seu uso não resolveria o problema linguístico e social dos surdos, considerando a quantidade de pessoas surdas que ainda nem sequer usam plenamente a Língua de Sinais em suas práticas discursivas e nas mais diversas situações de aprendizagem. Além do mais, o Sign Writing ainda “não pode ser compreendido como registro gráfico das línguas de sinais” (LODI; HARRISON; CAMPOS; 2002, p. 37), e, ainda existe a preocupação de que este pode ser um meio de legitimar a formação de guetos culturais e que resultaria em um distanciamento social crescente entre surdos e ouvintes, (DORZIAT, 2011, p. 129).

Respeitar o direito de o surdo ter como língua natural a Libras significa, segundo Fernandes (2003, p. 122), “oferecer-lhe a possibilidade de aquisição natural da Língua, ter posse de um instrumento característico de sua comunidade, garantir-lhe um meio eficiente de comunicação e ter um instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos em tempo adequado”. Podemos observar, nos relatos a seguir, como a Libras é importante no desenvolvimento pessoal e social do surdo.

Libras é importante para o surdo se desenvolver. Libras é importante para compreender. (S-10).

A Libras ajudar a comunicar-se. (S-12).

A Libras me ajuda a ser mais independente e assim me sinto melhor incluído socialmente. (S-8).

Ajuda na minha aprendizagem escolar e a conhecer as coisas, lugares, pessoas através dos sinais; ajuda a interagir. (S-1).

Sim, a Libras me ajuda entender as coisas. (S-10).

Sim. Antes só sabia gestos, agora sabendo Libras, consigo falar melhor com os amigos. (S-9).

Mediante os relatos, percebe-se a grande importância da Libras na vida de um surdo. Para Sá (2006, p. 132), a língua de um povo não pode ser vista apenas como um meio de comunicação, ela é um dos principais elementos entre um povo e sua cultura. Assim a Língua de Sinais, como todas as línguas, necessita constantemente de reconhecimento. Segundo a autora “as línguas de sinais, portanto, não são melhores nem piores que as demais línguas: são diferentes.” A autora cita a linguista Tânia Felipe quando diz:

todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos; é preconceituoso e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos e tecnológicos, não podendo ser classificadas como desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas (1992, p. 6).

As comunidades surdas no Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minorias linguísticas, e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) tem apoiado essa causa desde sua fundação. Há vários registros da luta dos surdos pelo reconhecimento da Libras, até a conquista de sua regulamentação. O reconhecimento e a valorização da Língua de Sinais é um processo ligado à descolonização de saberes que até então eram manipulados pelo restante da sociedade falante da língua oral. É preciso descolonizar o surdo e dar-lhe a possibilidade de interagir com o mundo usando a Língua de Sinais, possibilitando inúmeras associações culturais e linguísticas, bem como integrar-se naturalmente ao meio social.

O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que tem direito à educação, à alfabetização, etc. O princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito à sua língua. (CALVET, 2007, p. 85)

Calvet (2007) salienta que o processo de reconhecimento de uma língua não é curto. A aceitação de uma língua é baseada na propagação/difusão da mesma. Usar a Língua de Sinais é um meio de tal difusão acontecer. Diz o autor que são as línguas que existem para servir aos homens, não os homens para servir às línguas. Enfatizo juntamente com Rosa (2005), que:

o processo de reconhecimento da Língua de Sinais como língua oficial da comunidade surda brasileira iniciou há mais de vinte anos, mas, para validar este reconhecimento oficial, é necessário que haja a influência da sociedade, da família, do sistema educacional e do próprio surdo que assume a sua identidade. Em outras palavras: sociedade, família, educação e o próprio surdo são pilares essenciais para o reconhecimento e a descoberta de si e do mundo que rodeia o sujeito social. Estes são os quatro pilares existentes no cotidiano do surdo em relação à descoberta de si, da sua identidade e da cultura surda. (ROSA, 2005, p. 56).



No Brasil, o começo do reconhecimento da Língua de Sinais e da educação do surdo é datado pela fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES), por meio da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857 (ROCHA, 2007).

Interesses políticos sempre influenciaram para que a Língua de Sinais e a educação de surdos fossem ou não valorizadas. Dar o *status* de língua à Língua de Sinais é ceder poder: poder de dizer, de mudar, de apontar caminhos, de querer, de propor. Poder de escolha, poder de ser, firmando o sujeito surdo como sujeito social pertencente a uma comunidade e conhecedor de seus direitos e deveres. O conhecimento modifica o ambiente ao redor, pela língua e cultura que domina/usa, e pelas quais é valorizado, afinal o conhecimento não pode se opor ao poder, nem é exterior a ele; o conhecimento é parte do poder.

Conforme Sá (2006), “há uma necessidade de luta constante da comunidade surda pelo fortalecimento político da Língua de Sinais. Compreender a fundamental importância da Língua de Sinais e da cultura surda é base para a educação de surdos”, e esta ideia pode ser comprovada nos relatos de sujeitos desta pesquisa:

A nossa língua é discriminada, as pessoas só valorizam a Língua Portuguesa. (S-2).

Como vemos nos relatos, além de precisar de professores capazes, como qualquer outro aluno, o surdo tem em questão uma necessidade singular: a língua. Cabe à escola disponibilizar as duas línguas – a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, tanto para o corpo docente como para o corpo discente. Isto demanda diversas ações que devem constar no projeto pedagógico da escola; exige que a escola se transforme num ambiente linguístico para os surdos adquirirem sua língua natural.

A escola para surdos outrora vista como “depósito” de crianças e jovens, hoje pode ser uma escola bilíngue específica para surdos, “uma escola que possibilite trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo, trocas que possibilitem às comunidades manifestarem sua própria produção cultural e sua forma de ver o mundo” (Sá, 2006, p. 81).

Se se quer respeitar outras línguas, como a Língua de Sinais, precisa-se mudar a obrigação do ensino da Língua Portuguesa como primeira língua, como foi feito por meio da Lei 10.436/2002.

A aquisição da Língua de Sinais para os surdos acontece de forma natural e “a aquisição da gramática da Língua de Sinais ocorre de um modo muito semelhante à da gramática da fala, e, quase sempre, na mesma idade” (SACKS, 1998, p. 33). Portanto, a Língua de Sinais deve ser a primeira língua a ser adquirida pela criança surda.

A Libras, no contexto familiar ouvinte, é importante, porque em casa a criança tem mais liberdade para iniciar um processo de interação. Além disso, tem mais chance de aprender com o diálogo. Porém, a realidade da maioria dos surdos brasileiros não é essa. São raros os casos de surdos que conseguem interagir em suas famílias. A interação geralmente acontece, nas famílias, quando o surdo consegue desenvolver a oralização, mesmo assim o processo é demorado. Essa realidade foi encontrada nos relatos dos sujeitos surdos filhos de pais ouvintes de Cruzeiro do Sul:

Chegando em casa as dificuldades aumentam, não consigo nem fazer tarefas, na minha casa falo com todos em leitura labial; muito difícil minha vida. (S-5).

Nasci surda, hoje tenho 22 anos. O meu contato com a Libras foi a partir dos 18 anos, aqui em Cruzeiro do Sul, quando o CAS em 2005 trouxe o primeiro curso de Libras. Fiz meu Ensino Médio na oralidade. Quando fiz o curso e me identifiquei com a Libras, foi muito difícil lá em casa: a mãe não aceitava a Libras. Às vezes encontrava os amigos surdos na rua e a minha mãe saía de perto com vergonha. Minha família nunca aceitou que eu sinalizasse. Lembro que mamãe amarrava minha mão e treinava palavras. Lembro com tristeza daquele aparelho que usava, que mamãe dizia que eu ia escutar. Só ouvia barulhos e às vezes ele apitava e causava um dor de cabeça tremenda. Graças a Deus, quando eu aprendi Libras, quebrei o aparelho. Minha vida foi muito difícil, principalmente com o preconceito da minha família, mas fui muito forte e lutei. Hoje concluí o Ensino Superior em Pedagogia e trabalho como instrutora. Hoje a mamãe quando viu meu salário e que ajudo nas despesas de casa, está bem melhor; já não sai de perto quando estou sinalizando na rua e em casa; já não me obriga, como antes, a oralizar. Mas ainda o surdo sofre muito na sociedade: se a gente precisa ir na farmácia comprar um remédio, temos que ir junto com alguém. As pessoas não entendem o surdo, a nossa comunicação é truncada, vivemos num mundo onde nossa cultura é silenciada pela cultura ouvinte. (S-8).

Estes depoimentos demonstram parte da dificuldade encontrada pelo surdo: o isolamento social em que se encontra dentro das famílias cuja linguagem que media a interação é a oroauditiva. Para que esse isolamento diminua, ele precisa lançar mão da estratégia de leitura labial para poder se comunicar com as pessoas de sua família. Mas, sabe-se que um contingente expressivo de surdos não recebe qualquer assistência fonoaudiológica. Além desses problemas, essa situação demonstra claramente a imposição da cultura hegemônica sobre uma minoria. Também, indica que a sociedade na verdade não sabe lidar com as minorias (FERNANDES, 2003).

Segundo Fernandes (2003), geralmente os surdos nascem num ambiente familiar que utiliza a língua oroauditiva e, dificilmente, as pessoas dessa família se interessam em aprender a Língua de Sinais. As famílias que melhor têm condições financeiras, ou moram em cidades onde há facilidade de acesso à assistência do Estado, preferem esperar que o surdo aprenda a se comunicar oralmente para, então, poder interagir com ele. Esse é um processo longo que traz consequências negativas para o seu desenvolvimento cognitivo.

São realidades como essas que podem explicar o déficit na aprendizagem da criança surda. Dessa forma, não se pode dizer que as dificuldades do surdo são causadas por incapacidade, mas, pelo contexto em que está inserido. Por esta razão, a Libras deve ser difundida na sociedade. Essa é uma forma de se promover a possibilidade de interação social do surdo nos diversos ambientes que ele frequenta e de tirá-lo do isolamento social, diminuindo seu sofrimento psíquico e afetivo.

Outras possibilidades de interação no contexto familiar acontecem quando a pessoa surda é filha de pais surdos ou quando alguém da família aprende Libras para interagir com ela. No entanto, no Brasil, a ausência de interação entre surdos e familiares é o que mais comumente se encontra.

Em geral os surdos nascem num ambiente familiar que utiliza a língua oroauditiva e, dificilmente, as pessoas da família se interessam em aprender a língua de sinais ou a procurar escolas bilíngues específicas para surdos. São realidades como essas que podem explicar o déficit na aprendizagem da criança surda.

A aquisição da Libras é muito importante para a interação social, como foi ratificado pelos sujeitos da pesquisa. Os dados da pesquisa levam a entender que o surdo compreende que a Libras é instrumento básico de seu desenvolvimento social e de compreensão de mundo. Foram bastante recorrentes as declarações do tipo: “*Libras é importante para o surdo se desenvolver*” e “*Libras é importante para compreender*” (S-4).

Constata-se a indicação da relação entre aquisição da Libras e comunicação. Essa ideia é expressa neste enunciado: “*(a Libras) ajuda a desenvolver a comunicação de forma mais rápida*”. (S-5) Essa agilidade citada corrobora com a concepção de que a Libras é a língua natural do surdo, porquanto a língua natural é passível de ser naturalmente adquirida, compreendida e utilizada com liberdade e conforto.

Nos depoimentos pode-se perceber a satisfação dos surdos com relação à utilização da Libras na sala de aula, e no meio de convívio. No entanto, a Libras não pode ser apenas um recurso de tradução de aulas, mas deve ser um espaço de interlocução entre os surdos e toda a escola (FERNANDES, 2003). Portanto, a Libras, conforme reconhecem seus próprios usuários, deve ser mantida, mas, deve ser ainda melhor aproveitada se utilizada em todo ambiente escolar do qual participem surdos.

Afirma-se que a Libras é a língua que melhor contribui para o desenvolvimento do surdo. Em conformidade com essa ideia, as escolas têm aderido ao ensino voltado para uma prática pedagógica apoiada no bilinguismo. Mas, é preciso atentar que aderir ao projeto do bilinguismo não é apenas se comunicar com o surdo por meio da Língua de Sinais.

Negar uma educação bilíngue ao aluno surdo é o mesmo que negar seu direito constitucional de igualdade, educação e cidadania. Exigir que todo e qualquer aluno surdo frequente uma escola regular monolíngue é oprimir, colonizando o sujeito surdo de modo que ele aceite a cultura ouvinte como única e insubstituível.

Para contribuir com a educação do surdo de uma forma justa e humanitária é preciso que haja espaço para uma pedagogia sem fronteiras, visando ao presente e ao futuro – uma escola sem barreiras, na qual o surdo se destaque por sua cultura, língua e identidade e não por ser visto como um necessitado. Independentemente de ele escolher a escola específica ou a escola inclusiva, o que importa será seu aproveitamento educacional e linguístico, e a expansão da Língua de Sinais na comunidade surda e na sociedade a que esta se vincula.

Segundo Sá (2006, p. 152), “na educação de surdos muito se aponta, contudo aparentemente se esquece do principal: a participação do próprio surdo no constituir de sua educação. O sujeito surdo deve ser lembrado não só como o aluno a ser educado, mas também como membro efetivo desta educação”.

Ocorre que, geralmente, coloca-se o surdo como um sujeito a ser anulado, apagado, o que já não é de todo aceito, e as reformas pedagógicas procuram outras formas para educar sem dar extensão ao abandono ou à opressão (SKLIAR, 2003). Educar surdos é potencializar, dando conhecimento ao sujeito surdo, de modo que ele se desenvolva. Ou seja:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é [...] um ponto de partida para uma reconstrução política [...] e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à Língua de Sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. (SKLIAR, 1998, p. 29).

Pela falta de uma Educação específica, por falta de estímulo ou por não ter conhecimento do que a cultura surda e a Língua de Sinais representam, a educação do surdo apresenta problemas e desafios. Deve-se respeitar o direito do surdo, aceitando sua língua e sua cultura; atentar para a necessidade de fornecer ao surdo as condições fundamentais ao seu desenvolvimento (ROSA, 2009).

No entanto, salienta-se que não será impondo leis e decretos que se terá uma educação de qualidade. A qualidade na educação virá principalmente pela palavra “respeito”: respeito linguístico, cultural, identitário e social. Atendendo e entendendo o sujeito surdo como sujeito de si, de sua língua e cultura, a sociedade conseguirá, juntamente ao sujeito surdo, promover mudanças socioeducacionais e libertadoras (SÁ, 2006, p. 153).

## 2.5 Enfoque Bilingue: Um Olhar Sobre as Diferenças

Para Dorziat (2011), o termo “bilíngue” se refere à condição do indivíduo que tem fluência em duas línguas, ou seja, que é capaz de se comunicar, escrever e ler com competência em duas línguas. Essa condição pode ser adquirida por meio de situações específicas, conforme retratam as palavras da autora:

Um meio é a aquisição “simultânea”, caso de pessoas que adquirem ambas as línguas durante a infância; outro é o tipo “espontâneo”, que pode ser descrito quando desde a infância ocorre a aprendizagem da língua materna e, posteriormente, muitas vezes por motivo de viagem dos pais para um país estrangeiro, ocorre a aprendizagem da língua daquele país, sendo, nesse caso, a segunda língua. Outra forma de se adquirir uma segunda língua pode ocorrer por meio de ensino “sistemático”, caso observado em escolas de línguas estrangeiras, por meio de métodos específicos. No caso dos surdos, essa aprendizagem parece ser bem complexa, considerando o lugar social e linguístico em que se encontram. (DORZIAT, 2011 p. 134).

Segundo Skliar (2001), a aprendizagem de uma segunda língua envolve, antes de tudo, grupos sociais e culturais distintos, conflitantes, além de se considerar que os surdos não adquirem a fala como os ouvintes, e que possuem uma língua que, em muitos casos, não é levada em conta. Nessa linha de pensamento o referido autor menciona o perigo de olhar “o bilinguismo apenas como uma tomada de algumas decisões linguísticas”. E, de modo mais contundente, é possível concluir que o bilinguismo dos surdos deve “aludir a sua acepção pedagógica”, além de ser necessário levar em conta que os surdos possuem uma língua minoritária e “têm o direito de ser educados nessa língua” (SKLIAR, 2001, p. 10).

Dorziat (2011) nos informa que a partir da década de 80, aqui no Brasil e em muitos outros países, essa concepção começou a ser trazida para a educação dos surdos, ou seja, essa proposta apresenta a ideia de que o surdo deve ser considerado um indivíduo que tem língua própria, portanto, deve aprendê-la o mais cedo possível e preferencialmente como primeira língua (L1). Assim, a língua majoritária deve ser aprendida como segunda língua (L2) pelos surdos. Segundo a autora, o enfoque bilíngue põe em circulação muitas discussões e introduz o aspecto cultural como um ponto que diferencia surdos e ouvintes. Salienta que a temática sobre uma cultura de surdos divergente de uma cultura ouvinte é relevante e tema central em muitos debates científicos da área.

Sánchez (1999, p. 9) na sua visão sobre a educação bilíngue acrescenta que a proposta bilíngue, é permeada por uma concepção diferente em relação ao surdo, fazendo parte de uma visão sociocultural da surdez. Sendo assim, reconhece

“que, no modelo bilíngue, a surdez se conceitualiza como uma condição que acarreta uma diferença no plano linguístico e não como uma enfermidade que deve ser curada ou como algo de menor valor que deve ser compensada”.

Segundo este autor, “interessa-nos destacar sobre essa concepção o entendimento de que os surdos podem ter acesso à língua majoritária, porém de maneira diferente de como os ouvintes o têm.” (SÁNCHEZ, 1999, p. 4) Diz que, nesse caso, a aprendizagem da língua majoritária deve se processar pela prática viva da língua, pelo uso social e discursivo, como linguagem em ação.

Sá (2011, p. 17), faz a voz de uma enorme quantidade de surdos e pesquisadores brasileiros ao defender que “a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”. Ser inclusivo não significa oferecer o mesmo ensino a todos ou misturar diversos tipos de estudantes, com as mais variadas necessidades, numa mesma sala de aula. Se os indivíduos são diferentes, um único modelo educacional não pode funcionar para todos, sob a alegação de que se está ofertando uma educação inclusiva.

O paradigma que ora é defendido para a educação bilíngue de surdos, oferecida nas escolas bilíngues, não é novo, haja vista os estudos de Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997), Fernandes (1998; 2006), Skliar (1997), Sá (2011), dentre outros. Vinte anos se passaram para que se pudesse falar em escola bilíngue como uma possibilidade real e compreensível - é um período bastante longo para um tempo em que a tecnologia está ao alcance de todos e acelera o acesso a todo tipo de informação e pesquisa.

Contudo, parece ter sido o período necessário para que as pesquisas acadêmicas tomassem força para intervir nas ações políticas e educacionais de nosso país e a voz da comunidade surda pudesse ecoar com certa força e respeito.

Moura (2013, p. 161) reforça a necessidade de acesso linguístico pleno quando destaca que

“o indivíduo Surdo, como qualquer outro indivíduo, precisa de uma comunicação completa, precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma plena e compensatória. Consequentemente, não há outra forma de aprender, não há outra forma de se poder obter conhecimento”.

A necessidade linguística de os surdos adquirirem uma Língua de Sinais se justifica em diversos estudos, como nos esclarece Quadros:

A diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visual-espacial e a Língua de Sinais é visual-espacial. Vários estudos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Kanopp, 1994; Quadros, 1995) evidenciam que o processo das crianças surdas adquirindo Língua de Sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. (QUADROS, 2005, p. 166)

Crianças surdas preferencialmente devem crescer bilíngues, tendo a Língua de Sinais como sua primeira língua. De acordo com Costa (1993), o processo do bilinguismo na educação de surdos faz parte das preocupações de Sánchez:

[...] o bilinguismo, no caso dos surdos, pressupõe o acesso pleno à Língua de Sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. Isto assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederão serão decorrentes da necessidade interativa significativa com o meio social em que se inserem e, certamente, a aprendizagem significativa será dependente, em maior grau, da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, do que pela imposição de uma proposta escolar planejada. (2002, *apud* COSTA, 1993, p. 166)

Fernandes acrescenta que as mudanças necessárias a esse paradigma de educação de surdos não podem limitar-se à pura aceitação da entrada da Língua de Sinais dentro das escolas; vai muito além dessa questão e explica que:

Há inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas: novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificada em concepções socioantropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos (FERNANDES, 1998, p. 183).

Foi no sentido de garantir o respeito às suas potencialidades e aspirações que os surdos foram às ruas para pedir a manutenção de instituições educacionais de surdos, a criação de escolas bilíngues de surdos. A necessidade de políticas públicas que atendam à realidade educacional dos surdos é urgente. Em 1998, Souza denunciava que:

[...] o bilinguismo dos surdos praticado no Brasil é incipiente por inúmeras razões: a ausência de uma política linguística oficial de difusão e preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu status linguístico e valorização nacional; a falta de uma política linguística escolar que atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino – o que requereria, além dos professores não-surdos fluentes em Libras, educadores surdos que contribuiriam culturalmente no planejamento e na execução das políticas e práticas educacionais; as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português, o que acaba conduzindo ao monolingüismo. (cf. SOUZA, 1998, *apud* COSTA (2005, p.167).

Com o amadurecimento das discussões e pesquisas que comprovam os resultados positivos de uma prática bilíngue, a escola bilíngue passa a ser uma demanda emergente. Esses avanços são refletidos na proposição de Sá (2011, p. 17-19 e 22). Segundo ela:

[...] a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce[...] os surdos, bem com os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “ bilíngue”, e , para tanto, precisa de uma ambiente linguístico natural para a aquisição se sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

Laboritt (1994, p. 9) pode ser citada para representar este pensamento, quando diz:

Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a Língua de Sinais é nossa primeira língua, a nossa, aquela que nos permite ser seres humanos “comunicadores”. Para dizer, também, que nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, sem gueto e sem ostracismo, a fim de ter acesso à vida.

Quadros (2004, *apud* COSTA, 2005, p. 167) esclarece que a ausência de uma política linguística adequada acarretou resistência por parte de muitos surdos:

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Esta realidade implica processos de delimitação de fronteiras e de poderes. [...] Nas tessituras das propostas atuais de educação de surdos, encontramos muitos indícios desta postura: a língua de sinais é vista como secundária. Os surdos politizados já não aceitam mais isso [...] Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se dentro do contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue

Todas estas reflexões reforçam a ideia de que não basta criar escolas bilíngues para surdos; é preciso garantir que a educação nelas oferecidas seja bilíngue, de fato. Sobre essas questões Sá (2011) faz um importante alerta:

[...] uma escola/classe específica não garantirá o êxito pleno apenas pelo fato de nela se colocar estudantes surdos, professores surdos e ter a Língua de Sinais como língua de instrução - visto que não é a proposta que garante a qualidade [...]. A “melhor” escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo. Minha defesa pela escola/classe específica para surdos é o entendimento de que estes itens não poderão acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição da



surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas. (SÁ, 2011, p. 55).

Movida pelas mesmas preocupações de Quadros (2009) e Sá (2011), Fernandes (2006, p. 122-123). reforça esse alerta, ao explicar que:

A educação bilíngue certamente não se concretizará na escola comum que aí está e, tampouco, na escola especial que aí está. Tanto uma como a outra são produtos históricos da violência simbólica e cultural que narrou os surdos como seres menos dotados, ignorando-lhes as diferenças ou promovendo a assimilação da cultura e línguas majoritárias, em detrimento de suas idiossincrasias.

Segundo Costa (2005), algumas dessas escolas bilíngues já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia emprenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Neste sentido, as escolas de surdos precisam autoavaliar-se, e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas. Diz que é imprescindível vincular ao surdo o olhar sobre as mãos; olhar que remete a uma visão socioantropológica e multicultural da pessoa surda; um olhar que identifica os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária, com uma língua absolutamente plena, e características essencialmente visuais que acarretam a assimilação do mundo e do conhecimento visualmente.

Argumentos, em favor de que as escolas bilíngues não são guetos, são legitimados pelos próprios surdos. Perlin e Miranda (2011) iniciam sua defesa explicando que:

O surdo, em primeiro lugar, tem de saber sua língua, sua cultura, e também aprender o mesmo que o ouvinte aprende, para poder interagir com ele. Digamos que o surdo nunca vai viver num gueto, como preconizam, mas que vai interagir continuamente no campo ouvinte. (PERLIN; MIRANDA, 2011, p. 109).

As escolas bilíngues de surdos são uma resposta ao desejo de propiciar o desenvolvimento autônomo dos estudantes surdos e de valorização de sua língua natural e de sua cultura. Compartilho o pensamento de Moura (2013) sobre uma educação com características autênticas para a pessoa surda:

se desejamos uma educação real para o surdo, em que ele seja colocado no lugar de capaz de se gerir e de aprender, apreendendo o mundo e tudo que lhe cerca, temos que sair desse modelo já consagrado, seja da educação especial, seja da inclusão, e partir para um modelo de escola bilíngue. (MOURA, 2013, p. 166).

Complementar a toda essa defesa das escolas bilíngues para surdos, Fernandes (2008, p. 6) destaca que:

[...] em projetos bilíngues é pressuposto que o processo de ensino e de aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalinguísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência..

A pesquisa de Capovilla (2001), amplamente citada nos documentos da FENEIS, traz dados quantitativos que tornam irrefutável a necessidade da criação de escolas bilíngues de surdos e a expansão das existentes:

Ao longo de uma década, o Pandesb examinou 9.200 estudantes surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros representando todas as regiões geográficas do Brasil. [...] Os resultados mostram que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (CAPOVILLA *apud* SÁ, 2011, p. 86-87)<sup>5</sup>.

As pesquisas acadêmicas citadas, além de outras, fundamentam as escolas bilíngues de surdos, as quais são respaldadas pela comunidade surda brasileira.

A visibilidade do movimento surdo em defesa das escolas bilíngues alcançou vários segmentos da sociedade. Pesquisadores não diretamente ligados a pesquisas na área da surdez já estão sensibilizados com a questão da educação dos surdos e o direito que eles têm de optar pela educação que querem.

Todos esses direitos respaldados em pesquisas etnográficas, de campo, entre outras das mais distintas naturezas, apontam caminhos para ações necessárias à implantação e implementação da educação bilíngue em classes bilíngues de surdos ou em escolas bilíngues de surdos.

## **2.6 Inclusão de Surdos na Rede Regular de Ensino**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece em seu capítulo V, Art. 58, que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê apoio especializado, nas escolas regulares, para atender às peculiaridades desses alunos. No entanto, reconhece o direito à classe ou serviço especial nos casos em que as necessidades específicas dos alunos os impedem de usufruir dos recursos da classe comum ou nos casos de fracasso escolar regular. De acordo com Souza e Góes (1999) e Sá (2011), o surdo é um desses casos de pessoas que não usufruem plenamente da classe comum.

---

<sup>5</sup> PANDESB - Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro.

Segundo Machado (2008), essa discussão em relação ao aluno surdo tem gerado polêmicas e gestado opiniões divergentes entre os estudiosos. Os que defendem a integração/inclusão baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Já os que não concordam com a postura, fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social.

Diante desta importante polêmica, este trabalho investigou a opinião de surdos em relação aos processos de ensino-aprendizagem e às dificuldades enfrentadas no processo de escolarização na escola regular no município de Cruzeiro do Sul-Acre. Alguns depoimentos enfatizam bem essas questões:

Para mim, estudar na escola inclusiva é um martírio: não compreendo o que o professor está falando, entendo pouco o que o intérprete está explicando. A hora da prova, pra mim, é a pior hora, pois vejo que não compreendi nada. Os professores só confiam no intérprete, pensam que ele é o responsável pelo meu conhecimento. Na hora das provas, tenho que adivinhar para não ficar reprovado. Às vezes os amigos e o intérprete me dão cola – se não for assim, não saio da escola nunca! Eu me entendo melhor com o intérprete. (S-5).

Os conteúdos são ensinados na Língua Portuguesa e o corpo docente desconhece a Libras e nem faz nenhum esforço para aprender. O PPP da escola não contempla a acessibilidade e o currículo não é voltado para o direito às diferenças. (S-8).

Esses depoimentos evidenciam a discriminação e a imposição linguística sobre o aluno surdo na escola regular.

Perlin e Quadros (1997a), referindo-se ao modelo de integração/inclusão, apontam na mesma direção que a dos sujeitos desta pesquisa. As pesquisadoras advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos, em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo, ante o processo educacional, não são observadas e, conseqüentemente, tampouco supridas. Segundo as autoras, não são viabilizadas condições capazes de possibilitar o pleno desenvolvimento aos estudantes surdos, como acontece com os alunos em geral. Os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas e universidades geralmente são veiculados em Língua Portuguesa.

A Libras também é uma língua e tem seu valor assim como a oral auditiva, ela é importante para o surdo se desenvolver e isso precisa ser entendido. Os professores não têm conhecimento de Libras, e nem sobre metodologias de segunda língua, para que verdadeiramente a inclusão na universidade seja efetiva, priorizando os nossos direitos. Tenho muita dificuldade em compreender o Português; essa é a pior dificuldade. (S-4).

As dificuldades para cursar a Pedagogia foram tremendas. O intérprete aparecia na janelinha da teleaula; só que os sinais são todos do Paraná, e eu não compreendia nada. A mamãe foi várias vezes ameaçar a instituição, mas nada foi feito. Resultado: tive que pagar um intérprete. A universidade fez um acordo comigo em pagar 50% e minha família a outra metade. A intérprete quase se muda lá pra casa, pra me ajudar a dar conta de fazer os trabalhos. O povo fala muito em acessibilidade para o surdo,

mas na prática não vemos isso, não. Na realidade não existe uma boa vontade coletiva; cada um luta pelos direitos de forma individual, e se não for assim ficamos pra trás. Esperar uma escola bilíngue? Uma associação de surdos? Acessibilidade? Ficaremos de cabelo branco ou já mortos. Falta muito para termos um ensino de qualidade, e assim vamos levando até onde der. Hoje sou instrutora de Libras. Meu sonho é cursar Letras/Libras um dia, e também ser aprovada em um concurso permanente para instrutor, um dia, quando tiver em nosso Estado, porque agora, é sofrer e ser provisório. (S-8).

Lacerda (2006), em sua pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos surdos do interior de São Paulo, percebeu que as dificuldades de comunicação dos surdos são bastante conhecidas, pois, na realidade brasileira, as leis e o conhecimento das dificuldades não têm sido suficientes para trazer soluções efetivas. Segundo a autora, a presença do intérprete de Língua de Sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez, e o uso da Língua de Sinais como língua de instrução, entre outros (2006, p. 175)

Os professores acham que os alunos surdos são nossos alunos, querendo transferir a responsabilidade do ensino para o intérprete. Também faltam estratégias de ensino visual para os alunos surdos entenderem melhor os conteúdos escolares, tais como: imagens, slides, pistas visuais, aulas dinâmicas, etc. Também, os professores não sabem se comunicar e não se preocupam em aprender. (I-2)

Poderia dizer que a maior dificuldade é a falta de uma prática dinâmica em sala de aula, com recursos necessários e apropriados para o processo de ensino-aprendizagem do surdo. Se houver somente o profissional intérprete, o surdo irá prosseguir nas séries seguintes com algumas dificuldades. (I-7).

A autora diz que a Língua de Sinais é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis aos surdos. Percebeu em seus estudos, que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, e que estas são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Assim, conclui sobre a educação de surdos:

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos. (LACERDA, 2006, p. 181).

Portanto, contrariamente ao discurso de inclusão do governo, e em consonância com a Declaração de Salamanca, Lacerda (2006) afirma que, ao se pensar em uma verdadeira

inclusão, é necessário levar em conta as necessidades individuais dos alunos. Para a autora, o aluno surdo necessita da Língua de Sinais para que haja possibilidade de diálogo, para expor suas dúvidas e ter a troca de ideias para a construção de seu conhecimento, e também para a obtenção de informações importantes e conteúdos das aulas.

Através da Libras eu pude ter comunicação tanto na escola como na sociedade.(S-4).

A Libras é boa para entender o mundo. (S-3).

Antes só sabia gesto, agora, sabendo Libras, consigo falar melhor com os amigos. (S-9).

De acordo com Skliar (1997, p. 88), muitos surdos assumem o ponto de vista da maioria sociolinguística e rechaçam a Língua de Sinais, se separando da comunidade de pares e iniciando um processo quimérico de integração na comunidade majoritária.

Segundo o mesmo autor, a concepção oralista, ao impor a língua oral para os surdos, defendendo apenas a linguagem que é aceita como correta e que “ressoa de uma alta esfera” - a esfera dominante, e, como uma “ordem”, exige ser reconhecida e assimilada. Nesse caso, de acordo com o autor, a língua majoritária (oral), em meio às linguagens sociais existentes, é postulada como de “maior envergadura e alcance social”, por isso imposta pela comunidade majoritária como língua maior.

Porque temos uma língua diferente, sinalizada, as pessoas pensam que nós, surdos, não pensamos, só porque não falamos. (S-5).

Ser valorizado é ter a independência de ir e de vir, mas nós somos algemados culturalmente, pois a sociedade não compreende nossa língua. (S-4).

Pela imposição da língua oral, como língua única e maior, a sociedade majoritária e até mesmo alguns surdos, reforçam o quase apagamento do mais importante artefato da cultura surda: a língua de sinais. A ideologia dominante do Oralismo “contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos” (SKLIAR, 1998. p. 46).

A abordagem educacional calcada na língua na modalidade oral, além de ser ruim para a aprendizagem dos surdos, obriga-os a ficarem à margem do processo educacional, o que provoca uma desvantagem em relação ao aluno ouvinte e um entrave para a comunicação com professores e colegas ouvintes.

Sei pouco, mas o que eu sei me ajuda bastante, principalmente na escola onde estou aprendendo mais, porque antes, quando não sabia nada, só ficava sentada ao lado de um amigo e ele fazia tudo por mim. (S-7).

Nós, surdos, somos discriminados: ninguém entende nossa língua. Os ouvintes é que são valorizados na sociedade. Para sermos valorizados na escola, todos os conteúdos deveriam se em Libras - isto seria a valorização na nossa língua e cultura. (S-1).

Percebo que a dificuldade do aluno surdo no processo de escolarização não está apenas nos professores, mas sim em todos que fazem parte desse processo. A Educação de modo geral, em nosso país, é bastante desvalorizada e desqualificada, embora haja o suficiente para ser investido em melhorias. O surdo na sala de aula é visto como solitário, como coitadinho: o incapaz. Isso ocorre pelo fato de não existir interesse e tempo por parte dos professores, para que possam dedicar-se ao ensino ao surdo. (I-9).

Perlin e Quadros (1997a), referindo-se ao modelo de Integração/Inclusão, apontam na mesma direção. As pesquisadoras advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos, em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo, ante o processo educacional, não são observadas e, conseqüentemente, tampouco supridas. Comentam que não lhes são viabilizadas condições capazes de possibilitar o pleno desenvolvimento, como acontece com os alunos em geral.

O aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina; isto restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento. (S-2)

Uma das maiores dificuldades é a comunicação entre surdos e ouvintes: o professor dentro da sala de aula não sabe Libras, e o surdo não sabe o Português, então a comunicação fica ruim. O professor cobra trabalhos em Português, resenha, fichamentos, e não sabemos fazer. O intérprete ajuda, mas não é o suficiente; em casa também nossa família não sabe ajudar. (S-3).

Como se pode depreender dos enunciados dos surdos, as questões relativas aos processos inclusivos de surdos ainda não estão resolvidas e, ao que tudo indica, essa problemática ainda está longe de ter uma solução satisfatória em termos de garantia dos direitos à educação das pessoas surdas.

Nós, surdos, somos discriminados o tempo todo; ninguém nos entende. (S-5).

Nós, surdos, na escola não temos vozes, a nossa voz é a do intérprete. Uma vez me lembro que o intérprete faltou, então, a minha professora falou assim: A intérprete faltou, o que você vai fazer? Vai para casa? Quando querem nos perguntar alguma coisa, perguntam para o intérprete e não para nós, os surdos, como se nós não existíssemos ou o intérprete fosse a nossa sombra. Os professores precisam fazer um esforço para a aprender nossa língua. O conhecimento para nós não chega pela audição e sim pela visão. (S-2).

Os relatos permitem inferir o despreparo da escola e da sociedade para lidar com a questão da surdez. Isso pode ser observado pela ausência de procedimentos metodológicos que privilegiam a experiência visual do surdo no processo de ensino e de aprendizagem.

Mediante esses depoimentos, percebe-se que a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores nem provoca uma reorientação social. O depoimento de S-2 expressa uma preocupação que deve ser o ponto de partida ao se implementar uma proposta educacional que objetive avanços: a formação de professores para a educação de surdos.

O que continua imperando é a hegemonia oralista dos professores, não por culpa destes, mas, como resultado de uma política historicamente baseada no estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos, o acaba por tentar “normalizar” e homogeneizar o aluno surdo, negando sua presença, sua língua e sua cultura.

Não somos valorizados nem na nossa família, Meus primos têm vergonha de mim, porque sou surdo. Às vezes saía com eles para a praça e eles dizem assim: não é para mexer com essas mãos quando estiver perto de mim. (S-11).

Nesta linha de raciocínio, Perlin (2000, p. 24) aponta o legado do Oralismo como enfraquecimento da comunidade surda porque “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!”.

A minha maior dificuldade é que as pessoas sempre querem a oralização e não usam a Libras. (S-7).

A maior dificuldade é a aprendizagem do Português escrito e a comunicação em Libras com os ouvintes, e também outras disciplinas como o inglês e o espanhol são difíceis. (S-7).

É muito difícil ir para a escola sem ouvir, a escola não pensa no surdo. (S-1).

Observa-se também, nos relatos, que a crítica dos participantes da pesquisa vinculase à dificuldade de comunicação e à condição da segunda língua para o surdo, com a conseqüente falta de domínio das habilidades de leitura e escrita nessa língua. Diante disso, o desconhecimento do significado das palavras, a exclusividade da oralidade e a aceleração dos conteúdos geram dificuldades em outras disciplinas.

Esses dados reforçam o alerta de Perlin (1988, p. 56-57) ao referir-se à escrita do surdo: não há que se exigir uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte”. Diz a autora: “é preciso romper o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte”. O depoimento especial de (S-3) informa sobre a diferença primordial da pessoa surda:

“Para o surdo a informação não chega pela audição, o surdo é visual”. (S-3)

No entanto, a cultura ouvinte é constituída de signos essencialmente orais-auditivos. Muito embora os relatos acima deixem transparecer que a Língua Portuguesa tenha uma função importante na vida do surdo, e em especial em seu processo de aprendizagem, os surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever, o que gera um fator complexo de ser administrado na realidade da escola regular.

A proposta de coexistência entre a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, sugerindo comparação entre os sistemas linguísticos, traz subjacente a necessidade da alternativa bilíngue, em que a língua escrita é ensinada como uma língua estrangeira, ou seja, segunda língua, completamente dependente da aquisição anterior da Libras. Ora, sem uma língua para pensar e organizar as ideias, não há possibilidade de pensamentos metalinguísticos.

Perlin (2000, p. 27-28) destaca que o próprio MEC, nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos, dentre elas:

Presença do professor surdo, na sala de aula, para contato com a identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade;

Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para o ensino de Português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda;

Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes.

No entanto, as diretrizes oficiais e discussões atuais sobre a inclusão de surdos mostram ambiguidade e indefinições. Reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito e uma forma de garantir melhores condições de escolarização. Fala-se em escola bilíngue, mas são vagas as recomendações para a escola regular e seus professores no sentido de oportunizar a construção de uma condição efetivamente bilíngue.

A Educação que tem sido oferecida aos surdos, segundo os depoimentos, deixa transparecer, que a escola é uma das responsáveis pela manutenção do distanciamento da comunidade surda nas decisões educacionais. Para os surdos de Cruzeiro do Sul, a escola até hoje possível a eles não valoriza o surdo como cidadão e nem dá oportunidade de decisões nas propostas educacionais, como apontado nos relatos a seguir:

Não participamos de quase nada na sociedade, somos tratados com indiferença. (S-7).



Não participamos das decisões educacionais porque não falamos português. (S-4).

Não temos voz na sociedade porque temos uma língua diferente. A nossa língua não é valorizada; não temos vez e nem voz. (S-12).

A sociedade não valoriza o surdo como pessoa, porque falamos uma língua diferente. (S-2).

Como se pode comprovar nos depoimentos, o ideal dos surdos é uma escola bilíngue, onde a Libras seja efetivada como primeira língua, e onde possam ter participação nas decisões educacionais e sociais.

Os surdos na escola inclusiva enfrentam muitas dificuldades no processo de escolarização como apontam relatos dos surdos cruzeirenses:

Dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa. (S-3).

É muito difícil compreender a Língua Portuguesa. (S-10).

O aprendizado de algumas disciplinas e o fato dos colegas e professores não conhecerem a Libras. (S-8).

A principal dificuldade é no início, quando os alunos entram em contato com um colega surdo, pois não sabem como se comunicar com ele. Mas, com o passar do tempo e a convivência, juntamente com a intervenção dos professores e intérpretes, é possível uma convivência normal. (S-2).

Na escola encontramos muitos professores que ainda não aceitam o aluno surdo, e também não dão um “Bom dia!”. É igual na sociedade: chegamos em lugares públicos onde as pessoas não nos entendem, e nós não entendemos a eles, ou seja, os dois precisam aceitar e usar Libras. (S-7).

O aprendizado do Português escrito e também os professores que não são preparados para ensinar o surdo. Na sala de recursos entendo melhor. (S-2).

Na escola, é difícil o aprendizado de algumas disciplinas, como a matemática. E na sociedade, o que dificulta a falta de conhecimento das pessoas sobre Libras. (S-8).

A falta de preparo dos professores, diretores e coordenadores na comunicação e ensino escolar do surdo. (S-1).

Às vezes não há sinal para os conteúdos. (S-3)

Poucos funcionários na escola sabem Libras; o surdo só se comunica com o intérprete. (S-9).

O mais difícil é a comunicação. Na escola os professores não sabem ensinar o surdo. Se o intérprete fica doente e falta, o surdo fica sozinho. (S-1).

Os depoimentos ilustram o que está no texto de Dorziat (2011), quando diz ser necessário focar na importância de desvelar as intenções subjacentes às políticas públicas que terminam por materializar uma pseudo-inclusão de surdos. Insiste a autora que o direito à igualdade não pode estar desvinculado do direito à diferença, se se quer pensar em um ensino verdadeiramente democrático. Diz que a defesa de uma educação de surdos que os valorize como membros de uma comunidade linguística diferenciada com modos diversos de

apreensão, transmissão de valores, ideias e sentimentos, passa pela constatação de que a inclusão de surdos não é assegurada apenas com a presença do intérprete. Os surdos, assim como os outros cidadãos, têm direitos fundamentais, entre eles e o mais importante é: vivenciar sua experiência humana de ser surdo.

Não participamos muito nas decisões educacionais porque não somos compreendidos. A sociedade não enxerga a nós, surdos, como seres humanos. Nós somos a sombra do intérprete: as pessoas só se comunicam com a gente se o intérprete estiver perto, e isso é muito ruim. (S-6)

Argumentando na defesa de uma educação que se volte para as especificidades da cultura surda, Dorziat (2011) sinaliza que mudanças ocorridas foram articuladas por meio de movimentos de resistência, com a fundação de entidades administradas e essencialmente organizadas por surdos, o que tem trazido a concepção de uma nova pedagogia para o surdo, baseada na construção crítica que os próprios surdos estão desenvolvendo sobre a educação passada.

Atualmente pode-se sugerir que há uma tendência política em “homogeneizar” as produções culturais, mesmo com o reconhecimento de certas problemáticas típicas, como são, por exemplo, as dificuldades comunicativas, as linguísticas, e as didáticas (SKLIAR, 1997, p. 158). Por sua vez, Sá (1998, p. 188) alerta para um tópico fundamental nesse processo: escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Para a autora: escola inclusiva é sinônimo de escola significativa. No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é: os surdos têm o direito a estudarem na escola regular, mas, sim: os surdos têm o direito a uma educação plena e significativa.

Muitas vezes deparei-me dentro de sala de aula com alunos surdos em que o professor mal olhava para ele. A forma de ensinar ainda continua arcaica e o profissional não busca interagir com o aluno surdo. Tive o prazer de estudar com meu irmão durante dez anos, no Ensino Fundamental e Médio, e nesse período pude perceber que as pessoas apenas sabem falar de inclusão, mas estão longe de concretizar suas falas. Por diversas vezes meu irmão ficava literalmente de cara pra cima, pois não tinha possibilidade alguma de participar da aula. Muitos profissionais não adaptavam sua forma de trabalhar, e levavam apenas textos para serem debatidos, explicados e escritos no caderno. A falta de recurso adequado e a superlotação das classes dificultam o trabalho que por si só já era bastante difícil. (I-8).

Segundo Machado (2008, p. 77), a escola necessita refletir sobre seu papel na sociedade e definir qual é o modelo social defendido por ela e a quem representa, pois, apesar de aceitar todos os indivíduos, ela não consegue mantê-los em seu interior, nem tampouco assisti-los naquilo que necessitam – uma educação igualitária. Pode-se dizer, inclusive, que a instituição escola, no modo como vem atuando, “expulsa” uma grande parcela de seus alunos.

Para ilustrar essa afirmação, basta verificar o alto índice de reprovação das camadas populares nas escolas.

A escola terá um nível de desempenho satisfatório quando se preocupar com o resgate da historicidade da surdez e dos surdos, com o entendimento sobre a diversidade linguística, quando valorizar as potencialidades mais que a falta, quando compreender as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo, quando disponibilizar materiais pedagógicos específicos, quando formar devidamente os seus profissionais e quando valorizar a cultura surda.

## **2.7 Educação de Surdos no Estado do Acre**

No ano de 1984, foi inaugurado o CEADA (Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo), que passou depois a ser denominado CEES (Centro Estadual de Educação de Surdos Prof<sup>a</sup> Hermínia Moreira Maia). Na coordenação do Ensino Especial, a Prof<sup>a</sup> Nilza Amorim trabalhou bastante em favor da Educação Especial no Estado do Acre.

Na década de 90, chegou a Comunicação Total no Acre; nesta perspectiva, se aceitava tudo que possibilitasse comunicação com a pessoa surda. Já no final dos anos 90, chegou a Libras nos processos educacionais do Acre.

No Acre, a Libras foi trazida pela Igreja Batista do Bosque. Em meados dos anos 90 e no final do ano 1999, professores do CEES (antigo CEADA) participaram do primeiro curso de Libras ministrado pela igreja. Posteriormente, outros foram oferecidos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. Desde então, a educação de surdos no Acre tem passado pelas mesmas abordagens que surgiram no país: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

As mudanças foram acontecendo devagar no Acre, por não se saber ao certo qual seria a melhor abordagem para o indivíduo surdo. Além disso, houve também preconceitos por parte dos ouvintes. Hoje, contudo, a situação vem melhorando através de cursos, estudos, congressos e outras atividades. Para avançar, o estado precisa de professores ouvintes interessados e envolvidos nestes estudos. Precisa também de pais e familiares de surdos aprendendo Libras.

O sistema educacional precisa estabelecer estratégias e abrir oportunidades para que as crianças surdas acreanas sejam incluídas em processos precoces de aquisição da língua natural, para que possam cedo interagir e se relacionar com os surdos, facilitando as condições para a chamada “inclusão”, na comunidade local e na sociedade.

Logo após a homologação da Lei Federal nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda brasileira, em 24 de janeiro de 2003, foi homologada no Acre a Lei Estadual nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003 que reconhece a Língua de Sinais Brasileira no estado.

No ano de 2005, o Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação-SEE, implantou no Acre o **Centro de Formação de Profissionais em Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez**, mas conhecido como **Centro de Apoio ao Surdo-CAS**, que tem como objetivo promover a formação continuada de professores, professores-intérpretes de Libras, instrutores surdos da comunidade e demais profissionais que atuam na área da Educação com o intuito de atender a pessoa com deficiência auditiva e surdez da capital e interior.

Além de qualificar profissionais da Educação, tem o objetivo de elaborar material didático específico para a educação bilíngue. O CAS tem proporcionado oportunidades de crescimento pessoal e profissional a diversos surdos, contribuindo para que tenham vida independentemente e acesso a bens culturais da sociedade.

O processo de inclusão escolar de alunos surdos no município de Cruzeiro do Sul-Acre iniciou no ano de 2006, por meio do Curso Saberes e Práticas da Inclusão, oferecido pelo MEC, em 2005, com o objetivo de promover a discussão e a reflexão sobre o conceito e a prática da “inclusão”.

Nesse mesmo ano de 2006, foi criado o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão) localizado em Cruzeiro do Sul. O NAPI tem como objetivo primordial promover e difundir a inclusão, no ensino regular, dos alunos com deficiência, visando à complementação do atendimento educacional comum no contraturno da escolarização, promovendo cursos de capacitação e formação continuada e produções de materiais para a comunidade escolar, dentro das especificidades.

Na área da surdez, há uma equipe de cinco professores responsáveis pelos cursos de capacitação. Dois desses são instrutores surdos que ministram os cursos “Libras em Contexto”<sup>6</sup> para professores e a comunidade em geral. Há uma carência por instrutores

---

<sup>6</sup> Os cursos “Libras em Contexto” são cursos criados pela FENEIS, para favorecer o estudo e o ensino da língua de sinais falada pelos surdos do Brasil, por meio de material impresso e DVDs elaborados pela própria

surdos. A maioria dos surdos de Cruzeiro do Sul não terminaram o Ensino Médio e estão numa defasagem idade-série, devido à entrada tardia na escola. No quadro de funcionários do NAPI também estão incluídos quinze intérpretes da Língua de Sinais e professores de salas de recursos, os quais trabalham no AEE (Atendimento Educacional Especializado) dando apoio às escolas inclusivas.

O AEE desenvolvido em Libras busca fornecer apoio à compreensão dos conteúdos curriculares desenvolvidos nas salas de aula. Esse atendimento busca contribuir para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo mais com seus colegas. Trata-se de um trabalho complementar ao da sala de aula regular.

Os alunos surdos incluídos nas escolas estaduais somam um total de dezoito do Ensino Infantil ao Ensino Médio, e dez surdos estão estudando no Nível Superior. Atualmente há dezenove intérpretes distribuídos na zona urbana e rural.

## **2.8 Panorama Histórico sobre os Profissionais Intérpretes de Libras na Educação no Acre**

Na cidade de Rio Branco (capital do Acre), a atividade dos intérpretes de Libras teve início no tempo em que predominava a Comunicação Total. Esta atividade laboral começou em 1997 na cidade de Rio Branco, com os primeiros cursos de Libras oferecidos pela Igreja Batista do Bosque – IBB, porém sem certificação. Neste contexto, era um trabalho voltado à interpretação de atividades religiosas. Em 1999, houve uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Igreja Batista do Bosque, para a oferta de cursos já com uma abordagem metodológica e a devida certificação para os participantes.

A partir do ano de 2000, surgiu a primeira contratação de professor-intérprete de Libras (Roney Monteiro), o qual teve a tarefa de realizar cursos de Libras no Estado do Acre, para instituições governamentais e não-governamentais. Este intérprete atuou até 2007, contribuindo muito na educação de surdos.

No ano de 2001, foi oferecida a primeira capacitação para professores intérpretes, pelo Programa de Educação de Surdos (MEC/FENEIS/UFRJ), contando com a presença de

---

comunidade surda. Tem como propósito apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e não surdos, de municípios brasileiros, para aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular.

duas professoras do Estado do Acre. Neste mesmo ano, as escolas Drº Mário de Oliveira, Colégio Acreano, Colégio Estadual Barão do Rio Branco e Escola Estadual Neutel Maia, passaram a contar com a presença de um intérprete de Libras. Essas escolas foram as primeiras a contratarem profissionais intérpretes de Libras.

Importa lembrar que o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/ACRE), que foi fundado em 2005, tem também o objetivo de formar tradutores/intérpretes e guias-intérpretes de Libras, oferecendo a formação continuada para intérpretes que atuam no atendimento em setores públicos e privados, e para intérpretes educacionais de surdos, visando os aspectos metodológicos de ambas as interpretações. O CAS/ACRE tem por objetivo socializar a política de inclusão escolar/social, disseminar informações sobre a educação dos surdos, dos deficientes auditivos e dos surdos cegos, o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais e propiciar a formação continuada de professores, intérpretes e guias intérpretes para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

No ano de 2006, teve início a capacitação “Formação do Professor Intérprete”, numa parceria APADA-UNB. Houve também o primeiro PROLIBRAS. À medida que estes profissionais foram se organizando e aprendendo mais sobre as especificidades da interpretação de Libras, criaram a Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Acre – ASTILEAC.

Hoje, intérpretes de várias entidades compõem a ASTILEAC, a qual é filiada à FEBRAPILS, que é a Federação que luta pelos direitos dos intérpretes de línguas de sinais no âmbito nacional.

Os intérpretes de Libras, em Cruzeiro do Sul-Acre, acompanham classes que têm, em média, trinta e cinco alunos, sendo que, dentre estes, um a quatro alunos são surdos, e os demais, ouvintes. Os intérpretes acompanham a sala durante o período letivo, e estão sempre presentes nas atividades escolares. Participam ainda de reuniões de planejamento com os professores regentes de classe e com toda a equipe escolar, e de reuniões periódicas, além das atividades nas escolas.

Os sujeitos da pesquisa foram dez intérpretes que atuam até o Ensino Médio. A maioria possui graduação em Pedagogia e não tem a certificação do PROLIBRAS - apenas cursos básicos de Libras.

Hoje, nas escolas chamadas inclusivas, o intérprete é a pessoa mais próxima do surdo, nessa realidade em que as famílias e a sociedade, em geral, não conhecem a Libras.

Estes podem oferecer dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de escolarização e na sociedade.

O intérprete é a pessoa mais próxima do surdo no processo de escolarização e conhecem as reais dificuldades enfrentadas pelo surdo na inclusão, como comprovamos nos relatos a seguir:

O que vemos dentro das escolas e universidades são surdos “copistas”, que só escrevem e não compreendem o que escrevem, devido aos erros desse processo de inclusão que joga o surdo - que muitas vezes não sabe nem sua própria língua nem o Português - e o insere dentro de uma sala de aula com um monte de ouvintes e apenas um intérprete que muitas vezes não compreende os conteúdos escolares. O intérprete não é a tábua de salvação do surdo, como todo o mundo pensa. O surdo precisa de uma metodologia diferenciada dos ouvintes. Ele é aprovado no ENEM mas chega na universidade com muitas dificuldades, com deficiências trazidas do Ensino Fundamental, que são consequência das metodologias ineficazes para sua aprendizagem. (I-1).

Tanto na escolarização como na sociedade, a dificuldade maior dos surdos é a falta de comunicação. A sociedade acha que eles são incapazes. Depende de a família participar de suas conquistas, incentivando e abrindo portas do mundo para que eles tenham acesso à escola. Ao longo do processo de escolarização, o surdo encontra várias barreiras entre as quais posso citar a alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e a falta de comunicação entre aluno e professor. (I-2).

A maior dificuldade dos surdos é o despreparo da escola para lidar com esse aluno, pois somente o intérprete em sala de aula não é suficiente para que a aprendizagem seja plena. Precisa haver mais envolvimento dos profissionais da Educação e da família. Há dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares, na elaboração, na compreensão e na interpretação textual. Também na sociedade enfrentam problemas de comunicação. (I-3).

Sabemos que, na maioria das vezes, até mesmo o aluno ouvinte tem dificuldades de aprender através de aulas verbalizadas, e sem recursos didáticos apropriados que venham a esclarecer melhor aquilo que o professor está querendo ensinar... Imagine como fica a situação do aluno surdo, que precisa muito do concreto, de gravuras, dramatizações, etc. É a escola que deveria se adaptar ao surdo, não o surdo à escola. (I-5).

As principais dificuldades que o surdo enfrenta no processo de escolarização são a ineficácia dos gestores e professores. Somente incluir o surdo não basta; a escola precisa atender a suas reais necessidades. Outra principal dificuldade enfrentada pelos surdos no processo de escolarização é a comunicação. O direito ao intérprete por si só não garante que o surdo realmente seja incluído. Muitas vezes o contato do surdo se restringe somente ao intérprete, isolando-o da classe à qual faz parte. A escola precisa “abraçar” seus alunos e seus direitos, conscientizando seus funcionários e alunos, para que a inclusão realmente aconteça. (I-10).

De acordo com os intérpretes cruzeirenses, os surdos enfrentam muitas dificuldades no processo de escolarização e passam por dificuldades no aprendizado. Muitas vezes são tachados como incapazes. A Língua Portuguesa é predominante na sala de aula, o que, sem a Libras, dificulta o aprendizado de conteúdos complexos. A dificuldade de comunicação com os colegas, e até mesmo com o professor, é outro fator agravante das dificuldades do surdo,

pois caso o intérprete não esteja presente, a comunicação, muitas vezes, se torna muito difícil. O surdo que não tem uma boa base na escolarização, não consegue se desenvolver mesmo dentro da universidade.

A escola inclusiva oferece o Atendimento Educacional Especializado-AEE para surdos, mas não é o suficiente para atender suas reais necessidades. Segundo os intérpretes, na escola geralmente o surdo não é estimulado a ser ativo, ficando limitado a provas e trabalhos. A educação escolar das pessoas com surdez reporta não só às questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com eles. As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, social-afetivo linguístico e político-cultural e podem ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Os intérpretes entrevistados têm conhecimento sobre a atual política educacional de inclusão, sobre as conquistas do movimento surdo e reconhecem a importância da legislação, fato este que abre perspectivas de debates e ações voltadas para a capacitação e melhor definição do papel do intérprete na escola.

Todos os intérpretes mencionaram que é muito difícil interpretar nas escolas de Cruzeiro do Sul: dizem que fazem mais do que seu papel de interpretar da língua oral (Português) para a Língua de Sinais, e vice-versa. Reclamam que os professores não utilizam recursos acessíveis de aprendizagem na sala de aula, e que querem que o intérprete repasse todos os conteúdos para os surdos – como se o intérprete fosse o professor.

Nas escolas inclusivas de Cruzeiro do Sul, os intérpretes costumam ser o único recurso para o aluno surdo. Segundo estes, as escolas, em geral, desconhecem a verdadeira função desse profissional.

As entrevistas trouxeram a discussão sobre se a escola conhece as diferenças entre o papel da professora regente e o papel do intérprete, qual seja: o professor é o regente da classe, logo, é o responsável pelo ensino dos conteúdos, e o intérprete é aquele que traduz estes conteúdos para a Libras, possibilitando o acesso dos alunos aos conteúdos. Dizem que é comum que os alunos surdos busquem o intérprete para dirimir dúvidas ou esclarecer temas.

Os entrevistados, de um modo geral, relataram que além de interpretar os conteúdos, ainda produzem materiais, para os alunos entenderem melhor os conteúdos, porque os professores ensinam só na oralidade, dificultando a compreensão dos conteúdos por parte dos surdos.



Os intérpretes não dominam todos os conteúdos, e há falta de parceria com grande parte dos professores regentes. Há muita ignorância da equipe pedagógica da escola quanto ao modo de trabalhar com o surdo, para que cobrem mais dos professores regentes. (I-1).

As pessoas não entendem que o intérprete é uma ponte na comunicação, ou seja, um recurso a mais no processo de aprendizagem, e querem que o intérprete faça tudo na sala de aula. É um trabalho muito sacrificado. (I-9).

A maior dificuldade é que os professores ainda hoje não aceitam mudar, para melhorar o ensino-aprendizado. (I-6).

Não tem na escola o material necessário para os surdos. (I-7).

Nos relatos dos intérpretes cruzeirenses, observa-se a ideia de que as maiores dificuldades no processo escolar são advindas da falta de preparo dos professores regentes; a grande maioria não tem cursos de formação continuada para trabalhar com surdos, e também, além de não saberem Libras, não usam recursos e metodologias adaptadas nas aulas, dificultando assim a atuação do intérprete que fica com muitas responsabilidades no processo de interpretação.

Conforme relatos dos intérpretes as dificuldades na escola acontecem porque há alguns professores que ainda rejeitam os alunos surdos em sala de aula. Para um melhor aprendizado precisariam ter uma aula mais dinâmica, que tivesse pistas visuais e não somente quadro e giz – como é comum acontecer nas escolas.

Também em Cruzeiro do Sul – como em todo o Brasil, frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações. Assim, dúvidas constantes surgem por parte dos alunos surdos durante a interpretação dos conteúdos escolares, e, conseqüentemente, exigem um trabalho maior dos intérpretes na mediação professor-aluno. Porém, quando restam dúvidas, os intérpretes recorrem a seus próprios recursos, a fim de construir, com os alunos surdos, os conceitos pretendidos.

Esse conflito existente sobre a própria atuação dos intérprete e tradutores de Libras revela a urgência de esclarecimentos acerca de suas funções e um trabalho de formação que favoreça a construção do papel profissional. Há ainda a necessidade de mais investigações sobre a atuação do intérprete educacional nos mais diversos níveis de ensino, conhecendo suas singularidades e os modos possíveis de atuação.

Na escola, no início do trabalho dos intérpretes, os alunos surdos e os ouvintes desconheciam a função do intérprete de Libras; muitas vezes, eram confundidos com a figura

do professor ou como um simples amigo, cabendo aos intérpretes desmistificar o seu papel dentro da sala de aula e explicar, com cautela, seu trabalho nessas situações.

Por meio de relatos destes profissionais quando começou o processo de inclusão dos surdos em Cruzeiro do Sul, eles faziam o papel de professor itinerante, e interpretavam em quatro escolas aproximadamente, e, nos dias em que não iam para a escola, os surdos ficavam isolados. Dizem, que hoje seu trabalho está mais organizado, e enfatizam que a diferenciação de papéis de cada profissional envolvido no processo de aprendizagem do aluno surdo é muito importante, tanto no aspecto relacional como no seu próprio desenvolvimento.

A grande maioria da população de surdos é constituída por filhos de pais ouvintes, sendo esta a realidade também na comunidade cruzeirense. Essa condição tem efeitos marcantes na formação da identidade do surdo, e, em muitos casos, pode se configurar em um quadro de fracasso escolar gerado pela falta de compreensão de sua condição linguística, deixando-o à margem dos processos de aquisição de linguagem e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os intérpretes entrevistados, os surdos em Cruzeiro do Sul não têm uma identidade surda definida - muitos deles desconhecem até a própria língua natural - e a escola não tem um currículo que valorize a cultura surda. Para eles, também a comunidade cruzeirense precisaria ser mais participativa. Alegam que se tivesse no Município uma associação de surdos, com certeza fortaleceria o grupo, pois o único ponto de encontro dos surdos, em Cruzeiro do Sul, é a própria escola. Sua vida social é, portanto, restrita ao lar e à escola.

Os entrevistados relataram que, durante o trabalho de interpretação, surgem muitas dúvidas entre os alunos, sobre os sinais e seus significados. Essas dificuldades se devem ao domínio restrito de Língua de Sinais por parte dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, na maioria das vezes sem experiências anteriores de uso de Libras, colocando ao intérprete a responsabilidade de organizar mais explicações em sinais acessíveis a eles, o que exige um trabalho maior desses profissionais.

Contudo, em sala de aula, durante as explicações mais prolongadas sobre um conceito (justamente pelo fato de o aluno não dominar alguns sinais), é comum que os professores prossigam sua explicação para os demais alunos da classe, não atentando para as dificuldades do aluno surdo. Nesses casos, o intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e a explicação feita pelo professor, buscando produzir enunciados que façam sentido para o aluno surdo, sem perder nenhuma informação relevante.

Geralmente são os intérpretes que percebem as dificuldades do aluno surdo, pois durante sua interpretação observam as expressões dos alunos que indicam certa incompreensão. Outras vezes, o próprio aluno surdo interrompe a interpretação com perguntas, e o intérprete cumpre o papel de direcioná-las ao professor, para que este esclareça as dúvidas do aluno. Quando percebem dificuldades ou desatenção, os intérpretes sentem-se incomodados e procuram trazer os alunos para a atividade, buscando assim, a melhor forma de atingir o objetivo de garantir a aprendizagem dos conteúdos.

Os intérpretes entrevistados afirmam que ainda auxiliam os alunos na realização de tarefas escolares e estudos para provas em horários extraclasse, oferecem também o apoio para a realização de exercícios de classe. Indicaram em suas entrevistas que o uso de outros materiais facilita sua interpretação e auxiliam o aluno surdo a uma melhor compreensão do conteúdo escolar, mostrando a complexidade dos processos tradutórios nesse contexto.

Sobre esse aspecto citam as figuras ilustrativas sobre um determinado tema, fotos, objetos, maquetes, cartazes, filmes legendados, desenhos na lousa, etc. Dizem que, muitas vezes, esses materiais são levados pelos próprios intérpretes e, que em algumas ocasiões, são sugeridos materiais para o professor, que combina com os intérpretes formas de implementar as estratégias pensadas.

A utilização de uma linguagem mais simplificada e o uso de recursos visuais auxiliam na compreensão dos conteúdos, assim como facilitam o trabalho do intérprete em sala de aula, segundo seus relatos. A seleção cuidadosa do material e dos recursos a serem utilizados durante a aula também é essencial para um bom aproveitamento e para garantir um aprendizado significativo ao aluno.

Estabelecer parcerias com os professores favorece o trabalho do intérprete, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor planejamento e a criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar. A proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussões sobre possíveis adaptações, troca de informações e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula.

Dizem os intérpretes, no entanto, que este cenário ainda está muito distante do cotidiano escolar, pois a maioria dos professores aborda o conteúdo escolar sem qualquer planejamento, e não há espaço reservado para uma construção conjunta de modos de ensinar. Outra questão é que os intérpretes assumem a tarefa de discutir a surdez, a educação bilíngue e assuntos referentes ao aluno surdo, com os demais agentes escolares (professores, alunos ouvintes, coordenação, dentre outros).

Por meio de seus relatos, sinalizam que é necessário que os professores estejam abertos a mudanças com relação às estratégias de ensino, manejo de classe, aceitação de novas ideias; só assim será possível propiciar parceria construtiva na relação de trabalho entre professores e intérpretes.

As atividades dos intérpretes transcorrem num ambiente que dependem muito do modo como o professor atua na sala de aula (se há ou não planejamento de aulas; se antecipa ou não os conteúdos; se organiza ou não sua aula com recursos visuais, etc.).

Para o estabelecimento de condições favoráveis no processo de aprendizagem do aluno surdo, a legislação atua como um dispositivos que regulamenta as condições necessárias para que seja minimizada a exclusão educacional e social dos surdos. A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foram imprescindíveis para indicar um atento atendimento escolar do aluno surdo, com a presença de intérpretes de Libras no cotidiano escolar.

Destaca-se nesse Decreto a importância do intérprete de língua de sinais nos vários contextos educacionais. O capítulo V, artigo 17, menciona a necessidade de formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Esse curso específico ainda é oferecido em poucas instituições de ensino superior, e a realidade vivenciada é da formação promovida principalmente nas próprias práticas no contexto escolar. Em Cruzeiro do Sul, todos os intérpretes de Libras que atuam nas escolas não têm curso de graduação específicos para a formação de intérpretes graduados; todos atuam com a formação obtida por meio de cursos livres de Libras.

Segundo Perlin e Quadros (2007, p. 267 ), “o intérprete de Língua de Sinais é uma pessoa sempre presente nas Comunidades Surdas. Suas habilidades vão além de uma simples interpretação, pois deve possuir excelente domínio das duas línguas em questão, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa”. Advertem que é muito comum pensar que qualquer pessoa que sabe sinalizar seja um intérprete de Libras, mas que isso é um grande equívoco, pois, a interpretação e a tradução são habilidades construídas sistematicamente e não se resumem a uma simples tradução/interpretação daquilo que se oraliza.

Segundo Lacerda (2007, p. 9), a formação para o tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa “vai além do conhecimento das línguas, e deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação”

Infelizmente, em Cruzeiro do Sul, a história da formação dos intérpretes de Língua de Sinais foi acontecendo de maneira informal, pela convivência em organizações religiosas e/ou pela convivência com a comunidade surda – ainda não há cursos de graduação para profissionais tradutores/intérpretes no município. Nesses espaços, os atuais intérpretes de Libras adquiriram o domínio da Libras para posterior atuação profissional e posterior certificação pelo PROLIBRAS.

De acordo com Perlin e Quadros (2007), “carente de um curso superior nesta área de formação, o profissional intérprete tem suas habilidades aprimoradas nas Comunidades Surdas e por elas são avaliados”. Na visão das autoras os intérpretes são pessoas de confiança das pessoas surdas, por sua frequente participação nas comunidades surdas. Muitos intérpretes até se afastam dos grupos de ouvintes para conviver com as pessoas surdas, adquirindo aspectos culturais que podem ser facilmente percebidos na hora de sinalizar.

Em muitas situações, os surdos procuram os intérpretes fora do horário escolar para aprimorar os conhecimentos. Às vezes o intérprete responde que seu trabalho é só dentro do horário escolar e não tem obrigação nenhuma de apoiar a pessoa surda. Apesar de este profissional estar conforme seus direitos, tal atitude pode apresentar-se de diferentes formas. Ele tem a opção de descartar esse serviço através da inviabilidade por motivos particulares, ou ser remunerado por tal atividade, ou de servir voluntariamente à Comunidade Surda na qual está (ou esteve) inserido e à qual deve a construção de seu Ser Intérprete. (QUADROS E PERLIN, 2007, p. 145).

No Brasil, a atuação do intérprete de língua de sinais no cenário escolar é recente e traz indagações sobre sua formação, práticas e a realidade que vivência na escola. O respeito e a postura ética em sua atuação são fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

### **3. IDENTIDADES SURDAS**

Segundo Bauman (2006), a cultura envolve um espaço de produção de identidades e subjetividades, assim, a identidade dos sujeitos pode ser considerada um efeito de pertencimento a uma cultura, a qual se constitui por meio dos significados e representações que emergem do jogo das relações de poder. Com isso, pode-se dizer, que estar imerso em uma cultura, nela produzir significados e ser também produzido nesse contexto, está na ordem da constituição de identidades.

#### **3.1 Identidades Surdas em Cruzeiro do Sul**

De acordo com a maioria dos autores dos Estudos Culturais, não há identidades fixas, imutáveis, em um único lugar identitário. Para Bauman (2006, p. 96-97), “mesmo as identidades sendo um efeito de pertencimento cultural, elas são contraditoriamente instáveis”, isso o autor afirma pelos deslocamentos de verdades e, de representações, as quais nunca serão permanentes ou engessadas no circuito das produções de significados. Esse autor entende que os efeitos identitários são originados da circulação e da movimentação contínua de sentidos, pois “somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo”.

Bauman (2006, p. 98) diz que “a produção de identidades surdas está atravessada pelas diferentes representações que se constituem e se reformulam dentro de sua própria cultura”, assim, ao produzirem artefatos culturais que representam e legitimam o cenário cultural no qual se inserem, os surdos estão também se reafirmando nesse espaço como sujeitos identitários, interpretando e reinterpretando os significados ali produzidos.

Nesta linha de raciocínio, é preciso situar a comunidade surda a partir de lutas políticas e sociais, compreendendo-a como produtora de culturas e identidades próprias, pois, a cultura surda é significada cotidianamente de forma a produzir identidades em sujeitos que experienciam o mundo visualmente por meio da língua de sinais. Assim, a cultura surda está sendo intimamente vinculada a uma noção de sujeito surdo, pois ocasiona efeitos na produção desse sujeito e, na constituição de sua subjetividade.

Ao se afirmar que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilham a mesma cultura, simplesmente porque não ouvem. Digo que os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira no mesmo sentido em que os surdos americanos são membros da cultura surda americana. Para tal delimitação, é necessário tomar como fronteira não só o espaço geográfico, mas também a língua de sinais utilizada. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes e possuem diferentes experiências de vida; no entanto, independentemente do local onde vivem, um dos fatores que os identifica é a experiência visual que está relacionada com a cultura surda, representada principalmente pelas línguas de sinais, que são espaço-visuais, e, também, pelo modo diferente de se expressar e de conhecer o mundo. Esse conhecer o mundo se dá por meio de um olhar sobre o mundo:

O olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de SER outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90).

A Língua de Sinais Brasileira (Libras), principal marcador identitário da cultura surda, é uma língua visual-gestual cuja escrita vem sendo ainda timidamente utilizada no cotidiano de seus usuários. A escrita dos sinais é a forma de registro das línguas de sinais, mas raras são as obras produzidas que a utilizam, visto que ainda não está difundida. Além disso, são poucas as escolas que incluem a escrita dos sinais em seus currículos, não sendo ainda um sistema amplamente usado pela comunidade surda. Acreditamos que, além das produções em vídeos, a escrita da língua de sinais é uma forma potencial de registro da cultura surda, pois possibilita que, como qualquer texto escrito, os textos sejam impressos e que circulem em diferentes tempos e espaços.

Apesar da restrita utilização da escrita da Língua de Sinais Brasileira, mesmo assim encontra-se uma vasta e diversificada produção cultural, presente em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda. Uma pequena parcela dessas produções culturais tem sido, mais recentemente, registrada em DVD em Libras, em vídeos da Internet, ou, traduzidas e registradas na Língua Portuguesa. É importante ressaltar que algumas histórias contadas e resgatadas por surdos idosos e/ou por surdos contadores de histórias. Isto acontece porque as Línguas de Sinais são complexas e expressivas como

qualquer língua oral; elas expressam ideias e sentimentos, inclusive as ideias abstratas, complexas e sutis.

Hoje, ocorre um momento de grande relevância na Educação de surdos, em decorrência da proposta de Educação Bilíngue, a qual envolve o reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural e/ou primeira língua, o direito das pessoas surdas serem ensinadas na Língua de Sinais e o acesso à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua,

Além disso, discute-se muito se a educação bilíngue de surdos deve acontecer em escolas exclusivas ou em escolas comuns. Evidencia-se que o tema inclusão escolar tem sido debatido em âmbito mundial, sendo que muitos países assumiram a inclusão como tarefa fundamental da educação pública, e a partir de diversas tentativas de viabilizá-la, surgiram inúmeras controvérsias na área.

Assim, produzir cultura e ser produzido por ela situa as identidades e aproxima os sujeitos em torno de objetivos comuns. Dessa forma, os discursos referentes à invenção de uma cultura surda anunciam as lutas e resistências políticas envolvidas nos dispositivos de identidade que podem ser explicado por Hall (1997) quando situa historicamente três diferentes conceitos de “identidade”: o *iluminista*, que tendia para a perfeição do ser humano; o *sociológico*, pelo qual as identidades se moldam nas representações sociais; e o da *modernidade tardia*, em que as identidades são vistas como fragmentadas.

Na busca de entendimentos para o tópico, Sá (2006) diz que o que se diz dos surdos, e para os surdos, contribui para a formação de suas identidades; também diz que a identidade tem estreita ligação com as relações de poder, pois a sociedade traça políticas de identidade. De acordo com a autora, para estudar as relações de poder que interferem na construção de identidades, é necessário questionar o que é considerado “normal” e as exigências para se passar à “normalidade”. Assim, questionar a identidade e a diferença significa questionar a própria sociedade, pois esta adota padrões normativos e tudo que não condiz com as normas socialmente definidas é interpretado como “desvio”, como traço a ser modificado. Na sociedade em que vivemos, as políticas de representação e de significação da surdez exercem diversos tipos de pressão sobre as identidades dos surdos.

Para Skliar (2010), o caso dos surdos inseridos em uma cultura ouvinte gera situações nas quais a identidade é reprimida, se rebela ou se afirma em relação à identidade original. Por sua vez, pode se estabelecer uma identidade de subordinação, diante da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos.

Segundo Silva (1998, p. 58), “a identidade cultural se define como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os



fazem diferentes de outros grupos” Para este autor, a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade do outro igual, ou seja: o sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda. Para Behares (1993, p. 3), não há dúvidas de que “a identidade da pessoa surda como tal dever ser o ponto de partida para pensar e investigar social e pedagogicamente na área da surdez”.

Conforme o pensamento de Sá (2006, p. 123, 124), ao se focar a questão da identidade nesta perspectiva pós-moderna, logo se é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural só pode ser compreendida em conexão com a produção da diferença, a qual não é outra coisa senão um processo social discursivo. Diz a autora que identidade e diferença são dois aspectos intrinsecamente relacionados na análise da experiência da surdez, mas, que o que sustentará um novo olhar sobre as diferenças serão as novas formas de representar e de ressignificar a diferença. Acrescento ainda o que nos diz Owen Wrigley (1996, p. 55), “a identidade, seja ela Surda ou qualquer outra, é uma conquista em uma troca de economias discursivas”. Explicando esta perspectiva teórica, Sá (2006, p. 126) diz ainda:

as identidades são formadas/deformadas nas lutas que se travam no território das representações e nas práticas de significação, e esta formação/ conformação/ deformação é grandemente influenciada pelas práticas discursivas. As identidades dos surdos não se constroem no vazio, e sim nos encontros com os outros, fundamentada na diferença.

No Brasil, Perlin (1998, p. 52) é uma pesquisadora da linha dos Estudos Surdos que, a partir do conceito pós-moderno de identidade, defende que não há uma identidade surda, mas “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até ser contraditórias, que não são algo pronto”. Entretanto, a autora procura mostrar que essa mobilidade e fragmentação se configuram em função de um elemento determinado, qual seja, o tipo de embate que se estabelece entre os surdos e o poder ouvintista<sup>7</sup>.

A pesquisadora (1998, p. 54) esclarece ainda que

“as identidades surdas assumem formas facetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da apresentação da identidade surda ao sujeito surdo”.

---

<sup>7</sup> O ouvintismo é um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir o qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (Skliar, 1998, p. 15).

A categorização adotada por Perlin (1998, p. 64) contribui com nosso estudo trazendo cinco tipos de identidade:

**Identidade surda** – é reconhecível nos surdos que adotam as formas visuais de experienciar o mundo, nas suas diversas manifestações. O trocar dessas experiências é uma característica importante na construção dessa identidade (valoriza-se o momento de encontro entre os surdos).

**Identidade surda híbrida** – refere-se a surdos que tiveram acesso à experiência ouvinte, mas agora passam a conhecer a comunicação em sua forma visual; nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.

**Identidade surda de transição** - refere-se aos surdos (como filhos de pais ouvintes) que quebram uma concepção ouvintista de surdez e se filiam à identidade surda já mencionada, mas que ficam com sequelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida.

**Identidade surda incompleta** - refere-se aos surdos que tentam experienciar a surdez a partir do referencial ouvintista, uma vez que essa cultura é dominante, por exemplo, ridicularizam certos aspectos da identidade surda ou desencorajam os encontros da comunidade surda.

**Identidade surda flutuante** - encontra-se em surdos “conscientes” da surdez, mas que não escapam à ideologia ouvintista e querem ser ouvintizados a todo custo; desprezam a cultura surda e não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela. Muitos nem adquirem a Língua de Sinais e nem a comunicação oralizada, retendo fragmentações de identidades ouvintes e surdas, sem conseguir transitar em nenhuma delas.

Esses diferentes tipos de identidades aparecem nos discursos de surdos entrevistados em Cruzeiro do Sul. Em alguns discursos se vê a surdez como um “problema”. Em discursos de educadores aparecem os surdos representados como “D.A” (deficiente auditivo), como “portador de necessidades”, - contrariando o fato de que, em verdade, “os grupos de surdos reunidos em comunidades têm a surdez como categoria de auto-identificação” (SÁ, 2006, p. 310-311).

Poucos surdos sabem o que é identidade surda, porque vivem num mundo de ouvintes, começando na nossa própria família. Tivemos contato com a nossa língua na escola, e somente. Chegando em casa, temos que oralizar sempre. Para fortalecer nossa identidade precisamos de um mundo bem melhor, onde nossas famílias teriam que aprender Libras e nosso ambiente social e educacional também. (S-9)

Para os surdos do Município de Cruzeiro do Sul, a escola constitui a maior geradora de conflitos acerca do processo cultural, porque esta nega a sua identidade surda, como afirmam em depoimentos coletados no Grupo Focal:

Os surdos de Cruzeiro não têm identidade surda, porque para desenvolver nossa identidade precisamos frequentar associação de surdos, estudar numa escola bilíngue, pois nós, surdos, precisamos estar em contato diretamente. Nessa solidão em que vivemos fica difícil desenvolver a identidade surda. (S-1).

Assim como o índio, os negros têm sua marca na sociedade. O surdo também tem sua identidade registrada numa língua, que é espaço-visual, diferente da Língua

Portuguesa, uma língua que não é compreendida por muitos, mas que tem o seu valor, sua marca identitária (S-3).

Eu tenho a identidade surda, mas conheço muitos surdos que negam sua identidade, muitas vezes com vergonha da nossa língua - por preferir seguir a cultura ouvinte e querer aprender a falar, mesmo que não consiga. A cada dia que passa essa identidade está sendo esquecida, primeiro pela nossa família, e depois pelo sistema educacional. Hoje o ENEM não é em Libras. A maioria dos surdos aqui de Cruzeiro, meus amigos, têm carteira de habilitação, mas por puro esforço. Lá no Detran eles não aceitavam a presença do intérprete dizendo que eles iriam dar cola na prova. Então, nesses ambientes públicos, o nosso direito não é exercido; muitas coisas precisam ser feitas para a nossa acessibilidade. (S-9)

Pude perceber nos relatos dos surdos que a identidade surda envolve pertencer à cultura surda que se constrói na experiência do grupo. Os grupos de surdos precisam estar unidos pra lutar pelas causas do grupo, e muitas vezes por desconhecimento da cultura surda e desunião, por não aceitarem a própria cultura surda, a identidade fica fragilizada. Há surdos que querem aprender Libras, querem um intérprete nos ambientes sociais, participam de associações de surdos, eventos culturais e outros, mas ficam parados esperando o governo decidir sobre suas vidas. Para eles, aqueles surdos que não participam de movimentos sociais e que não lutam por sua causa não têm uma identidade surda, conforme relatam:

Identidade surda é o jeito de o surdo se comunicar. Os ouvintes desprezam o surdo por termos uma identidade diferente. Seria muito bom se a nossa cultura fosse valorizada pelo ouvinte e a sociedade em geral. Às vezes, na sala de aula, os meus amigos ficam conversando oralmente: eu finjo que estou entendendo, que estou escutando, só para ser valorizado, para me sentir importante também e fazer parte da galera da sala de aula, para fazer parte desse mundo. (S-6)

Segundo Perlin (1998), podemos identificar uma característica própria dos surdos subordinados ao Oralismo: as identidades surdas flutuantes, pelas quais os surdos negam sua identidade surda, atribuindo à surdez uma condição de menor valia. Há surdos que vivem a ideologia latente que trabalha para socializá-los de maneira compatível com a cultura dominante. Para a autora, a hegemonia imposta pela representação da identidade ouvinte faz com que o surdo se perca nesta representação, vivendo e se manifestando de acordo com mundo ouvinte.

Na maioria das escolas chamadas inclusivas, é possível observar que, naquele contexto, as professoras e os professores ouvintes criam estratégias comunicativas por iniciativa própria, para conseguir, assim, uma interação com os alunos surdos, mas, isto é tudo o que é oferecido aos estudantes surdos – como se fosse uma concessão, tendo sempre o ouvinte como o modelo de identidade. A representação da surdez nestes ambientes é

estereotipada (é feio ser surdo, eu devo ser como ouvintes, eu devo falar, eu devo esconder meus sinais). Podemos verificar nos relatos a seguir:

Aqui em Cruzeiro do Sul não conhecia Libras até o ano de 2005. Nós, surdos, nos comunicávamos com gestos e a maioria não estava matriculada na escola. Alguns frequentavam a Escola Alfredo Nuss, que, na época, era uma escola especial. Lá nós aprendíamos a oralizar. Lembro que a professora colocava um espelho na sala, mandava a gente colocar as mãos pra trás e ensinava a oralizar. Muitos surdos ficavam em casa porque não gostavam de ir pra escola, mas graças a Deus, criaram o CAS, e a Helena trouxe os cursos de Libras. Ensinaram primeiro aos ouvintes, depois teve um curso para surdo; foi o tempo também que saímos da escola especial e fomos matriculados na escola regular. O intérprete, na época, era chamado de professor itinerante, vinha pra sala uma vez por semana. Agora o ensino melhorou bastante, porque o intérprete fica na sala o tempo inteiro, então a nossa identidade está sendo construída no contato com a Libras e os amigos surdos. (S-6)

Antes, quando eu não conhecia a Libras, não tinha a identidade surda. A identidade é o nosso jeito, faz parte da gente. Alguns surdos não gostam de ser surdos por conta de que a comunicação é diferente, difícil, e as pessoas têm preconceito. As identidades pertencem ao grupo surdo, do nosso jeito, na nossa comunidade. Temos nossa própria comunicação. (S-7).

Nós, surdos, enfrentamos muito preconceito, porque as pessoas não entendem nosso jeito de falar, a nossa língua. As pessoas pensam que Libras é mímica, mas não é, e por não entender nossa língua, nos desprezam, e esse desprezo acontece na nossa família também. (S-8).

Diante dos relatos dos surdos de Cruzeiro do Sul, é possível perceber que alguns surdos querem vir a ser ouvintes: desprezam a cultura surda, sentem vergonha de usar a Libras, não têm compromisso com a comunidade surda. Mesmo fora da escola, há surdos que são vítimas da ideologia ouvintista, a qual segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem casos de surdos que não conseguem conviver na comunidade ouvinte (por falta de comunicação fluente) e nem na comunidade surda (por falta da Língua de Sinais). São muitas histórias tristes de surdos vivendo identidades flutuantes. Isto podemos comprovar em relatos dos surdos cruzeirenses, quando perguntamos se os surdos do município de Cruzeiro do Sul têm uma identidade surda definida.

Os que sabem e usam a Libras sim, têm uma identidade surda, mas os surdos que moram na zona rural e não conhecem a Libras; porque a família não dá importância, não possuem identidade definida. (S-8).

Eu não conheço todos os surdos, mas os poucos que conheço, com certeza têm uma identidade definida, pois eles possuem uma boa aceitação da sua língua e convivem bem com os outros. (S-2).

A identidade surda é uma marca do grupo surdo; em seu meio o surdo aprende, convive e se transforma, sem perder a essência do valor identitário. Mas, quando assumem sua identidade enfrentam muito preconceito, devido à língua de sinais. Muitas vezes o ouvinte

não entende o surdo, pensando que os surdos são “coitadinhos”, assim, por não serem compreendidos pela sociedade, ficam isolados. Dizem que o preconceito contra sua cultura é muito grande e isso acontece no seio da família dos surdos também.

Segundo Perlin (2008), esse tipo de identidade é reprimida, seja porque evitada, negada, escondida, ridicularizada, ou porque é o resultado de estereótipos. Há casos de surdos cujas identidades foram escondidas e nunca quiseram encontrar-se com outros surdos, muitas vezes os evitando, porém, conseguiram adentrar o mundo do saber junto aos ouvintes, numa contínua vida em busca de demonstração de competência. Já Skliar (1997, p. 251) nos orienta que:

Os surdos, como outros tantos grupos humanos, são definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplo de um desvio de normalidade. Se existem especificidades, estas não podem ser determinadas pelo tipo e grau de deficiência senão por um processo singular de construção de identidade.

Strobel (2008) diz que são muitos os casos de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram conviver com a comunidade surda por falta da Língua de Sinais; diz tratar-se do sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas.

Segundo a autora, quando a identidade surda parte da comunidade surda, sem esquecer as identidades ouvintes que lhe emprestam fragmentos, constituem-se novas visões. Isso significa que os surdos têm de construir suas identidades diversificadas como membros de um grupo cultural. Novamente esclarece a pesquisadora surda:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social. (STROBEL, 2008, p. 77-78).

No contexto do povo surdo, os sujeitos não se distinguem um de outro de acordo com sua surdez. O mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da Língua de Sinais e da cultura surda, que os ajudam a definir as suas identidades. O ser surdo de nascença representa um acontecimento muito respeitável na comunidade surda conforme enfatiza o texto a seguir:

A partir de uma visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” - ou seja, uma surdez de nascença - está ligado à identidade positiva de não estar

“contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas do som sequencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão desta distração, é na cultura dos Surdos uma marca de distinção. Seria melhor ainda se os familiares e até mesmo seus pais fossem também Surdos. (WRIGLEY, 1996, p. 15)

Strobel (2008, p. 48) comenta que o povo surdo recebe o nascimento de cada criança surda como um presente valioso e não age como a maioria dos pais ouvintes que toleram, sem disfarçar, a desilusão inicial de terem gerado um filho surdo. Um fato bastante comum, entre os ouvintes, se dá quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho “deficiente” ou dito “não normal”, e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Em geral, essas famílias alimentam esperanças de “cura da deficiência”, ficam ansiosas e questionam: será que meu filho surdo um dia ouvirá?

A despeito disso, Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante.

Mesmo que, por muitos anos, se tenha proibido os surdos de usar as Línguas de Sinais, a língua sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista. Conta-se que muitas crianças em escolas para surdos, quando sua língua era proibida, a usavam às escondidas entre si, como relata Laboritt (1994), autora surda, sobre o período da sua infância na escola de surdos:

Quando um dos professores se virava para escrever no quadro-negro, tínhamos o hábito de trocar informações na Língua de Sinais, persuadidos de que ele não nos escutava, já que não nos via. Ora, no começo, ele se voltava todas as vezes, era estranho, não compreendíamos imediatamente o por quê. Com o passar do tempo, dei-me conta de que, ao falar com as mãos, sem saber, emitíamos ruídos com a boca. Cuidamos então de não mais emitir nenhum som e, desde aquele dia, trocamos nossas lições o mais tranquilamente possível. (LABORITT, 1994, p. 84).

Segundo Lane (1992), muitos surdos, e a sociedade, não conhecem aspectos da identidade surda. O povo ouvinte na maioria das vezes, fica apreensivo, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos: ou os trata de forma paternal, como “coitadinhos”, ou lida como se tivessem uma “doença contagiosa”, ou, de forma preconceituosa e com estereótipos causados pela falta de conhecimento, e isto foi possível comprovar em depoimentos dos surdos cruzeirenses quando foi perguntado: o que significa ser surdo?

Surdo é a pessoa que se comunica com Libras, ou gesto. É igual ao ouvinte como ser pensante, inteligente que estuda, trabalha, faz tudo. (S-8).

Para mim o surdo é uma pessoa normal, com as limitações que justamente a Libras pode suprir. (S-2).

É pensar como surdo, nascer surdo. (S-9).

Surdo é a pessoa que se comunica usando as mãos, Libras ou gestos, mas faz as coisas que o ouvinte faz: trabalha, estuda. (S-3).

É o surdo que se aceita como surdo e usa a Libras para se comunicar. (S-8).

É o surdo que se aceita como surdo, que gosta de ser surdo. (S-1).

Eu acredito que as suas identidades dizem respeito à sua aceitação com respeito ao seu idioma (Libras). (S-2).

Identidade surda é quando o surdo aceita ser surdo, aceita a Língua de Sinais e interage com outros surdos. (S-7)

É o surdo se aceitar como surdo, não querer ser ouvinte e usar a Libras para se comunicar. (S-11)

É o surdo que se aceita como surdo e usa a Libras para se comunicar. (S-8).

É o surdo que se aceita como surdo, que gosta de ser surdo. (S-1).

Assumo, gosto de ser surdo. (S-1).

Não falo, sou surda. (S-12)

Segundo Sacks (1998), o ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da Língua de Sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A Língua de Sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível.

Ampliando o conceito de comunidade surda, para “povo surdo”, Strobel (2008, p. 42-43) diz que para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos, e para estabelecer sua identidade, é essencial criar uma ligação com o povo surdo, o qual usa a sua língua em comum: a Língua de Sinais. Esta língua é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, por ser uma das peculiaridades da cultura surda. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e que vai proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal.

Sá (2006, p.127-128) fala de processos identitários da criança surda:

os processos identificatórios da criança surda começam, na interação com outros surdos. Nesse relacionamento, a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a Língua de Sinais, mas também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surdas; tendo essa possibilidade, a criança surda pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para surdos, mas o que os surdos têm a respeito de si mesmos.

Na opinião dos intérpretes de Cruzeiro do Sul tem identidade surda a pessoa surda que se assume como tal, sabendo de seus limites, mas de suas capacidades também. A

identidade surda é algo que está sempre em construção e que pode ser transformada de acordo com o ambiente em que o surdo convive. Para os intérpretes, ter identidade surda é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais; é se assumir como surdo e assumir o comportamento de uma pessoa surda. Mesmo inserido no mundo de ouvintes, através da visão adquire sua Língua de Sinais e, a partir daí, tem autonomia para buscar seus direitos de cidadão e mostrar sua cultura – a cultura da comunidade surda.

A identidade surda está inteiramente ligada com a comunidade surda, já que o surdo só consegue realmente definir sua identidade mantendo contato com outros surdos. Dessa forma, sua identidade é construída nas relações sociais, ou seja, já que o surdo não nasce conhecedor de sua língua e costumes da comunidade surda, ele necessita dessa relação direta com outros surdos, construindo assim, diariamente, o que chamamos de identidade surda, como veremos nos relatos de intérpretes cruzeirenses, a seguir:

A identidade surda é uma construção contínua, que está sempre em movimento e que pode ser transformada. Para que haja uma identidade surda é preciso que os surdos pertençam a uma comunidade surda. (I-1).

Ter identidade surda é se reconhecer como surdo e aceitar sua língua natural: a Libras. A Língua de Sinais não é universal, visto que cada país possui a sua própria língua, logo há variações de acordo com cada lugar, há sinais que diferem de região para região (os regionalismos). (I-2).

É importante ressaltar a diferença da nomenclatura surdo x mudo, uma vez que não é correta a nomenclatura surdo-mudo, pois o surdo não fala porque não ouve, e a pessoa que não ouve deve ser chamada de surdo. Assim, aprender uma segunda língua é importante, porque é prazeroso e útil à vida, já que o conhecimento nunca é demais. A aprendizagem de Libras significa descobrir outras culturas, outros modos de viver e perceber o mundo. Quando uma pessoa aprende uma língua, aprende também os hábitos culturais e os contextos aos quais certas expressões estão vinculados. (I-3).

Quando o surdo aceita ser surdo, ele adquire sua identidade - aceita sua surdez, não têm vergonha das suas diferenças, usa a Libras como sua primeira língua, luta pelos seus direitos. (I-4).

As identidades surdas são hoje uma das principais forças motrizes das lutas desses grupos minoritários em diferentes países do mundo. (I-5).

A identidade é entendida como um processo de construção de significados, com base num atributo cultural, ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras formas de significado. Ter uma identidade surda é aceitar-se como uma pessoa normal, com limitações e potencialidades, somente com a falta de um dos sentidos. A Libras é considerada como libertação e efetivação da identidade surda; com esta língua os surdos puderam se libertar do impiedoso silêncio que os consumia aos poucos. A Libras é um dos primeiros artefatos que constituem a identidade surda. (I-6).

Levando em conta os fatores sociais, a identidade surda é bem complexa e diversificada, estando relacionada a uma Língua de Sinais, com práticas sociais na família, na escola, no trabalho, entre outros espaços... As identidades surdas envolvem as conquistas que ao longo do tempo os surdos vêm desfrutando, é um



processo que está em construção, pois os surdos têm essa identidade agregada à luta por reconhecimento diante da discriminação da sociedade ouvinte. (I-7).

A identidade surda envolve os hábitos, os costumes e o modo de se relacionar com o mundo externo através de uma língua diferenciada. As identidades são construídas na cultura surda e manifestadas no coletivo surdo. (I-8).

A identidade surda envolve a forma como a pessoa surda se expressa diante da sociedade, se aceitando como tal. Na minha opinião, há uma semelhança entre cultura surda e identidade surda. Há alguns tipos de identidades surdas: híbrida, genética, etc. Essas identidades envolvem como o surdo se define dentro da sociedade, porque há surdos que usam a Língua de Sinais, que interagem na sociedade e se aceitam como tal, mas há surdos que não se aceitam, que fazem de tudo para serem ouvintes, que usam aparelhos, que rejeitam a Libras e querem aprender a falar. Fazem de tudo para parecer com os ouvintes, devido ao preconceito que sofrem. Muitas vezes têm vergonha de serem surdos. (I-9).

Segundo Silva (2005), o povo surdo tem sua cultura que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não a conhece, e quando conhece, não reconhece como parte da sociedade; numa representação social subordinada, é necessário se submeter à cultura do colonizador – neste caso, à cultura ouvinte. Segundo a autora, na sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes da existência do povo surdo, e assim, o surdo tem que se adaptar a este mundo anterior e, conseqüentemente, aprender com ele. Por este motivo, nesse mundo colonizador, só é permitido ao povo surdo um esforço na tentativa de se igualar aos colonizadores, isto é, aos sujeitos ouvintes, procurando agradar a sociedade usando identidades mascaradas.

Sobre o aspecto da aceitação do termo “surdo” pela sociedade, Dorziat (2002, p. 2) atesta que:

A aceitação do termo surdo como mais apropriado (...) representa também uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas pessoas. (...) A expressão surdo, como vem sendo empregada, tem favorecido identificar a pessoa como diferente, sendo esta diferença particularizada por ser decisiva para o desempenho.

Silva (2005, p. 91) afirma que a identidade e a diferença estão estreitamente conectadas aos sistemas de significação, no qual um significado cultural é socialmente atribuído. A identidade e a diferença estão estritamente condicionadas à representação social, o que dá poder de definir e determiná-las.

Para Sá (2011, p. 174), “ressignificar a diferença das pessoas surdas implica em uma mudança das representações sociais sobre a surdez, geralmente encarada como um defeito, uma falta e até mesmo, como uma doença”. Complementa ainda que as representações sociais da surdez se vinculam ao diagnóstico que se localiza no “corpo” da pessoa surda. É nesse sentido que os ouvintes pensam que a audição é algo que “falta” porque o corpo do surdo

estaria “defeituoso”. Isso pode acontecer especialmente no espaço acadêmico, bem como em todos os níveis do sistema de ensino.

Sobre as representações, Pesavento (2005, p. 41) diz:

A força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. Tal pressuposto implica eliminar do campo de análise a tradicional clivagem entre o não-real, uma vez que a representação tem a capacidade de substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem.

Lane (1992) comenta que o povo ouvinte, quando questiona “quem são os surdos”, levanta algumas suposições sobre os mesmos, através de leituras restritas sobre o mundo de surdos, por isto podem ocorrer algumas suposições distorcidas e errôneas. Também explica Wrigley (1996, p. 11) que “(...) se usarmos o modelo médico do corpo, herdado do século XIX, a surdez é comumente vista como uma simples ‘condição’”. Lane (1992, p. 26) acrescenta ainda:

(...) na realidade, os membros da comunidade dos surdos americanos não são tipicamente isolados, incomunicáveis, desprovidos de inteligência, não têm comportamentos de criança, nem são necessitados, não lhes falta “nada”, ao contrário do que poderíamos imaginar. Então porque razão pensamos que lhes falta tudo? Estes pensamentos incorretos surgem do nosso egocentrismo. Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som - um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos.

Hall (2007) entende que considerar as diferentes formas de representações dos envolvidos no processo é algo bem mais complexo, porque as representações não traduzem o que as pessoas são ou estão sendo, de forma real – considerando os conflitos vividos pela necessidade de acomodação ao que é estabelecido pelos padrões sociais e pelas disparidades entre o que se gostaria de ser e aquilo que realmente é. Mas, para o autor, as representações não são estáticas, ou seja, não expressam identidades de forma definitiva, fixa, imutável.

Segundo Jovchelovitch (1988), as representações chocam-se e competem, se interpenetram dialogicamente produzindo novas representações. Outras vezes certas representações dominam e oprimem outras, expressando as lutas sociais que são típicas de tecidos sociais fraturados. Segundo esta autora, é na relação triádica entre sujeito-objeto-sujeito que se constroem as representações. Para a autora, a construção de cada sujeito sobre determinado objeto depende do lugar que ele ocupa no tempo e no espaço, e da articulação com as construções de outros sujeitos que também ocupam posições particulares no tempo e no espaço, ou seja: a significação, é um ato que tem lugar numa rede intersubjetiva, entendida

como uma estrutura de relações sociais e institucionais, dentro de um processo histórico (1998).

Skliar (2003, p. 29) aborda um ponto fundamental nessa discussão: “sem o outro não seríamos nada (...) porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido (...), só ficariam a vacuidade e a opacidade de nós mesmos (...)”. E Dorziat (2011) complementa a discussão de dependência entre o *eu* e o *outro*, enfatizando que:

a assimilação dos significados provindos de práticas sociais alheias, os quais são transmitidos como únicos e imutáveis, geralmente refletindo modos de vida determinados, sem que sejam reelaborados e ressignificados, tem levado a processos que se negam a contemplar as possibilidades de alteridade, em que estão contidas a construção e a preservação de identidades. É preciso estabelecer-se a perspectiva de intercâmbio entre múltiplas representações, entre o eu e o outro. (DORZIAT, 2011, p. 30).

Para a autora, falar de alteridade e identidade pressupõe discorrer sobre as ambiguidades entre o “ser”, evocado muitas vezes pela identidade, e o “não ser”, geralmente lembrado para enunciar o outro.

Segundo Skliar (2003, p. 47), a única alternativa possível para que a alteridade não fique aprisionada entre a condição e “o estado do ser ou não ser” parece ser a de uma temporalidade denominada como “estar sendo”, conforme retrata:

Um “estar sendo” como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente.

É importante destacar que o povo surdo cresceu a tal ponto que já não é mais possível “tapar o sol com a peneira”, como assegura McCleary (2003):

(...) não é só o orgulho que eles têm da sua língua e da sua cultura. É o próprio orgulho de ser surdo. (...) Diga para um ouvinte “Eu tenho orgulho de usar a Língua de Sinais Brasileira”. Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar: “Sim, claro! Os gestos são muitos bonitos e expressivos!” Mas, não é por isso que você tem orgulho! Você tem orgulho porque quando você usa a Língua de Sinais, você pode ser surdo ao mesmo tempo (MCCLEARY, 2003, p. 1).

Para Perlin e Quadros (2007, p. 33):

os povos surdos não são obrigados a ter normalidade. A máscara não esconde o ser que é surdo, o ser surdo que é humano. Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo!

McCleary (2003) alega que o orgulho de ter identidade surda é um ato político, porque o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte e o ouvinte começa a ter menos controle sobre o povo surdo. O povo surdo se auto-identifica como “surdo”, e forma um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferente.

Segundo Perlin e Miranda (2003, p. 217), “(...) a diferença vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras”. Miranda (2001) atesta que os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim, respiram com mais brio a riqueza de suas condições culturais e têm orgulho de ser simplesmente “surdos”!.

O texto a seguir demonstra a certeza da valorização da cultura surda por eles:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! (...) Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós, surdos, e a comunidade surda, é uma marcação para sustentar o tema em questão. A ideia de comunidade surda contestada e continuamente sendo reconstruída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema esquerda, se apresenta mais como uma ameaça à representação do outro surdo. (MIRANDA, 2001. p. 8).

Para enfatizar a valorização pelas diferenças das culturas surdas, Dorziat (2011) comenta que a escola, como as demais instituições que fazem parte da rede de relações sociais, tem feito o seu papel de reprodutora das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Embora as justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estejam sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, é preciso observar se, concretamente, há coerência entre o que é dito e a execução dessas políticas.

Para Lopes (1997, p.34), a iniciativa de garantia de entrada de todas as crianças na escola, é importante, porque atende ao princípio fundamental de direitos de todos à educação. Entretanto, adverte que isso não basta: se não houver movimentos pedagógicos que se debrucem sobre o aluno real, sobre suas formas de representação, criando espaços de diálogo entre eles, estar-se-á promovendo outros tipos de exclusão.

### **3.2 Identidades surdas e relações de poder**

Ao tratar do tema Identidades Surdas e Relações de Poder é necessário penetrar na discussão de teóricos preocupados com a realidade da cultura surda e com os enraizamentos

constantes nesse grupo de pessoas, caracterizados por uma diferença que a sociedade tratou de manter desprestigiada e à margem.

Sá (2006, p. 332 ) evidencia relevantes declarações sobre a cultura surda.

A natureza das representações sobre a surdez e os surdos, que os educadores têm, certamente interferem e influenciam as representações dos surdos sobre si mesmos e sobre os outros surdos.

Para a autora, as relações sociais são assimétricas, assim, ao serem negadas as oportunidades de convivência grupal e o conhecimento da cultura, mais difícil se torna o processo de constituição das identidades surdas, fazendo com que muitos surdos rejeitem sua identidade de surdo.

Segundo Bhabha (1998), é nessa altura da narrativa do tempo nacional que o discurso uníssono produz a identificação coletiva do povo não como alguma identidade nacional transcendente, mas em uma linguagem de duplicidade que surge da divisão ambivalente do pedagógico e do performativo. E, Strobel (2006) complementa o pensamento enfatizando que

a comunidade imaginada como nação ocorre no tempo homogêneo da narrativa de ambas as culturas surda e ouvinte conquistando seus respectivos espaços”. (STROBEL, 2006, p. 04).

Ao tratar deste tema, Skliar (2010) nos alerta sobre exemplos de poderes criados pelos ouvintes para disciplinar e colonizar os surdos, os quais podem ser vistos em muitos lugares como no estado e na implantação de suas políticas. O estado transfere para a política educacional os recursos públicos, o que, de certa forma, pode ser interpretado como relações de poder sobre os surdos, um poder que reprime, explora, que exclui e discrimina, e que forma uma grade de controle sobre uma cultura nativa impedindo-a de ser ela mesma.

Segundo o autor, na família geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença. Estes são todos os mecanismos de poder construídos pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez. Assim, o mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo que evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história. As relações de poder podem estar submersas nas instituições e consideradas por todos como se fossem naturais.

Sá (2006, p. 333) nos diz que, pelo exercício do poder sobre as alteridades, os ouvintes historicamente têm negado aos surdos a oportunidade de vivenciar sua língua e sua

cultura. Para a autora “é imprescindível desvelar esses posicionamentos dominantes para que seja possível, talvez como ponto de partida, reconhecer o direito que as crianças surdas têm de ser educadas em sua língua natural”.

Skliar (1998), acrescenta dizendo que é importante atentar para “os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários” que não estão presentes nem nos modelos oralistas nem nos socioantropológicos, “mas que transitam, flutuam entre eles, como as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas”. (SKLIAR, 1998, p. 9, *apud* SÁ, 2006, p. 333-334).

Para Pesavento (2005, p. 118), anular o passado e requerer o presente é imprescindível. “Uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”. A História Cultural é um campo de saber recente, assim como assinala a autora:

[...] com a mudança nos anos 1970 ou mesmo um pouco antes, com a crise de maio de 1968, com a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, o surgimento da New Left, em termos de cultura, ou mesmo a derrocada dos sonhos de paz no mundo pós-guerra. Foi quando então se insinuou a hoje tão comentada crise dos paradigmas explicativos da realidade, ocasionando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História (PESAVENTO, 2005, p. 8)

Pesavento (2005, p. 9) reconhece que “a História Cultural é uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, Língua de Sinais, bem como à política que movimentava tais questões, e não mais a excessiva valorização da história registrada sob as visões do colonizador”. Ela não interpreta o sujeito como algo fora do contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento histórico no sentido e no significado. Assim, busca reconhecer o sujeito retratado nesse tema de pesquisa como um instrumento histórico apto a realizar-se e capaz de situar-se no seu contexto.

Estas são histórias que sempre trazem o olhar daquele sobre o surdo e que, muitas vezes, fazem voltar o passado em que apenas formas de lideranças sobre o corpo surdo são registradas. “Estes continuam esquecidos, os atores históricos surdos, esquecem-se as subjetividades e as questões poderiam muito bem ser registradas dentro dos limites da História cultural”, conforme assinalam Perlin e Strobel (2000, p. 21).

Para finalizar essa discussão resgato juntamente com Skliar (1998, p. 9) a ideia de que

“é grande a necessidade de que sejam desnudadas as implicações mais dolorosas que o fracasso ou a exclusão gerou na construção das identidades dos surdos, nos impedimentos ao exercício de sua cidadania, nos obstáculos ao mundo do trabalho, na obstrução do desenvolvimento da linguagem”.

É possível verificar que as pesquisas na área da Educação de Surdos foi ampliada no seio dos Estudos Surdos. Como bem coloca Silva (2000, p. 96), “a identidade e a diferença têm a ver com atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”. Obviamente há avanços significativos da cultura surda em assegurar as identidades surdas, e estabelecer, junto à cultura de ouvintes, relações de poder significativas e solidárias.

## 4. CULTURA SURDA

O campo de investigação dos Estudos Surdos foi sendo ampliado ao longo dos tempos e, pela importância que adquiriu, passou a incluir diferentes correntes teóricas, mas, a matriz teórica dos Estudos Culturais foi a que serviu de referencial para os Estudos Surdos, pois reconhece o sujeito surdo com identidade própria e cultura distintas. Nessa perspectiva, os Estudos Surdos, que redimensionaram o significado de cultura, representam um espaço que possibilita uma nova concepção de surdez, reconhecendo a identidade e diferença em amplo aspecto social e cultural, estendendo, pois uma valorização dos povos surdos paralela à da sociedade não surda. As especificidades dessa cultura passaram a ser melhor compreendidas por meio dos Estudos Culturais.

### 4.1 Estudos Culturais e Estudos Surdos: Aspectos principais

Segundo Hall (1980, *apud* ESCOSTEGUY, 1999, p. 7), “os chamados Estudos Culturais surgiram em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, subordinado ao Departamento de Língua Inglesa”. O eixo principal de pesquisa nos Estudos Culturais foram as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas culturais, instituições e práticas culturais em suas relações com a sociedade. Os Estudos Culturais passaram a utilizar o trabalho de campo etnográfico para investigar uma ampla variedade de questões relacionadas às chamadas “subculturas urbanas”.

Os objetivos dos Estudos Culturais podem ser sintetizados em: investigar a cultura em seu contexto histórico, utilizar novos métodos etnometodológicos de pesquisa e empregar uma abordagem hermenêutica às questões do significado.

Segundo Escosteguy (1999, p. 137), os “estudos culturais devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob o ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de constituir um novo campo de estudos”. Hall (1980) também diz que “os estudos culturais não configuram uma “disciplina”, mas um área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL, 1980, *apud* ESCOSTEGUY, 1999, p. 137).

Segundo Sá (2006, p. 25), estes estudos reconhecem que há uma luta entre modelos e representações sociais sobre a surdez e sobre os surdos. Diz que para se chegar a uma



confrontação dos sentidos produzidos pelas práticas discursivas presentes na sociedade, tanto atuais como históricas, pode-se começar pelo enfrentamento do não-familiar, e este enfrentamento pode possibilitar uma ressignificação das questões envolvidas, gerando até mesmo transformações sociais..

Skliar e Quadros (2004), por sua vez, também estiveram engajados no processo de difusão dos Estudos Culturais através da formação de grupos de pesquisa que buscam discutir as relações entre educação surda, estudos culturais e estudos surdos, identidade surda e cultura surda. O resultado dessa articulação foi o desenvolvimento da área denominada de “Estudos Surdos” visto pelo prisma de

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 28).

Os Estudos Culturais vêm participando do momento histórico-cultural e da sociedade na luta pelo direito ao espaço de identidade dos grupos surdos e do caminho para uma nova identidade. A relevância dos Estudos Culturais é enfatizada por Costa (2005, p. 108) em seus estudos:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso.

Os aspectos apontados por Costa (2005) incluem as exigências dos surdos lutando pelos seus direitos como cidadãos e pela valorização de sua identidade, na diferença dos ouvintes. A articulação entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos possibilitam pensar a organização dos grupos sociais, suas relações locais e globais, bem como as transformações que vivemos, e colocam desafios para repensar a Educação e seus desdobramentos nos espaços dos movimentos surdos. Diante disso, é possível concordar com Hall (1997, p. 17), quando argumenta:

(...) a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação.

A trajetória dos Estudos Culturais ajuda a analisar como, historicamente, os surdos estiveram isolados da sociedade, mantidos à margem por preconceitos e estereótipos. Perlin (2006, p. 107) traz informações históricas que possibilitam compreender essas representações da diferença:

Neste confronto com o colonial as mudanças de representação, as propostas políticas, o pedido por uma pedagogia da diferença, do surdo, conflita com o discurso colonial que reivindica repetindo que isto de política surda é “gueto”, que é “surdismo”, disfarce de uma política de repressão, conceitos estereotipados; declarações e mitos acompanham este retorno do reprimido.

Os Estudos Surdos ressaltam a diferença do jeito próprio da cultura surda que vem participando da sociedade cada vez mais e representando os direitos dos surdos construídos na diferença, na maneira dos intelectuais surdos e na construção de novas identidades.

Os Estudos Culturais ajudam a pensar o ser surdo nessa perspectiva de teoria cultural. Esta se expressa como sucessão de identidades no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem e expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural. (HALL, 2003)

Por meio dessa discussão compreendo que os Estudos Culturais e os Estudos Surdos se interrelacionam por aspectos pertinentes.

#### **4.2 Cultura Surda: o que a escola cruzeirense tem feito na valorização desta cultura**

Concebo a cultura, assim como Silva (1999, p. 134), como um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade. A cultura define não só a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, sempre debaixo da influência de relações de poder.

Nessa perspectiva teórica, aproprio-me do termo “cultura” conforme assinala Sá (2006), quando diz que a cultura é encarada como conflitiva e toda diferença é vista como produto de lutas por poderes e significados. À luz dos Estudos Culturais, a cultura dos surdos, é vista como uma das formas globais de vida ou como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social dos surdos.

Como é característico dos Estudos Culturais, pode-se estudar cultura surda como uma subcultura ou pode-se pesquisar as práticas de resistência que se dão através desta subcultura específica; nessa perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de

luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação da surdez no contexto social. (SÁ, 2006, p. 105, 106).

Sá (2006) nos proporciona uma definição de cultura que corrobora com os interesses desse trabalho, uma vez que concebe a cultura como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade, etc. Por meio dessa definição é possível visualizar como os interesses da cultura surda tentam sobressair-se sobre as forças de poder contrárias, e constroem sua história no decurso do tempo, expressando forças subjetivas existentes, embora nem sempre reconhecidas por outros grupos. A autora complementa dizendo que os elementos culturais constituem-se na mediação simbólica que torna possível a vida em comum, ou seja, as culturas são recriadas em função de cada grupo que nelas se insere, mas as culturas minoritárias convivem com os códigos da cultura que se considera dominante e pretensamente normalizadora.

Essa afirmativa de Sá (2006) pode ser confirmada por meio dos relatos de surdos e intérpretes quando denunciam descasos e tratamentos preconceituosos, tanto quanto sua capacidade de superação diante da realidade a que são expostos. A própria aceitação da sua condição de surdos – fato culturalmente claro – coloca em xeque para a cultura ouvinte um elemento cultural forte, podendo tornar-se um fato comum e não mais uma anormalidade, como costumava ser visto. Sobre esse aspecto, Wrigley (1996, p. 94) nos diz que a despeito de a surdez ser algo comum, a cultura surda é vista como “espécie exótica, cuja identidade é destinada a decair e a desaparecer”.

Infelizmente, a cultura surda não é de todo aceita na sociedade. Negar uma cultura faz parte da criação de obstáculos à integridade de um grupo, pois retira do indivíduo particularidades que este possui, oprimindo este indivíduo. Mas, reconhecer a cultura surda não é fácil nem mesmo para as pessoas mais próximas do surdo – como a família, por exemplo, visto que possui cultura distinta (SKLIAR, 2003). Em conformidade com o autor, enfatizo que essa não é uma questão individual: de cada pessoa, de cada família, pai, mãe, professor, mas é uma questão cultural, e, por isso, precisa ser vista e aceita como comprometimento múltiplo.

Trago Lane (1992) que ressalta particularidades da cultura surda. Diz ela que a cultura surda, além da língua, é constituída pela literatura específica, sua própria história ao longo do tempo, histórias de contos de fadas, fábulas, romances, poesias, peças de teatro, anedotas, alcunhas, jogos de mímica e muito mais. Também Wilcox (2005) considera que existe um grupo forte e coeso de pessoas nos EUA que, de fato, se identificam com uma

cultura surda. Seus membros compartilham valores, crenças, comportamentos, e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade. Estas e outras características comprovam a importância desta cultura para a vida em comum, lembrando sempre que o *outro* é parte significativa de cada um, condição esta essencial para a vida em sociedade.

Segundo Strobel (2008, p. 112) mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado, todos os grupos convivem e passam por conflitos em um emaranhado de relações, e “é por isso que todo grupo cultural, dentro de suas peculiaridades, deve aprender que não há ninguém melhor que ninguém, mas sim que existem sujeitos diferentes que devem ser considerados coletivamente com todas as suas singularidades”.

Este trabalho investigou, no município de Cruzeiro do Sul, as opiniões dos surdos e intérpretes sobre suas concepções a respeito da cultura surda e sobre o que a escola tem feito na valorização dessa cultura. Para os surdos de Cruzeiro do Sul a cultura surda envolve os costumes, hábitos, piadas e histórias que a comunidade surda compartilha e transmite às gerações surdas seguintes, e é construída no contato do surdo com outro surdo, nas suas associações e clubes.

É o jeito de ser e de viver do surdo, que é diferente do ouvinte, com sua comunicação diferente. (S-1).

Cultura surda é o jeito como o surdo se comunica, pois, nossa língua é totalmente diferente da cultura ouvinte; a nossa cultura é diferente. Temos muitas dificuldades, precisamos do intérprete para nos comunicar. A tradução da Libras para o Português é muito complicada. (S-8).

Cultura surda é o jeito do surdo, um jeito totalmente diferente dos ouvintes. Temos uma língua, a Libras, que é uma língua sinalizada. Ela não é gestos, mas a maioria das pessoas não sabe isso. (S-1).

Cultura surda é o nosso jeito, a nossa língua; é a relação que o surdo tem com outro surdo. Nós temos uma cultura diferente, inclusive a Língua Portuguesa, que é nossa segunda língua, é muito difícil. (S-4).

A cultura surda é marcada pela política surda, pela língua de sinais e pelas formas diferentes de comportamentos. (S-2).

Cultura surda é aceitar que é surdo e usar Libras como meio legal de comunicação. (S-4)

A cultura surda é expressa através de símbolos visuais, e a principal representação é a Língua de Sinais. (S-12).

Cultura surda é o jeito do surdo se relacionar com os surdos e ouvintes, de uma forma mais tranquila. As pessoas não entendem a cultura surda e nem o surdo, os nossos costumes – e nem se esforçam para nos compreender. (S-3).

Strobel (2008) diz que a cultura surda é transmitida de geração em geração, através da Língua de Sinais, e, que esta faz-se necessária para a construção da identidade do “Ser

Surdo”, sendo um traço próprio do povo surdo, tornando possível a expressão das subjetividades. Os depoimentos acima retratam que a Língua de Sinais representa um traço fundamental dessa cultura, pois por meio dela pode ser tanto preservada quanto resgatada.

Os depoimentos constataam que cultura surda não se resume apenas a uma língua de pessoas que não ouvem. Trata-se de uma cultura como qualquer outra existente, que representa um grupo pelo seu modo de ser e de estar no mundo, com costumes, tradições, políticas, símbolos, etc.

Nesta perspectiva, cito Moura (2000, p. 34) que nos relembra fatos relevantes da vida do surdo em sociedade:

Podemos ver agora festas em que a Cultura Surda é levada em consideração. Podemos presenciar belas representações de teatro em Língua de Sinais. Podemos perceber a união dos Surdos e de seus familiares em torno de questões comuns a todos os indivíduos de uma sociedade: educação e cidadania. É um belo início e esperamos que colha mais e melhores frutos no futuro. Outro aspecto importante a ser considerado é que, cada vez mais, os Surdos passam a ser responsáveis pelos atos públicos e as deliberações que vão fazer a diferença na vida de muitos Surdos no futuro: é o Surdo se responsabilizando e sendo o estandarte de suas próprias reivindicações.

Acrescenta ainda a autora, que a cultura surda é profunda e ampla, pois ela permeia, mesmo que não a percebamos, como sopro da vida, ao povo surdo, com suas subjetividades e identidades.

Para os surdos de Cruzeiro do Sul a escola inclusiva não conhece a cultura e a história dos surdos, muitas vezes colaborando para torna-los invisíveis para a sociedade. Para eles poucos surdos conhecem a cultura e a identidade surda, tanto quanto suas famílias.

Somos invisíveis perante o sistema educacional. Nós nos comunicamos na sala de aula apenas com o intérprete e com alguns amigos que fazem um esforço grande para aprender um sinal; depois que saímos da escola o silêncio toma conta de nossa vida. Vivemos num mundo onde não somos compreendidos. Os professores não tiveram acesso à faculdade de Educação Especial e têm dificuldade de produzir materiais visuais para entendermos melhor os conteúdos (S-6).

A minha família não sabe Libras, só usa gestos, mas eles conhecem a cultura surda. (S-1).

Só a minha mãe sabe um pouco; ela reconhece a cultura surda. (S-2).

Não, a família só usa gestos conhecidos por mim e eles para nos comunicar. (S-3).

Não, somente dois irmãos meus sabem alguns sinais; nos comunicamos mais com gestos. (S-4).

Não, em casa ainda é o Oralismo. (S-5).

Estes relatos evidenciam os processos discriminatórios e violentos da ideologia oralista, dos quais os surdos eram e ainda são vítimas. A maioria dos surdos é constituída por filhos de pais ouvintes, e muitas vezes suas famílias não sabem Libras e nem se identificam

com a cultura surda. Sobre os surdos que moram com famílias ouvintes – principalmente os mais jovens - se não tem comunicação com estes, torna-se difícil desenvolver a Língua de Sinais e participar da cultura surda, pois seus familiares ouvintes não facilitam a vivência na comunidade surda. Sobre esse aspecto é importante lembrar o que afirma Wrigley (1996):

Mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias que possuem capacidade auditiva normal, assim, pouco menos de 10% das crianças surdas possuem um familiar surdo. Isso significa que a maioria dos novos cidadãos nasce, de maneira figurada, sem possuírem alguma influência. Tampouco a língua de sinais é sua língua nativa no sentido de ser disponível desde a infância, aprendida pela interação com seus pais. (WRIGLEY, 1996, p. 34).

O estereótipo da comunidade surda começa dentro da própria família, que geralmente não quer a surdez daquela criança e a encaminha para uma escola regular, para que ela seja incluída junto de crianças ouvintes. Excluir a língua e as emoções da comunidade surda é mostrar que a inclusão às vezes está embasada em muitos preconceitos relativos à comunidade surda. Segundo Botelho (2002, p. 26),

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias – mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados – que são recebidas com pouca ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertençamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte.

As palavras de Botelho (2002) suscitam o pensamento contraditório de que as escolhas nem sempre acontecem de forma livre e espontânea, mas, na maioria das vezes, ocorrem de forma impositiva pela sociedade, principalmente quando se trata de culturas minoritárias.

Para Skliar (2007, p. 41) a Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, estes constituem-se em comunidade pelo o fato de compartilharem a mesma língua, já que interagem cotidianamente em processo comunicativo eficaz e eficiente. Para o autor “isto é, desenvolver as competências linguísticas, e comunicativas, e cognitivas por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos”.

É por esta visão que se torna imprescindível que, desde a Educação Infantil, haja estratégias para a aquisição da Libras. Os professores ouvintes, de surdos, precisam ser fluentes em Língua de Sinais. Outra alternativa seria a presença do professor surdo nativo da língua, o que certamente, ajudaria muito ao aluno surdo a construir sua identidade dentro da cultura surda.

Segundo Sá (2006), as línguas de sinais fazem parte da experiência vivida da comunidade surda, e, como artefato cultural, ela também é submetida a uma significação

social, na base de critérios socialmente valorizados. A pesquisa linguística tem provado que as línguas de sinais são sistemas de linguagem ricos e independentes.

Comentando Wrigley (1996, p. 08), diz a autora que as Línguas de Sinais atualmente têm chamado mais a atenção de linguistas e pesquisadores, porque, através do terreno visual das gramáticas e semiótica, elas ameaçam suposições anteriormente quase não questionadas sobre as epistemologias: Elas ameaçam as teorias da linguagem que dizem que a linguagem se baseia em uma apresentação sequencial dos dados, como todas as línguas faladas.

Segundo Perlin (2006), os surdos lutam pelos seus direitos de pertencer a uma cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda. Esta luta é também para conquistar um espaço na escola onde a diferença surda possa ser respeitada. Segundo a pedagogia da diferença, trata-se da educação de surdos fazendo uma inclusão nas diferenças, enquanto a inclusão escolar significa excluir a deficiência e trazer para a normalidade. Para a autora, a luta pela escola de surdos não tem a mesma significação de incluir o surdo numa escola de ouvintes, e acrescenta que sem a pedagogia da diferença nas escolas de surdos não haverá inclusão e sim exclusão.

A maioria dos surdos não reconhecem que têm uma cultura definida, como veremos nos depoimentos a seguir:

Alguns surdos antigos conhecem a cultura surda, os surdos novos não conhecem, não. (S-1).

Não sei, acho que não têm. (S-7)

Sim, porque quando sabem, usam a Libras para se comunicar, estudar e aprender. (S-8).

Perlin (2004, p. 78) destaca “que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade, de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas identidades”. Isto pode ser comprovado em relatos de surdos de Cruzeiro do Sul, coletados por meio de Grupo Focal:

Minha vida foi muito difícil, principalmente com o preconceito da minha família, mas fui muito forte e lutei. (...) Vivemos num mundo onde nossa cultura é silenciada pela cultura ouvinte. (S-8).

Num dia desses acusaram meu amigo surdo de ladrão e levaram-no para a delegacia. Eu fui junto, dizendo que não foi ele que roubou o celular, mas, ninguém compreendia o que nos falávamos. A mãe dele chegou na delegacia aflita, dizendo que ele não era ladrão, mas ninguém entendia nada. Tivemos que ligar para a intérprete Arlete, para nos ajudar no entendimento com delegado. Ninguém entende nossa língua, nossa cultura; vivemos dependendo do intérprete em tudo - ele é uma sombra na nossa vida, mas o que seria de nós sem eles? O meu amigo não era

culpado mesmo e nem roubou nada, mas eles pensam que surdo é doente mental - nem dão confiança para a gente mesmo... (S-3).

Como visto no relato acima, os sujeitos surdos são vistos, às vezes, pelos sujeitos ouvintes, como pessoas defeituosas, doentes, deficientes, incapazes, que necessitam de tratamento para se enquadrarem nos padrões de normalidade. Diz Novaes (2010, p. 57) que, aliado ao “tratamento”, é necessário que os surdos adquiram a cultura dos ouvintes, pois, para alguns, surdos são seres aculturados.

Em muitos casos se configuram quadros de fracasso escolar gerados pela falta de compreensão da condição linguística, deixando os surdos à margem dos processos naturais de aquisição de linguagem, e, conseqüentemente, fadados ao insucesso nos processos de ensino-aprendizagem.

Percebi que na escola cruzeirense ainda não há valorização da cultura surda, pois onde não há um currículo voltado para as diferenças não há valorização da cultura, como mencionado nos relatos de surdos:

Não, valoriza nossa cultura, porque não conhecem muito sobre nós e nem se interessam muito. (S-8)

Não valoriza porque os surdos são poucos. (S-7).

Valoriza um pouco, porque hoje podemos perceber que em todas as escolas que os surdos frequentam existem pessoas capacitadas para atender suas necessidades. (S-1).

Não, porque os surdos são poucos. (S-7).

Ainda falta muito. (S-12).

Tem, porque é um direito. (S-04).

Não há respeito pela cultura surda. (S-3).

Para Sá, (2006, p. 347), os surdos vem reivindicando aspectos de valorização de sua cultura e de sua identidade, e a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento desses fatores: a escola precisa privilegiar a condição linguística do surdo.

“A presença de professores surdos nos projetos pedagógicos é altamente desejável, pois permite construir uma prática educativa idêntica à que as crianças ouvintes. Não apenas a presença de professores surdos é imprescindível, mas o inter-relacionamento com quaisquer modelos de cultura surda, para que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades e faça suas escolhas dentro da cultura surda, assumindo” confortavelmente” suas identidades culturais”.( 2006 p.347).

Strobel (2008) confirma que infelizmente a maioria das escolas possui espaços não preparados para estas diferenças culturais: os surdos se deparam com dificuldades de adaptação, porque nestas escolas não compartilham suas identidades culturais. Nesta perspectiva reflete a pesquisadora Lopes (1998, p. 111):



A representação do surdo como um doente dificulta a organização política destes para reivindicar seus direitos na escola, na mídia e nos lugares públicos. A identidade do sujeito surdo, sob a ótica da representação realista, busca se adaptar ao seu déficit auditivo e à superação da deficiência por outras atividades chamadas de compensatórias.

Segundo Strobel (2008), o surdo necessita de professores surdos usuários naturais da Língua de Sinais e da cultura própria em seu processo de construção de identidade. Diz que o desejável é que os sujeitos surdos tenham contato com outros surdos que constituem o povo surdo, para a partir daí se desenvolver como sujeito diferente: precisa de centros de encontro com o semelhante, para que desenvolva sua identidade cultural. Conforme Quadros (2006, p. 35),

Desse modo, os surdos sonham com espaços em que a Língua de Sinais seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças surdas para a consolidação de um grupo que se diferencia a partir da experiência visual.

A imposição de regras de normalização representa uma grande tensão entre surdos, devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos. Segundo Lacerda (2009, p. 79), é possível considerar, como formas de agressão, a eliminação da diferença, a ridicularização da Língua de Sinais, a imposição da língua oral, a inclusão dos surdos entre deficientes, e a inclusão do surdo entre ouvintes.

Nas opiniões dos intérpretes de Cruzeiro do Sul a língua é a principal característica de qualquer cultura, por isto a cultura surda no Brasil é perpassada pela Língua de Sinais Brasileira. Além disso, a cultura surda influencia o jeito de o surdo fazer a leitura do mundo que o cerca, e de modificá-lo para que se torne acessível a ele. A cultura surda acontece no grupo surdo; ela é construída no contato do surdo com outro surdo (em associações, clubes, junto com o intérprete de Libras). Também envolve o uso de diferentes materiais tecnológicos adaptados aos surdos.

Quando as pessoas têm conhecimento da Libras, há uma certa valorização da cultura surda e da língua, mas quando não conhecem, não dão a devida importância. A escola que planeja atividades, eventos, projetos, visando sempre a participação dos alunos surdos, buscando sempre valorizar a cultura surda, são as escolas que servem de exemplos para as demais - são essas as verdadeiras escolas inclusivas. (I-4).

O surdo apreende o mundo por meio de experiências visuais. Cultura surda é o jeito de a pessoa surda entender o mundo e de modificá-lo, ajustando-os às suas percepções visuais. (I-4).

É o conjunto de hábitos e costumes que se caracteriza principalmente pelo uso de uma língua própria – Libras, que é a língua materna e oficial dos surdos brasileiros. (I-5).

A cultura surda é formada pelos surdos que utilizam uma comunicação espaço-visual. (I-6).

Cultura surda é modo de vida da comunidade surda, pois sua cultura não é diferente da do ouvinte: a cultura surda pode ser representada pela arte, músicas, crenças religiosas, pela forma da pessoa. A cultura surda é diferenciada pelo uso da Língua de Sinais. (I-7).

Cultura surda é o povo surdo dentro da sua identidade. Assim como o negro e o índio, o surdo também tem sua forma de se expressar. Os surdos têm uma cultura que é peculiar, porque o que diferencia de outras culturas é a forma como eles se relacionam, dentro dessa língua que é totalmente diferente. Na Libras, mesmo sendo sinalizada, eles conseguem falar de várias coisas como: piada, músicas, esportes, política, religião, sexo, etc. (I-10).

A maioria das pessoas ainda desconhece essa cultura. Também os órgãos públicos ainda deixam a desejar no atendimento dos surdos. (I-3).

Mesmo diante da realidade de a cultura surda fazer parte da sociedade, de modo geral muitos ouvintes, principalmente os oralistas, defendem a ideia da não existência de uma cultura surda, utilizando como argumento a concepção de cultura universal. Todavia, autores como Carlos Skliar (1998), Luiz E. Benhares (1993), Ronice M. Quadros (2004), Eulália Fernandes (2000), Carlos Sánchez (1999), Owen Wrigley (1996), Gladis Perlin (1998), e outros, se contrapõem a essa ideia.

Skliar (1998, p. 28) assevera que

“não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções”.

A questão do etnocentrismo é marcante na educação de surdos, particularmente na tradição oralista. Como diz Skliar,

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplia e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. Essa história oficial passou a ser problematizada e discutida mais amplamente no contexto educacional. Visto pela epistemologia social, na realidade o fracasso é resultado de uma representação delineada para as pessoas surdas: elas são presas por uma falsa concepção/pedagógica, são condicionadas a se identificarem com essas falsas representações. (SKLIAR, 1998, p. 7)

Para o autor, a negação da cultura surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas é inerente à tradição oralista dominante nas escolas. Esse modelo tem originado, entre tantos outros problemas, políticas de integração/inclusão que não avaliam se ter uma língua compartilhada com pares surdos é uma ação significativa com uma perspectiva de crescimento ou se é uma imposição castradora.

Owen Whrigley (1996, p. 17) comenta que muitas vezes acontece, no meio da construção da cultura surda, que mecanismos de exclusão e de inclusão surjam também dentro desta, pois novas definições de identidade dos surdos passam a definir novos métodos (com frequência linguísticos) pelos quais os que não são membros da cultura (ou são membros periféricos) podem ser excluídos (os que ouvem mal, os filhos ouvintes de pais surdos, intérpretes, pais de surdos, etc.). Este autor ressalta que há que se observar que a surdez militante frequentemente gera táticas excludentes – práticas de exclusão contra as quais sua resistência teve origem. Diz que os surdos, muitas vezes, não se dão conta das zonas intermediárias, que são criações dinâmicas destas mesmas práticas.

Para Sá, (2006, p. 115) “a questão da existência de uma cultura surda gera dificuldades e incompreensões em alguns”. Skliar (1998b, p. 28) já advertia sobre o incômodo causado quando se faz referência a uma cultura surda:

Quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade (de surdos) surgem - ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal. [...] A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

Também há grande dificuldade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se em um “universalismo”. Segundo Owen Wrigley (1996):

os universalismos, em todos discursos são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismo é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, “de experiências da surdez” (OWEN WRIGLEY, 1996, p. 35).

Os surdos podem espelhar certos aspectos da cultura dominante, mas também possuem raízes pelas quais estes aspectos foram compreendidos dentro da experiência nativa dos Surdos (SÁ 2006). São estas raízes que fazem com que surdos formem grupos culturalmente diferentes.

Segundo os depoimentos, a escola é uma das responsáveis pela manutenção do distanciamento da comunidade surda em relação ao conhecimento sistematizado e, por consequência, um obstáculo à inclusão social do surdo.

Esta perspectiva podemos comprovar no relato a seguir:

No município de Cruzeiro do Sul, se tivesse uma associação de surdos onde reunirmos, fortaleceria nossa cultura. Nós, aqui, nos encontramos só na escola. Gostaria de ter um lugar como uma associação para nos encontrar e fortalecer a nossa cultura. Também eu acredito que no futuro será melhor, porque será implantada a escola bilíngue, onde haverá aulas em Libras. Assim exerceremos de fato nossa cidadania. A escola precisa mudar, e isso é trabalho de muitas frentes. Cultura surda é a experiência visual que nós, surdos, demonstramos através da Língua de Sinais. Mas, nem todos os surdos têm uma cultura, porque tem muitos surdos que não querem saber de Libras e preferem aprender a falar e caminhar no mundo dos ouvintes. Quem não adere a Libras, não tem cultura surda. (S-7).

No bojo desta discussão, portanto, concorda-se com Quadros (2003) no que tange à tendência das escolas ditas inclusivas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais. Segundo esta autora, não há uma política que incorpore e resguarde dialeticamente as diferenças, aqui incluídas as implicações surdas em desvantagens no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Sánchez (1999, p. 37), comentando que a principal fonte de capacitação e motivação para aprender vem da família, diz que não nos deveria custar reconhecer que a família ouvinte de crianças surdas pouco pode fazer no sentido de dar o que elas necessitam para ajudar a atualizar os conhecimentos que todas as crianças ouvintes adquirem tanto de dentro como fora da escola. Diz que é responsabilidade da escola de surdos proporcionar à criança surda o que a família não pode dar, e oferecer um alívio aos pais que não são, nem podem ser, professores ou logopedistas de crianças surdas.

Segundo Sá (2006, 339), para que haja os desejados avanços na educação os educadores precisam conscientizar-se da necessidade de trabalhar por uma educação plural, que valorize os diferentes saberes na produção do conhecimento e que considere o universo cultural dos grupos minoritários. Para a autora,

o papel da escola é crucial para diferentes segmentos da população brasileira: surdos, indígenas, negros, crianças moradoras das ruas, analfabetas etc. Uma vez que a sociedade atual é multirracial, multifacetada, torna-se imperativo questionar o alcance, os limites e as implicações, em todas as esferas sociais, dessa diferenciação sociocultural, que, antes de ser encarada como um mal, deve ser vista como uma enorme riqueza de possibilidades.

De conformidade com Stumpf (2004), a pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua

de Sinais, linguística, artes surdas e organizações surdas. Sobre isso Perlin (2000, p. 23) observa: “Se a base da cultura não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inferentes às manifestações culturais”.

Trago Morin (2000, p. 56) para essa discussão, quando diz que deve-se observar que entre os setes saberes necessários para solidificar a educação do futuro está o de “ensinar a condição humana”, e isso passa por lidar dialeticamente com o dualismo unidade/diversidade, respeitando o fenômeno individual, sem prejudicar a esfera do social. Segundo ele, o duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. Em concordância a esse ponto de vista, precisamos aprofundar os debates sobre multiculturalismo e surdez, uma vez que as maneiras como se têm abordado a questão têm se revelado insuficientes.

Segundo Sá, (2006) as pessoas não-surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos possuem processos culturais específicos, e com esse pensamento equivocado, muitos continuam a tratá-los apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados. Essa é uma questão que precisa ser revista na sociedade, de modo geral, para, a partir de atitudes não discriminatórias e excludentes, pensar a educação do surdo de forma significativa.

Segundo Lopes (2007):

participar de uma comunidade que partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga indivíduos fazendo-os uno e os mesmos em determinados momentos, é condição para podermos argumentar sobre a diferença surda. Portanto, enfatizar a ideia de invenção da comunidade surda, a partir de uma série de elos observáveis que passam por comunicação, territorialidade, uso do tempo, do espaço e de regras sociais, permite inscrever tal discussão no campo dos estudos étnicos/culturais. (LOPES, 2007, p. 75).

Perlin e Quadros (1997), referindo-se ao modelo de integração/inclusão, apontam na mesma direção dos sujeitos desta pesquisa. As pesquisadoras advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos, em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo, ante o processo educacional, não têm sido plenamente observadas e tampouco supridas. Assim sendo, não lhes são viabilizadas condições capazes de possibilitar o seu pleno desenvolvimento, como acontece com os alunos em geral.

Há pessoas que têm preconceito contra o surdo, devido a ter uma cultura diferente. Na sala de aula, na xerox da faculdade, no ambiente escolar, as pessoas não entendem a nossa língua e nos desprezam. Esse tema “cultura surda” é muito difícil de falar. (S-7).

Na escola, geralmente, os acontecimentos e informações trabalhados são veiculados, exclusivamente, em Língua Portuguesa. Considerando que os surdos mostram muita dificuldade no uso adequado desta língua, os surdos acabam ficando muito prejudicados em relação à quantidade e qualidade das informações, isto é, na contramão do aprendizado. Um fato notório que não pode ser negligenciado: o aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido numa língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento.

Para os surdos de Cruzeiro do Sul o caminho para a educação dos surdos é uma educação bilíngue de qualidade, visto que esse é um direito conquistado por lei. É fundamental que a escola contribua para a construção de uma identidade positiva, preparando os estudantes surdos para assumirem a diferença e enfrentarem a discriminação perante a sociedade.

Os depoimentos seguintes podem comprovar, mesmo que implicitamente, o desejo dos surdos de vivenciarem uma escola que atenda suas necessidades reais, que fale a sua língua, que expresse a sua voz, e que não os exclua do contexto em que estão inseridos por causa de preconceitos indevidos:

Temos um sonho que com a escola bilíngue tudo se torne diferente para o nós surdos, pois dentro da escola inclusiva, não temos uma valorização da nossa cultura... e acabar de vez com o preconceito com nossa língua. Uma vez um colega de aula falou que a libras é uma língua de mugango, ou seja, de macacos, o preconceito com a nossa língua é forte ainda. (S-3).

Para ter uma cultura surda é necessário mudar a realidade da nossa escola, e ter uma escola bilíngue que valorize nossa diferença. No modelo de escola que temos hoje, o surdo fica maltratado, não tem voz. (S-4)

Precisamos de uma Escola Bilíngue para sermos valorizados. (S-10).

A escola bilíngue é verdadeiramente uma necessidade do aluno surdo para seu ingresso no campo da valorização. Skliar (1997) diz que ao mesmo tempo em que os sujeitos surdos consolidam suas identidades surdas, possibilita-se que a cultura surda e seus marcadores culturais transcendam as fronteiras das comunidades surdas, e que isso é importante tanto para o compartilhamento das diferenças quanto para um melhor conhecimento das culturas surdas, fomentando outras possíveis representações e produções culturais sobre a surdez.

“Os surdos enquanto povo surdo, têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. ‘Povo Surdo’ representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo”. (PERLIN; QUADROS, 2006, p. 18).

Segundo Skliar (1998, p. 25), o que gerou o fracasso ou a exclusão educacional dos surdos, por tanto tempo, não foi a incapacidade de ouvirem, mas as representações sociais sobre a surdez e sobre os surdos, a desconsideração para com seus direitos linguísticos e culturais, o embasamento em teorias de aprendizagem que não refletiam as condições cognitivas dos surdos, nem refletiam como deveria ser a participação dos professores ouvintes e das comunidades surdas no processo educativo.

Mediante os relatos citados, dos surdos de Cruzeiro do Sul, pode-se verificar que também estes anseiam que a escola valorize sua cultura e sua diferença linguística, e que tenham mais participação nas decisões educacionais e sociais. Todos, na sua grande maioria, sonham com uma associação de surdos em sua cidade, para fortalecer suas lutas em busca de cidadania.

Precisamos de uma associação de surdos. (S-1).

Precisamos lutar pelos direitos e ser mais independentes dos ouvintes. (S-8).

Se houvesse uma associação na nossa cidade, acredito que um ponto de referência específico para o surdo faria a diferença. (S-2).

Precisa de autoridades para promover esportes e eventos que mostrem que os surdos sabem fazer muitas coisas (teatro, dançar...), e também atividades junto com os ouvintes. (S-1).

Precisamos de Associação de Surdos. (S-12)

É necessário ter intérpretes nas repartições públicas. (S-04).

Quadros (2009, p. 11) diz que as festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos, são formas de interação social e linguística, e historicamente garantiram a formação da comunidade surda brasileira com uma língua própria.

Segundo Sá (2000, p. 108), em uma comunidade surda pode haver ouvintes e surdos que não são culturalmente surdos. Participam dessa comunidade também pessoas que executam projetos de assistência social ou religiosa, intérpretes, familiares, amigos, professores e outros. Também os filhos dos surdos, que são ouvintes, participam destas comunidades desde a infância, o que proporciona o domínio da Libras, como primeira língua, muitas vezes tornando-se intérpretes; há também os pais de surdos que participam ativamente nas lutas políticas.

É muito importante que os surdos participem da comunidade surda, para fortalecerem sua identidade e evoluírem como um “povo surdo” (STROBEL, 2008), mas podemos

verificar que nem mesmo a escola, incentiva a esta participação. Muitas vezes o surdo tem como elo de comunicação apenas o intérprete, sendo prejudicados culturalmente, como podemos comprovar nos relatos:

Os surdos dependem da ajuda do intérprete, sempre. (S-1).

Não; o surdo precisa do ouvinte para resolver problemas próprios. (S-8).

Os surdos não fazem manifestações. (S-9).

A comunidade surda constitui um ponto de articulação cultural, política e de lazer. A diferença da comunidade surda e outras comunidades, é que distinguem-se por ter uma língua própria. Tal artefato cultural, influencia costumes, história, cultura e estrutura social próprias que a distinguem e a caracterizam como diferente das demais comunidades.

Os Surdos que frequentam esses espaços de Surdos, convivem com duas comunidades e culturas: a dos surdos e a dos ouvintes, e precisam utilizar duas línguas: a Libras e Língua Portuguesa. Portanto, numa perspectiva sociolinguística e antropológica, uma Comunidade Surda não é um “lugar” onde pessoas deficientes, que têm problemas de comunicação se encontram, mas um ponto de articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística que lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença. (FELIPE, 2007, p. 197).

Para ser membro da comunidade surda, o indivíduo precisa ter: assimilação e integração com o mundo surdo, participação contínua nas ações e atividades da própria comunidade, de forma a existir um claro conhecimento de que pertence à comunidade.

Diante disso, os estudos mais recentes na área da surdez apontam para o modelo de Educação Bilíngue visando garantir o mesmo desenvolvimento psicolinguístico das crianças ouvintes. Skliar (1997, p. 144), faz uma importante declaração que coloca o bilinguismo como um modelo de educação adequado ao surdo:

o modelo bilíngue propõe, então, dar à criança surda as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identificação cultural e aprender.

Segundo Quadros (1997), estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Lacerda (2008, p. 79), comentando o modelo de educação bilíngue, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra. Nesse modelo, a Língua de Sinais é considerada a mais adaptada à



pessoa surda, por contar com a integridade do canal visual, possibilitando que a criança surda aprenda a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

Infelizmente, esta ainda não é a realidade possível para as crianças surdas que são/serão escolarizadas no município de Cruzeiro do Sul.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego, enfim, ao momento no qual apresento as considerações finais desta pesquisa. O processo se constituiu num longo período de leitura, de observação, de seleção de dados, em muitas horas de reflexão e de construção do pensamento. Tudo isso se fez necessário para que pudesse transformar em texto a prática de um percurso de trabalho acrescida dos momentos da pesquisa, estabelecendo diálogos com o referencial teórico, pautado em múltiplas significações sobre o tema, o que permitiu a construção desse aporte, cuja junção resultou neste trabalho que, por ventura, pode ser indicado a educadores e pesquisadores do campo da Educação de surdos.

Com este trabalho, tentei construir uma análise acerca de aspectos das identidades surdas e da cultura surda no desenvolvimento da Educação de surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre. Os objetivos aqui pontuados foram atendidos na medida em que apresentamos como objeto de estudo os surdos do contexto cruzeirense, consagrando sua participação no desenvolvimento da Educação dos surdos cruzeirenses, por meio dos relatos de surdos e intérpretes, pelos quais foi possível verificar a existência da cultura surda no município e seu tardio processo de reconhecimento por parte da cultura ouvinte.

As questões de pesquisa fizeram sua parte quanto ao alcance dos objetivos, conforme proposto na introdução desse estudo, respondidas que foram durante as discussões em todo o texto: partindo da situação educacional da comunidade surda cruzeirense, a qual definimos e confirmamos por meio dos depoimentos, abordando a contribuição da comunidade surda cruzeirense para as mudanças na Educação de surdos em Cruzeiro do Sul, questionando as realizações das políticas públicas, e, por outro lado, ressaltando os aspectos que denotam, por parte dos surdos, o reconhecimento de identidades surdas, e os aspectos que denotam, por parte dos ouvintes, o reconhecimento de identidades surdas, além dos aspectos que denotam conscientização cultural própria por parte da comunidade surda cruzeirense, e por fim, ressaltando os aspectos que denotam o reconhecimento das culturas surdas por parte de profissionais da Educação ouvintes cruzeirenses.

Esse estudo se concentrou nas pesquisas pautadas nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, que compreendem a surdez sob o ponto de vista cultural, caracterizado por suas ênfases nas identidades e na diferença. Durante muito tempo as discussões a respeito da Educação de surdos foram impregnadas de uma visão médico-clínica. Confirmou-se, na pesquisa, que essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que busca a “normalização”,

preconizando a inclusão escolar e o convívio dos surdos somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, verificamos que a educação oralista para o surdo ainda hoje prioriza o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico e que a metodologia é pautada no ensino de palavras, e que tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldades de abstração.

Em relação aos surdos, constatei, por meio da pesquisa, que estes têm sofrido as consequências de uma Educação que, historicamente não se caracterizou pelo foco no processo de ensino-aprendizagem, mas numa Educação que tem uma preocupação extremada com o fator bioclínico, às vezes com foco em treinos sistemáticos de linguagem oral.

Apesar das Leis e Decretos que priorizam e regulamentam a educação de surdos, os professores cruzeirenses ainda estão despreparados para lidar com essa clientela, devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem a experiência visual dos surdos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda há inadequações no processo pedagógico e bastante dificuldade de comunicação – visto que a maioria dos professores não utiliza a Libras. Viu-se que a escola chamada “inclusiva” não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos no ensino regular, principalmente devido às dificuldades de ordem linguística e cultural.

Constatedei teórica e concretamente que, aprender a falar tem tido um peso maior do que aprender a ler e a escrever, - isto por parte da sociedade, da família e também da escola - por isso o surdo veio sendo considerado ao longo dos tempos como um deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, consertado.

As consequências dessa filosofia educacional podem ser observadas por meio do esmagador fracasso acadêmico em que o surdo está inserido. Durante os procedimentos desta pesquisa, constatedei que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização de outrora, não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal. Durante a pesquisa, verifiquei que tanto os profissionais como a comunidade surda reconhecem as dificuldades escolares, por conta de o surdo estar inserido numa comunidade que prioriza a cultura ouvinte e devido às propostas educacionais não valorizarem o surdo como um sujeito cultural, impedindo-o de participar das decisões educacionais.

Pude perceber que os surdos em Cruzeiro do Sul enfrentam muitas dificuldades no processo de escolarização, e que a principal é a imposição da Língua Portuguesa, pois os conteúdos escolares continuam sendo ministrados oralmente, os professores regentes não sabem a Libras, e o único elo de comunicação é o interprete de Libras. Comprovei uma

grande percentagem de surdos “copistas”, que só escrevem e não compreendem o que escrevem.

No município a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes o que dificulta ainda mais a sua aprendizagem e a comunicação. Continua havendo o isolamento social dos surdos mesmo dentro das famílias, dificultando assim sua atuação na escola e a interação social e cultural.

Nas escolas cruzeirenses há a necessidade de profissionais tradutores-intérpretes graduados, pois são poucos no mercado de trabalho, e também é frágil a parceria das escola com as famílias. Percebi também que falta conhecimentos da Língua de Sinais tanto por parte de profissionais como da família do surdo, e que não há a oferta do ensino da Libras nas escolas, para garantir uma educação bilíngue para os alunos surdos. A escola inclusiva não respeita a diferença linguística e poucos surdos conhecem a cultura e a identidade surda.

A valorização da cultura surda ainda segue a passos lentos no município de Cruzeiro do Sul: os surdos são dominados pela cultura ouvinte e a maioria dos surdos sabem que existe uma cultura surda, mas não a vivencia na prática, devido ao desconhecimento dessa cultura por parte deles e de suas famílias e pela escassez de oportunidades na escola e na sociedade em geral.

Observei que o sonho dos surdos cruzeirenses é uma escola bilíngue, onde a Libras seja valorizada, e onde possam ter participação nas decisões educacionais e sociais. A Libras precisa ser mediada não apenas como um recurso em sala de aula, mas na escola como um todo.

Cheguei, à compreensão de que essa realidade de fracasso é, enfim, o resultado de uma gama complexa de representações sociais históricas, culturais, linguísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é incentivado a “superar” a deficiência, buscando tornar-se igual à maioria ouvinte.

Outro aspecto identificado foi que as condições educacionais oferecidas para a formação de pessoas surdas ainda envolve graves problemas, apesar das mudanças relevantes que têm ocorrido em tempos recentes. Muito ainda precisa ser discutido, compreendido e feito em termos de transformação das mentalidades, das políticas e dos projetos de ação concretos.

Para além do espaço escolar, muito há a alcançar para a criação de perspectivas de vida digna e para a tão desejada inclusão social dos surdos cruzeirenses. E mais, as mudanças almejadas requerem uma rede de iniciativas, em diferentes âmbitos da sociedade, principalmente contra as barreiras interpostas à comunicação, ao acesso à informação e à participação ativa em diferentes contextos institucionais.

Compreender o processo cultural dos indivíduos surdos é um fato de fundamental importância a todos os professores, a fim de que se reflita sobre a maneira mais adequada de ensinar, visando a que a aprendizagem seja significativa para os alunos surdos. A escola e os educadores são responsáveis pela inclusão social dos alunos surdos, mas, muitas vezes os professores desconhecem a história da Educação de surdos e da cultura surda, além do fato de que esses conhecimentos podem obrigá-los a rever a organização de suas estratégias de ensino – o que é desconfortável para alguns professores.

A partir dos resultados identificados por meio da pesquisa, percebi que a Libras, mais que a língua na oral-auditiva da maioria, exerce papel central no desenvolvimento interacional e cognitivo dos sujeitos surdos cruzeirenses – como era de se esperar. Por meio dos depoimentos tanto dos surdos quanto dos intérpretes, e ainda pelas considerações elencadas de autores renomados no assunto, foi possível entender que o processo de inclusão dos surdos é prejudicado em ambientes em que predomina a língua oroauditiva, nos quais não é a Língua de Sinais que media a interação entre surdos e ouvintes.

Os depoimentos me permitiram a compreensão de que muitas dificuldades de aprendizagem sentidas por essas pessoas podem ser explicadas por meio do contexto em que estão inseridas. Em ambientes em que a língua hegemônica é a oroauditiva, a participação das pessoas surdas em eventos de comunicação e de recepção de informações é limitada. Esse tipo de limitação influencia o desenvolvimento cognitivo. Outra influência exercida sobre o processo cognitivo é o período e a maneira da aquisição de língua. Com isso, a quantidade e a qualidade das informações a que o surdo tem acesso estão sempre aquém, em comparação com os ouvintes, e essa restrição os prejudica nas relações sociais, conseqüentemente, na compreensão de mundo.

Mesmo com a regulamentação da lei de Libras, ainda há muito caminho a ser percorrido em Cruzeiro do Sul (e mesmo no Brasil) até que os surdos consigam o direito de ter professores e intérpretes capacitados, que possam garantir-lhes o acesso pleno aos conhecimentos escolares, e, o direito ao reconhecimento de suas identidades e culturas, tendo efetiva participação nas decisões educacionais e sociais.

Certamente que, para os surdos, a oficialização da Libras foi um avanço significativo para o reconhecimento das identidades e cultura surdas, mas as propostas de escolarização ainda se mostram frágeis em potencializar os surdos para a condição bilíngüe.

Esta pesquisa conclui que há pouca, ou quase nenhuma participação dos surdos nas decisões sobre os processos educacionais em Cruzeiro do Sul, e que o sistema educacional

deve buscar meios para promover a participação dos surdos no desenvolvimento dos projetos de Educação que lhes diz respeito.

Infelizmente, as necessidades decorrentes de limitações auditivas têm sido o foco, e são vistas como dificuldades de aprendizagem, e os professores geralmente sentem imensa dificuldade em cumprir seu papel educacional para com os alunos surdos, tendo o intérprete de Libras como o único elo de interação. Esta situação sinaliza a necessidade urgente de formação continuada para os professores de surdos cruzeirenses.

Assim, pelos relatos dos surdos cruzeirenses, foi possível observar as inadequações no processo pedagógico disponível a eles e a dificuldade de comunicação, principalmente entre os alunos e professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldades de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuem para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos.

Verifiquei pelos depoimentos que não há critérios justos para a avaliação do aluno surdo, acarretando uma série de dificuldades atribuídas por eles, diante da falta de domínio das habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa e do uso exclusivo de orientações na modalidade oral dessa língua. A consequência, obviamente, é o mau desempenho nas avaliações e a culpabilização da deficiência.

Diante da falta de uma escola bilíngue, os depoimentos mostram que o aluno surdo e também o professor ficam expostos a uma situação de incerteza sobre o que é esperado deles no processo ensino-aprendizagem. De acordo com as opiniões dos sujeitos da pesquisa, as condições disponibilizadas na escola não correspondem às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

A escola bilíngue de surdos, como sugerem os entrevistados, parece representar a única opção de ensino para esses alunos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a língua de sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno e sua cultura, o estudo das línguas utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas linguísticos (Libras-Português); e a abertura de espaços para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

Os dados da pesquisa mostraram que as práticas que subjazem ao sistema educacional cruzeirense não têm representado a materialização de uma concepção de Educação plena, significativa, justa e participativa. Mostraram, ainda, que a inclusão escolar

tem sido implementada por força de decreto e por convencimento humanitário, mas não por convencimento científico.

Destaco aqui a importância de um espaço de educação bilíngue onde a Libras seja valorizada como primeira língua dos surdos, tendo neste espaço a existência de uma prática pedagógica que atenda às reais necessidades dos alunos, por meio de didáticas visuais, pois, respeitar as diferenças linguísticas é um primeiro passo para o desenvolvimento pleno do educando surdo. O ideal seria a implementação de uma escola bilíngue onde professores fossem bilíngues e os alunos se tornassem bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), assim, a interação professor-aluno não sofreria com barreiras à comunicação. Ademais, a falta de compreensão dos nortes educacionais e da importância da cultura surda, faz com que os surdos cheguem ao Ensino Superior como que analfabetos funcionais.

Os depoimentos aqui trazidos denunciam que a escola e o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo comum cultural, deslegitimando e excluindo os valores e práticas de outros grupos sociais.

É possível perceber que uma educação de qualidade somente existirá se a relação ensino-aprendizagem for facilitada e estimulada por ações conjuntas entre escola, professor, famílias e alunado surdo – mas isto não é visto de forma abrangente em Cruzeiro do Sul.

Ao chegar ao final desse trabalho, é possível concluir que os surdos cruzeirenses ainda não viram satisfeitos os aspectos que promovem mudanças educacionais significativas para suas vidas, no que se refere à preservação e promoção das identidades culturais da cultura surda, com a paralela formação qualificada de intérpretes de Libras e de professores surdos e professores de surdos.

Por meio do Grupo de Estudos feito durante a pesquisa, também percebi que os surdos cruzeirenses têm dificuldades em entender que fazem parte de um grupo específico e o estado ainda não promove o desenvolvimento coletivo dos cidadãos surdos. No município não há uma associação de surdos, o que gera isolamento do grupo em suas raízes identitárias.

Como se pode observar, as questões relativas aos processos inclusivos de surdos ainda não estão resolvidas e, ao que tudo indica, essa problemática ainda está longe de ter uma solução satisfatória, levando-os a participarem de uma perspectiva bilíngue. A responsabilidade do ensino, transferida aos intérpretes, exime os professores de uma responsabilidade que é própria da profissão.

Os sujeitos da pesquisa, ao sugerirem a valorização da cultura surda nas escolas inclusivas, bem como professores capacitados com conhecimento em Língua de Sinais, recursos didáticos que privilegiem a experiência visual, de certa forma lembram à escola que

a igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente; é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos.

Com base nessas constatações da realidade desse estudo percebi é preciso que haja estudos contínuos no grupo de surdos, com temas relacionados à sua cultura e às suas identidades, e que os surdos protagonizem sua história com mais liderança e determinação, sem depender tanto do ouvinte em sua vida em sociedade. O que realmente interessa, nesse momento histórico, para os surdos, é que a sociedade ouvinte os perceba como sujeitos de sua própria história.

O caminho até aqui percorrido foi bastante significativo. Considero esta pesquisa apenas como um passo em direção às mudanças na Educação de Surdos em Cruzeiro do Sul. Por isso, atento meu olhar para o norte da Educação Bilíngue de Surdos – para este caminho ímpar, necessário e tão contraditoriamente compreendido.

Assim, não considero este trabalho como pronto e acabado, mas como uma introdução a ser considerada, e conseqüentemente desenvolvida, quer seja por mim ou por outros professores cruzeirenses, ou por pesquisadores que tenham interesse em pesquisas dessa natureza. Foi muito importante pra mim com a pesquisa contribuir com os anseios dos surdos cruzeirenses e continuar juntos com eles lutando para que os mesmos tenham reconhecimento como cidadãos respeitados.

A pesquisa ratificou a visão de que, à medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a Educação, sobre as comunidades surdas, sobre as línguas envolvidas e sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a Escola poderá passar a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos, segundo a necessidade de cada um.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1975.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In: **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. N. 4, 1993.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 3., 1998, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47- 51.
- BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. BRASIL.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na Educação dos Surdos: ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. Tradução: DE OLIVEIRA, Isabel Jonas Tenfen e BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- CAPOVILLA, F.C.; RAPAE, W.D.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. V. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.
- CARVALHO, P. V. de. **Breve História dos Surdos no Mundo**, Surdo Universo; 2007.
- COSTA, M. Estudos Culturais e educação: um panorama. In SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005.
- DIZEU L.C.T.B. e CAPORALLI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.
- DIZEU, L. C. T. B. e CAPORALLI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de maio de 2007.
- DORZIAT, A. (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**: Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2009, cap. 2, p. 28-30.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n.15, p. 27-32, jul. 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte, Autêntica, 1999. Pp. 135-166.

ESTADO DO ACRE. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Lei 1.487 de 24 de janeiro de 2003. **Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras**.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto: Curso básico: Livro do estudante**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FERNANDES, S. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES**. Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Anais. Rio de Janeiro: INES, 2003, p. 83-86.

FERNANDES, S. Avaliação escolar e educação bilíngue para surdos: a questão das línguas na política de inclusão. São Carlos-SP: UFSCAR. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, E. E. G.; HAYASHI, Maria Cristina 1. (Org.). **Temas em Educação Especial**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, no prelo.

FERNANDES, S. **Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

FERNANDES, S. Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. In: **I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo**, UEL, 2008.

FERNANDES, S. **Surdez e Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação do Mestrado, Curitiba: UFPR, 1998.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GÓES, M.C.R. de **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. Estudos Culturais e seu legado teórico. In. SOVIK, Liv. (Org.) **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARRISON, K M. P. ; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.35-46.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104.
- LABORIT, E. **O voo da Gaivota**. São Paulo. Ed. Best Seller, 1994.
- LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- LACERDA, C. B. F. de; Silva, D. N. H. **Educação, surdez e inclusão social-apresentação**. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 117-119, mai./ago. 2006.
- LACERDA, C. B. F. de. O papel do intérprete de Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LOPES, A.C. **Pluralismo cultural: preconizando consenso ou assumindo conflito?** Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 8, p. 31-37, 1997.
- LOPES, M. C. O direito de Aprender na Escola de Surdos. In: MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, p. 18-32, mai/jun/jul/ago. 1996.
- LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.
- LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A.(2006) **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, Florianópolis: Editora UFSC, v.. 24, n. especial, p.81-100.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, F. C. Problematizando as normalidades nos discursos da surdez. **Relatório de Prática de Ensino em Audiocomunicação II**. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MACHADO, P. C. **Educação para surdos versus a Língua de Sinais**. Disponível em: [http://www.virtual.eduesc.br/Midioteca/PublicaçõesEducação\\_de\\_Surdos/artigo03.htm](http://www.virtual.eduesc.br/Midioteca/PublicaçõesEducação_de_Surdos/artigo03.htm). Acesso em 20 de maio de 2011.

McCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: **Encontro paulista entre intérpretes e surdos**. São Paulo: FENEIS-SP Local: Faculdade Sant' Anna, 2003.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada. In H. Salles (Org.) **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Câne Editorial, 2007. p.73-96.

MIRANDA, W. O. **Comunidade dos surdos: Olhares sobre os contatos culturais**. (Dissertação do mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, D. R; VIEIRA, C. R. **A atual Proposta Bilíngue para Educação de Surdos em prol de uma Educação Inclusiva**. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/seculo/debora\\_calaudia.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/seculo/debora_calaudia.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2013.

MOURA, M. C. de . In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Iara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** São Paulo, Edufscar, 2013.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: Voices from a culture**. Cambridge: Harvard University press. In WICOX, Sherman & WICOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver**. Petrópolis, RJ, Editora Arara Azul, 2005, 190 p. PATERNO 2007.

PERLIN, G. e QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In. QUADROS, Ronice (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PERLIN, G. MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia R. L. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

- PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- PERLIN, G. T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 2, p. 23-28.
- PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N.; ROSSINI, M (Orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.
- PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- QUADROS, R M; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos-Brasília:MEC/SEESP, 2003.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. V.1, p.26-36.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Ponto de vista**: revista de educação e processos inclusivos.n.05. Florianópolis: 2003, p. 81-111.
- RAMOS, A. P. A aquisição da linguagem oral: fases e implicações educacionais. In E. D. Roman & V. Steyer, **A criança de 0 a 6 anos na educação infantil**: um retrato multifacetado (pp. 78-87). Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001.
- ROCHA, S. **O Ines e a Educação de Surdos no Brasil**: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol.1, 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- ROSA, E. F. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN; SUMPFF (Orgs.). **Um olhar sobre os surdos**. Curitiba: CRV. 2005.
- ROSA, E. F. **Lecionando para ouvintes**: desafios de uma professora surda. Monografia de fim de curso, especialização em Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: UCAM, 2005.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, Editora Paulinas, 2006.
- SÁ, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.
- SÁ, N. R. L. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

- SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 35-45.
- SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp. 2005.
- SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. & GESULI, Z. (Orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1. Porto Alegre: Mediação. p. 7-14.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, cap. 3, p. 105-153.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R. **Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, n. 5, p. 368-380, 2004.
- SOUZA, R. M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., Campos, S. R. L. TESKE, O (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOUZA, R. **Que palavra que te falta?: linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fonseca, 1998.
- SOUZA, R.; GÓES, M. C. R. O. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 163-188.
- STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, EDUFSC, 2008.
- STROBEL, K. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de doutorado UFSC, 2008.
- STROBEL, K.; SUELI, F. **Aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira**, Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
- STROBEL, K. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2006.
- STUMP, M. R. Sistema Sign Writng: por uma escrita funcional para surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- WILCOX, S. & WILCOX, P. P. Trad. de Tarcísio de Arantes Leite. **Aprender a ver**: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença; uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 2000. Pp.7-72.
- WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

## ANEXO 1

<b>QUADRO RESUMO DA PESQUISA</b>				
<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE, IDENTIDADES E CULTURAS SURDAS: EM BUSCA DE UM NORTE EM CRUZEIRO DO SUL</b>				
<b>Problema da Pesquisa:</b> Como o desenvolvimento da Educação de surdos é afetado pelo reconhecimento das identidades surdas e pela promoção da cultura surda no município de Cruzeiro do Sul – Acre?				
<b>Objetivo geral:</b> Analisar aspectos das identidades surdas e da cultura surda envolvidos no desenvolvimento da educação de surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre.				
<b>Situações-problema</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões norteadoras</b>	<b>Procedimentos básicos</b>	<b>Instrumentos</b>
Historicamente, sabe-se que os surdos não foram convidados a participar efetivamente do desenvolvimento da Educação de surdos no Brasil.	Identificar aspectos da participação dos surdos no desenvolvimento da Educação dos surdos cruzeirenses.	Qual a situação educacional da comunidade surda cruzeirense?  Como a comunidade surda cruzeirense tem contribuído para as mudanças na Educação de surdos em Cruzeiro do Sul?	Aplicar Questionário a Intérpretes de Libras cruzeirenses. Aplicar Questionário a Surdos cruzeirenses. Realizar Grupo Focal com Surdos cruzeirenses. Desenvolver Grupo de Estudos com Surdos cruzeirenses. Entrevistar surdos cruzeirenses individualmente, a partir das questões do Grupo Focal.	Questionário para Surdos  Questionário para Intérpretes de Libras  Roteiro de Grupo Focal  Roteiro de Grupo de Estudo  Roteiro de Entrevista a Surdos
Há dúvidas sobre se o contexto educacional cruzeirense facilita o reconhecimento de identidades surdas.	Analisar o processo de reconhecimento das identidades surdas em Cruzeiro do Sul.	Quais são os aspectos que denotam, por parte dos surdos, o reconhecimento de identidades surdas cruzeirenses?  Quais são os aspectos que denotam, por parte dos ouvintes, o reconhecimento de identidades surdas cruzeirenses?		
Há dúvidas sobre se os surdos de Cruzeiro do Sul conhecem a cultura surda e sobre se a comunidade cruzeirense promove esta cultura diferenciada.	Analisar o processo de reconhecimento e promoção da cultura surda em Cruzeiro do Sul.	Quais são os aspectos que denotam conscientização cultural por parte da comunidade surda cruzeirense?  Quais são os aspectos que denotam reconhecimento das culturas surdas por parte de profissionais da Educação ouvintes cruzeirenses?		



## ANEXO 2



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: em Busca de um Norte em Cruzeiro do Sul**, sob a responsabilidade da mestrandia Maria Aldenora dos Santos Lima e de sua orientadora Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Nidia Regina Limeira de Sá, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa tem como objetivo geral analisar aspectos das identidades surdas e da cultura surda no desenvolvimento da educação de surdos no Município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Os objetivos específicos são: identificar aspectos da participação dos surdos no desenvolvimento da Educação dos surdos cruzeirenses; analisar o processo de reconhecimento das identidades surdas em Cruzeiro do Sul; analisar o processo de reconhecimento e promoção das culturas surdas em Cruzeiro do Sul.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder aos questionamentos da entrevista semi-estruturada de forma totalmente voluntária, ou participar dos grupos focais.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento; sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Saiba que a pesquisa possui riscos mínimos, que dependem da receptividade de cada entrevistado, pois, algum entrevistado poderá sentir-se inseguro em relação ao sigilo das informações passadas, ou desconfortável em ter que responder o questionário que será aplicado, no entanto, a pesquisadora garante manter o mais amplo e absoluto sigilo profissional sobre sua identidade, durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa, para fins de publicação científica.

A pesquisa promoverá benefícios para todos os envolvidos – entrevistados e pesquisadores, bem como contribuirá para um maior conhecimento sobre a Educação, as identidades e a cultura dos surdos cruzeirenses, a fim de poder ampliar o fortalecimento da comunidade surda cruzeirense e as possibilidades de descoberta de si e do ambiente em que os surdos vivem, incentivando à aproximação de conteúdos culturais.

O(A) entrevistado (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada.

Caso queira algum esclarecimento referente à pesquisa, poderá solicitá-lo a Maria Aldenora dos Santos Lima, na Faculdade de Educação da UFAM, à Av. General Rodrigo Octávio n. 6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, Telefone: (92) 9237-8923. E-mail: [mariaas111@yahoo.com.br](mailto:mariaas111@yahoo.com.br), ou com a sua orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nidia Regina Limeira de Sá. E-mail: [pranidia@gmail.com](mailto:pranidia@gmail.com)

Caso queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, à Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelos telefones (92) 3305-1181 ou 99171-2496 ramal 2004. E-mail: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

Após estes esclarecimentos, pedimos o seu gentil consentimento para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

Eu, \_\_\_\_\_, ( ) surdo ( ) ouvinte, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora Maria Aldenora dos Santos Lima pretende fazer com esta pesquisa, e o motivo de precisar da minha colaboração. Por isso, eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**, e fui informado de que não receberei nenhuma remuneração por esta participação e de que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora