

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

**Educação de Surdos: a construção da identidade e a
apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da
rede estadual de Santa Catarina**

Silvani de Souza

Florianópolis

2011

Silvani de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Educação e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Cristiana de Azevedo Tramonte e Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Glades Teresinha Taschetto Perlin

TERMO de APROVAÇÃO

SILVANI DE SOUZA

Educação de Surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina

Dissertação apresentada em 23 de fevereiro de 2011, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca examinadora

Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte

CED/UFSC - Orientadora

Dra. Glades Teresinha Taschetto Perlin

CED/UFSC- Co-orientadora

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende

CEE/UFSC - Examinadora

Dra. Karin Lilian Strobel

CEE/UFSC - Examinadora

Dr. Paulo Cesar Machado

IFSC/São José - Suplente

Dedico este trabalho à Comunidade Surda, que me despertou o interesse em aprender este idioma e me oportunizou conhecer sua Cultura Surda. Principalmente a Comunidade da escola pesquisada, onde as crianças e jovens surdos me ajudaram a realizar este estudo. Aos colegas de trabalho que direta ou indiretamente me ajudaram na elaboração desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos muitos surdos que nunca desistiram de sonhar com uma educação que respeitasse sua diferença cultural e linguística. Principalmente aos surdos pesquisadores e autores como Perlin, Miranda, Strobel, Stumpf, Schmitt, entre outros. Com a pesquisa tive a oportunidade de aprofundar as leituras, conhecê-los e vivenciar experiências únicas de aprendizagem e conhecimento.

À Orientadora Cristiana de Azevedo Tramonte por sua dedicação em me orientar e esclarecer minhas dúvidas na elaboração desta Dissertação.

À Co-orientadora Glades Terezinha Taschetto Perlin pela atenção e carinho a mim dedicados e por dividir comigo seus conhecimentos sobre os surdos.

Aos meus pais, Lino Onofre de Souza e Salvelina da Silva de Souza, pelo exemplo de vida. Aos meus queridos filhos pela confiança, apoio e compreensão pelas horas nas quais nossa convivência foi interrompida na elaboração deste trabalho. Aos meus irmãos e familiares, que me apoiaram e me ajudaram nos momentos difíceis me incentivando.

À minha querida amiga Rozana Ostroski pelas muitas horas que dedicou em me ajudar na escrita deste trabalho, suas preciosas informações e questionamentos.

À Silvia Agostini pelo seu trabalho de correção da Língua Portuguesa, por sua calma e dedicação nesta importante tarefa.

Finalizo agradecendo a Deus pela força vital e por ter concluído mais esta etapa da minha formação acadêmica objetivando o Título de Mestre em Educação.

SUMÁRIO

RESUMO:	9
PALAVRAS-CHAVES:.....	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I:	21
O ENCONTRO COM OS SURDOS	21
1.1 IDENTIDADES DE PROFESSORA: uma construção de identificação que se transforma.....	24
CAPÍTULO II:.....	28
A COMUNIDADE SURDA: O LUGAR DE FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	28
2.1 O OLHAR DA PESQUISADORA NO COTIDIANO EM CONTATO COM OS SURDOS	31
2.2 AS ENTREVISTAS: UM OLHAR ATENTO AOS SURDOS	35
2.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E O LOCAL ONDE VIVENCIAM SUA CULTURA SURDA.....	36
CAPÍTULO III:	38
CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL: A MALHA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL	38
3.1 OS SUJEITOS CULTURAIS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	40
3.2 DESCOBRINDO A IDENTIDADE SURDA.....	47
3.3 A LÍNGUA: NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	55
3.4 O BILINGUISMO: onde as línguas se encontram.....	61
CAPÍTULO IV:	67
HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SANTA CATARINA.....	67
4.1 CAMINHOS HISTÓRICOS QUE EVIDENCIAM A CULTURA SURDA	68

4.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: Um desafio a ser superado nas escolas polo da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	72
4.3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA	81
4.4 ESCOLAS INCLUSIVAS E O REENCONTRO COM OS SINAIS	83
4.5 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Elo ou entrave na educação bilíngue e na construção da identidade surda na escola polo.....	87
CAPÍTULO: V	99
A TECITURA DAS POSSIBILIDADES AO ENCONTRO DAS IDENTIDADES SURDAS	99
5.1: JUNTANDO OS PONTOS DAS HISTÓRIAS NARRADAS DOS EDUCANDOS PESQUISADOS	101
5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A COMUNIDADE SURDA: pontos e encontros deste estudo	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

SUMÁRIO DE FOTOS

Foto 1: Professora surda ensinando a usar o TDD.	13
Foto 2: Educandos surdos apresentando o projeto sobre meio ambiente para escola. ...	15
Foto 3: Sala bilíngue.....	16
Foto 4: SAEDE- LIBRAS	16
Foto 5: Secretaria da escola polo.....	17
Foto 6: Educandos surdos e professoras bilíngues projeto conhecendo a cidade de São José	27
Foto 8: Execução do Hino Nacional Brasileiro na escola e interpretado.	39
Foto 9: Educanda surda ganha o Prêmio de Sinhazinha da festa junina da escola.....	43
Foto 10: Passeio à casa do Papai Noel	44
Foto 11: Passeio ao Beto Carrero	44
Foto 12: Professora de Língua Espanhola sinalizando, complementando a interpretação.	50
Foto 13: Passeio ao Beto Carrero, brincando na fila.	54
Foto 14: Educandos apreendendo os sinais dos nomes dos animais.	56
Foto 15: Professora surda ensinando LIBRAS aos educandos ouvintes.	57
Foto 16: Turma de surdos apresentando o projeto do	59
meio ambiente aos educandos ouvintes.....	59
Foto 17: Festa de encerramento do ano letivo.....	60

RESUMO:

SOUZA, Silvani de. **EDUCAÇÃO DE SURDOS: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola inclusiva (polo) da rede pública de Santa Catarina.** 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

A dissertação “**Educação de Surdos: construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola inclusiva (polo) da rede pública de Santa Catarina.**” tem como principal objetivo analisar e descrever o processo de apropriação e identificação cultural dos educandos surdos incluídos no ensino regular. Um estudo da escola polo, que trata das questões linguísticas e culturais desse “grupo”, com um relato sobre a educação de surdos em Santa Catarina e de como as políticas de inclusão foram abrindo espaço para que a comunidade surda atingisse o objetivo de ter a língua de sinais na escola. O estudo proporciona o conhecimento do processo de implantação da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, quanto à formação docente e a do intérprete, como também apresenta as organizações que a escola faz ou deixou de fazer. Assim como traz a narração dos educandos surdos sobre sua percepção nesse ambiente escolar. O resultado da pesquisa mostra a importância da identificação entre os pares surdos e propõe algumas alternativas para construção da escola bilíngue.

PALAVRAS-CHAVES:

Surdos, Cultura, Identidade, Língua, Educação de Surdos.

ABSTRACT

SOUZA, Silvani de. Deaf's Education: the construction of identity and cultural appropriation in the environment of include school (pole) of the public of Santa Catarina. 2011. 124 p., Master Thesis in Education, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

The dissertation "Deaf's Education: the construction of identity and cultural appropriation in the environment of include school (pole) of the public of Santa Catarina." has as main objective to analyze and describe the process of appropriation and identification of learners cultural deaf in regular education included. A study of school pole, which deals questions linguistic and cultural of group of these "group", with a report about education deaf in Santa Catarina and inclusion politics were opening space for the deaf community reached the goal to have signs language at school. THE study provides the knowledge of the process of implementation of the policy of Education of Deaf of Santa Catarina, as the teacher training and the interpreter, as also presents the organizations that the school does or did not do. So as the narration brings of learners deaf about their perception that school environment. The result of the research showed the importance of identification between the pairs deaf and propose some alternatives for the construction of school bilingual.

KEYWORDS: Deaf, Culture, identity, language, education of deaf.

LISTA DE ABREVIATURAS

DA	Deficiente Auditivo
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
SAEDE-DA	Serviço de Atendimento Educacional Especializado- Deficiente Auditivo
SAEDE- LIBRAS	Serviço de Atendimento Educacional Especializado- Língua Brasileira de Sinais
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SED-SC	Secretária de Educação de Santa Catarina
SR- DA	Antiga Sala de Recurso para deficiente Auditivo
TDD	Telecommunication Device for the Deaf (Dispositivo de Telecomunicação para surdos)

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge a partir das observações obtidas durante os anos de minha atuação na educação de crianças e jovens surdos “incluídos” no ensino regular, ou seja, na escola polo¹. Vivência essa que proporcionou experiência única em minha vida profissional e pessoal: conhecer os surdos e sua cultura. Poder adentrar em seu meio social, apropriar-me de sua língua, entender o seu jeito de ser, sua identidade cultural. Dessa aproximação com os surdos surgiu a questão “como esses educandos surdos, mesmo com pouco contato com a língua de sinais e com surdos adultos, constroem suas identidades surdas?” Assim, passei a estudar como acontece esse processo de apropriação cultural, no ambiente da escola polo (Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição), onde a língua oficial é a oral, mas os surdos que a frequentam exercem um movimento de resistência, narram-se surdos vivenciando suas experiências visuais.

Chegar à pergunta principal da pesquisa, delimitar o amplo campo de possibilidades que se abre quando se pensa em educação de surdos, no desenvolvimento educacional e principalmente ao se debruçar nas questões relacionadas à cultura e à construção de identidade surda são tarefas que requerem dedicação e clareza dos objetivos que se deseja alcançar.

Delimitar o campo a ser pesquisado não foi uma tarefa amena. Muitas vezes, o que nos inquieta está latejando no pensamento, atrás de muitas respostas que parecem óbvias. Assim, fechando as possibilidades e organizando as ideias, foi possível chegar ao objetivo de pesquisa:

“Investigar os processos de construção da identidade surda que se constitui com o contato com ouvintes no seio da escola polo, a partir da voz dos próprios surdos”.

¹ Escola polo é aquela em que os surdos são agrupados em maior número para que os profissionais da escola possam se apropriar da Língua de Sinais e assim suprir as necessidades de comunicação desses sujeitos. Assim a Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição tornou-se Polo na Educação de Surdos no ano de 2004, sendo ela local desta pesquisa.

Essa delimitação nasceu do cotidiano escolar vivenciado por mim, no qual educandos surdos e ouvintes convivem diariamente. Pareceu-me muito importante entender como essas trocas de experiências acontecem e se têm alguma relevância na construção da identidade surda. O educando surdo tem sua individualidade. Não são todos iguais. Possuem traços próprios com direito à diferença e subjetividade, conforme situado politicamente dentro do espaço escolar.

É nesse espaço político de intersecção que as singularidades das culturas surdas podem ser enriquecidas e transformadas. Ao circular, os saberes surdos ao mesmo tempo em que se entrecruzam com outros saberes sem aprisionar seus significados também contribuem na desconstrução de “saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (COSTA apud SILVA, 2009 p. 20/21).

A diferença, quando percebida como política, proporciona uma troca de saberes culturais, pois os sujeitos envolvidos nessa relação de poder percebem o outro como diferente. Não como uma diferença ligada ao conceito de falta, a ser corrigido ou tornar os diferentes iguais, mas sim como uma forma cultural diferenciada de entender e relacionar-se com o mundo. Pode-se exemplificar essa diferença na foto abaixo que mostra os educandos quando estavam aprendendo a usar o TDD - telefone especial para os surdos -, instalado na escola polo por haver muitos surdos matriculados.



Foto 1: Professora surda ensinando a usar o TDD.

Quando os surdos se situam dentro do discurso da diferença, constroem estratégias para se comunicar e resolver seus problemas, como ter suas diferenças linguísticas e culturais reconhecidas. Não apenas no campo da aceitação do diferente, mas como um movimento de luta por uma política que garanta seus direitos. A partir de tais observações, é possível entender como esses educandos organizam essas estratégias para que tenham liberdade de comunicação e educação de qualidade. Por entender que a escola se configura como um espaço onde as línguas se encontram, essa diferença passa a ser percebida como linguística e política, pois o discurso da igualdade e de adaptação dos sujeitos diferentes está centrado no contato entre as línguas. Como a linguagem é um dos meios de transmissão e disseminação cultural, principalmente por ter o poder colonial, faço referência à língua oficial, ou melhor, da maioria, (COSTA 2008) que, ao ser tratada como língua oficial, passa a homogeneizar a forma de comunicação entre os diferentes, na tentativa de uma unificação cultural.

Ao se comunicarem em sua língua, os surdos também lutam por um local de sobrevivência de sua cultura e assim, dão visibilidade à comunidade surda. Neste caso, a comunidade está localizada na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, também chamada escola polo de São José. Usando os sinais para esse reconhecimento, ao exercerem (os surdos) essa reivindicação, constroem um movimento social de luta por seus direitos. Muitas são as atitudes que os tornam sujeitos culturais, situando-os em seu tempo histórico no qual exercem sua cidadania quando reivindicam o direito de estudar usando a LIBRAS, mesmo devolvendo suas atividades na modalidade escrita da língua oficial, a Língua Portuguesa. Eles lutam por sua língua de sinais como meio de comunicação importante para aprenderem na escola e na vida. Uma amostra dessa luta é uma pesquisa realizada por esses educandos sobre o meio ambiente, na qual utilizaram a escrita em cartazes para informar aos demais educandos (ouvintes) a importância do tema estudado. Nessa ocasião, os professores bilíngues acompanhavam a visita às turmas, participando como intérpretes:



Foto 2: Educandos surdos apresentando o projeto sobre meio ambiente para escola.

Também é possível notar a luta pelo direito a utilizar a língua de sinais nas respostas da maioria dos entrevistados para esta pesquisa. Nelas, os entrevistados afirmam a necessidade de aprender a língua de sinais. Conforme a entrevistada Karolyne²:

“Aqui é bom, tem LIBRAS. Nós aprendemos matemática, geografia. Tem intérprete” (Karolyne Quant é surda, tem 13 anos, mora em São José e frequenta a sétima série do ensino fundamental. Começou estudar na escola polo no ano da sua implantação, na segunda série do ensino fundamental.).

Mesmo com respostas simples do entrevistado é demonstrada a importância da língua de sinais em suas vidas de modo geral. Principalmente na escola, pois ali a comunidade surda consegue se comunicar e cada membro da comunidade encontra seu par surdo. Com esse “[...] acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam (os surdos) da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 20).

A partir dessas diferenças linguísticas, percebe-se que a escola reconhece que os surdos são usuários de uma língua diferente dos educandos ouvintes e passa a

² Serão usados os nomes dos entrevistados, o que valoriza a participação de cada um neste estudo.

considerá-los como importantes e com esse reconhecimento, sua organização na luta por obter a língua de sinais *cotidianamente* na comunidade escolar. De maneira geral, para membros ouvintes e surdos, Lebedeff (2006) ressalta a importância de uma língua comum no favorecimento de um “[...] ambiente encorajador de aprendizagem pelas possibilidades de interações, *feedbacks*, aumento da autoestima, identificação cultural positiva [...]”. (LEBEDEFF, 2006, p. 147).

Mesmo com todo aparato que a língua de sinais propõe aos educandos surdos, a escola a reconhece. Porém, não lhe trata como fator relevante, apenas como um instrumento de acesso ao conhecimento escolar. Bem como não a entende como língua da comunidade surda. Miranda e Perlin (2003) consideram que a escola dá pouco valor à língua de sinais nos processos de ensino e aprendizagem e a entendem (a língua) como espaço de ambivalência, o que significa dizer “[...] a língua dos sinais é incompatível com a transmissão de teorias ao sujeito surdo, [...]” (MIRANDA e PERLIN, 2006, p. 222) Confirmando, assim, a negligência da escola para com os educandos surdos.

Para caracterizar esse apanhado de conflitos entre a língua de sinais e a oficial dentro de um mesmo ambiente - a escola polo-, adiante serão apresentados, através de fotografias³, momentos que representam bem a contradição entre o reconhecimento e a utilização da língua de sinais:



Foto 3: Sala bilíngue



Foto 4: SAEDE- LIBRAS

³ As fotografias foram usadas com elemento gráfico juntamente com as entrevistas, assim representam a formação desta comunidade escolar surda.



Foto 5: Secretaria da escola polo

Na terceira foto, visualiza-se a língua de sinais como um reconhecimento da condição do educando, o de ser surdo e estar em uma sala de aula de 1ª a 3ª série bilíngue.

A quarta foto salienta a sala de aula do SAEDE – LIBRAS⁴ representada pela palavra e pela sinalização.

A quinta foto foi feita na secretaria da escola, onde se encontram documentos dos educandos. Nesse arquivo, podemos visualizar a palavra LIBRAS fazendo referência à língua de sinais e ao lado a abreviação “DA” que significa deficiência auditiva.

Podem-se aferir, por meio das fotografias, conflitos entre o reconhecimento cultural da língua de sinais ao uso da língua oficial. Conflitos que marcam e demarcam uma cultura isolada e restrita ao ambiente pelo qual circulam os educandos surdos. Quanto ao apresentado na foto 5, constata-se que na secretaria da escola, perduram o rótulo de deficientes e o caráter assistencialista da educação de surdos na tentativa de ouvintizá-los. Nota-se também que, com todos esses conflitos, há repetência dos educandos surdos que convivem diariamente nesse espaço escolar de diferentes culturas. Encontram aqui seus pares, se comunicam e aprendem sobre seu jeito cultural de “ser surdo”, pois estão imersos em um mundo onde a diferença é sua marca. São sujeitos bilíngues, pois compartilham suas experiências linguísticas em um local bilíngue, principalmente no que se refere à escola polo. Ao ler Karnopp encontramos a seguinte referência à situação bilíngue que os surdos são expostos rotineiramente durante sua escolarização:

⁴ SAEDE-LIBRAS: Serviço de atendimento educacional especializado em língua brasileira de sinais. Atendimento que foi implantado neste ano letivo, tendo como atendente deste serviço um instrutor surdo.

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar também uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral e escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem se comunicar de forma mais eficaz e obter êxito nas interações que empreendem. (KARNOPP, 2004, p.110)

Diante do apanhado de encontros, desencontros e conflitos, o grupo de surdos pesquisado organiza-se em um ambiente bilíngue e, nesse local, realiza suas trocas, possui visibilidade e luta por um espaço de aprendizagem que garanta seu sucesso escolar e lhe possibilite um futuro profissional, pessoal e social.

Em 2004, os educandos surdos foram encaminhados de suas escolas⁵ para a escola polo, dando início à construção da comunidade surda pesquisada. Ao chegarem à escola, alguns educandos já se conheciam e muitos não se reconheciam como surdos. Faziam perguntas à professora bilíngue como:

“Eu sou surdo?”, “Tu também és surda?” (Perguntas feitas pelos educandos ao começarem a estudar na escola polo).

Também perguntavam se todos da escola eram surdos. Foi preciso realizar longas conversas para demonstrar-lhes a diferença da comunicação existente. Dessa maneira, iniciou-se a trajetória da identificação cultural do povo surdo.

A pesquisa se apresenta como uma narração da história de criação da comunidade surda, a qual encontrou seu espaço cultural dentro dos muros da escola polo. Mesmo que marcada pelos valores que perpassam nas metodologias e organizações pedagógicas, com seus horários definidos, suas regras. Sabe-se das experiências escolares que marcaram profundamente o desenvolvimento dos surdos adultos por meio de depoimentos lidos em dissertações, teses entre outros documentos que fazem referência à escola de surdos ou à educação especial. Estudou-se como as

⁵ Escola em que os surdos eram incluídos e não tinham intérpretes. Havia, muitas vezes, um único surdo naquela comunidade escolar.

crianças e os jovens surdos que participam da construção da nova proposta de educação de surdos interagem nesse ambiente educacional.

Com o problema da pesquisa definido, a próxima etapa foi dar início às entrevistas, à escolha das fotografias a serem usadas e o estudo dos documentos - documentos já conhecidos, porém, agora com uma leitura mais questionadora. Dessa maneira, iniciaram-se as buscas pelas respostas aos questionamentos.

O maior desafio foi a gravação das entrevistas em vídeo e, ao analisá-las, não perder informações e narrações importantes para alcançar os objetivos propostos. Foram utilizadas as informações coletadas e vivenciadas durante os anos de trabalho nessa escola, como também a análise dos documentos que fundamentam a Política de Educação da Rede Estadual de Ensino da Proposta Pedagógica da escola polo. Com o eixo a ser seguido estabelecido, sistematizou-se este estudo a partir da pergunta: como os educandos surdos construíram sua identidade no ambiente da escola polo? Muitas outras questões foram deixadas pra trás e, entendendo ter encontrado o caminho certo a percorrer, essa dissertação foi alinhavada e tecida.

Mesmo encontrado o caminho, foi preciso exercitar o distanciamento desse lugar tão familiar aos meus olhos e procurar respostas às indagações. Dessa maneira, precisei reinterpretar as respostas que pareciam já respondidas e assim indagá-las.

No primeiro capítulo trago a história de aproximação e reconhecimento dos surdos; como o problema da pesquisa foi construído; de que lugar olha-se para esses sujeitos surdos; o processo de elaboração dos conceitos relacionados aos surdos: sua língua, sua identidade e principalmente sua cultura. Situando, assim, o lugar da pesquisa e os sujeitos surdos pesquisados.

No segundo capítulo, são apresentados: a estrutura da pesquisa, a metodologia usada e o embasamento teórico norteador deste estudo, bem como aconteceram as entrevistas, como foi a recepção dos educandos surdos em relação à sua participação nas mesmas, o porquê da escolha das entrevistas semi-estruturadas e da opção de usar as narrativas dos próprios surdos e de como o sinal (voz) do surdo tornou-se importante para esta pesquisa.

No terceiro capítulo, é abordada a teoria norteadora da dissertação com as narrações e imagens dos educandos pesquisados. Procurou-se trabalhar os conceitos dos

Estudos Culturais que alicerçaram os estudos surdos e a importância desses conceitos na formação das identidades desses sujeitos sociais e culturais. São aprofundadas as questões da língua e sua importância na formação da identidade cultural dos surdos, da educação bilíngue e de como ela pode ser entendida no nosso Estado.

No quarto capítulo é relatada, de forma crítica e analítica, a educação de surdos em Santa Catarina: seu histórico e os dias atuais com a implantação de Política de Educação de Surdos. São elencados pontos positivos e negativos da proposta de Educação de Surdos na Rede Estadual de Ensino, como foram os processos da sua implantação, a adaptação na escola, quais as dificuldades vivenciadas e o panorama de hoje na escola polo.

No quinto capítulo são formuladas as considerações e análises possíveis. É descrita a percepção da constituição do sujeito social surdos, utilizando as entrevistas como base desta dissertação, pois suas narrações contribuíram com a pesquisa. Também são apontadas algumas questões da escola polo que poderiam ser melhoradas. E, então, chega-se ao final desta escritura, porém sem um ponto final. Ou seja, deixam-se outros pontos que possam se tornar possíveis estudos.

CAPÍTULO I:

O ENCONTRO COM OS SURDOS

O primeiro contato com os surdos deu-se, por meio de minha profissão como professora na escola de ensino regular. Esses foram os primeiros passos para o conhecimento da língua de sinais nos cursos de LIBRAS. Cursos esses que apontaram outro caminho onde, muitas vezes, buscava compreender, quase em vão, as articulações das mãos - obstáculos que obrigavam a disciplina, o olhar para entender aquela nova língua apresentada por meio das mãos de surdos. Essa nova língua, por sua vez, acontece na modalidade viso-espacial, diferente de tudo que até então havia estudado, o que me deixou apreensiva em muitos momentos. Predominava a impressão de que não conseguiria aprender. Conforme Quadros (1997), uma língua de sinais nasce da necessidade dos surdos de se comunicar:

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS , 1997, p.47).

A autora explica como acontece a língua de sinais brasileira, a forma utilizada pelos surdos para comunicarem e como tal modalidade linguística tem fundamental importância para esses deficientes auditivos. Sem ela (a língua), essas pessoas ficam a mercê de uma sociedade de ouvintes. Portanto, é necessário esse contato com a língua, pois é viso-espacial e:

A língua de sinais brasileira é visual-espacial, representa por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro. (QUADROS, 2005, p.03).

Após os primeiros cursos e encontros com essa nova modalidade linguística, houve o encontro com as crianças surdas que também não sabiam ao certo a LIBRAS. Passou-se, então, a construir esse conhecimento e a utilizar cada vez mais essa língua.

Os olhares curiosos e brilhantes daquelas crianças surdas, descobrindo o mundo em que viviam através da LIBRAS, natural para eles.

No início, soava estranho falar em cultura surda, comunidade surda, povo surdo. Surgia uma questão: “Agora há um lugar próprio para os surdos?” (a expressão “lugar” aqui entendido como espaço físico e geográfico). Aos poucos, participando de encontros e reuniões, esses conceitos e questionamentos tornaram-se familiares. E, com a necessidade de entender e aprender sobre os surdos aprofundaram-se os estudos e houve também a participação em capacitações e cursos sobre o tema.

No espaço desses encontros de capacitação e do cotidiano escolar, apropriei-me da língua de sinais, pois os encontros com os professores surdos e com os educandos adultos surdos da EJA eram diários. A língua era viva, diferente da LIBRAS dos cursos e também das crianças que ainda não a dominavam e me tinham como referência linguística. Durante os encontros com adultos surdos fluentes na língua de sinais, foi possível a apropriação desses códigos linguísticos com mais facilidade e, com isso, o melhor entendimento dessa cultura. A melhor compreensão da cultura e identidade surdas passou a influenciar minha prática com as crianças surdas que estavam em processo de apropriação da língua de sinais. Dessa maneira, foram adquiridos subsídios linguísticos para que ocorresse a comunicação com os educandos surdos, abrindo a possibilidade de ensiná-los, já que essa era a tarefa de professora bilíngue. Skliar (2001) propõe dois tipos de reflexões para a educação bilíngue:

Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de práticas e significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais.

A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através das quais a surdez -como diferença- é construída e determinada nos projetos pedagógicos de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (SKLIAR, 1997, p. 12-13)

Compreendendo que a educação bilíngue é uma proposta que ultrapassa os muros da escola e deve ser entendida como uma proposta política das diferenças surdas, após a experiência profissional de professora bilíngue e, de intérprete de língua de

sinais-, encontramos em Aguiar (2006 p.104) indicações de como devem atuar os profissionais envolvidos nessa modalidade de educação: “o professor ele é o regente da turma, ele trabalha os conteúdos, e o intérprete está ali para fazer a mediação entre o professor e o aluno surdo”. Essa seria, então, a principal tarefa a cumprir nos últimos anos na escola polo. Ressaltando também a necessidade de conhecer e entender como as crianças e jovens surdos constituem-se como sujeitos e constroem suas identidades em um ambiente escolar bilíngue - onde a língua oficial é a língua oral, mesmo sendo a língua de sinais⁶ oficializada como a da comunidade surda do Brasil pela lei 10.436 de 2.002.

Os educandos surdos convivem diariamente com a língua oral como oficial da escola polo. Já, a sua língua - a de sinais -, em muitos momentos é vista como mais um aparato para que eles tenham sucesso escolar. Mesmo com todas as dificuldades devido à imposição da língua oral, eles estão ali, resistindo a essa imposição linguística, construindo sua identidade surda em um ambiente escolar no qual ainda persevera a sua diferença cultural e linguística como uma necessidade instrumental. Entende-se essa diferença como uma barreira para o aprendizado da língua oral. A língua de sinais torna-se mais um instrumento pedagógico que os educandos surdos precisam para acessar ao conhecimento sistematizado. Segundo Quadros (2003, p. 96) “Os profissionais não acreditam que por meio da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem à escola trabalhar”. É no ambiente bilíngue que os educandos pesquisados desenvolvem sua identidade surda. Ao pensar sobre identidade surda, considera-se o ser humano constituído de múltiplas identidades e que as mesmas estão em constante transformação.

A seguir, será relatado o desenvolvimento de minha identidade de educadora e posteriormente de professora bilíngue e intérprete de LIBRAS, como me tornei um sujeito que interage entre os espaços culturais surdos e não surdos, construindo minha história junto desse “povo⁷”. Foi possível, enfim, entender melhor o mundo do olhar

⁶ Lei n°. 10.436 (24/04/ 2002) Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (Art. 2°)

⁷ O autor Sacks (1990) discorre como este povo surdo construiu sua identidade surda e de sua luta pelo direito a ter sua língua reconhecida.

das mãos que expressam ideias, conhecimentos e transmitem sua cultura às gerações futuras.

1.1 IDENTIDADES DE PROFESSORA: uma construção de identificação que se transforma

A construção da minha identidade de professora se iniciou no ano de 1993, na cidade de Santo Amaro da Imperatriz, com uma turma de primeira série do ensino fundamental, na qual havia dois alunos surdos integrados. Na época, era professora desse grupo, no entanto não possuía conhecimento sobre a educação de surdos. Nesse período, a corrente pedagógica abordada era Comunicação Total⁸. Goldfeld (2002) define como uma filosofia que prioriza a comunicação dos surdos:

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação. (Goldfeld, 2002, p.38)

Nesse período, as orientações para atuar com os educandos surdos eram feitas pela professora da SR-DA⁹ utilizando a Comunicação Total e o português sinalizado como metodologia de ensino. Nos primeiros anos, como professora do ensino regular, deparei-me com educandos surdos e me sentia desafiada a ensiná-los a ler e escrever, já que essa era a tarefa de uma professora alfabetizadora. Dessa maneira, busquei conhecimento na educação especial, dando início à minha trajetória nessa modalidade de ensino. Em função desses educandos surdos, participei de cursos de capacitação na

⁸ A Comunicação Total se diferencia das outras filosofias educacionais por defender que se utilize qualquer recurso linguístico para melhorar a comunicação dos surdos, esses recursos podem ser a língua de sinais a oral ou códigos manuais, recomenda o uso simultâneo dos códigos manuais com a língua oral. (GOLDFELD,2002)

⁹ Sala de Recursos para Deficiente Auditivo: um professor especialista que prestava orientações aos professores do ensino regular e apoio pedagógico ao educando com necessidades educativas especiais.

FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial). Na instituição supracitada, passei a atuar como professora da Educação Especial com educandos deficientes mentais e, envolvida nesse ambiente diferenciado do ensino regular, surgiu a oportunidade de fazer a graduação. Nesse período de formação acadêmica, afastei-me dos educandos surdos, especializando-me no atendimento a sujeitos deficientes mentais. Graduada em pedagogia com habilitação em educação especial estava apta a trabalhar em todas as áreas da educação especial, pois o curso habilitava-me para as áreas de DA (deficiente auditivo), DV (deficiente visual), DM (deficiente mental) e DF (deficiente físico). Quando prestei concurso para professora de sala de recurso na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, fui aprovada e passei a atuar nessa rede de ensino no ano de 2002.

Mesmo habilitada na área da educação de surdos, tinha uma defasagem de conhecimento na área e precisei suprir essa falta com estudos paralelos e cursos de capacitação. Foi um início com muitas dificuldades, era necessário aprender a comunicação com os sujeitos surdos para fazer o trabalho da melhor maneira possível. No início senti-me perdida como “uma estrangeira em meu próprio país”, pois os educandos surdos falavam outra língua. Para atender as suas necessidades de informação e de experiências de aprendizagem, eu, professora, necessitava o mais rápido possível aprender sua língua. Era preciso ensinar tanto LIBRAS quanto o português - segunda língua¹⁰ para eles.

Durante esse período de apropriação da língua de sinais, de estudos para conhecer e entender a educação de surdos, paralelamente aos anos letivos, os educandos surdos foram se desenvolvendo e avançando para as séries finais do ensino fundamental. Acompanhando o avanço desses educandos tornei-me sua intérprete, buscando acompanhá-los no desenvolvimento acadêmico e social. Durante período de estudos sobre os surdos, sua cultura e de apropriação da língua de sinais, ocorreram mudanças na política de atendimento a esses educandos. A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina precisava dar uma resposta à comunidade surda e adequar-se ao Decreto Nº 5.626 que regulamenta a Lei de Nº10. 436, de 24 de abril de 2002. Como também preconiza a formação docente para a disciplina de LIBRAS, prioriza a entrada das

¹⁰ Entende-se o português como segunda língua, onde o surdo tem a língua de sinais como sua primeira língua e aprende o português na modalidade escrita, sendo que o principal é o aprendizado em língua de sinais.

peças surdas nesses cursos de formação e inclui a disciplina de LIBRAS como obrigatória nos cursos de licenciatura e disciplina optativa nos demais cursos do ensino superior.

Dessa forma, com a necessidade de se ter professores habilitados (surdos ou ouvintes), foram promovidos pela Secretaria Estadual de Educação cursos de formação na educação de surdos e de LIBRAS. Os professores que já atuavam com surdos nas salas de recursos e nas escolas inclusivas tiveram a oportunidade de fazer cursos de língua de sinais e sobre a educação de surdos. Assim tornei-me professora bilíngue e intérprete de língua de sinais.

No ano de 2004, houve a implantação da nova Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, sendo a escola polo a primeira a ter essa política, ou seja, a primeira escola a ter turmas formadas somente de educandos surdos. Na escola polo, essa política foi implantada, inicialmente, nas primeiras séries do ensino fundamental e posteriormente esses educandos avançaram para as séries seguintes em turmas mistas, ou seja, turmas compostas de educandos surdos e ouvintes. Com a ideia de reunir os educandos surdos em uma mesma escola, as crianças surdas que viveram na companhia, principalmente, de ouvintes passaram a ter a oportunidade de se encontrarem diariamente com seus pares surdos. Começaram, assim, a construir a comunidade surda no seio dessa escola polo.

Na foto abaixo, pode-se ver alguns desses alunos em um passeio para conhecer a cidade em que estudam, pois a maioria deles mora em cidades vizinhas e vão até São José para estudar, tendo assim, a oportunidade de se encontrarem.



Foto 6: Educandos surdos e professoras bilíngues projeto conhecendo a cidade de São José

O relato da minha vida profissional e acadêmica mostra como me apropriei de conhecimentos por meio de estudo e como cheguei ao tema dessa pesquisa.

CAPÍTULO II:

A COMUNIDADE SURDA: O LUGAR DE FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa teve contribuições da concepção qualitativa, consistindo em um estudo de caso de uma comunidade surda que surge com a implantação da nova Política de Educação de Surdos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

O embasamento metodológico foi composto por narrativas, experiências de vida e os fatos que marcaram as trajetórias escolares dos sujeitos surdos como eixo fundamental. Assim, os sujeitos entrevistados passaram a ser o principal instrumento desta pesquisa. Optou-se por estudar a formação de um grupo de surdos, o qual constitui uma comunidade surda no ambiente da escola polo. Os sujeitos surdos, bem como suas histórias singulares de identificação cultural, foram de suma relevância para este estudo. Para Severino, num estudo de caso, os sujeitos escolhidos devem ter uma representatividade significativa, “[...] de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. (SEVERINO, 2007, p.121).

A partir das narrações dos sujeitos da pesquisa foi possível chegar ao objetivo desta investigação: entender a formação da identidade surda construída nas relações sociais e culturais, mesmo que esses tenham pouco contato com seus pares surdos - encontro que acontece quase que exclusivamente na escola polo. Para Larrosa “[...] a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido [...]”. (LARROSA, 2002, p.45).

Entendendo essa importância, durante a coleta de dados, foram respeitadas as narrações dos surdos, gravando suas imagens obteve-se mais fidelidade, valorizando suas histórias, por mais simples que elas pareçam. As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada aberta, o que possibilitou, tanto ao pesquisador quanto ao entrevistado, maior liberdade em narrar e questionar os fatos. Como são muito jovens, ficou a análise crítica da realidade com a pesquisadora, sendo esse, seu papel. Para tanto, podemos dizer que a:

[...] entrevista semi-estruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador. (ALMEIDA, LIMA e LIMA, 1999, p. 130).

A entrevista semi-estruturada aberta tem como objetivo dar liberdade de expressão, tanto para pesquisador quanto para os entrevistados. Portanto, os entrevistados narraram suas histórias e experiência de vida de maneira espontânea, sem se preocupar com a organização das suas falas e com a exposição de suas ideias.

Compreende-se que mesmo não se preocupando com a organização da narração, sempre que uma pessoa narra um fato, ela reorganiza em sua memória o acontecido, de maneira que sua narração tenha coerência e significado, dando clareza e entendimento ao acontecimento, mesmo que de forma espontânea.

Sabe-se que é próprio do ser humano narrar suas histórias e suas experiências de vida. Ao longo do desenvolvimento humano ainda não se tem nenhum registro de um povo sem narrações, sem mitos, sem contos, fábulas e histórias. Barthes (2008) faz essas considerações e leva à reflexão sobre a importância das narrações na construção da subjetividade, pois é com esse instrumento de comunicação que o passado é contado às gerações futuras, que se apropriam dos costumes do seu povo, das suas crenças e da sua cultura.

As narrativas são entendidas como um dos elementos primordiais deste estudo, pois é por meio delas que os educandos surdos passam a dar voz a este trabalho e assim levar ao entendimento do processo de construção da identidade desses educandos. Ao optar pela narração dos sujeitos surdos tem-se oportunidade de escutar a sua voz, suas experiências e suas histórias e, dessa maneira, os surdos passam a ser parte integrante desta produção. “As narrativas organizam de diferentes maneiras, e em muitas direções, as experiências coletivas e individuais, e são produzidas na relação entre sujeitos e entre distintas maneiras de olhar as coisas”. (MACHADO, 2009, p. 40).

Foi nesse processo vital de construção de espaço que, como profissional envolvida no processo de ensino e aprendizagem na proposta bilíngue da Rede Estadual de Ensino, vivenciei todo esse desenvolvimento de experiências coletivas e individuais e me autorizei a escrever sobre essa construção de identidade e apropriação cultural.

Pela condição de ser ouvinte, me encontrei e, - ainda me encontro - num território fronteiriço entre a cultura surda e ouvinte (Masutti 2007), ao utilizar suas narrações tenho respeito aos educandos e valorizo suas histórias de vida. A partir das narrações dos próprios sujeitos da pesquisa é possível retratar a realidade coerentemente, pois com o fato deles mesmos se narrarem e se localizarem nos acontecimentos vivenciados, os dados obtidos passam a ter veracidade. Arfuch (2002) considera como essencial o reconhecimento de si próprio na constituição de sua identidade, que somente o sujeito pode ter essa consciência:

A este respecto, cabe señalar la lucidez con que advierte esa unificación imaginaria de la multiplicidad vivencial que opera el *yo*, como un momento de determinación, un efecto de (auto)reconocimiento, de “permanencia de la conciencia”, así como el carácter esencialmente narrativo y hasta *testimonial* de la identidad, “visión de sí” que solo el sujeto puede dar sobre sí mismo _ independientemente, podríamos agregar, de su “verdad” referencial. (ARFUCH, 2002, p. 96)

Tomando como fundamental o reconhecimento de si mesmos no seu meio social e de sua identidade, narraram-se com coerência fazendo as ligações com a realidade que os cercam, fornecendo assim, dados importantes para a pesquisa. Para Machado (2009), as narrativas contribuíram para uma análise das relações existentes na educação de surdos e como fonte importante para o entendimento da construção da identidade e da própria da cultura desses sujeitos.

Usam-se as narrativas para demarcar experiências que passaram por cada sujeito aqui participante, o que aconteceu e o que tocou em cada um nesse tempo marcado pelas questões da educação bilíngue para surdos. [...] sem preocupar-se em marcar uma análise histórica de quando e onde se constituíram as narrativas, mas sim em perceber como elas possuem efeitos sobre as identidades, quem somos, devemos ser ou fazer. (MACHADO, 2009, p. 41)

Ao narrarem sua história de vida, os fatos que marcaram sua infância, como foi o encontro com sua língua, com a cultura surda, como foi construída e percebida essa diferença, os surdos constroem sua subjetividade e tornam-se sujeitos sociais. Os surdos entrevistados possibilitaram, não só o entendimento do lugar de onde se narraram, mas

também como o processo de sua constituição enquanto sujeitos históricos diferentes -, marcados por um traço de comunicação, com diferenças culturais e linguísticas - e de como aprenderam a lidar com essas diferenças. Perlin (2004) descreve essa diferença como cultural, que está no próprio surdo. Ao citá-la procuro esclarecer o conceito de diferente:

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando as evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004, p. 77).

Ao refletir sobre as entrevistas, sobre o jeito de ser e de se relacionar dos entrevistados no ambiente escolar como sujeito que se diferenciam, pode-se dizer que, mesmo com todos os pontos negativos que a escola polo lhes impõe, situam-se e se colocam como sujeitos diferentes, mas não como deficientes. Situam-se politicamente na diferença surda ao narrarem suas histórias transmitem essas diferenças culturais.

2.1 O OLHAR DA PESQUISADORA NO COTIDIANO EM CONTATO COM OS SURDOS

Olhar para esses sujeitos que têm uma diferença política e exercer o distanciamento necessário para a execução da pesquisa era uma tarefa árdua a ser realizada, pois me encontrava imersa no universo a ser pesquisado. Assim, foi um exercício enfrentado por mim que comecei a observar a escola, os surdos com o olhar e a curiosidade da pesquisadora.

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 152)

A aproximação aos sujeitos pesquisados foi facilitada pelo fato de minha atuação como professora bilíngue nas séries iniciais da maioria dos educandos. Esse conhecimento prévio abriu caminho para a realização das entrevistas sem nenhuma dificuldade. Todos queriam participar da pesquisa e ajudar na elaboração deste estudo, dando sua contribuição e querendo saber como seria utilizada a entrevista, como seria usado este estudo e em benefício de quem? Com essas indagações fez-se necessário esclarecer aos entrevistados os objetivos deste estudo, explicar que serviria para outros estudiosos - e até mesmo para ajudar a melhorar a prática docente na escola polo - e para futuros professores surdos ou ouvintes que desejassem aprender sobre essa comunidade.

Assim, ao observar os educandos surdos sinalizando durante as entrevistas, nota-se que não eram apenas sinais de comunicação, mas traços e marcas de sua identificação cultural que tornaram esse momento marcante. Fato que vem ao encontro de indagações pertinentes ao estudo, pois se entende que a língua tem a função de comunicação. Para Strobel (2008) existe:

[...] uma luta histórica e cultural do povo surdo por reconhecimento de suas identidades e da língua de sinais, mas vivendo em uma cultura linguística visual existe certa defesa. Essa defesa é a forma de preservação dos seus direitos e, em respeito às formas de vida de cada um, os alunos surdos iam em busca do prazer da companhia dos outros surdos em um local escondido, lá no fundo do quintal: (STROBEL, 2008, p. 142)

Com esse apanhado de respostas percebe-se que mesmo à mercê de uma comunidade ouvintista, o educando surdo vem galgando espaço nesse meio, procurando ficar a priori desse aparato cultural e marcar suas conquistas com a língua. Essa língua, não só carrega traços culturais de identificação e de reconhecimento, bem como marcas que os diferenciam por sua cultura. Características percebidas dentro da escola polo ao se afirmarem quando usam a língua de sinais, pois essa acontece na modalidade visoespacial e como consequência dessa modalidade traz a marca surda e os aparatos culturais da sua comunidade.

A língua como condição de pertencimento e de expropriação se torna um fulcro por onde atravessa uma rede simbólica que define e objetiva o sujeito. A “segunda pele que carregamos” deixa tatuada as

condições de opressão e de liberdade, de transgressão, mutismo, ou loucura. A pele remete-nos novamente a fronteiras de contato entre o dentro e fora, que coloca a situação paradoxal de não ser possível pensar em si mesmo sem o outro, sem a mescla, sem o híbrido que produz a instabilidade de sentidos. A pele como língua é a condição para a produção de sentidos, por isso negar a língua do outro é negar as suas representações e sua própria existência. (MASUTTI, 2007, p. 46-47)

Podemos refletir com Masutti (2007) como o não reconhecimento da língua do outro é a negação da sua existência. Por isso, o olhar do pesquisador precisa ser atento, já que neste estudo buscou-se focar as questões culturais e a construção da identidade surda.

Durante minha atuação profissional na escola pesquisada, vivenciei o cotidiano escolar dos educandos surdos, despertando interesse e curiosidade pelo seu jeito de sinalizar, de se colocar diante de situações problemas. Diante disto, pude compreender como eles atribuem valor cultural à língua, principalmente nos momentos nos quais os mais velhos conversam com as crianças surdas que ingressaram na escola. Os educandos surdos mais velhos demonstram preocupação em ensinar os sinais corretamente às crianças, em lhes passar o que aprenderam sobre os surdos e na escola de maneira geral, exercendo sua participação nesse grupo e demonstrando sua identificação cultural.



Foto 7: Encontro de Surdos no pátio da escola polo

O exercício de repassar o aprendizado cultural às crianças surdas, atitude presente na escola pelo pelos educandos surdos que aqui chegaram em 2004, fez com que a escola passasse a se configurar como o local escolhido por eles para vivenciarem sua cultura, sua língua e construir sua comunidade. Esse encontro, segundo Perlin, não é natural, e sim estimulado por um interesse comum entre os participantes desse grupo, o qual floresceu na escola pesquisada, pela vontade dos pais de que seus filhos alcancem sucesso escolar. Entretanto, esses educandos surdos encontram mais do que aprendizado escolar, encontram seus pares e têm a oportunidade de se apropriar da língua de sinais e dos aparatos culturais da comunidade surda e construir sua identidade.

Enquanto o interesse sobre a comunidade surda que ia crescendo dentro da escola polo, construí anos de atuação com os surdos, o *lócus* da pesquisa. Alguns desses anos, como professora bilíngue e outros anos como intérprete educacional. Os educandos foram se desenvolvendo e eu fui me apropriando dos conhecimentos da cultura dos surdos, da língua de sinais. No início, parecia algo irreal, pois sempre me questionava como pode uma pessoa ter outra cultura se está compartilhando o espaço físico e cultural comum a todos.

Por meio de cursos e estudos paralelos, foi possível elaborar o conceito da cultura surda, de modo que é por meio de experiências visuais e nas suas narrações que esse grupo se localiza. Um grupo que existe sem território definido, com jeito próprio de se relacionar com o mundo que os rodeia. Esse território onde os educandos surdos aos pouco criaram e transformaram as experiências visuais que Masutti (2007) define como uma “comunidade imaginada” configurando-se com as experiências viso-espacial, que criam esses “[...] territórios, tanto simbólicos quanto físicos, dos grupos sociais surdos, tornaram-se espaços de resistência cultural e de revitalização de outro tipo de produção de sentidos, de saber e de poder”. (MASUTTI, 2007, p. 36). Foi com o olhar questionador para esse território de encontro surdo, fixado no seio da escola polo surgiu a mola propulsora desta dissertação. Com as definições do problema da pesquisa, do local que seria realizada, com os sujeitos escolhidos iniciei o trabalho de sintetizar essa jornada.

2.2 AS ENTREVISTAS: UM OLHAR ATENTO AOS SURDOS

Diante de muitos olhares intrigantes dos educandos surdos, ansiosos em colaborar e as narrativas como peça fundamental para a identificação cultural dessa comunidade, assim foram iniciadas as entrevistas. Essas aconteceram no ambiente escolar, em horário contrário ao horário das aulas regulares, ou seja, no contra turno, pois nesses horários os educandos surdos têm atendimento no SAEDE-DA (Serviço de Atendimento Educacional Especializado - Deficiente Auditivo) conforme prevê a proposta da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina. Esse atendimento está previsto para o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.

Pode-se aferir um paradoxo em relação à Política de Educação de Surdos, ao citar o nome atribuído a esse atendimento especializado, o qual faz referência à educação especial e não ao que realmente se destina esse momento - que é a necessidade linguística e cultural dos educandos. Assim, podemos dizer que a educação de surdos ainda está subordinada à educação inclusiva. Essa educação, segundo Skliar, diz-se bilinguista, mas permanece com atitudes “ouvintista”. Ou seja, tem-se a intenção de normatizar os surdos, a nova proposta bilíngue continua ligada à educação especial, e o autor propõe um rompimento com essa modalidade de ensino:

A educação bilíngue para surdos pode, também, estar fixada no discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecerem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”. (SKLIAR, 1997, p.12)

Ao refletirmos sobre a citação e compararmos com a educação bilíngue que temos hoje em Santa Catarina, pode-se dizer que permanece ligada à educação especial e continua a utilizar estratégias dessa modalidade de ensino. Portanto, são necessários muitos debates e estudos para construir a educação bilíngue nesse Estado, que vá ao encontro das necessidades linguísticas dos educandos surdos.

Voltando às entrevistas: antes de realizá-las, houve uma conversa entre pesquisador e pesquisados para esclarecer os objetivos deste estudo, a importância da participação dos mesmos, e principalmente, as possíveis contribuições para o futuro de outros surdos com melhorias do atendimento da escola. Pois, esse estudo poderá servir para a formação de outros professores que desejam atuar nesse mundo cultural.

As entrevistas foram filmadas. As perguntas foram feitas em língua de sinais e os entrevistados responderam-nas em língua de sinais. O motivo pelo qual escolhi fazer as filmagens e a tradução oral das entrevistas foi por considerar que dessa forma, teria fidedignidade, aproveitamento das narrações e maior respeito pelos entrevistados ao usar sua língua. Conforme as entrevistas iam decorrendo, fui fazendo a tradução oral com intuito de facilitar a transcrição das mesmas e não perder informações.

2.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E O LOCAL ONDE VIVENCIAM SUA CULTURA SURDA

Os sujeitos da pesquisa são educandos surdos que convivem diariamente entre dois mundos num mesmo ambiente, que nos proporcionam belas narrações de suas experiências, suas histórias de vida, desde crianças, aos dias de hoje. São jovens surdos que se constituíram sujeitos dessa comunidade surda que foi forjada no seio da escola polo. Quem são esses sujeitos? São filhos de ouvintes e educandos de uma escola considerada escola polo pela implantação da Política de Educação de Surdos no ano de 2004. Esses jovens estão quase completando o ensino fundamental.

Desde o início desse projeto de educação, essa foi a primeira escola do Estado de Santa Catarina possuir turmas com ensino em LIBRAS e por isso é chamada escola polo. A escolha desses sujeitos surdos para a presente pesquisa é justificada pelo o fato de frequentarem e permanecerem nessa instituição. Considera-se importante o fato da escola ter solidificado a educação de surdos e em seu quadro discente ter educandos surdos em todas as séries do ensino fundamental e nesse ano, educando surdo no ensino médio, totalizando aproximadamente 47 educandos.

Como não poderia deixar de ser, a escola considera de suma importância ter no seu quadro docente um professor surdo, responsável pelo ensino da língua de sinais aos

educandos que também não ouvem. Bem como, professores ouvintes que se apropriaram da língua de sinais, alguns de forma incipiente e outros com mais propriedade linguística, professores bilíngues que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e intérpretes tradutores de língua de sinais. Esse local onde essa comunidade surda configurou-se em um ambiente de constantes trocas e negociações, onde as relações de poder precisam ser vivenciadas, assim, a cultura do grupo em desvantagem encontra espaço para acontecer e ser percebida pelos demais, (HALL, 2003) não apenas por ter uma diferença, mas por essa diferença ter se situado politicamente.

É nesse ir e vir de diferenças culturais representados pelo grupo surdo no ambiente escolar que acontece um movimento de negociações na escola polo, sem uma organização formal, mas presente nas relações cotidianas entre os diferentes grupos sociais. “Chega-se ao momento em que a cultura surda tende ser negociada, em vez de negada, uma vez que se trata de um tema extremamente importante. Ela não está aí para uma subversão, mas como uma estratégia dos surdos para a sua sobrevivência” (PERLIN, 2004, p. 80). Essa negociação cultural e linguística está presente na escola polo. Pois nesse local entre os diferentes, faz parte do cotidiano escolar dos surdos e constroem suas identidades. Identidades essas que são heterogêneas pelo fato de acontecerem em local onde as culturas se encontram. Mesmo tendo cada uma sua subjetividade, a escola proporciona esse encontro cultural dos diferentes, mesmo não sendo uma das funções dela.

A escola tem como base formatar os sujeitos para a sociedade, torná-los cidadãos “adaptados” ao seu meio social e cultural, mas os movimentos e resistências encontram espaço para vivenciarem suas diferenças culturais. “E essa resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a diferença” (PERLIN, 1998, p. 75). Uma vez determinadas e avaliadas todas as possibilidades para entrar em consenso quanto aos sujeitos pesquisados, suas disponibilidades e ao local da pesquisa, iniciei o estudo na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição (escola polo na educação de surdos) da Rede Estadual de Ensino, no município de São José.

CAPÍTULO III:

CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL: A MALHA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL

“Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciados enquanto sujeitos culturais”.
(HALL)

Nesse capítulo, são trabalhadas as questões teóricas relevantes para a pesquisa, a qual se baseia nas contribuições dos Estudos Culturais que trazem para discussões a valorização das diferentes culturas. Dessa forma, com o pós-modernismo¹¹ as diferenças culturais são valorizadas, passando a subsidiar estudos de diferentes grupos sociais assim, com esse aporte teórico nascem os Estudos Surdos, que encontram fundamentação nos Estudos Culturais.

O termo “Estudos Culturais” iniciou na Inglaterra e tem como um de seus maiores expoentes Stuart Hall (2003), que defende a ruptura na organização social (no pós-guerra) como forma de entender e valorizar a cultura. Proposta pelos autores Thompson, Williams e Hoggart nas suas publicações, sugere uma quebra com o tradicionalismo inglês em estudar as questões dos fenômenos sociais, “[...] estes três livros constituem a censura na qual, entre outras coisas, surgiram os estudos culturais” (HALL apud CEVASCO, 2008, p.60).

A cultura tem um papel de grande relevância nas relações de construção das identidades culturais, nos conflitos vivenciados cotidianamente nos espaços interculturais, no espaço da escola polo, onde os surdos estão inseridos e exercem um movimento de resistência à língua oral. Pois é nesse movimento que a língua de sinais age como um aparato cultural de resistência e os surdos se diferenciam e identificam-se culturalmente. Identidade essa que é construída em contato com diferentes identidades

¹¹O PÓS-MODERNISMO- Poderíamos iniciar falando nos seguintes termos: pós-modernismo se trata de uma nova época histórica que foi iniciada no século XX, diferente da modernidade (uma época histórica passada). Tratam-se de um conjunto de perspectivas que abrangem diversos campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. Tratando-se, pois, de uma transição do modernismo (...). Assim, Michael Peters entende que o pós-modernismo se trata de uma continuação da época histórica do modernismo para ao mesmo tempo se relacionar e avançar em relação ao modernismo (...). (DALTRO, 2010, p.)

que são heterogêneas e construída num espaço de constantes negociações com os outros diferentes.



Foto 8: Execução do Hino Nacional Brasileiro na escola e interpretado.

Portanto, mostra-se a importância da língua enquanto elemento de formação e desenvolvimento individual e coletivo, de transmissão de conhecimento e a importância na formação da identidade cultural, principalmente para os surdos, encontrando-se e reconhecendo-se enquanto pares. Strobel (2008) reafirma a importância desse encontro para o desenvolvimento da identidade surda:

O imaginado é que os sujeitos surdos tenham contato com os outros surdos que constituem o povo surdo, onde acontece o seu desenvolvimento como sujeito diferente, sendo um centro de encontros com o semelhante para que desenvolva sua identidade cultural [...]. (STROBEL, 2008, p.104)

Adiante, apresento as questões do bilinguismo¹², principalmente o proposto no documento da Política de Educação de Surdos da Rede Estadual de Ensino, onde esse encontro surdo passou a ser diário.

¹² Entende-se que há diferentes formas de se conceituar o bilinguismo, neste trabalho quando se refere ao bilinguismo me remeto ao bilinguismo proposto pela política de educação de surdos da rede estadual de ensino, onde se compreendem a língua de sinais como primeira língua e o português na modalidade escrita como a segunda língua a ser aprendida pelos educandos surdos.

3.1 OS SUJEITOS CULTURAIS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

“[...] a cultura como objeto de conhecimento empírico -, enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA)

Muitos são os autores e estudiosos que se dedicam a descrever sobre a cultura, entretanto encontramos em Silva¹³ (2000) explicações e diferentes análises sobre o conceito. Como nesta pesquisa a base teórica utilizada é a dos Estudos Culturais, o objetivo não será conceituá-la, pois são muitas fontes para estudarmos esse conceito. Cientes dos Estudos Culturais, passamos a interpretar a cultura pelas questões de fronteira, exílio, diáspora, das identidades híbridas construídas “nos entre lugares”. Masutti (2007) descreve esse lugar como uma “zona de contato” apoiando-se nos estudos de Pratt (1999)¹⁴ como zona de conflito entre colonizador e descolonizados, conflitos que se entrelaçam nas relações cotidianas na formação dos grupos culturais:

As questões de representação, construção e interpretação cultural, ancoradas em perspectivas de zonas de contato, contribuem para iluminar os debates acerca das alteridades e o processo de subalternização de grupos sociais. Muitas das interrogações, apesar de irredutíveis a qualquer resposta homogênea, concorrem para redimensionar as perspectivas consolidadas em posições de prestígio e poder e visibilizar as fricções tensas das fronteiras coloniais. Entender a dinâmica da construção das visões que são tecidas em relação a si e ao outro, parece ser o primeiro passo para poder desconstruí-las. (MASUTTI, 2007, p.14)

¹³ Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobre tudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são visto como campos de conflitos em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. (SILVA, 2000 p. 32)

¹⁴ Uso o termo “zona de contato” definir o local de encontro dos surdos e sua língua, assim busquei nos estudos de Masutti (2007) a sustentação teórica, a mesma busca em Pratt (1999) a origem deste termo e os motivos que levam a usá-lo como forma de valorizar a cultura e trazer as diferenças para o centro das discussões e não apenas segregá-los.

Ao se considerar as identidades dos diferentes grupos culturais, seu modo de vida e seu movimento de resistência como foco de análise nas suas relações com a sociedade moderna, é criada a possibilidade de entender essa apropriação.

Nessa relação do entendimento de si e dos outros, os surdos travam esse conflito diariamente nas suas relações com os ouvintes, mostrando para si e para o outro, através da luta de poder cultural, suas diferentes identidades. Onde as zonas de contato, muitas vezes, são desautorizadas perante o grupo social dominante, mas travam batalhas silenciosas ou não contra essa “[...] exclusão gerada por processos de assimetria de poder e subjugamentos culturais. Por isso, assumir os aspectos políticos das diferenças surdas implica a revisão das formas de estruturação dos conhecimentos subalternizados.” (MASUTTI, 2007, p.13).

Ao se falar da cultura dos diferentes grupos sociais, citamos como grupos sociais os negros, índios, os sem terras, sem teto, homossexuais, os surdos dentre outros, fazendo-se perceber, por meio de suas identidades, que não são iguais e se constituem nas relações que estabelecem com seus pares. Cada um tem sua identidade, sua subjetividade seu jeito de ser e interpretar o mundo que o cerca. Hall (2003) utiliza alguns exemplos dessa heterogeneidade para explicar como são formadas as identidades e como elas são distintas perante o olhar crítico do outro, como se hibridizam nas relações de trocas com os diferentes culturalmente:

Mesmo quando se trata de setores mais tradicionalistas, o princípio da *heterogeneidade* continua a operar fortemente. Nesses termos o perito contador asiático, de terno e gravata (...) que mora no subúrbio, manda seus filhos para escolas particulares e lê Seleções e o Bhagavad-Gita; ou adolescente negro que é DJ de um salão de baile, toca jungle music mas torce pelo Manchester United; ou aluno mulçumano que usa calça jeans larga, estilo hip-hop, de rua, mas nunca falta às orações da sexta-feira, são todos, de formas “hibridizadas”. Se retornassem a suas cidadezinhas de origem, o mais tradicional deles seria “ocidentalizado” – senão irremediavelmente diaspORIZADO. (HALL, 2003, p.76)

Com os preceitos dos Estudos Culturais, esses grupos passam a se perceberem e encontram um lugar próprio para reflexões e valorização da sua cultura, da sua identidade, do seu modo de vida, da sua língua. Dessa forma, será tomada como base deste estudo, na elaboração deste trabalho com sujeitos surdos que constroem suas

identidades em diferentes lugares. Utilizando do aporte teórico dos Estudos Culturais tem-se a oportunidade de incluir a cultura dos grupos minoritários (menores) como foco de estudo na contemporaneidade. Onde esse povo, bem como sua cultura, considerado inferior, encontra caminhos com seus movimentos de resistência para fazer com que a sociedade o perceba, que há diferenças entre os grupos humanos. Ao mesmo tempo, mostra que uma cultura não tem maior valor que a outra. “Os estudos culturais permitem que essas questões se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final”. (HALL, 2003, p.213).

Os Estudos Culturais não diferenciam as culturas, as consideram como diferentes nos lugares e povos, não atribuindo juízo de valores às suas manifestações culturais, propõem uma ruptura com o tradicional. Essas manifestações culturais podem ser linguísticas, éticas, raciais e históricas, sem perder a identidade cultural. Os sujeitos podem percorrer diferentes locais e incorporar costumes de outros povos. Para Cevasco, “[...] cultura é que o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessas histórias”. (CEVASCO, 2008, p.11). Assim, não se pode dizer que toda e qualquer coisa possa ser entendida e discutida como cultura. Não se considera somente a visão do outro enquanto análise cultural, mas também a do próprio sujeito que passará a discutir e refletir sobre sua experiência, reconhecer-se enquanto partícipe desse grupo social e se identificar culturalmente.

Hall (1997) utiliza a expressão centralidade da cultura para indicar a forma como determinante na vida social do sujeito, deixando marcas culturais, organizando os lugares e as relações sociais, ampliando espaços intermediários, intercedendo em todas as situações cotidianas da sociedade contemporânea. Pode-se tomar como exemplo a participação dos surdos no cotidiano escolar. Ao participarem de uma apresentação em uma festa Junina, sua diferença não foi obstáculo para se apresentarem com outros sujeitos constituídos nessa comunidade escolar, mesmo com sua diferença linguística:



Foto 9: Educanda surda ganha o Prêmio de Sinhazinha da festa junina da escola.

Dessa forma, proporcionando o reconhecimento cultural de muitos povos, como o povo surdo, que a pesquisadora surda Strobel descreve como os sujeitos que se relacionam com o mundo através do canal visual são:

(...) sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencem às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, seriam sujeitos surdos que podem ou não habitar no mesmo lugar, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico. (STROBEL, 2008, p.34)

A autora considera que a cultura surda não é definida somente pela língua, mas são muitos os elementos que a constituem, formando sujeitos culturais. Como exemplo, o posicionamento político rompe com a visão de grupo com deficiência e afirma sua diferença surda mesmo num grupo diferente na sociedade das pessoas que ouvem que tem suas potencialidades e atuam no seu meio social. Nesse caso, a cultura surda aqui é entendida como o lugar onde os sujeitos surdos se encontram e se reúnem formando a comunidade surda. Essa reunião acontece em torno da sua língua, da sua arte e dos seus costumes, encontros que não acontecem de maneira natural são estimulados a acontecer. Para Lopes e Veiga-Neto:

Como a cultura surda não possui um território geográfico para acontecer (...), ela depende de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem. Tais encontros não podem ser vistos como espontâneas ou naturais; são encontros provocados, estipulados e alterados pelos próprios sujeitos surdos. (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p.89).

Tais encontros são entendidos como culturais e fazem parte essencial do desenvolvimento desses sujeitos na sociedade. Nesses encontros os aparatos culturais “[...] que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 24). São vivenciados pelos surdos, pois se percebem como sujeito desse grupo com suas diferenças individuais, com sua identidade própria, mas com semelhanças e características próximas uns dos outros. Temos como exemplo dessas características o fato de se relacionar com o mundo através do canal visual, se diferenciado dos ouvintes. Esses encontros sempre são vivenciados com muita alegria pelos surdos, como podemos constatar nas fotos abaixo:



Foto 10: Passeio à casa do Papai Noel



Foto 11: Passeio ao Beto Carrero

Os Estudos Surdos nos proporcionam uma ampla visão da diferenciação cultural e abre oportunidade de conhecermos como os próprios surdos se narram. Encontramos relatos dessas narrações em pesquisas e livros de alguns pesquisadores surdos como Perlin, Miranda, Strobel, Marques, Stumpf entre outros. Essas narrações sobre as histórias dos surdos também proporcionaram subsídios importantes para a compreensão das narrativas dos educandos surdos pesquisados, como interpretar suas histórias de vida e situá-los nos Estudos Surdos.

Pensar a cultura do povo surdo leva ao entendimento que esse grupo está em constante transformação nas suas produções artísticas, nas suas histórias, na sua língua e assim se revelam ao mundo social com suas diferenças e particularidades. Faz-se necessário confirmar as diferenças existentes nos lugares de convivência dos surdos, valorizando-as como práticas culturais desse povo que traz sua marca pela maneira de se situar no mundo e interpretá-lo. Os entrevistados trazem nas suas narrações exemplo de como se situavam no mundo e de como se descobriram diferentes:

“Na minha outra escola eu era a única surda, a professora só falava e eu não entendia, um dia conheci uma amiga surda eu entendi tudo o que ela falava e brincamos muito, aprendi um pouco os sinais”. (Jéssica Caroline Duarte é surda, tem 12 anos, mora na cidade de Palhoça, passou a frequentar a escola polo no ano de 2010, antes estudava em uma escola pública em que era a única surda, agora esta em processo de aprendizagem da língua de sinais e foi aprovada para o quinto ano do ensino fundamental).

As diferenças podem ser localizadas em suas identidades que Perlin (2003, p.62-67) atribui características específicas para cada um das identidades que encontramos na comunidade surda como: Identidade surda, identidades híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e a identidade surda flutuante, para cada uma têm uma explicação apoiada na maneira como os surdos se relacionam na sociedade que tem como maioria os ouvintes. Por muito tempo impôs-se seu (dos ouvintes) modo de vida aos surdos. Skliar (2001) usa o termo “ouvintismo” para definir essa imposição, em que os surdos precisavam se igualar aos ouvintes. Nas narrações dos entrevistados, encontramos a descrição de que nas escolas anteriores não tinham amigos surdos, eram o único surdo e os professores não sabiam língua de sinais:

“Na escola que estudava, no pré, não conseguia me comunicar, só tinha ouvinte, na primeira série também, estudei com ouvintes e não conseguia me comunicar”. (Jeniffer Filippus é surda, tem 14 anos, mora na cidade de São José, passou a frequentar a escola polo no ano de 2007 na quarta série do ensino fundamental, hoje frequenta a oitava série do ensino fundamental).

Nessa linha teórica dos Estudos Surdos o autor Skliar propõe a compreensão da surdez como uma forma de entender o mundo pela visão:

A surdez é uma experiência visual [...] isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de

compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (Skliar, 2001, p. 27- 28).

A experiência visual, para o autor vai além dos processos cognitivos e linguísticos, elas referem-se aos tipos de representação, significação e das formas de expressão. Com a proposta de perceber as experiências visuais dos surdos sua forma de relação com o mundo, desconstrói-se a ideia de que os surdos precisam ser igualados aos ouvintes, dando autonomia para vivenciar sua experiência visual e ter sua diferença respeitada. Percebe-se isso nas narrações que os educandos surdos trazem ao serem transferidos para a escola polo, pois encontraram sua língua e podem vivenciar sua experiência visual:

“Quando vim para segunda série aqui no Conceição, passei a ter contato com a língua e comecei a apreender, antes eu não conhecia a língua de sinais. Minha mãe também começou a aprender e eu fui desenvolvendo”. (Micheli de Lima Bueno é surda, tem 14 anos, também mora em São José, passou a estudar na escola pesquisada no ano de 2005 na terceira série do ensino fundamental e frequenta a oitava série).

Os Estudos Surdos compreendem os surdos enquanto suas diferenças culturais e linguísticas, fora do conceito de deficiência. Essas diferenças estão ligadas diretamente a sua identificação. A língua de sinais, a comunidade surda e a cultura surda opõem-se ao conceito de normalidade e se situam politicamente nos espaços discursivos da educação dos surdos. Perlin (2004) descreve a cultura surda como essa diferença que acontece nas práticas sociais dos surdos:

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso do ser surdo homem, de ser surda mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de se usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para os achados dos surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004, p.77).

Os surdos marcam essas diferenças pela forma de se portar na sociedade, como transmitem seus conhecimentos. Skliar (2001) define como tendo quatro categorias de reflexões em relação à sua (dessa diferença) construção. Essas discussões são fundamentais para o entendimento de como as identidades surdas foram construídas e se faz necessário debater sobre para que se reconheçam essas diferenças e as respeitem:

Um nível de reflexões sobre o mecanismo de poder /saber, exercido pela hegemonia dominante na educação de surdos – o oralismo ou, melhor ainda o “ouvintismo” – desde sua origem até os dias atuais;

Um nível de discussão sobre a natureza do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema;

Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;

Um nível de discussão acerca das potencialidades educacionais que possa gerar a ideia de um *consenso pedagógico*. (SKLIAR, 2001, p.15)

Ao se analisar as categorias de reflexão propostas por Skliar, percebe-se como as impossibilidades de desenvolvimento dos surdos ficam atribuídas às suas perdas. Como exemplo dessa perda tem-se a falta de audição, a falta de uma fala oral, a própria surdez. O autor propõe uma discussão, dentro da pedagogia para os surdos, com o intuito de potencializar o desenvolvimento dos surdos e da construção de suas diferentes identidades.

3.2 DESCOBRINDO A IDENTIDADE SURDA

A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito para diferentes posições. (PERLIN)

A identidade, neste estudo, será entendida como uma construção que se desenvolve pelos aparatos culturais, não por apenas um conceito estanque, mas pelo que

se entende por cultura proposto pelo os Estudos Culturais. Pensar a identidade como uma construção entre as relações sociais e culturais, onde a escola é um desses lugares, em que as identidades são moldadas e desenvolvidas. Para Lopes e Veiga-Neto:

Aqueles que estão na escola não conseguem passar por ela sem carregar marcas profundas que ela imprime. E ela imprime, naquele que por ela passa, histórias, comprometimentos, valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma. (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 92)

Esse território educacional configura-se como um espaço possível para que as identificações com os grupos aconteçam, compartilhando diferenciadas crenças e hábitos culturais, como acontece em momentos que a comunidade escolar se reúne. É nesse ambiente que as lutas de diferentes grupos acontecem, como a luta dos negros contra o preconceito e por ter uma educação de qualidade, a luta dos sem terra, dos sem teto, dos ciganos, dos artistas de circo e a dos surdos, como não poderia deixar de mencionar novamente. São alguns exemplos de grupos diferentes culturalmente que se encontram no ambiente escolar e lutam por seus direitos e por ter suas identidades reconhecidas e respeitadas.

As identidades estão em constante e permanente construção que buscam determinar singularidade e estabelecer fronteiras identificatórias entre o sujeito e o outro, para conseguir o reconhecimento dos demais membros do grupo social. Dessa forma, é nas relações de tempo e de espaço que os outros diferentes se encontram e se constituem enquanto sujeitos. Essas relações estabelecidas dizem respeito aos desejos do outro, numa ação coletiva, que é entendida, interpretada e configurada em um lugar de negociações constantes, entre o eu, o outro e os outros, como acontece frequentemente no espaço escolar.

Nesse contexto, os surdos estão inseridos nessa relação de negociações, de construção e de identificação com o grupo social que participam e pertencem, construindo sua identidade surda nesse espaço de constante troca com outros diferentes. Perlin (2004)

No caso dos educandos surdos, foco deste estudo, esse espaço de negociação acontece no seio da escola polo, onde o grupo cultural dominante são os ouvintes que

historicamente impõem sua cultura e seu modo de vida. Perlin (2004) em seu texto “O lugar da cultura surda”, nos proporciona uma reflexão de como é forte esta imposição oral aos surdos e de como deixou sequelas irreparáveis em muitos surdos, que mesmo sendo adultos são infantilizados e até mesmo tratados como incapazes. Uso essa citação para exemplificar minhas considerações:

A violência contra a cultura foi marcada através da história. Constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição ao oralismo, a inclusão dos surdos entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. Tudo isso tem se constituído em truncamento da identidade surda, em surdicídio provocado pelo modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou “ciborguização” dos surdos. (PERLIN, 2004, p.79)

Essa violência ainda é sentida nas escolas pelo, mesmo parecendo fortes as afirmações de Perlin, muitos são e foram os surdos que tiveram seu desenvolvimento interrompido, ou ouvintizado, não se desenvolvendo plenamente e não tendo a chance de integrar-se ao grupo dos surdos e compartilhar de sua cultura.

As marcas que a escola produz, muitas vezes, são profundas e prejudicam o desenvolvimento dos seus educandos. A escola é uma grande máquina que trabalha para manutenção da sociedade, perpetuando as desigualdades. Assim as marcas surdas que se criam no ambiente escolar acabam também por determinar alguns padrões surdos para homogeneização desse grupo. “Tais marcas inscrevem-se sobre o corpo, dando sentidos outros para as muitas formas de sentir de significar a posição social ocupada pelos surdos que vivem em comunidade surda.” (PERLIN apud LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p.91).

As marcas são aceitas e banalizadas e deixam de ser consideradas como diferença cultural desse grupo que sofre com a normatização e a padronização ouvinte. A comunidade surda, quando constituída dentro do ambiente escolar, carrega a marca dessa reprodução social. Os autores Lopes e Veiga – Neto fazem essa análise da comunidade surda no interior da escola:

A intencionalidade e a vigilância pedagógica que se exercem no interior da escola criam tipos aceitos de sujeitos surdos, tipos esses que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido. As muitas pedagogias que se exercem no interior da escola voltam-se à pedagogização e normatização da comunidade surda gestada no seu interior. Nessa pedagogização, os comportamentos dos surdos são banalizados por referências aceitas pela própria escola como adequados e, no mais, para serem adotados em um tempo e grupo social. (...) A comunidade, quando acontece dentro do espaço escolar tende a ser marcada por uma pretensa mobilização por unidade. Comunidade pode ser lida, aqui, como um espaço em que se luta pela homogeneização e pelo apagamento das diferenças individuais. (LOPES E VEIGA-NETO, 2006, p. 93).

A referência desses autores é a escola de surdos¹⁵ e podemos utilizá-los para a escola inclusiva, a qual carrega a tarefa de criar cidadãos dóceis e normatizar os surdos. Esses lutam para ter suas diferenças, sua identidade respeitada e principalmente reconhecida, onde essa diferença deixe de ser um obstáculo e seja superada. Essa superação acontece com a identificação cultural, quando percebem sua diferença e passam a se dizer “surdo”. Criam a consciência de grupo de luta coletiva, como a bandeira dessa luta a reivindicação do direito de ter sua educação escolar na sua primeira língua. Como exemplo dessa reivindicação é terem as aulas interpretadas para sua língua:



Foto 12: Professora de Língua Espanhola sinalizando, complementando a interpretação.

¹⁵ São escolas onde estudam somente educandos surdos, como professores surdos ou bilíngues.

Essa identificação ganha força com o reconhecimento oficial de sua língua e a afirmação da sua identidade surda. Pois até então, os ouvintes viam o surdo como um sujeito com capacidades limitadas, sua língua era tida como gestos e mímicas. A escola polo passa a ter esse olhar diferenciado sobre os surdos e procura formas de se adaptar a essa nova realidade educacional da comunidade surda existente na escola.

Nas escolas que passaram a se chamar polo ou bilíngue, onde o surdo ganhou espaço e respeito, muitos são os conflitos em relação à luta por esses espaços. Podemos exemplificar esses conflitos entre surdos e ouvintes quando em alguns momentos os ouvintes se sentem ameaçados e reclamam o direito de ter aulas mais apropriadas ou até mesmo uma pessoa para ajudá-los. Pois é assim que percebem a presença do intérprete de língua de sinais, como alguém que ajuda o surdo a fazer as tarefas escolares. Nesse espaço educacional ocorre o encontro com o outro diferente, que para os surdos é o ouvinte. Como esse encontro acontece no ambiente escolar, está marcado pelos traços pedagógicos que tentam apagar os outros e torná-los iguais, apagando as diferenças, ou melhor, as normatizando:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão, de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo, cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.

É uma pedagogia que afirma duas vezes e nega também duas vezes: afirma o “nós”, mas nega o tempo (provavelmente) comum; afirma o outro, mas nega seu tempo. (SKLIAR, 2003 p. 46-47)

Comparando com a organização escolar existente, onde se diz que as diferenças são respeitadas e valorizam-se os saberes, a escola deixou de ser um instrumento de seleção da sociedade e passou a ser um lugar de formação e construção de cidadania. Bom se isso fosse realidade, mas infelizmente, a escola continua tratando todos como iguais, desconsiderando as desigualdades e os tempos de aprendizagens.

A escola da pesquisa, por exemplo, tem um número expressivo de educandos surdos, porém ao analisar seu Projeto Político Pedagógico, há apenas uma pequena

menção em relação à inserção dos educandos surdos. Não há mudança significativa na grade curricular, não inclui a disciplina de LIBRAS como matéria curricular para toda comunidade escolar. O que consta no Projeto Político Pedagógico faz referência principalmente ao SAEDE/DA e as turmas de ensino em LIBRAS do ensino fundamental¹⁶:

c) Objetivo das Salas de Recursos: DA, DV, Serviço de Apoio Pedagógico e LIBRAS. Proporcionar através da utilização de recursos e ações pedagógicas específicas a apropriação e produção do conhecimento científico para os educandos com necessidades educativas especiais.

f) Objetivo das Turmas de LIBRAS - Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola; - Proporcionar ao educando surdo o entendimento e o conhecimento das diversas relações existentes que envolvem os movimentos, a intertextualidade, o espaço representado, o tempo, o seu meio social, intervindo ativamente no mesmo (PPP. 2010 p.06 – 07)

Essas são as referências em relação aos educandos surdos na escola, mesmo esse grupo tendo uma boa representatividade, com as quatro turmas de ensino em LIBRAS das séries iniciais do ensino fundamental (turmas formadas somente de educandos surdos) e educandos incluídos nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Mesmo com esse panorama de educandos surdos, a escola não tem em seu PPP referências a educação de surdos, nem mesmo propõem algumas mudanças. A escola continua tratando todos como iguais, ou melhor, os surdos como deficientes, que precisam de atendimento especial. A parte que se refere ao atendimento educacional especializado possui algumas mudanças como a criação de SAEDE/LIBRAS, o que ainda é entendido como reforço pedagógico, não pela função que a ele cabe: a aquisição da língua de sinais. Dessa forma, a escola cumpre com um de seus papéis sociais: servir de instrumento de seletividade dos sujeitos, apagando as diferenças e assim perpetuando desigualdades. Welter e Turra apud Fleuri (2003, p. 186) ressaltam para relativização de grupos culturais diferentes que compartilham do mesmo espaço, “sem levar em conta

¹⁶**Turmas com o ensino em LIBRAS:** “São turmas constituídas no ensino regular onde os conceitos /conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministradas pelo professor bilíngue, através da Língua Brasileira de Sinais. Nas escolas-pólo serão assim constituídas: [...] Os professores regentes serão surdos bilíngues ou professores ouvinte bilíngues”; (Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004. p. 34 -35)

sua interação, pode estar justificando a fragmentação ou a criação de guetos culturais e até reproduzir desigualdades e discriminações sociais”.

Neste espaço cultural, onde as diferenças precisam ser negociadas, proporcionando essa visualização do sujeito surdo como um ser com diferenças culturais e linguísticas, exercendo sua cidadania, negociando e exigindo seus direitos, como encontramos em uma das respostas em que a educanda entrevistada se refere à importância da presença da intérprete de língua de sinais, como fundamental para seu aprendizado. Assim sua diferença é visualizada e entendida como um direito.

“Precisamos sempre da intérprete, pois os professores são ouvintes e sabem pouco LIBRAS. Precisamos de mais intérpretes na escola”. (Karolyne)

Demonstra assim, sua consciência da diferença linguística e cultural, sendo esse meio entre os diferentes um lugar de luta constante para o reconhecimento das diferenças. Esses jovens surdos lutam por seus espaços e seus lugares na sociedade, constituem-se sujeitos surdos exigindo seus direitos, não só o de ter sua língua reconhecida, mas o direito de ter uma diferença singular. (SKLIAR, 2003). Esta fica evidenciada no momento em que os educandos surdos mostram suas necessidades e direitos, pois participo destas experiências e envolvimento através da pedagogia dos surdos, bem como de tradução da língua de sinais. Isto faz parte do meu cotidiano profissional e fica muitas vezes difícil esse distanciamento, pois estou envolvida diariamente com os educandos surdos, seja nos momentos de estudos ou de lazer, principalmente nos encontros proporcionados pela escola polo:



Foto 13: Passeio ao Beto Carrero, brincando na fila.

Costa (2008) faz referência a este lugar de luta desta comunidade, principalmente dos profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino:

É nesse lugar (...) que hoje se encontram muitos dos profissionais que lidam com a educação dos surdos. Militância acadêmica, militância política. Professores bilíngues surdos e ouvintes, intérpretes de língua de sinais, alunos surdos são exemplo de profissionais militantes em busca de vivenciar essa educação nas trincheiras das salas de aula. E até a formação desses sujeitos, depois de tamanha discussão, perpassa por essas questões. (COSTA, 2008, p.14)

Essa distância dos educandos surdos e do convívio diário na escola polo, me fez olhar com olho de estranhamento para esse lugar cotidiano de encontros e trocas de experiências, as lembranças dos educandos, buscando respostas aos meus questionamentos que em alguns momentos pareciam só aumentar, mas precisei disciplinar esse olhar, observar os educandos surdos com suas narrativas e poder escrever sobre elas e delas.

3.3 A LÍNGUA: NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

A “segunda pele que carregamos” deixa tatuada as condições de opressão e de liberdade, de transgressão, mutismo, ou loucura. [...] A pele como língua é a condição para a produção de sentidos, por isso negar a língua do outro é negar as suas representações e sua própria existência. (MASUTTI)

A língua é essencial ao desenvolvimento do ser humano para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Com esse entendimento, os surdos precisam se “reescrever” na sua língua ou perceberem-se e narrarem-se como usuários dessa língua, pela qual constroem sua identidade e se constituem sujeitos participantes desse grupo social diferenciado. Portanto, sendo ela um instrumento de comunicação, é através dela que se desenvolve o cognitivo, pois ao se relacionar com o mundo exterior a criança passa a adquirir a língua do seu grupo social e desenvolve suas funções psicológicas superiores. O homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nela provem de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Segundo Vygotsky (1998), primeiro a criança tem uma linguagem externa e posteriormente a linguagem interna e absorve por essa, todos os costumes, o jeito de ser do seu povo, suas crenças e passa a interagir nesse meio. Quando aprendemos a linguagem específica do meio sócio-cultural que estamos inseridos, transformamos radicalmente os rumos de nosso próprio desenvolvimento.

A língua é o principal instrumento de transmissão desses conhecimentos, pois nos estudos de povos antigos não se tem relato de nenhum grupo que não tenha uma forma de comunicação (ARFUCH 2002), ou seja, uma linguagem. “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural” [...] (Vygotsky, 1989, p.4) Portanto, o conhecimento humano que foi produzido e acumulado pela humanidade é socializado e transmitido às gerações futuras através da linguagem, sem ela não fazemos parte da comunidade linguística, pois não partilhamos signos. É através da linguagem que o ser humano desenvolve a intelectualidade e formula pensamentos. Entender a língua como formadora do pensamento é também afirmar que através dela nós, seres humanos, nos tornamos sujeitos ativos do meio ao qual pertecemos. Sabemos que por meio da língua

fizemos nossas elaborações conceituais, nossas abstrações e generalizações. A falta de uma linguagem, ou seu aprendizado de forma tardia, acarreta uma série de problemas no processo de desenvolvimento cognitivos. Para Fernandes essa aquisição tardia prejudica a criança surda:

Propiciar ao surdo aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferece-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua na modalidade espaço-visual[...] Não havendo esta possibilidade, todos os outros meios de introdução de um mecanismo linguístico serão não-naturais e exigirão um esforço não apenas desnecessário, mas que poderá prejudicar, de modo significativo, o desenvolvimento natural da criança surda[...] (FERNANDES, 2003, p.30-31)

Observa-se que os educandos surdos chegam na escola com uma privação conceitual e linguística tornando um obstáculo no seu aprendizado, mas pode ser superado com a apropriação de um sistema linguístico, o da língua de sinais. Privação essa, intrinsecamente ligada ao fato da criança surda não ter a oportunidade de apropriar-se de uma linguagem. Pois ela possui possibilidades de desenvolvimento, mas com o fato de não ter contato com a língua de sinais ou com língua oral, há uma defasagem na apropriação dos artefatos culturais, que prejudica a criança na vivência de seu desenvolvimento pleno.

Na fotografia, crianças surdas sinalizando e apropriando-se do seu sistema linguístico:



Foto 14: Educandos apreendendo os sinais dos nomes dos animais.

A aquisição de uma linguagem é fundamental para o desenvolvimento dos surdos (de todas as crianças). As questões linguísticas representam mais que organizações e estruturações dos idiomas entre seus usuários, elas trazem no seu aparato linguístico a representação e o significado das marcas culturais que constituem os sujeitos. Basso e Masutti (2009) demonstram a importância de valorizar os significados culturais e linguísticos:

É na relação com o outro, portanto nas práticas sociais, que o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito, mediado pela linguagem e em função dos conteúdos da cultura. Isto significa que o sujeito é um sujeito interativo, que se relaciona com o outro, num processo ininterrupto de mútua significação, através da linguagem. (BASSO e MASUTTI, 2009 p. 33)

A língua configura-se como elemento fundamental na construção dos sujeitos e na sua identidade. Para Basso e Masutti (2009), faz-se necessário a existência de um território linguístico para que o desenvolvimento dos sujeitos se efetive. E entende-se que a identificação linguística, ou a construção da identidade surda, é um processo que acontece com a relação entre as línguas envolvidas nesse ambiente de construção identificatória e o grupo cultural, tornando-se peça fundamental para elaboração dessa pesquisa. Na fotografia abaixo, a professora surda ensina LIBRAS para os educandos ouvintes, uma forma de reconhecer a língua de sinais no ambiente escolar:



Foto 15: Professora surda ensinando LIBRAS aos educandos ouvintes.

Essa identificação com o grupo cultural, no caso dos surdos só será possível com o encontro surdo-surdo que Perlin (1998), em sua dissertação, considera fundamental para essa constituição da identidade cultural. Isso, pelo fato de os sujeitos terem nesse encontro a possibilidade de compartilhar sua história de vida, situações vivenciadas que têm muitas semelhanças com marcas culturais que compartilham e desenvolvem nesse ambiente de encontro cultural.

Neste ponto entram aspectos específicos do surdo: a história, a questão linguística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar das mãos, a arte, a educação específica. Todos estes signos/significados que constituem a identidade, constituem-se como símbolos para a produção de sentido do sujeito possuidor de identidade surda. No entanto, esses significados são alternativas que aproximam o específico surdo. Um encontro com estas especificidades que representam a produção da identidade surda deixa um rastro de sentido para a pessoa surda. E a pessoa surda segue essas especificidades, encontrando-se. Essas especificidades prenunciam a pessoa surda que “ser surdo não é algo vazio”, é indício de uma totalidade significativa. (PERLIN, 1998, p. 25)

O encontro com outros surdos, importante para construção da sua identidade, tornou-se fundamental no desenvolvimento dos sujeitos surdos, motivo deste estudo. Passando a ter esse encontro surdo/surdo na escola polo diariamente, nas aulas com o instrutor surdo¹⁷, (nome atribuído ao adulto surdo que trabalha na escola polo), com os professores ouvintes bilíngues e os intérpretes de línguas de sinais, que são sujeitos que compartilham desse ambiente cultural e transitam entre a cultura dos surdos e sua cultura ouvinte. Como na imagem seguinte, na qual os educandos surdos apresentam trabalho, a participação da professora bilíngue é fundamental para comunicação desses grupos diferenciados:

¹⁷ Instrutor surdo é o nome atribuído ao profissional surdo da escola que tem a função de ensinar língua de sinais a comunidade escolar, principalmente aos educandos surdos. Acredito que este termo deverá ser substituído por “professor surdo” com o desenvolvimento e o reconhecimento da educação de surdos.



Foto 16: Turma de surdos apresentando o projeto do meio ambiente aos educandos ouvintes.

Encontramos essa relação do intérprete de língua de sinais que vive entre as duas culturas, a dos surdos e a dos ouvintes. Aguiar (2006) aborda esse tema da interpretação:

No entanto, o fato dos ILS transitarem entre duas línguas, traz consequências além das habilidades visuais e auditivas, isto é, outras questões entram em cena, tais como o hibridismo cultural, uma vez que esses profissionais se deslocam entre fronteiras culturais (de surdos e ouvintes) e se constituem politicamente nesses espaços sociais e culturais que desencadeiam relações amplamente complexas. Relações essas de contestação cultural, de pertencimento ao grupo de surdos são algumas das exigências quando nos posicionamos nas fronteiras entre a LS e o português. (AGUIAR, 2006 p 40)

Os professores bilíngues e os intérpretes estão sempre expostos entre as duas línguas e as culturas surdas e ouvintes. No ambiente da escola polo, os profissionais que atuam diretamente com os educandos surdos sofrem certa forma de cobrança em relação a qual cultura “devem” se “filiar” - conflito vivido pelos profissionais das escolas polo, por transitar nesse ambiente bilíngue.

Os surdos que convivem em ambientes bilíngues formam suas identidades em um lugar onde a cultura ouvinte ainda predomina, mas demonstram que pertencem ao grupo “ser surdo?” (PERLIN, 1998), assim se constituirão com diferença surda e atuam politicamente nesse ambiente. Exemplo desse posicionamento político acontece quando os educandos surdos exigem do diretor da escola o direito de terem a presença do intérprete, tanto durante as aulas quanto durante palestras ou outras ocasiões. Ao usar esse exemplo, me reporto à escola onde os sujeitos pesquisados estudam com a

apropriação dos artefatos culturais. No local, formou-se um grupo significativo de educandos surdos, o qual se identifica com sua língua, com sua cultura e reivindica o direito de se comunicar por um canal diferente dos demais.

“Falta para alguns professores fazer curso de LIBRAS, parece que não tem interesse em aprender”. (Micheli)

Muitos desses educandos surdos chegaram à escola com seu desenvolvimento linguístico prejudicado por não ter contato diário com a língua de sinais ou com uma língua que lhe servisse de subsídio para suas elaborações conceituais. Processo que passou a ter mudanças significativas por meio do contato diário com os outros surdos e com uma língua comum entre eles. Na imagem abaixo, tem-se o encontro dos surdos em uma festa de encerramento do ano letivo:



Foto 17: Festa de encerramento do ano letivo.

Basso e Masutti (2009) descrevem que, para a constituição do sujeito e para sua identificação, é fundamental uma língua que seja compartilhada com o grupo no qual se está inserido:

(...) o sujeito é um ser constituído nas inter-relações que estabelecem com membros mais experientes da sua cultura. Neste processo, ele se desenvolve nas interações que estabelece com outros sujeitos. Para que essas relações aconteçam, entretanto, é necessário que os sujeitos envolvidos ocupem um mesmo território linguístico. Isso significa assumir a posição de que, no processo ensino aprendizagem, é imprescindível que professores e alunos partilhem uma língua comum, uma língua de ensino, que será a base para a construção de novos

conhecimentos e para apropriação daqueles já produzidos pela humanidade em sua história. (BASSO E MASUTTI, 2009, p. 33)

Mesmo que o texto das autoras esteja voltado ao processo ensino-aprendizagem, podemos utilizá-lo como suporte para afirmar a importância de um ambiente linguístico compartilhado entre os pares para a formação da identidade e de apropriação dos elementos da cultura surda. Ao se ter uma língua para compartilhar, é necessária a criação de um ambiente adequado às necessidades desse educandos. Com a criação da escola bilíngue tem-se essa possibilidade de compartilhar num ambiente linguístico comum entre educandos surdos e professores ouvintes. Esse ambiente ainda precisa ser conquistado. A Política de Educação de Surdos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina caminha para esse desejo, unindo no mesmo espaço escolar os surdos e os ouvintes, no qual as línguas passaram a ser usadas concomitantemente.

3.4 O BILINGUISMO: onde as línguas se encontram

A educação bilíngue¹⁸ decorre do compartilhamento de um ambiente linguístico, ou ao bilinguismo que, neste trabalho, é entendido como uma filosofia que busca o direito da pessoa surda se expressar em sua língua e ter acesso ao conhecimento sistematizado. Oportunizando assim, aos educandos surdos, o aprendizado da segunda língua na modalidade escrita ou oral, mas com base na sua língua natural, a língua de sinais.

A língua é utilizada como instrumento do homem para sua comunicação e permite que os seres humanos se desenvolvam social e cognitivamente. Os seres humanos se relacionam entre si em um mundo com muitas formas de linguagem sócio – culturais, diante do contato com o mundo que nos cerca, nos relacionamos com esse ambiente exterior através da linguagem. Isso pode acontecer de diferentes formas, desde

¹⁸ Bilíngue neste trabalho é entendido como o domínio de duas línguas, sendo que aqui se refere a língua de sinais como primeira língua e português escrito com a segunda língua dos educandos surdos. Ambiente escolar bilíngue se refere às escolas onde as duas línguas transitam.

a escrita, os gestos, a língua oral entre outras. Assim é adquirida a língua do grupo social ao qual pertencem, seus costumes e sua cultura.

Os surdos, por serem usuários de uma língua que se dá na modalidade visoespacial e compartilharem suas experiências pelo canal visual, como também por estarem inseridos na escola inclusiva, necessitam de um ambiente bilíngue para seu desenvolvimento acadêmico. Para Quadros e Schmiedt (2006):

[...] uma língua visual-espacial apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 13)

Nesse local de escolarização, constroem seus conhecimentos nas diferentes áreas da academia. Por manterem contato com outros surdos, a escola inclusiva também acaba sendo ponto de encontro e esses educandos também têm a oportunidade de se apropriarem dos costumes do seu povo surdo. Como a escola se configura em um lugar de encontro dos surdos, seus aparatos culturais e sua língua são vivenciados nesse ambiente. É nesse local que as interações, as trocas culturais acabam acontecendo. Foi aqui que as crianças e jovens surdos encontraram seus pares e se identificaram com a cultura surda.

Entendendo a cultura como essencial na formação dos sujeitos, a proposta de educação bilíngue que a Política de Educação de Surdos de Santa Catarina sugere em seu prefácio, a importância de se ter uma língua de comunicação e de se valorizar a cultura surda:

Uma política que garanta educação plena, através da disponibilização do ensino em LIBRAS nas escolas e turmas polo, professores intérpretes, professores bilíngues e Instrutores de LIBRAS. O resgate da cultura surda, o imaginário “mundo do silêncio”, o acesso à Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e ao Português escrito, a abertura para o conhecimento que a humanidade construiu, hão de produzir uma nova história de inclusão em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2004)

Como podemos observar acima, o documento prevê uma organização pedagógica que garanta o direito da pessoa surda estudar e apropriar-se dos

conhecimentos ao utilizar sua língua natural. Também possibilita o encontro das duas línguas nesse ambiente de aprendizagem, a língua de sinais e a língua portuguesa. Quadros e Schmiedt (2006, p.13) definem que “[...] há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e nas quais a língua portuguesa é ensinada como segunda língua”. Na elaboração do documento que apresenta a política de educação de surdos bilíngue optou-se pela modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua iniciando, assim, na Rede Estadual de Ensino a educação bilíngue nas escolas inclusivas. Uma questão que também fica evidente nesse documento é a inclusão dos surdos no ensino regular¹⁹, impossibilitando a criação de uma escola para surdos no Estado de Santa Catarina.

As pesquisas realizadas por alguns estudiosos como Lopes, Karnopp, Veiga-Neto, nos leva a alguns questionamentos em relação à identificação e à auto narração dos surdos na escola de surdos. Encontramos alguns relatos onde os surdos falam que gostam da escola, mas a aprendizagem nas escolas de surdos não é suficiente para que tenham igualdade de conhecimento para serem competitivos no mercado de trabalho, nos vestibulares. Os autores acima relatam que os surdos preferem as escolas de ouvintes, pois lá aprendem coisas difíceis e acreditam que terão mais oportunidade e competitividade:

Com o fortalecimento do movimento surdo e com a necessidade de os surdos ocuparem outros espaços sociais e no mercado de trabalho, tal escola começou a ser questionada – não no que se refere ao espaço cultural, mas ao que se refere ao ensinado nela. Como visto em dois dos depoimentos de adolescentes surdas que compõem a pesquisa dentro da escola de surdos, ali nem sempre são ensinados conteúdos que possibilitem aos surdos concorrerem ao mercado de trabalho ou prestar concurso. Elas reclamam que o que é ensinado na escola de surdos é muito fácil e reivindicam a escola de ouvintes para aprenderem coisas difíceis. Parece contraditório as duas jovens surdas admitirem que, como espaço de interação e de convivência surda, a escola de surdos é melhor, mas como espaços de ensino e de aprendizagem a escola de surdos deixa a desejar. (LOPES e VEIGA-NETO 2006, p. 94-95)

¹⁹ Nesta dissertação uso os termos escola de surdos, são instituições escolares que só estudam pessoas surdas, escola de ouvinte me refiro a escola onde os educandos surdos são incluídos e o ensino regular entendido como a seriação dos anos de estudo em que todos devem estar inseridos respeitando a idade série, onde os conhecimentos são sistematizados por programas de estudo.

Na citação também, fica clara a importância da escola de surdos como um lugar de encontros entre pares, trocando experiência e participando da comunidade surda e vivenciando sua cultura. Para Lopes e Veiga-Neto (2006), a comunidade cultural, quando se constitui dentro da escola, é marcada pelos traços da pedagogização e junto a esses traços vêm embutidos valores culturais pelo fato da escola ter em sua base, entre outras funções, a de regular os sujeitos e os tornar governáveis. Larrosa (2002) nos faz refletir,

sobre como o espaço pedagógico deixa marcas na constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Para o autor o espaço pedagógico pode ser considerado como diferentes lugares que atuam na formação dos sujeitos. Encontramos então, no texto Educação e Tecnologia explicação de como as instituições deixam essas marcas:

[...] a educação é analisada como uma prática disciplinar de normatização e controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante a certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. (LARROSA, 1994, p.52).

Marcas essas que tanto a escola de surdo como a inclusiva deixam em quem passa por ela. Voltando a analisar as narrações dos educandos surdos na pesquisa de Lopes e Veiga-Neto (2006), percebe-se que a marca deixada pela escola de surdo é de que mesmo frequentando este espaço diferenciado, se constituíram e se reconhecem surdos, mas esses ainda não alcançaram o direito de igualdade e oportunidade. Com essas reflexões, volto-me a analisar o ambiente da escola polo: essa escola conseguirá deixar marcas menos desiguais em seus educandos surdos?

A construção de uma proposta de escola bilíngue requer algumas mudanças na organização e na estruturação. Podemos dizer que foram feitas pequenas mudanças para que os educandos surdos fossem incluídos, mudanças essas, como o uso da língua de sinais no seu desenvolvimento, porém as avaliações continuam sendo em sua maioria na língua portuguesa escrita, não considerando a elaboração conceitual dos surdos. Conforme Quadros, “[...] a língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar sua língua, uma língua que traduz a experiência visual” (QUADROS, 2003 p. 96).

Outro recurso importante na elaboração conceitual seria a escrita de sinais ou Sign Writing “[...] pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia. Para escrever em Sign Writing é preciso saber uma língua de sinais”. (STUMPF, 2005, p. 53). Esse sistema de escrita ainda não faz parte da realidade das escolas inclusivas de Santa Catarina

Para a construção de uma proposta de educação bilíngue nas escolas polo, muitas mudanças precisam ser executadas, para suprir as necessidades dos educandos surdos. Esse espaço bilíngue passou a ser construído na escola pesquisada com a implantação da educação de surdos no ano de 2004. Os sujeitos surdos que ali estão compartilham desse território linguístico, onde a língua oficial é o português, sendo para eles o português escrito. Karnoop (2004) ressalta que os surdos são usuários da língua de sinais como segunda língua e:

Sua escrita é semelhante à escrita de estrangeiro aprendendo língua portuguesa [...] devemos considerar a importância do conhecimento da língua de sinais, por parte do surdo e do professor, para o desenvolvimento de estudos comparativos entre a língua de sinais e a língua portuguesa, estabelecendo diferenciações entre esses dois sistemas linguísticos. (KARNOOP, 2004, p. 111).

Esse encontro linguístico passa a ser um desafio constante para os educandos, ao mesmo tempo em que lidam com suas dificuldades de apropriação do Português na modalidade escrita como na leitura. Mesmo com as dificuldades que encontram no ambiente escolar, constituem-se como sujeitos surdos, apropriam-se da sua cultura e a transmitem aos educandos surdos que estão chegando à escola sem uma língua para comunicação efetiva. Os surdos da escola pesquisada encontraram nela o lugar onde a sua cultura, a sua língua e a sua identidade puderam ser vivenciadas. Muitos chegaram nela sem mesmo saber que eram surdos como também pensavam que todas as pessoas eram iguais a eles. Entretanto, por meio do contato diário entre surdos e do uso da língua de sinais, foram identificando-se.

A pesquisa traz narrativas dos próprios educandos: como se deu a construção da identificação cultural, seu processo, o sentimento dos primeiros contatos com a língua de sinais, como se perceberam surdos, diferentes e como essa diferença precisava ser

reconhecida e respeitada. Essas narrativas são contadas, “[...] a partir da experiência de ser. No entanto não são semelhantes em todas as narrativas do estar sendo surdo, mas constituem parte integrante da maioria que vive na comunidade surda”. (PERLIN E MIRANDA, 2003, p.217). Para que se tenha uma visão ampla dessa construção identitária dos surdos inseridos na escola polo, faz-se necessário entender como se deu esse processo de implantação e como transcorreu a educação desses em Santa Catarina nas últimas décadas. Apresentar o panorama da educação de surdos do nosso Estado parece fundamental a este estudo, que tem como principal objetivo entender como se constituem as identidades surdas dentro da escola polo ou bilíngue da Rede Estadual de Ensino no Município de São José.

Fazer um breve histórico das correntes pedagógicas, das avaliações feitas sobre a educação de surdos em Santa Catarina, entender como as pessoas responsáveis pela educação de surdos e a comunidade surda chegaram à elaboração do documento da Política de Educação de Surdos, a qual, de maneira geral, questiona a política de inclusão proposta pelo MEC. Esse apanhado será uma ferramenta importante para o entendimento do processo de criação da escola polo.

CAPÍTULO IV:

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SANTA CATARINA

É preciso mostrar a realidade histórica dos surdos em Santa Catarina e unir todos os movimentos dos surdos na luta pela educação na escola Catarinense. (SCHMITT, 2008)

A educação de surdos de Santa Catarina percorre as vertentes pedagógicas mundiais. Passa pelo oralismo, pela comunicação total e nos dias atuais aproxima-se da proposta bilíngue. Para os profissionais envolvidos na construção da educação de surdos, consideram o conhecimento desse momento histórico como um marco na construção da educação de surdos, pois no ano de 2004 foi implantada a proposta de educação bilíngue no nosso Estado.

Entende-se que ao usar a língua de sinais nas escolas polo, acaba-se contribuindo para que o encontro surdo/surdo aconteça e assim as crianças surdas presentes na escola têm a oportunidade de contribuir e construir suas identidades e de apropriarem-se da cultura surda. Portanto, ao se aproximar de uma proposta bilíngue, a Rede Estadual de Ensino acaba facilitando esse encontro. Considera-se que esse não é o objetivo da escola, pois antes as crianças ficavam isoladas, hoje têm oportunidades de se encontrarem com seus colegas surdos e trocarem experiências visuais.

Experiências essas onde o encontro é definido pelos Estudos Surdos como a base para a consciência da diferença. Para que se tornasse uma proposta viável e comprometida com os surdos, foi criada uma Comissão formada pela Comunidade Surda, pela Fundação Catarinense de Educação Especial e Secretaria de Educação Estadual, no ano de 2000. Isso demonstra como o movimento surdo estava organizado, lutando pelos seus direitos e pela instituição da Lei nº 10.436/02 que oficializava a língua de sinais no Brasil.

Junto a esses acontecimentos a Rede Estadual de Ensino passou a organizar um documento com a nova Política de Educação de Surdos, capacitando professores da

antiga sala de recursos (SR-DA), e atualmente SAEDES-DA²⁰ e agrupando os surdos em escolas polos. No decorrer dessa implantação, muitos foram os pontos positivos e negativos dessa nova política. Assim foi feita uma descrição deles de forma a teorizá-los com alguns autores em relação à formação da identidade surda, sua cultura e como essa nova proposta de ensino favoreceu o encontro, as vivências e a experiência cultural.

Segundo Lopes, “[...] os surdos quando reunidos em um mesmo espaço escolar, têm possibilidade de trocarem experiências desiguais [...]”, (LOPES 2001, p.118). No contexto da educação de surdos de Santa Catarina a atitude de agrupá-los em escola polo, tornou-se um marco da construção da identidade cultural dessa comunidade surda, a qual foi gestada na escola polo pesquisada.

4.1 CAMINHOS HISTÓRICOS QUE EVIDENCIAM A CULTURA SURDA

A educação dos sujeitos surdos, de maneira geral, ao longo da história, foi marcada pela exclusão, pela imposição da língua oral e pela normatização do corpo surdo. Porém, com as lutas e os movimentos dos surdos, essa trajetória passou a ter outra conotação nos dias atuais. Exemplo disto está na aprovação da Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a considera língua oficial da comunidade surda no Brasil. Esse movimento de luta pelo reconhecimento da língua de sinais e por uma educação que respeite as diferenças linguísticas, também aconteceu aqui no Estado de Santa Catarina, onde sua história passa pelos mesmos caminhos e influências pedagógicas às quais a educação de surdos esteve submetida.

No ano de 2000, neste Estado, foi criado o “Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos”. É importante ressaltar que o movimento organizado pela comunidade surda, por meio do Fórum, teve como objetivo principal o reconhecimento, o estímulo e a concretização dos seus anseios. Garantiu-se a autonomia da comunidade surda

²⁰ SAEDES: Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva: Tem como objetivo “promover o ensino e a aprendizagem da LIBRAS e do português escrito, uma abordagem pedagógica que respeite a experiência visual e linguística da pessoa surda ou deficiente auditiva”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 29-30)

promovendo e definindo a participação de representantes no ensino de Santa Catarina, criando-se um importante movimento para a concretização da Política de Educação de Surdos no Estado.

Nesse Fórum foi organizada uma Comissão, oficializada pela Portaria P/11541/SED – 18/08/2000, com o objetivo de “realizar estudos e propor soluções que efetivem o acesso dos portadores de deficiência auditiva ao conhecimento e à profissionalização”. Com base nos levantamentos do Fórum na análise do processo da educação dos surdos em Santa Catarina, foram constatados poucos avanços acadêmicos e sociais nessa área. Informações essas, cedidas por uma pesquisa realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial para avaliar o processo de integração, entre os anos de 1987 a 1997. Tal estudo deixou claro que era necessário pensar ações para proporcionar aos surdos avanços acadêmicos, profissionais e fazendo com que esses sujeitos se posicionassem no seu meio social.

O Brasil precisa repensar em que base fundamentam-se os parâmetros educacionais e o processo avaliativo do educando. Considera-se que a educação brasileira precisa atingir metas e índices de aprovação nas escolas perpetuando política hegemônica, visto que não leva em conta a apropriação ou não do conhecimento, mas sim que os educandos apenas avancem para as séries seguintes. Fato este que se evidenciou com educandos surdos da Rede Estadual de Ensino, os quais eram promovidos a séries posteriores sem o conhecimento necessário para esse avanço.

Porém, no ano de 2004, a FCEE e a Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SED-SC), juntamente à comunidade surda, elaboraram uma nova política educacional para os alunos surdos. Política essa que prioriza a língua de sinais como a língua de instrução dos educandos surdos e o português como segunda língua na modalidade escrita.

Os responsáveis por essa educação ainda não reconhecem a língua de sinais e não lhe atribuem status de língua, desconhecem a cultura surda, tem pouco entendimento da diferença cultural e linguística dos surdos e de como este educando deve ser tratado com igualdade se tem uma identidade diferenciada do grupo social. Para Schmitt (2008) esse reconhecimento está sendo conquistado com um movimento de união e resistência dos surdos:

[...] a luta na forma de resistência trouxe uma nova experiência para nosso Estado de Santa Catarina. Então, são importantes as políticas públicas para educação de surdos acontecidas em Santa Catarina em 2003, que motivaram a partir da resistência surda. Essa é a diferença do sujeito surdo com o ouvinte, a diferença entre a língua de sinais e o português, que devia ser notada! (SCHMITT, 2008, p. 44)

Também é possível exemplificar esta falta de conhecimento e a necessidade desse movimento de resistência dos surdos citando uma reunião que aconteceu entre os pais dos surdos, professores bilíngues e a integradora²¹ da educação especial no ano de implantação dessa nova Política. Nessa reunião, os pais questionavam o baixo rendimento dos filhos em relação ao aprendizado da língua portuguesa escrita. A então integradora da educação especial questionou a “professora bilíngue” (participei dessa reunião como professora bilíngue) se “os seus alunos estariam aptos a frequentar a série que cursam em qualquer lugar do País? Dariam conta de acompanhar as aulas?” Neste relato podemos considerar que os responsáveis pela execução dessa nova Política desconhecem as diferenças dos educandos surdos em relação a sua cultura, mantendo o discurso da igualdade, ou melhor, da inclusão de todos na escola regular, não considerando as diferenças regionais e culturais desse nosso País continental.

Abramowicz e Oliveira descrevem como o discurso da igualdade pune os que não se enquadram nas regras gerais da sociedade. Os sujeitos surdos que são diferentes, por muito tempo tentaram se adaptar a essas regras submetendo-se ao ouvintismo, onde podemos parafrasear as autoras e trocar “população negra brasileira” por população surda:

A partir desse discurso de igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando um mecanismo de poder que fixa um modelo de sociedade e punem todos aqueles que deles desviam, mutilando a particularidade cultural do seguimento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2006, p. 47).

²¹ A Integradora da Educação Especial tem como atribuições “acompanhar todo o trabalho desenvolvido em Salas de Recursos, (Hoje SAEDES), orientando tecnicamente e viabilizando materiais adequados ao funcionamento da mesma. (SANTA CATARINA, 2001P.19)

A construção dessa nova política de educação buscou garantir que o processo ensino-aprendizagem fosse fundamentado no reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas dos surdos, proporcionando a eles acesso ao conhecimento na sua língua natural.

A Política de Educação de Surdos em Santa Catarina se concretiza e bebe na fonte teórica dos Estudos Surdos que teve seu início no estado do Rio Grande do Sul e busca sua base teórica nos Estudos Culturais. Segundo Skliar (2001), no ano de 1996, um grupo de alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul formou o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) cujo objetivo era criar um espaço de discussões teóricas que se distanciasse dos discursos da educação especial.

Os Estudos Surdos têm sua base teórica nos Estudos Culturais e são entendidos como um momento de rupturas e de construção de um novo espaço de estudos, onde não se tem mais uma cultura e sim culturas e todas passam a ter valor e serem reconhecidas:

Num sentido profundo, o “acertos de contas” *em Cultura e Sociedade*, (...) – construíram a ruptura e definiram um novo espaço em que uma nova área de estudos e práticas brotou. Em termos de marcações e ênfase intelectuais, esse foi – se é algo assim pode ser verificado – o momento de “refundição” dos “Estudos Culturais” (HALL, 2003, p.134).

Ao se reparar a cultura e entender seu valor, sua diferenciação como um traço dos costumes de determinado povo, passa-se a respeitar os diferentes e a entendê-los como sujeitos e não mais como sujeitados que precisam aprender a “cultura dominante”. Com esses preceitos e com a participação da pesquisadora Ronice Quadros²² para a Universidade Federal de Santa Catarina - que se tornou consultora na elaboração e execução dessa nova Política de Educação para os Surdos - a nova proposta de educação é sustentada na perspectiva dos Estudos Surdos e passa a ser elaborada. Pretendeu-se

²² Ronice Müller Quadros: É professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do CNPQ. [...] Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais brasileira, aquisição da língua de sinais, educação de surdos e tradução e interpretação de língua de sinais. (QUADROS, 2008, p. 304).

fundamentar a Política de Educação de Surdos em Santa Catarina, respeitando a cultura e a língua dos surdos, como seu ponto principal.

Acreditou-se que, ao garantir o uso da língua de sinais, deu-se a oportunidade ao surdo de acessar o conhecimento na sua primeira língua. Respeitando sua experiência visual, linguística, buscando estratégias e metodologias para processo de ensino aprendizagem desses educandos, assim, eles passariam a ter sucesso acadêmico e profissional.

Mesmo com a criação do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, a participação de alguns representantes da comunidade surda e de profissionais de algumas instituições como a SED e a FCEE, não atingiu a todos os envolvidos neste processo de educação. Temos como exemplo os professores que atuavam em salas de recursos, sem saberem dessa nova pretensão dos responsáveis pela execução das Políticas de Educação, não foram informados e nem capacitados para exercer a função de professor bilíngue e intérprete.

O que aconteceu com os professores da escola polo pesquisada, que assumiriam as turmas com domínio precário da língua de sinais. Essa escola se tornaria a primeira a ter turmas de ensino fundamental (anos iniciais) com ensino em LIBRAS (turmas compostas somente de educandos surdos), iniciando assim a educação de surdos em Santa Catarina com uma nova política educacional que pretendia respeitar os surdos em sua diferença. Esse, então, foi o panorama inicial da implantação da nova Política de Educação de Surdos no nosso Estado.

4.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: Um desafio a ser superado nas escolas polo da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Na busca por definir como devemos interpretar a educação bilíngue para os surdos dentro da proposta de educação de Santa Catarina, precisamos voltar às correntes pedagógicas que até então nortearam os trabalhos com os surdos na Rede Estadual de Ensino, nas últimas décadas.

Iniciando pela corrente oralista, uma filosofia que tem como pressuposto tornar o surdo um ouvinte, a qual centrava-se nos exercícios de fala em detrimento do aprendizado ficar em segundo plano. Os resultados alcançados eram insatisfatórios em relação ao desenvolvimento acadêmico. A integração social do surdo na sociedade ouvinte não atingia índices esperados.

Como define Sacks (1990): “O oralismo e a supressão de Sinal resultaram numa deterioração dramática nas conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. (SACKS, 1990, p.45).

A filosofia oralista dominou o pedagógico em todo o mundo até a década de 60, (SACKS, 1990, p. 94) quando Willian Stokoe, através de pesquisas realizadas, publicou um artigo citando: “Sign Language Structure” (Estrutura da Linguagem de Sinais). Esse foi o primeiro linguista a ter atenção científica ao sistema de comunicação dos surdos americanos. A partir das publicações de Stokoe surgiram várias pesquisas sobre a língua de sinais e junto dessas pesquisas aparece a insatisfação dos professores dos surdos em relação à filosofia oralista, assim se tem o retorno dos sinais e os códigos manuais nas salas de aula. Esses fatos relatados, sobre a educação de surdos americanos, também encontramos nas falas dos professores brasileiros principalmente, na pesquisa²³ realizada sobre a avaliação do processo de integração dos alunos com necessidades especiais pela FCEE instituição responsável pela política de educação especial em Santa Catarina, publicada no ano de 2002, a qual tem objetivo de avaliar o processo de integração e inclusão nas últimas décadas.

Encontramos relatos de professores que apontam os educandos surdos como incapazes de se apropriarem dos conhecimentos científicos, bem como a falta de uma comunicação comum entre professores e alunos prejudicavam o processo de ensinar e aprender.

Da mesma forma, os professores que não acreditam estarem esses alunos integrados, ao apontar os indicadores da não integração,

²³ Precisamos considerar que a referida pesquisa foi feita com relação a educação especial e os termos usados para falar dos alunos não definem qual necessidade este aluno apresenta, interpreta-se nas falas dos professores em relação ao comportamento dos educandos com necessidades especiais.

referem-se tanto à aprendizagem como ao comportamento do aluno com necessidades especiais: ... *fazem parte da escola como meros números, não acompanham como os demais e sofrem com isto...; quanto à aprendizagem, fica difícil, pois precisam de atendimento particular...; no intervalo do recreio, eles se separam do resto da turma.* A dificuldade de comunicação dos alunos com necessidades especiais com os demais alunos foi mencionada, por alguns professores, como indicador de que não está havendo integração desses alunos na escola. (SANTA CATARINA, 2002, p.121)

A citação acima, não deixa claro que as falas se referem aos educandos surdos, entretanto, é possível perceber que têm relação com as dificuldades que os mesmos encontravam na escola. Tanto pela falta de uma língua para efetiva comunicação quanto pelo fato de ficar em um grupo próprio no intervalo, que compartilha dos mesmos costumes e da mesma língua, sentimento de pertencer ao grupo sócio cultural que se identificam.

No decorrer desse período, pela busca constante dos professores de adotar uma metodologia apropriada para os educandos surdos, inicia-se a filosofia da Comunicação Total. Como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. A filosofia da Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral e códigos manuais para facilitar a comunicação com as pessoas surdas.

Paradoxalmente, a Comunicação Total não tem como objetivo principal o ensino da língua de sinais. Esse movimento autoriza a volta do sinal às salas de aula, que durante um período de cem anos foi proibido, impedimento esse que foi definido no Congresso de Milão,²⁴ em 1880 (SACKS, 1990). Com esse retorno deram-se início as pesquisas sobre a importância da aquisição da língua de sinais e possibilitando a filosofia bilíngue que ganha força e espaço nas discussões científicas.

A filosofia Bilíngue (GOLDFELD, 2002), defende que o surdo não precisa se igualar aos ouvintes, ele pode se aceitar e se dizer surdo, pois o bilinguismo tem como conceito básico que os sujeitos surdos formam um grupo comunitário, com cultura e língua própria. Também rejeitam o aprendizado da língua oral como tentativa de igualar ao ouvinte. Entendem a importância da língua oficial da sociedade que pertencem, mas

²⁴ Congresso realizado em Milão no ano de 1880 que proibiu o uso da língua de sinais nas escolas e obrigou os surdos a aprender a língua oral da melhor forma possível. (SACKS, 1990)

não a priorizam. O Bilinguismo busca o direito da pessoa surda de expressar-se em sua língua e ter acesso ao conhecimento sistematizado, oportunizando ao educando surdo o aprendizado de uma segunda língua que pode ser na modalidade escrita ou oral, mas com base na língua de sinais.

Encontramos hoje diversas propostas ditas bilíngues, por esse conceito ter sua completude sua definição fica ampla e a educação priorizando o aprendizado da língua oficial, ou seja, da língua oral. Não se considera a importância da língua de sinais no desenvolvimento da pessoa surda e não se percebe essa diferença como cultural e social. Igualando o surdo ao ouvinte, mantém-se a política dominante da normatização dos diferentes. “A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Desde “[...] a eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais [...] a imposição do oralismo, a inclusão entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes”. (PERLIN, 2004, p.79) Vivenciamos alguns desses fatos, talvez com menor violência, mas a prática mostra que há educadores que pensam o surdo como um ouvinte em potencial.

Com base nessa filosofia bilinguista, inicia-se no Estado de Santa Catarina, no ano de 2004, a proposta de educação bilíngue, como antes mencionado, dentro de um ambiente escolar onde duas línguas acontecem concomitantemente e o “ser surdo” começa a ser reconhecido nesse espaço. Conforme essa proposta, os surdos passam a ocupar esse lugar cotidianamente, ganhando visibilidade nessa comunidade escolar e a língua, que antes era percebida como estranha aos olhos curiosos dos educandos ouvintes e dos professores, passa a ser apreendida por muitos. Perlin e Miranda definem “Ser Surdo” com o entendimento de que:

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual que significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN e MIRANDA, 2003, p. 218).

A língua de sinais dá visibilidade aos sujeitos surdos que passam a ter um sentimento de empoderamento ao se declararem “[...]” ser surdo” (*deafhood*) é um processo ativo de pertencer a um grupo cultural e linguístico e é, em última instância, uma jornada positiva de descoberta”, (SUTTON-SPENCE, 2006, p. 330) sentimento esse que os surdos passam a ter e a narrar-se na escola pesquisada. Com o uso da língua de sinais na escola, o surdo passou a ser olhado com desconfiança pelos demais, principalmente pelos que desconheciam sua cultura, seu jeito de ser e de interagir na sociedade. Antes o percebiam como inferior e não entendiam sua língua como hoje, quando os surdos estão na escola e ganham espaço e respeito.

Vivemos em um período onde a língua de sinais passou a ser reconhecida e utilizada, principalmente no ambiente escolar. As crianças e os jovens surdos têm a oportunidade de terem seu processo de ensino aprendizagem na sua língua natural. Karnoop e Quadros definem que

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como língua natural ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema dos surdos ou como uma patologia da linguagem. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p.30).

As crianças surdas em idade escolar têm oportunidade de entrarem em contato com a língua de sinais constantemente, entre elas e com adultos surdos no ambiente acadêmico, diferentemente dos seus familiares. Esses, muitas vezes, são ouvintes e não priorizam a língua de seus filhos surdos. Conforme a tese de doutorado de Marianne Rossi Stumpf:

Os pais do surdo, (90% dos pais de surdos são ouvintes) também precisam aprender uma nova língua e embora muitos manifestem esse desejo, a realidade mostra o contrário. Aqueles com filhos já adultos que sabem a língua de sinais são uma insignificante minoria. Com a melhor aceitação da língua de sinais, alguns começam a aprender junto com o filho pequeno, ainda poucos. (STUMPF, 2005, p. 24)

Logo, essas crianças vivem entre a língua de sinais, os gestos e a língua oral, ficando num território de “entre línguas” (MASUTTI, 2007), pois não adquiriram a língua oral nem a de sinais e passam a ter dificuldades no seu processo de desenvolvimento pela aquisição tardia da língua de sinais. Mesmo com pouco contato com os adultos surdos, os jovens e crianças pesquisados apropriam-se da língua de sinais, do jeito de ser do povo surdo e assim constroem sua identidade. Perlin (2001) define como sendo essa identidade o jeito de se ver e narrar como surdo pela sua experiência visual:

Identities surdas estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto o uso de comunicação visual caracteriza o grupo levado para o centro do específico surdo. (PERLIN, 2001, p. 62)

Contudo, sabe-se que na maioria das vezes é na escola o lugar onde as crianças surdas terão seu primeiro contato com a língua de sinais. Assim, terão a oportunidade de viverem experiências visuais, que até então lhes foram negadas pelas práticas de normatização da surdez (SKLIAR, 2001) e a escola se caracteriza como um dos primeiros lugares onde a língua de sinais e a língua portuguesa acontecem simultaneamente.

Com a ideia exposta acima, ficam alguns questionamentos: “Será o intérprete um dos responsáveis por essa apropriação linguística e cultural”? “E pelo desenvolvimento da língua de sinais?”

Nas escolas, muitas vezes são os intérpretes²⁵, as pessoas que dominam a língua de sinais e acabam fazendo o papel de representantes da cultura surda. São com eles que os educandos aprendem a língua de sinais. Assim sendo, como pode “uma pessoa que é ouvinte e tem a língua de sinais como uma segunda língua ser o referencial linguístico e até mesmo cultural desses educandos”.

²⁵ Intérprete de língua de sinais faz a mediação e a comunicação entre os professores ouvintes e os educandos surdos, interpreta todos os acontecimentos da escola quando tem um surdo presente. Em algumas escolas ele é o único que conhece o idioma do surdo, assim cabe a ele a tarefa de difundir a língua de sinais naquela comunidade escolar.

Atribui-se uma tarefa ao intérprete que ultrapassa sua função, um sujeito que transita entre as culturas, surda e ouvinte, por mais que simpatize pela causa surda, não terá esse sentimento de pertencimento à cultura surda como os nativos dessa língua, ele será sempre um integrante da comunidade surda. Que juntos exercem um movimento de resistência pelos direitos dos surdos. Costa (2008) define essa militância como a luta que se estabelece nas salas de aula:

E por fim, tomando a terceira característica de uma “educação menor” com o deslocamento do conceito de uma literatura menor, o valor coletivo que é produzido nessas ações são fundamentais na atuação do educador militante. Na “educação menor”, não existe ação solitária e isolada. Mas todas as ações são coletivas e sempre envolvem muitas pessoas. “A “educação menor, é o exercício de produção de multiplicidades” (COSTA, 2008 apud GALLO, 2008, p. 14)

Com esse movimento de resistência, de militância e a representação cultural fica evidenciada na atuação também do intérprete educacional em que Aguiar (2006) define em sua dissertação de Mestrado:

No entanto, nos lugares em que surdos e ouvintes vivenciam discussões linguísticas e culturais, o significado dos ILS adquire outra conotação, a de mediador linguístico e cultural, entre duas culturas (de surdos e de ouvintes), das quais ambas se pronunciam em línguas diferentes. Assim, os significados que nomeiam os ILS não se constroem sozinhos, mas são construídos a partir das estreitas relações que desencadeiam as questões culturais, históricas, políticas, linguísticas, constituindo “as teias” que formam as representações, que por sua vez constituem as identidades. (AGUIAR, 2006, p. 51)

Desse modo, com os questionamentos acima e analisando a trajetória dos surdos que é marcada pela exclusão ao longo da história, o movimento de luta desse grupo sempre esteve presente. Os surdos eram considerados indivíduos deficientes sem pensamento e colocados em asilos. Durante esse longo período, lutaram para serem reconhecidos com diferenças culturais e linguísticas. Esses aspectos apresentam uma grande complexidade em termos de educação porque rompem com paradigmas fortemente arraigados em relação aos estereótipos que se cristalizaram quanto às

possibilidades e impossibilidades dos surdos em se desenvolverem, ficando subalternizados como deficientes incapazes de aprender.

Atualmente, esse grupo tem um movimento forte de lutas por seus direitos, luta por sua cultura e sua língua para que sejam reconhecidas e respeitadas. Strobel (2008) traz alguns exemplos dessas conquistas como a oficialização do “Dia do Surdo”, que é comemorado aqui, no Brasil, no dia 26 de setembro, uma data que tem um fato histórico importante para a comunidade surda brasileira, a criação da primeira escola de surdos, hoje conhecida como INES. Esse dia é comemorado pelos surdos com muito orgulho.

Como exemplos dessa luta, tem-se a criação das turmas de LIBRAS nas escolas regulares principalmente, na “Estadual” em 2004, data mencionada várias vezes no corpo desta dissertação. Com essa criação, as escolas precisaram se adequar à nova Política de Educação de Surdos e buscar o entendimento e a valorização da cultura, da identidade e da língua de sinais.

Os responsáveis pelas políticas de educação, principalmente do ensino fundamental, passaram a percebê-la como importante para o avanço escolar do educando surdo, já que outras iniciativas pedagógicas sempre foram ineficientes e o índice de reprovação sempre foi elevado, podemos verificar esse fato nos resultados da pesquisa supracitada realizada pela FCEE, relatando:

Os dados conclusivos desse estudo revelaram que a maioria dos educandos com deficiência auditiva situava-se na faixa etária acima de nove anos, o que poderia significar que tais alunos encontravam-se em instituições especializadas ou sem nenhum atendimento. (SANTA CATARINA, 2002, p.59)

Os dados apresentados referenciam os altos índices de permanência dos surdos nas mesmas séries, não apresentando avanço escolar, denunciando que a educação que lhes ofereciam não atingia suas necessidades de comunicação.

Definiam-se como clientes desse serviço alunos que [...] ao longo de seu processo de aprendizagem [...] vêm apresentando morosidade considerável em fazer progresso na aquisição de conceitos básicos, apesar da intervenção “sistemática” e “interativa” do professor em sala

de aula. (SANTA CATARINA, 2002, p.62 apud SANTA CATARINA, 1994, p.11).

Com esse panorama de aprendizagem e com a necessidade de cumprir o previsto na nova Política de Educação de Surdos, inseriu-se a língua de sinais, a presença do professor bilíngue e do intérprete. Com essas medidas passou-se a ter nas escolas o intérprete /tradutor de língua de sinais, que inicia seu trabalho na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina com a aprovação Lei nº. 10.436 (24/04/2002), reconhecendo a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e respeitando a condição linguística diferenciada do surdo. Essa lei declara que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (Art. 2º).

Ao analisar o processo histórico da educação de surdos na Rede Estadual de Ensino chega-se à proposta bilíngue, ponto principal deste estudo: como a criança e o jovem que estão inseridos em um contexto educacional inclusivo constroem sua identidade e se apropriam da cultura surda, sendo que seus referenciais são os instrutores surdos e seus colegas surdos e de certa forma, os professores bilíngues e os intérpretes que participam desse grupo cultural como agregados dessa cultura.

É nesse panorama de inclusão que está acontecendo o processo de identificação e apropriação da cultura surda. Os educandos surdos, mesmo como grupo linguístico de menor número, se fazem presentes e exercem um movimento de resistência e luta por sua língua, mesmo sem a consciência dessa luta, por ainda serem crianças e jovens e que estão construindo sua militância surda.

A escola é uma instituição representante do sistema social vigente, todos que passam por ela são marcados e moldados. (LOPES, 2001) Marcas essas que reproduzimos ao longo de nossas vidas. Muitas vezes sem percebemos, as repetimos e ensinamos aos nossos filhos. Assim, perpetuamos essa sociedade desigual.

4.3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

No texto supracitado, deram-se início as turmas em LIBRAS na escola polo de São José e o processo de apropriação da língua de sinais por parte dos professores já com conhecimento bilíngues. Sendo assim difundida, a língua de sinais sob os olhares curiosos, tanto dos profissionais, como dos educandos dos ouvintes. A comunidade escolar estava diante de uma forma de comunicação diferente que encanta seus olhos. Os educandos surdos, assim como os professores, também passaram pelo processo de apropriação da língua de sinais. De maneira geral também não havia uma língua constituída e juntos se apropriaram desse sistema linguístico. Eram esses professores com pouco conhecimento que estavam ensinando os educandos surdos a sua língua natural.

A participação e o apoio de um instrutor (nome atribuído ao profissional surdo que trabalha com os educandos surdos nas escolas polo) de LIBRAS só foi possível no segundo ano, após sua implantação. Nota-se que o “Instrutor de Língua de Sinais” passou a ter importante papel na construção dessa proposta de educação, sendo ele o adulto surdo que traria sua experiência pessoal e a cultura surda para o convívio com os educandos surdos. Para Stumpf (2005), o surdo adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança surda:

Os professores surdos representam para a criança surda um modelo adulto e é importante que ela possa formar o conceito de que a pessoa surda pode ser um adulto viável, pode liderar, pode agir com independência, pode exercer um papel relevante na sociedade. (STUMPF, 2005, p. 42)

Para que a criança surda tenha contato com seus pares e construa sua identidade, a presença do “professor surdo” na escola é muito importante. Não apenas por compartilharem do mesmo sistema linguístico, que claro é de suma importância, mas será esse professor quem representará a cultura e será o sujeito experiente dessa relação de troca de experiência e aprendizado. Da mesma forma, Skliar e Lunardi (2000) reafirmam a importância de o professor surdo ocupar seu lugar na educação das crianças surdas quando:

O professor surdo deve valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado. Identidade que são construídas e produzidas dentro de um contexto político, que não são fixas, nem homogêneas; vale dizer, uma política de identidade surda referimo-nos a questões relacionadas à raça, etnia, gênero, classe, etc., que também podem ser entendida como identidades surdas; identidades que são necessariamente híbridas e que estão em constante processo de transformação. (SKLIAR e LUNARDI, 2000, p. 18).

Mesmo com a importância que muitos pesquisadores atribuem ao encontro com pares surdos - o contato com um adulto surdo acontece em sua maioria no ambiente escolar - fica o questionamento: “Como uma pessoa surda que tem pouco ou quase nenhum contato com pares, se apropria da cultura surda? Como constrói sua identidade surda e se narra surda?”. É com esse contato mínimo que os educandos surdos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina estão construindo suas identidades e se desenvolvendo em um ambiente onde o ouvintismo ainda é forte e presente.

Como define Perlin (2001), a construção ouvintista reforça a ideia de que a cultura ouvinte está no centro do poder mantendo a hegemonia e de que tudo o que se refere ao surdo precisa ser normatizado.

MACHADO (2008) também relata como essa oposição ouvinte/surdo prevalece nas escolas:

Neste sentido, a negação da cultura surda da língua de sinais, das identidades surdas é inerente à tradição oralista dominante nas escolas, ou seja, um modelo de pessoa imposto pelo ouvinte ao surdo. Este modelo tem originado, entre tantos problemas, políticas de integração/inclusão que não avaliam se ter uma língua compartilhada com pares surdos é ação significativa, é perspectiva de crescimento ou imposição castradora. (MACHADO, 2008, p.54)

Com isso, se faz necessário o reforço da reivindicação dos surdos em haver uma escola própria. No entanto, “[...] a resposta que ouvem é que estão na contramão dos discursos democráticos de uma escola para todos [...]” (SOUZA, 2003 p.31). Nessa escola, os diferentes ficam perdidos no meio da multidão que fala, anda, canta e se

movimenta. A diferença não é respeitada como uma forma de ser e estar no mundo, mas entendida como uma falta que precisa ser suprimida e normalizada.

Na construção da proposta educacional voltada à comunidade surda evidenciaram-se algumas decisões equivocadas que precisam ser resolvidas. Tomamos como exemplo desses equívocos o fato de não termos clareza sobre qual corrente pedagógica embasa a educação de surdos nessa nova proposta de ensino. Pois, sabe-se que não basta afirmar que é uma política de educação bilíngue. Precisamos, sim, definir qual bilinguismo será usado, considerando-se que existem muitas formas de se interpretar essa filosofia de ensino.

Goldfeld (2002) explica as dificuldades dos profissionais bilinguístas em definir as teorias psicológicas e linguísticas adotadas, pois não se tem um consenso em relação a elas. Existem pesquisas que se fundamentam no *Gerativismo* de Chomsky e no *Sociointeracionismo*, principalmente no vygotiskiano. Todavia, é necessário ter clareza quanto a qual corrente bilinguístas a Política de Educação prevê. Para Goldfeld (2002), há duas maneiras claras de definir o bilinguismo: a primeira, a qual prioriza o aprendizado da língua de sinais e da língua oral e a segunda, que prioriza o aprendizado da língua de sinais e da alfabetização na língua oral. Para Sanches (1993) apud Goldfeld (2002), a língua oficial do país deve ser adquirida na modalidade escrita.

No documento da Política está definido que a língua portuguesa será a segunda língua na modalidade escrita, porém não apresenta condições de ensiná-la aos educandos surdos nas escolas inclusivas, pois não foi realizada nenhuma mudança na escola para receber os surdos (aqui, refiro-me às mudanças curriculares e às mudanças físicas de adaptações dos espaços da escola pesquisada).

4.4 ESCOLAS INCLUSIVAS E O REENCONTRO COM OS SINAIS

(...) a participação dos surdos para nos apontar o que significam diferenças e como deve ser considerada. (SCHMITT, 2008)

Reencontrar os sinais significa que a educação especial precisou passar por muitas análises, assim considerando e reconhecendo a língua de sinais dos surdos, passando a respeitá-la.

Porém, o principal objetivo da Política de Educação Especial é a inclusão, no sentido globalizado, em que a especificidade ainda é relegada a um plano de assistência e não garante o acesso à educação para todos, nem reconhece e respeita as diferenças. O mais importante desse assistencialismo é atingir índice e metas governamentais. Com a aprovação da Lei da LIBRAS fez-se necessário redimensionar o atendimento ao educando surdo nas escolas públicas. Para realizar esse atendimento foi preciso levar em consideração as diferenças culturais e linguísticas dos surdos, dessa forma, passaram a fazer parte da nova Política Educacional que viabilizou o acesso à educação como um direito humano.

Direito esse que o movimento pela inclusão tem como focos principais, assim buscando novos rumos para as políticas públicas. Conforme escreve Dias ao citar Mittler:

[...], a inclusão deve mudar a organização que atualmente está disponível nas escolas, exigindo uma forma dessa organização, do currículo e de todo o sistema educacional, visando a beneficiar todos os alunos, inclusive os pertencentes às minorias linguísticas e étnicas. Mittler, nesse processo, dá especial destaque às mudanças no currículo, na avaliação, nos registros, nos relatórios acadêmicos, nas decisões sobre os agrupamentos dos alunos, na pedagogia, nas práticas escolares, no esporte, no lazer e na recreação, de modo a responder as diversidades e as diferenças do alunado. (MITTLER apud DIAS, 2004, p. 39).

Na busca por esses novos rumos, pensar em uma educação que atenda às necessidades dos surdos é pensar em como o sistema de ensino procura atingir a sociedade, agindo de forma a manter a dominação e dar continuidade a essa sociedade desigual. Os direitos são afirmados como sendo de todos, mas o que se vê são alguns obtendo mais direitos do que outros. Ou seja, nota-se que o direito de uma pequena parte da sociedade é superior aos da maioria da população, da classe trabalhadora que alimenta as riquezas dessa sociedade.

Os surdos, também estão inseridos nesse processo de dominação que afirma suas diferenças. Esse sistema os mantém na escola inclusiva, proporcionando o direito ao uso da língua de Sinais como suporte para o aprendizado, disfarçando uma educação voltada para o desenvolvimento da língua oral e igualando-os aos ouvintes.

Sawaia (2001) entende como um sofrimento ético-político, a sutileza como as organizações sociais desqualificam seus cidadãos e os excluem de seus direitos:

De acordo com essas reflexões, conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração. (SAWAIA, 2001, p.106)

Os incluídos/excluídos precisam ser ouvidos, devem ser respeitados em suas diferenças. Nesse grupo, os surdos começam a ganhar espaço e a lutar pelo direito de ter sua língua reconhecida e ter sua formação educacional e profissional através da língua de sinais. Sua mão²⁶ passa a ser presença constante nas escolas inclusiva da Rede Estadual. Segundo Hall (2003), todos têm direito de se pronunciar e de se colocar culturalmente no mundo e assim transformá-lo para que tenhamos uma vida melhor:

Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de “algum lugar”: somos localizados e – neste sentido até os mais modernos carregam traços de uma “etnia”. (HALL, 2003 p. 83)

Nesse sentido, ao pronunciar suas palavras por meio de sinais, os surdos se tornam sujeitos da história e participam do processo de construção de uma educação que visa uma melhor qualidade para as gerações futuras. Com sua língua já reconhecida, os surdos terão um futuro melhor que seus antecessores, que passaram pelo Oralismo e a Comunicação Total, sendo privados do uso de suas mãos.

²⁶ Quando uso a expressão “sua mão” faz referência à língua de sinais, que acontece na modalidade visoespacial, ou seja, com as mãos, olho no espaço.

Outro acontecimento que proporcionou mudanças nas políticas educacionais foi a Declaração de Salamanca²⁷ a qual apontou algumas linhas de ações específicas, reconhecendo as diferenças e deflagrando a promoção da educação para todos. Essa declaração trouxe possibilidades de ações educacionais para os educandos surdos, como por exemplo, a organização escolar para atendimento de suas necessidades, pois reconhece sua peculiaridade, lhe confere o direito de se apropriar do conhecimento através de sua diferença linguística. O artigo 21 da Declaração de Salamanca declara que:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (BRASIL, 1994)

Em suma, a Declaração de Salamanca possibilita o ensino em língua de sinais em escolas ou classes especiais, dentro das escolas regulares com agrupamento dos educandos, oportuniza ao surdo o acesso ao atendimento educacional integrado, promovendo a inclusão desses no sistema regular de ensino. Com base nesses preceitos se implementou a Política de Educação de Surdos em Santa Catarina e esses educandos formam um grupo que luta pelo direito às diferenças culturais e linguísticas no seio da escola polo pesquisada.

Pensar em educação de surdos é considerar suas experiências visuais, aquisições linguísticas e entender sua identidade e cultura como uma diferença, que Skliar (2001) propõe que se separem do conceito de diferente utilizado por alguns autores da educação especial. Colocam todos como diferentes, sem as especificidades de cada sujeito. Interligado a isso, emergem questões relacionadas à concepção educacional, à pedagogia visual e teorias que colocam em foco as concepções de sujeito. Essas

²⁷ Documento das Nações Unidas o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

concepções são necessárias à política de educação, apontando as diferenças e as necessidades desses grupos.

Na busca desses novos rumos educacionais os responsáveis pelas políticas públicas e educacionais, precisam entender que essas diferenças devem ser reconhecidas. Como a necessidade de uma língua diferenciada no processo de desenvolvimento global e não apenas no ambiente escolar, mas também no profissional e no social. Esse reconhecimento merece ênfase na língua natural, pois essa se refere ao um povo que se relaciona com o mundo pelo canal da visão, elaborando seus conceitos e transmite sua cultura.

Strobel (2008) define esse povo surdo como sendo sujeitos que se relacionam com o mundo pelo canal visual, compartilhando a forma de ser e estar no mundo, por sua arte, suas crenças.

Esse povo que não tem uma localização geográfica, mas que existe nos encontros surdos, onde a experiência visual é vivenciada e compartilhada, criando um grupo que luta por seus ideais e por sua cultura.

Como a cultura surda depende de encontros não possui um território geográfico para acontecer, ela depende de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem. Tais encontros não podem ser visto como espontâneos ou naturais; são encontros provocados, estipulados e alterados pelos próprios sujeitos surdos. (WRIGLEY, 1996 apud LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p.89).

Os encontros devem ser provocados também na escola polo, onde os educandos têm a oportunidade de se encontrar e vivenciar sua língua como uma experiência de identificação cultural. O intérprete participa dessa experiência passando como estimulador e motivador desses encontros garantindo um ambiente bilíngue propício ao desenvolvimento dos educandos.

4.5 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Elo ou entrave na educação bilíngue e na construção da identidade surda na escola polo

Os intérpretes, professores ouvintes e surdos, que atualmente trabalham nas escolas com a educação de surdos na rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina

preocupam-se com a criação desse ambiente de aprendizagem garantindo o desenvolvimento pleno dos educandos.

Outra preocupação é a falta de profissionais capacitados para atuar nessa modalidade de educação, pois há profissionais que não são fluentes na língua de sinais ou tem conhecimento restrito sobre a educação de surdos e de sua cultura. Em muitos casos, esses profissionais foram incumbidos à tarefa de ensinar os surdos a sua primeira língua, a LIBRAS, e a segunda o Português escrito, enfrentado todos os tipos de dificuldades.

Entendo que o desenvolvimento dos sujeitos surdos no processo de ensinar e aprender não estão dissociados de sua história de vida e de sua cultura, não levar em consideração esses aspectos será negar o desenvolvimento humano e toda história produzida pela humanidade e a própria história do “povo surdo”.

Por vezes, encontram professores inexperientes para lidar com diferenças linguísticas e muitas vezes o intérprete não consegue auxiliá-los nessa tarefa. Com essas dificuldades se constrói a educação de surdos em Santa Catarina.

Na construção da educação bilíngue, para as pessoas surdas, surge o intérprete educacional, (referência ao interprete já foi feita anteriormente), sua presença é essencial e necessária, pois, cabe a ele a função de interpretar e de auxiliar o desenvolvimento da educação desses sujeitos. Nessa explicação, parece que sua tarefa é simples, mas há muita complexidade neste trabalho. Podemos usar como exemplo as modalidades em que as línguas acontecem, uma oral e a outra no viso-espacial. Nesse momento o intérprete recebe a mensagem oralmente e a compila para enviá-la aos educandos na modalidade viso-espacial e principalmente, “[...] ter em mente a noção de que toda tradução é “governada por normas” corrobora positivamente para um ato tradutório envolvendo línguas de modalidades diferentes em contato”. (SOUZA, 1999, p. 313) Poderia elencar muitas outras dificuldades, mas optei apenas por esse exemplo, por não ser o objetivo principal deste trabalho.

O intérprete atualmente assume a função de auxiliar no desenvolvimento educacional. Parece tratar-se de uma inversão de papéis, onde o intérprete assume o papel da escola, auxiliando os surdos. No entanto, ficam alguns questionamentos referentes ao papel do intérprete: É essa a inclusão que se deseja para os sujeitos

surdos? Onde alguns sujeitos (intérpretes) são responsáveis pelo desenvolvimento de um grupo com uma língua diferente da maioria? Diante disto, observa-se que não ocorrem mudanças significativas de estrutura curricular, mais sim, se dissimula a realidade, não suprimindo as reais necessidades dos educandos.

No entanto, observa-se que só o reconhecimento da língua não resolveu o problema da educação de surdos, mesmo com algumas iniciativas ainda temos professores ouvintes que continuam com o discurso de que não sabem como ensinar o educando, não conhecem sua língua e sua cultura.

“Tem professores que não sabem LIBRAS. Precisa sempre do intérprete”.
Micheli

Com esse problema da diferença linguística o intérprete tem importante papel no processo de ensino/aprendizagem dos surdos nas escolas de ensino fundamental e médio, o de difundir e tornar conhecida a língua. Na maioria das vezes é ele o único que conhece esta língua no ambiente escolar. Portanto, o intérprete participa das trocas entre surdos e ouvintes se tornando um elo nessa interação que por:

“[...] falta de uma língua comum entre os surdos e os colegas ouvintes, entre os surdos e os professores, cabendo ao intérprete ser o único interlocutor do aluno surdo incluído na escola regular. Por essa razão, os alunos surdos integrados à rede regular de ensino acabam por estabelecer uma relação desigual [...]” (ROSA, 2006, p. 180).

O compromisso do intérprete educacional acaba ultrapassando o ato da interpretação, ele precisa fazer parte do processo ensino aprendizagem, pois tais interações entre intérprete/ professor/ educando/ educando precisam existir. Diante desses contatos os educandos surdos se apropriam dos conteúdos estudados. Como define Rosa:

“[...] o compromisso do intérprete não se define tão somente na relação no português/língua de sinais. Como instrumento humano, suporte para a educação dos surdos nas salas de aulas inclusivas, é de se esperar que o intérprete tenha como de fato a maioria o tem, em grau passível de certa variação, é verdade, um compromisso com as expectativas do aluno surdo. (ROSA, 2006, p. 128)

Esse compromisso que o intérprete tem com os educandos surdos, muitas vezes é entendido como obrigação ou responsabilidade. Referimos-nos ao compromisso que todo profissional da educação precisa ter, o de olhar seus educandos com respeito.

O educando surdo não é só responsabilidade do intérprete. Citamos Vieira (2007) para exemplificar essa ideia, de que alguns professores titulares das disciplinas acreditam que os educandos surdos são de total responsabilidade do intérprete:

“[...] Quando estava interpretando a aula, porque eu não explico, tenho formação de professor/a mas minha prática é de intérprete, era muito difícil e ainda é exercer meu trabalho como intérprete. Um dia eu interpretando a aula para o/a surdo/a a professoro/a veio me perguntar como é que eu explicava todo conteúdo só com as “mãozinhas” que os “surdos-mudos” vendem com chaveirinho. Nossa [...] fiquei passado/a com aquele discurso. Primeiro falei que eu não explicava, eu fazia a interpretação simultânea, mesmo sendo muito difícil eu fazia. Segundo não usava só as “mãozinhas” que o nome é alfabeto manual e ele é só um apoio para a língua de sinais e não era surdo-mudo, somente surdo porque eles falam e blá, blá blá [...] E o/a professor/a então me olhou, ah! Então temos uma língua diferente aqui? Que bom, alguém vai fazer a ponte para mim, se tu não explica como é então? Tu dá dicas? Ajudas? Então disse, seria bom conversarmos na sala dos professores, os alunos estão em atividades e é antiético de minha parte ficar conversando na sala de aula e o aluno/a surdo/a quer falar com você. Ah, é mais fácil você interagir direto com ele, é mais rápido. Aiaiaiai [...] fui obrigado/a responder, olha professor/a, responsabilidade em explicar e ensinar é sua, não minha...” (VIEIRA, 2007 p.44)

Outro problema enfrentado pelos intérpretes é sua formação. Há dificuldade de encontrar cursos de formação e capacitação em serviço. Outro problema encontra-se no processo pedagógico, a falta de conhecimento desse processo pode prejudicar, e muito, o desenvolvimento dos educandos surdos.

4.6 Intérprete Educacional e suas Dificuldades Profissionais

Se você Ouvinte me representa. leva os meu ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não o que você pensa como deve ser. (VILLALVA)

Na atualidade, poucas são as reais iniciativas de políticas de formação profissional. Iniciou-se uma de graduação em LETRAS/LIBRAS²⁸ na qual esses estudantes futuramente passaram a atuar como professores bilíngues e tradutores intérpretes de língua de sinais. Atuação essa que favorecerá a qualidade da educação de surdo.

Sabe-se que os educandos surdos em idade escolar, chegam à escola sem nenhuma língua apropriada, nem a língua de sinais, nem a língua oral (Português) e o problema de aquisição linguística continua mesmo havendo: a presença do intérprete. Acredita-se que com o curso de LETRAS LIBRAS essas dificuldades poderão ser superadas com mais facilidade.

Os educandos precisam se apropriar da LIBRAS e precisam ter contato com sujeitos “nativos” dela, principalmente as crianças quando chegam à escola pelo para que se tornem fluentes e lhe atribua à importância devida, conseguindo se constituir como surdo através do sistema linguístico e cultural do seu povo. Sacks define como sendo o povo surdo:

Havia uma crescente tolerância, em geral, para diversidade cultural, uma crescente consciência de que as pessoas podiam ser profundamente diferentes, mas ao mesmo tempo valiosas e iguais; um senso crescente, especificamente, de que os surdos eram um “povo” e não apenas um número de indivíduos isolados, anormais e deficientes: um movimento da visão médica ou patológica para uma visão antropológica, sociológica e étnica. (SACKS, 1990, p.166-167)

É essa visão antropológica da surdez que nos faz considerar quão importante são as relações de troca na constituição das identidades surdas e a língua torna-se ferramenta fundamental de tal construção.

Muitas são as dificuldades que os surdos encontram para o desenvolvimento, como a formação dos profissionais intérpretes. Principalmente o intérprete educacional que se inicia como professor de surdo ou adquirirem a língua de sinais em suas igrejas.

²⁸ **Objetivo:** O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na língua brasileira de sinais (www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm) (professores e tradutores-intérpretes).

“Até recentemente, a formação dos intérpretes acontecia exclusivamente nos espaços religiosos, “formação” resultante da prática quase que diária da atividade de interpretar”. (ROSA, 2006, p. 111). Os intérpretes educacionais foram atuar sem uma formação direcionada para esse fim, que se diferencia da interpretação formal, das palestras, entre outros acontecimentos que precisam de interpretação.

A escola se equivoca ao receber e ver esse profissional, como aquele que vai resolver todos os problemas da educação dos educandos surdos. Lacerda (2000) mostra como a presença do intérprete nas escolas não é suficiente para resolver os problemas dos surdos:

Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante outras necessidades da pessoa surda, também concernentes a sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. (LACERDA, 2000, p. 57)

Com estas medidas de se ter o intérprete educacional e a criação das turmas em LIBRAS, o problema parece resolvido. Diante disto, se os surdos não aprendem o problema não é da política, essa fica isenta de responsabilidades. Os governantes fizeram o que os surdos, seus pais e os profissionais que trabalham com os eles queriam, criaram as escolas polo. Contudo, os surdos são os principais culpados por seu próprio fracasso, pois se espera que se tornem ouvintes em potencial.

Se os educandos não aprendem é porque os professores e a escola falharam na tarefa de ensinar ou é o próprio educando que não consegue aprender por ser surdo. Cito Skliar (2001) para demonstrar essa culpabilização:

O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas, e “ouvintista” sobre as identidades surdas, a língua de sinais e os surdos. (SCKLIAR, 2001, p. 30)

Podemos considerar que não cabe ao educando fugir de suas responsabilidades, como também, as designadas ao intérprete que seria o ato da interpretação. Ele precisa assumir seu papel, de ser elo entre o professor e o educando surdo, e não assumir o papel do professor, de explicar, ensinar e ajudar nas tarefas entre outras coisas, participando apenas do momento de interação com a interpretação, Isso, na maioria das vezes acaba não acontecendo, porque ele atua como docente e interfere no desenvolvimento das aulas.

Não se considera que no ato da interpretação estejam presentes as relações de poder existentes no ambiente escolar, isto é, o conflito entre professor regente e o intérprete, que pode comprometer o desenvolvimento do ato pedagógico e a aprendizagem.

Os professores e os intérpretes de língua de sinais não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula decorrentes da nova experiência. Assim, o encaminhamento resultante da análise realizada nesta pesquisa é de que o Estado encontre alternativas que dêem sustentação para a viabilização dessa prática, no sentido de garantir o sucesso desta política pública. (Quadros, 2006, p. 158)

Portanto, uma maneira de amenizar esse conflito seria o reconhecer e criar o cargo de intérprete no quadro do magistério público valorizando esse profissional. Outra atitude a ser tomada, além das questões abrangentes relacionadas à interpretação, é viabilizar e informar aos pais sobre a educação de surdos, reconhecer a importância do aprendizado da língua de sinais pelas famílias.

A sociedade, de maneira geral precisa se organizar para receber as pessoas surdas, pois não são oferecidas condições para desenvolver sua linguagem. Assim, não devemos aceitar relatos com afirmações em que a surdez é entendida como deficiência e acarretam limitações cognitivas e afetivas. As verdadeiras limitações estão nas condições oferecidas para o desenvolvimento dos surdos.

Como se encontra no documento da Proposta da Educação para Surdos de Santa Catarina:

(...) são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições produzidas pelo sistema. As consequências dessa tentativa de homogeneização é o

fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios na ordem pessoal, social, cultural e política. (SANTA CATARINA, 2004, p.17)

A forma como foi criada a Educação de Surdos não superou seus interesses linguísticos, mas a comunidade surda continuou com a batalha pela educação bilíngue. “[...] os movimentos surdos têm assumido uma postura de denúncia, pois têm observado que as providências assumidas pelo Estado não estão sendo observadas na forma que eles esperavam [...]”. (QUADROS, 2005, p. 16)

Infelizmente, não se percebe interesse dos responsáveis pelas políticas públicas em fazer investimentos em pesquisa e capacitação continuada para os professores e os intérpretes que atuam com os surdos. Como analisa Quadros no texto sobre a Política de Educação de Surdos de Santa Catarina; “Este trabalho ainda não foi implementado de forma efetiva, por questões econômicas”. (QUADROS, 2006, p. 154) Esses investimentos são imprescindíveis para que tenham avanços significativos na educação bilíngue e a proposta educacional abranja às necessidades linguísticas e culturais desse povo.

Esse espaço desejado pelos surdos, só acontecerá com um movimento forte entre os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação. Para que tenhamos essas mudanças de atitudes precisamos, de mais professores surdos nas escolas que possam atuar com essas crianças de maneira a tornarem-se modelo de adulto surdo e responsável pela transmissão da cultura do seu povo.

Podemos colocar que os intérpretes educacionais hoje se configuram nas escolas polo como os representantes dos surdos nesse espaço educacional. Por mais que ele (o intérprete) se esforce nunca será um verdadeiro representante, pois não é nativo da língua de sinais e sempre será percebido como um estranho que luta por uma causa mesmo não pertencente ao grupo social, pois participa dele por afinidade ou profissionalismo.

A construção dessa educação necessita da participação efetiva dos profissionais surdos para que a proposta seja firmada, assim como a luta pela verdadeira educação bilíngue. São os profissionais os verdadeiros representantes dessa modalidade de ensino e eles precisam ocupar seus espaços e colocar em prática a pedagogia visual. Muitos

desses professores surdos são frutos de uma educação que não respeitou suas diferenças e passaram por muitos sofrimentos durante seu processo de escolarização. Buscaram caminhos para seu próprio aprendizado. Essa experiência de vida precisa ser considerada na educação dos surdos, principalmente com crianças e jovens. Strobel (2008) narra sobre sua experiência escolar e que evidencia o quão importante é o respeito à diferença linguística e cultural do surdo:

Fui uma adolescente revoltada e vivia isolada porque a escola oralista orientou a minha família que eu não poderia (...) ter contato com outros sujeitos surdos adultos, havia estereótipos em relação à língua de sinais e, conseqüentemente, não tinha amigos surdos e nem ouvintes. (STROBEL, 2008, p. 100)

Assim, esse sentimento de solidão narrado pela autora pode ser amenizado nas escolas inclusivas. A interpretação deixa de ser essencial e passa a ser secundária nos momentos de ensino aprendizagem, ficando para ocasiões mais formais como formaturas, palestra entre outros. A partir dessa análise, buscou-se entender como os processos de ensino-aprendizagem e interpretação podem influenciar a constituição da identidade surda e do sujeito social. “[...] o intérprete, muitas vezes, é visto como “ator social”, podendo cruzar as fronteiras de duas línguas e duas culturas, obtendo informações de ambas, intermediando a conversação”. (NICOLOSO e SILVA, 2009, p.84). Pensando a circulação do intérprete, como aquele que transita entre as culturas.

Considerando-se os problemas apresentados, são muitos os empecilhos aos educandos surdos na construção dessa identificação cultural, mesmo assim esses continuam suas lutas e desenvolvem suas identidades. Isso ficou evidente no grupo surdo da escola pesquisada. Como se refere Schmitt (2008), mesmo com as dificuldades esses sujeitos encontram formas de se fazerem presentes e terem seus direitos garantidos e respeitados, “[...] podemos lutar sempre para unir com outros surdos na escola, lazer, mídia e entre outro na sociedade onde se vive a cultura dos surdos e também sua identidade”. (SCHMITT, 2008, p. 43). Os Estudos Culturais trazem esse aporte como situa Aguiar (2006) para a luta dos grupos sociais:

[...], pelas discussões acerca dos elementos que estão atrelados à cultura, suscitaram a emergência dos Estudos Culturais, buscando estratégias de colocar em cena seus conhecimentos de mundo, suas

identidades, estabelecendo outros pilares que sustentam esses estudos e se manifestam culturalmente. (AGUIAR, 2006, p.17).

Os movimentos de resistência travados pelos surdos constantemente. Esses buscam estratégias para suprir suas necessidades enquanto educandos e enquanto sujeitos sociais. Os intérpretes como coadjuvantes dessa comunidade também exercem este movimento de resistência.

Ao entender a comunicação como um direito, não poderia desconsiderar a importância do intérprete no contexto escolar pesquisado. O intérprete assume um importante papel no desenvolvimento dos surdos, pois como a língua “maior” (COSTA, 2008) na escola é a oral, o intérprete está presente em muitos momentos, como o elo de comunicação entre os surdos e os ouvintes. Como Costa (2008), nos faz refletir sobre o ato de traduzir:

“A tradução é um transporte de uma língua à outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital”. E com esse transladar de sentidos, a tradução, se torna um ato de desconstrução. “O tradutor já não trabalha para borrar a diferença, mas para fazê-la produzir” (COSTA, 2008, p.08 apud LARROSA, 2004, p. 84).

Porém, nos encontros surdos, a figura do intérprete, passa a ter um papel secundário. Nesses momentos não há diferença linguística. Consideramos que o intérprete passa a ser percebido pelos sujeitos surdos como outro diferente, que se aproxima dos surdos pela língua que compartilham, não negam sua importância na comunicação com o mundo ouvinte, mas lutam por uma escola em que a língua maior seja de sinais. Dessa forma, o intérprete não configurará mais como peça fundamental na educação de surdo.

Como a escola de surdos no Estado ainda é uma utopia, um sonho da comunidade surda e de alguns profissionais envolvidos na educação dos mesmos, o intérprete como outro diferente - sua presença para o momento continua sendo de fundamental importância-ele é percebido pelos companheiros de trabalho que não se apropriaram da língua de sinais como ponte entre o conhecimento ministrado pelo mesmo e os educandos surdos. Há ainda muitos desses professores ouvintes que consideram os educandos surdos como “alunos” do intérprete.

Percebe-se uma inversão de função, pois quem deve ensinar o educando surdo a apropriar-se do conhecimento escolar é o professor de cada disciplina. O intérprete tem a função de facilitar a comunicação entre o professor ouvinte e os educandos surdos. Essa é uma discussão necessária nas escolas que tenham surdos incluídos: definir qual o papel do intérprete tradutor de língua de sinais. Muitos são os conflitos e ideias erradas sobre o trabalho dos mesmos, que acabam se sentindo desamparados. Aguiar (2007) traz essas questões em relação ao sentimento dos intérpretes de como se sentem entre dois mundos, ou melhor, entre culturas:

Essa movimentação nas fronteiras das línguas das quais os ILS vivenciam faz parte da tradução cultural que leva esses profissionais a se deslocarem cada vez que realizam as interpretações e a experimentarem lugares híbridos. (AGUIAR, 2007, p. 30)

Esse estar entre as fronteiras das línguas, traz algumas dificuldades para os intérpretes que atuam na educação de surdos, como a inversão da função dele que ainda não foi entendida pelos profissionais da escola polo ou bilíngue. Quadros (2004) caracteriza o perfil do intérprete educacional:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. (QUADROS; 2004 p.60)

As colocações que a autora traz foram encontradas nas respostas dos entrevistados. Ao atribuir uma importância muito grande ao intérprete, demonstram em suas afirmações que até mesmo os educandos esperam que o intérprete os ajude nas tarefas escolares.

“Intérprete é bom, ele ensina. O professor explica a tarefa o intérprete explica, aí conseguimos fazer o exercício.” (Cinthya).

“A intérprete é ótima, ela explica e fica claro, nos ensina e cobra responsabilidade.” (Micheli).

Portanto, para que se tenha um entendimento do papel do intérprete precisa-se de uma ampla discussão com a comunidade escolar, fazer cursos de capacitação para todos os professores para que a maioria se torne bilíngue. Não apenas cursos de LIBRAS, mas também de educação de surdos, de letramento²⁹, deixando a Língua Portuguesa em segunda colocação. Essas são apenas algumas sugestões para melhorar o ensino nas escolas que possuem educandos surdos.

²⁹ “Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas”. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 17)

CAPÍTULO: V

A TECITURA DAS POSSIBILIDADES AO ENCONTRO DAS IDENTIDADES SURDAS

“No começo na pré-escola só brincava com crianças ouvintes não sabia nada, me sentia triste, depois cresci e vim estudar aqui na segunda série e tinha contato com os meus amigos surdos, passei a me sentir feliz” (CINTHYA).

Chegar nesta etapa da pesquisa e tecer algumas considerações não foi uma tarefa fácil de cumprir, pois acredito que durante essa caminhada deparei-me com algumas respostas para meus questionamentos que pareciam estar respondido e algumas que esclareciam minhas perguntas. Muitos outros questionamentos surgiram no caminho, tão importantes de ser debatidos quanto à proposta principal deste estudo acabaram ficando, talvez, para um próximo estudo. Deixando esses possíveis questionamentos a parte do corpo desta pesquisa, talvez fiquem para um novo estudo ou até mesmo se desdobrem em outras possibilidades a ser pesquisadas.

Chegar a estas considerações foi possível pela vontade e cooperação dos educandos surdos em colaborar com ele. Narrando suas histórias de vida, como se perceberam surdos quando criança, como se sentiam em escolas que não tinha amigos surdos e de como a escola pesquisada tornou-se um ambiente de encontro desses sujeitos. Foi ali que surgiu a possibilidade do encontro diário entre surdo/surdo, nos períodos das aulas regulares e nos horários de atividades extraclasse.

Verifica-se a identificação cultural desses educandos quando respondem que a escola que estudam é muito boa, porque tem amigos surdos (esse é o primeiro critério utilizado pelos educandos para qualificar a escola como boa), tem intérprete e professor surdo. Para esses educandos, o ambiente escolar se configura mais como um lugar de encontro entre os pares surdos. Esse encontro entre os iguais supera a expectativa de vir para escola para aprender, atribuindo maior importância aos amigos surdos. Nesse momento a escola amplia seu papel social de difundir o conhecimento sistematizado.

Aqui no Conceição é bom. Tem surdo. Posso conversar. (Wellington Moura dos Santos é surdo, tem 15 anos, mora em Florianópolis, passou a estudar na escola polo no ano de 2005 frequentando a quarta série do ensino fundamental, hoje está na oitava série).

Sobre as narrações quanto à importância da escola como um lugar de encontro entre surdo/surdo pode-se citar Lopes e Veiga-Neto (2006). Em sua pesquisa sobre a escola de surdo, relatam como a instituição de ensino torna-se um lugar de encontro dos surdos. Um dos exemplos usados é quando os educandos surdos que, mesmo fora do seu horário de aula regular, buscam esse ambiente para vivenciar esse contato e seus aparatos culturais. O principal dele é a língua de sinais. Mesmo se tratando de uma escola de surdos pode-se fazer um paralelo com a escola polo que passou a sediar esses encontros:

Os cinco jovens citados parecem viver a escola de surdos como um espaço de experiência surda. São frequentadores da escola não somente nos horários de aula, mas em horário extras, ou seja, horários em que buscam a escola como espaço de convivência com seus pares. (LOPE e VEIGA-NETO, 2006 p. 95).

Como podemos observar esse fato acontece na escola polo, pois para eles a escola tem mais importância como local de encontro entre amigos surdos, do que como um lugar em que encontram conhecimento. A partir desses encontros, o grupo pesquisado construiu sua identidade e teve contato com os aparatos culturais do povo surdo. Passou a ser o espaço escolar, o local geográfico dessa resistência e de luta política, mesmo que pela pouca idade não consigam atribuir significados a esse movimento de resistência que exercem. Atuam com muita força na defesa de seus direitos, como encontramos na fala da entrevistada, sobre a importância da língua de sinais e a presença do intérprete:

“Se faltar o intérprete e o professor não sabe LIBRAS a comunicação não acontece e o surdo não entende, precisamos sempre do intérprete para entender as explicações dos professores” (Karolyne).

Assim, consideram de grande relevância a sua língua, bem como ter a língua de sinais na escola e poder vivenciar sua cultura nos encontros surdo/surdo que a pesquisadora surda Strobel ressalta:

“Então muitas vezes a formação de identidades surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo “povo surdo”, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas.” (STROBEL, 2008, p.33).

Esse sentimento de pertencimento a um grupo diferenciado é muito forte e faz como que os educandos surdos se identifiquem como surdos e assim se declarem e resistam à imposição da língua oral, exigindo a sua língua no seu desenvolvimento acadêmico e social.

5.1: JUNTANDO OS PONTOS DAS HISTÓRIAS NARRADAS DOS EDUCANDOS PESQUISADOS

Foi uma experiência prazerosa conversar com os surdos sobre os objetivos deste trabalho, olhar seus sinais, suas narrações, as coerências com que organizam os fatos, a atenção que dispensaram no momento das entrevistas mostra o quanto esses educandos amadureceram e se desenvolveram como sujeitos conscientes de suas diferenças linguística e cultural. A evidência dessas considerações é apresentada quando todos os entrevistados falam da importância de ter a língua de sinais na escola, amigos surdos, enfim, expressar suas ideias de maneira simples, principalmente quando fazem relação com a escola regular que frequentaram anteriormente – onde, às vezes eram os únicos educandos surdos:

“Lá na escola... tinha muito ouvinte, pouco surdo. Acho que só três surdos, lá a escola era boa, mas tinha pouco surdo, depois mudei para cá, na segunda série alguns amigos surdos eu já conhecia e outros eu conheci, aqui na escola é bom tem amigos surdos. Tem LIBRAS” (Wellington).

Ao analisar essa resposta percebe-se o quanto foi importante para esse educando que hoje frequenta a sétima série do ensino fundamental, encontrar na escola seus pares surdos. Wellington afirmou que a outra escola³⁰ era boa, mas tinha pouco surdo e que na

³⁰ O entrevistado quando se refere a outra escola, esta falando da escola Estadual que estudava antes de ser implementada a nova Política de Educação de Surdos, depois que este educando veio para escola polo, o que aconteceu com a maioria dos educandos, são provenientes de deferentes instituições escolares da Grande Florianópolis.

escola pelo teve a oportunidade de ampliar seu círculo de amizade. A comunicação passou a ser melhor, pois havia quem lhe entendia. Outros colegas de turma também eram surdos e o professor bilíngue. As mesmas considerações encontramos na resposta de Karolyne quando questionada se gosta da escola:

“Aqui têm surdos e aprendo. Tenho amigos surdos, posso conversar e desenvolver. Eu gosto daqui ”(Karolyne)

Como podemos observar nas respostas dos educandos, o encontro surdo é muito importante para eles, os quais consideram que esse encontro colabora com seu desenvolvimento. Strobel (2008 p. 104 - 105) também traz exemplos importantes desse encontro surdo/surdo na constituição da identidade, nos quais faz referência à importância do contato entre as crianças surdas e os adultos que são os responsáveis pela transmissão cultural. Com isso as crianças constroem a identidade cultural, defendendo a importância das escolas de surdos. Esse encontro surdo tem suma importância para a constituição da identidade surda e da identificação cultural, porém muitas vezes, ele acontece apenas nas escolas, seja ela de surdos³¹ ou inclusiva. Os entrevistados atribuem uma grande importância a esse encontro, porém ele acontece somente na escola. Por serem ainda jovens não participam frequentemente das associações de surdos da região. Relataram que a frequentam em dias de festas ou de comemorações. Também há educandos surdos que não conhecem a associação, sinalizam. “[...] a cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos, surdos de geração passada [...], através das associações de surdos. Infelizmente elas não procuradas pela família [...]” (STROBEL, 2008, p.26).

Os educandos também relataram que têm pouco contato com surdos adultos, que se encontram sempre com a professora surda da escola e com os outros surdos adultos, os quais visitam as escolas. Alguns são estudantes e vêm aqui para fazer estágios dos cursos que frequentam como os cursos de Letras Libras ou de Magistério:

“Encontro alguns surdos perto da minha casa e no trabalho da minha mãe, não conheço a associação. Aqui na escola converso com a Renata e como outros surdos que vêm aqui como professor” (Karolyne).

³¹ O termo Escola de Surdos é usado em alguns Estados que tem escolas em que só estudam pessoas surdas e os professores são surdos ou bilíngue.

Também, nas entrevistas, pode ser constatada a dificuldade de comunicação dos educandos surdos com seus familiares. A maioria respondeu que a mãe é a pessoa da família que mais usa língua de sinais, mesmo de maneira simples, e afirmam que ela (a mãe) fez curso de LIBRAS e sabe um pouco:

“Adoro minha família, gosto muito deles, de viajar, de passear, mas não sabem língua de sinais só oralizam” (Karolyne).

“Minha mãe e minha avó querem aprender LIBRAS fazer curso. Ninguém da minha família sabe” (Jéssica)

Essas são apenas algumas das falas dos educandos em relação à família. Quase todos relataram que a mãe é quem sabe língua de sinais. Apenas uma educanda, o que é pouco, referiu-se ao pai afirmando que ele sabe bem LIBRAS. Pelas respostas dos educandos em relação à comunicação familiar refleti se deveria ou não entrevistar as famílias. Cheguei à conclusão que deveria desistir das entrevistas às famílias, pois me parece que, nessa situação, a família pouco contribuiu para construção da identidade surda e continua na busca histórica de tornar o filho “um igual”, um ouvinte. O que para Strobel (2008):

Muitas vezes o processo de transmissão cultural de surdos ocorre com muitos sujeitos surdos somente na idade mais avançada, já adultos, porque a maioria dos surdos tem família ouvintes, ou pela imposição ouvintista nem frequentam as escolas de surdos e ficam sem contato por muito tempo com a comunidade surda. (STROBEL, 2008, p. 25)

As famílias querem uma escola que consiga ensinar seu filho surdo a ler e escrever e tenham sucesso escolar. O que leva a entender que a questão da diferença linguística não foi um diferencial na escolha dessa escola polo ou bilíngue, pois essas questões linguísticas foram e ainda são percebidas pelos familiares como um suporte para o sucesso escolar do seu filho surdo.

O fato de a escola em questão oportunizar aos educandos a língua de sinais, a presença do intérprete tradutor, do professor bilíngue e do professor surdo não se caracteriza como diferente aos familiares. O que a família procura é o desenvolvimento

escolar de seus filhos, que eles aprendam a ler e escrever e se possível oralizar. Faço essas considerações baseada na minha prática cotidiana e dos muitos encontros realizados com os familiares para conversar sobre seus filhos e sobre a importância da família se apropriar da língua de sinais, a língua de comunicação de seu filho surdo. Mesmo sem perspectiva de mudança das famílias no que diz respeito à língua de sinais, a escola fica com a tarefa de ensiná-la para os educandos e seus familiares. Língua essa que passa a ser entendida por eles (os familiares) como mais um instrumento diferenciado que seu filho surdo precisa para se desenvolver. Percebe-se o interesse de algumas famílias em aprender a LIBRAS para se comunicar com os filhos surdos. Principalmente da mãe:

“Minha mãe sabe, meu primo e meu irmão (sabem LIBRAS), os outros só oralizam” (Cinthya).

“Minha avó quer aprender aqui com a Renata para entender o que minha amiga surda fala quando vai na minha casa e poder conversar comigo” (Jéssica)

Muitas vezes, para os familiares o aprendizado dessa língua fica a cargo da escola. Se é com essa língua que seus filhos surdos aprendem, autorizam o uso da língua de sinais para que ela seja utilizada, preferencialmente, no ambiente escolar. São poucos os esforços dos familiares para aprender a LIBRAS, a língua natural do seu filho surdo:

[...] isto ocorre por que um ou outro membro ouvinte de família do filho surdo resolve se informar e aprofundar a respeitar a cultura surda, procurando se comunicar e passar todas as informações para criança surda em uma relação de diálogo, onde existe uma efetiva troca de saberes e da aceitação de identidade surda. (STROBEL, 2008, p. 52)

Refletindo a citação e comparando com as resposta dos entrevistados podemos entender que a pessoa da família que busca conhecer e aprender a língua de sinais, normalmente é a mãe, que fica encarregada da tarefa de se comunicar com seu filho.

“Eu tenho amigos ouvintes na minha casa e converso com ele. Quando não consigo entender ou eles não me entendem, chamo minha mãe. Ela sabe LIBRAS e ela interpreta. Ai eu consigo conversar com meus amigos” (Cloves)

Assim, o filho tende a depender da mãe para manter comunicação com os ouvintes. Na resposta de Cloves não percebi nenhum incômodo em precisar da mãe para interpretar. Ao contrário, isso pareceu natural na sua fala.

Por perceber a necessidade do envolvimento da família dos educandos surdos, os profissionais envolvidos com os surdos na escola pesquisada começaram a fazer um trabalho com as famílias, sobre a importância da língua de sinais para seus filhos surdos. Com a intenção de explicar que a língua de sinais não é só importante na escola, mas para a vida desse sujeito surdo.

Assim, fizemos um movimento a favor da língua de sinais, com reuniões e palestras com surdos já formados, ou em formação. Como exemplo desse trabalho, convidou-se para interagir com os educandos e seus familiares a Doutora Gladis Perlin. Surda e professora da UFSC teve como objetivo principal mostrar para os pais que seus filhos surdos são sujeitos capazes e podem ter um bom futuro. Foi uma tentativa de conquistar as famílias para que aceitassem e apropriassem da língua de sinais como comunicação de seu filho. Todo este trabalho foi realizado para que os familiares dos educandos surdos se apropriassem da LIBRAS, mas infelizmente ainda não conseguimos conscientizar e mostrar a importância e necessidade da língua de sinais para os surdos.

Esse desinteresse pela língua mãe de seus filhos é colocado nas falas dos educandos quando respondem que, a escola é o local onde encontram os amigos, se comunicam, trocam ideias e quando estão com os familiares são sozinhos; “*o único surdo*” da família as conversas acontecem na língua oral. Diante disto supõe-se que os familiares ainda não aceitam, de forma plena, o uso da língua de sinais, e as diferenças culturais de seus filhos surdos. Mesmo com essa dificuldade de comunicação, percebe-se nas entrevistas que, apesar de ter apenas um membro na família que utiliza a LIBRAS, essa já passa a fazer parte do cotidiano dessa pessoa surda.

Na resposta do entrevistado Wellington Moura dos Santos, é visível o isolamento e a presença da mãe como elo de comunicação com os familiares, quando questionado sobre “como se comunica com sua família?”.

Ele responde:

“*Minha mãe sabe LIBRAS, um pouco. Meu pai só oraliza. Os outros falam. Eu sou o único surdo da família*”. (Wellington Moura dos Santos)

Utilizo essa resposta como exemplo quando o educando sinaliza que apenas ele é o surdo da família. Tive repostas semelhantes dos outros entrevistados. Como ocorre certa dependência pela mãe para interpretar a conversa com amigos ou familiares ouvintes, o entrevistado Cloves responde à mesma pergunta:

“Como você se comunica com sua família?”

“Minha mãe sabe língua de sinais. Ela aprendeu, fez curso e estuda nos livros. Meu pai não consegue aprender, meu irmão não sabe. Só minha mãe sabe bem”.
(Cloves é surdo e deficiente físico, tem 14 anos mora no bairro distante da cidade de Palhoça. Também iniciou na escola polo no ano de sua implantação e também frequenta a oitava série)

Mesmo não sendo direta a resposta, pode-se entender que a mãe é o elo de comunicação de seu filho surdo com o mundo ouvinte. Dessa maneira, a interpretação para os educandos se configura como um elo importante para o contato entre os surdos e os ouvintes. Essa interpretação pode ser em casa pela figura da mãe ou na escola pelo intérprete educacional.

No decorrer das entrevistas, as respostas pareciam simples e diretas. Mesmo com minhas indagações, suas respostas acabavam sendo afirmativas ou negativas, como as repostas da entrevistada Cinthya, a qual prestava muita atenção enquanto eu sinalizava a pergunta e a respondia com sinalização afirmativa ou negativa. Ao ser questionada se gosta da escola e por que gosta, afirmava com a cabeça que sim e também fazia o sinal de sim. Durante os relatos, surgiam comentários e outras perguntas para ampliarem o diálogo.

Ao término da entrevista e com a coleta de dados em mãos, iniciei o processo de ver e rever, interpretar e reinterpretar. Minha primeira impressão é de que seriam respostas simples que não contribuiriam com a pesquisa, mas os resultados obtidos não condiziam com essa impressão. Pois, a partir das respostas obtive relatos preciosos. Mesmo com as simplicidades de suas respostas, os entrevistados me mostraram como lutam por sua língua, como se organizam fora da escola para se fazerem presentes nas conversas familiares. Bem como percebem sua dificuldade pelo fato de sua família só falar (oralizar) e assim, com todos os pontos contrários se reconhecem, enquanto surdos, com uma diferença linguística.

A partir deste movimento de contar sua história, através de narrações de acontecimentos importantes para eles, esse narrar torna-se um fonte fundamental para pesquisa, pois quando contam que ao chegar à escola perceberam que poderiam se comunicar, que possuíam uma língua. Encontros entre surdos, para eles, são de suma importância, mesmo se sentindo e se percebendo surdo isolado, esse sentimento diferente esteve presente na sua subjetividade.

Na escola polo pesquisada, essa comunidade teve a oportunidade de vivenciar frequentemente esse encontro com seus pares e construir sua singularidade surda, ou seja, sua identidade. Descobrir que essa comunidade não está pronta e que, apesar de obterem a característica comum (serem surdos) seus membros não são iguais, pois cada um tem sua própria essência. Suas experiências e vida é que vão determinar com quais identidades surdas os sujeitos irão se identificar ou narrar.

Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para o sujeito surdo possa reescrever-se através de interação social, cultural política e científica. (QUADROS, 2006, p. 98)

A construção da identidade acontece diariamente quando os surdos se encontram na escola, travam suas lutas cotidianas de sobrevivência, tornando-se sujeitos sociais com um sentimento de luta muito forte. Desde muito cedo, aprendem que precisam conquistar sua comunicação: um direito de todos.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A COMUNIDADE SURDA: pontos e encontros deste estudo

Podemos dizer que este grupo de surdos que vivenciam sua diferença na escola polo tem o entendimento da necessidade de comunicação e que esta só acontecerá se sua língua natural for reconhecida e respeitada.

Com este entendimento da necessidade de comunicação, a autora Quadros (2003), afirma que as propostas de inclusão precisam ser consideradas de acordo com os dois níveis de linguagem, atingindo as necessidades dos surdos de se comunicarem:

“[...] o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, [...] o nível social ao interferir na expressão humana final”. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da língua. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações sociais. (QUADROS, 2003, p. 95)

Mesmo ao considerar esses níveis de linguagem na escola polo, é preciso encontrar caminhos para que essas representações culturais aconteçam, pois mesmo com presença conturbada, a interpretação ainda é indispensável, pois os professores, de maneira geral, não aprenderam a língua de sinais. Não se tornaram bilíngues.

Os educandos entrevistados também têm a consciência dessa necessidade e se mostraram preocupados com a falta de domínio da LIBRAS pelo seus professores. Dessa maneira, reivindicam a presença do intérprete. Frente a essa diferença linguística, constroem suas identidades surdas apropriando-se da cultura do seu povo.

A identificação cultural precisa ser vivenciada. Os educandos surdos pesquisados as vivenciam diariamente, em seus encontros, nas relações que estabelecem com outro ouvinte afirmando sua diferença surda, sua capacidade de ser e estar inserido no contexto da escola inclusiva.

Esse convívio diário com outro, o ouvinte, nessa comunidade surda parece não ser um obstáculo. O fato de conviver com pessoas diferentes de si não acarretou prejuízo para a construção individualidade. Os surdos dessa comunidade constroem suas identidades, inventam suas marcas, ao mesmo tempo em que não demonstram nenhum problema pelo fato desse encontro acontecer, principalmente no ambiente da escola polo. Talvez quando esses sujeitos alcançarem a idade adulta, essas lembranças da comunidade inserida na escola inclusiva lhes trará desconforto, embora esse fator não aparentou ser um problema no momento das entrevistas. Esse grupo tem seu local de encontro na escola polo e tem sua identidade surda bem definida, pois todos os entrevistados se reconhecem surdos e entendem que a língua de sinais é sua língua

natural. Eles atribuem importância ao fato de a escola pesquisada possuir profissionais que sabem LIBRAS, como também ao fato de poderem ter amigos surdos.

Os amigos representam aqueles com que podem trocar ideias e conversar. É comum ouvir dos professores, principalmente dos ouvintes que não dominam a língua de sinais, que eles, os surdos, não fazem barulho porque não emitem som, mas não param de movimentar as mãos e conversam o tempo todo. Normalmente, os intérpretes ou os professores bilíngues afirmam que eles encontram na escola um espaço de encontro com seus pares surdos e que às vezes a escola é o único espaço de trocas e de bate-papo, pois suas famílias são na maioria ouvintes tendo pouco ou nenhum conhecimento da LIBRAS. Esses jovens quase não participam da associação de surdos ou vão apenas a ocasiões especiais, como festa de natal. Como podemos perceber na fala dos entrevistados:

“Vou na festa de natal. É muito legal. Tem presentes e brincadeiras”. (Cloves)

“Às vezes eu vou na associação. Sempre não, só às vezes”. (Cinthya)

“Não conheço que sinal (da associação) é este. Nunca fui, não sei”. (Jéssica)

Posso dizer que a escola pesquisada tornou-se o local de encontro dessa comunidade surda. Foi nela que os educandos surdos construíram suas identidades, apropriaram-se da cultura surda e desenvolveram sua língua de sinais. Mesmo a escola não tendo essa função, é nesse espaço que esses jovens se constituíram surdos e se narram surdos. Essa militância, mesmo que indireta, abre caminho para conquistas futuras na educação de surdos, pois desde cedo esses jovens aprendem a exercer seus direitos e a não serem manipulados pelos sistemas sociais dominantes, fato que deixa marcas profundas na constituição dos sujeitos na sua subjetividade.

Investigar como esses sujeitos agem na escola, como lidam com os conflitos, principalmente os relacionados à sua aquisição linguística e cultural me forneceram subsídios para melhorar minha prática pedagógica, ter maior entendimento da pedagogia surda e da identificação cultural desse grupo.

Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento da educação bilíngue nessa escola polo e também poderá servir de estudos para futuros acadêmicos que

queiram estudar os surdos e sua cultura. Ou ainda, os profissionais que venham a atuar na escola poderão desfrutar desse relato como fonte histórica e de pesquisa sobre a educação de surdos.

Este estudo não se encerra aqui, pois muitos questionamentos foram deixados de lado. Esses poderão ser usados para futuras dissertações ou até mesmo tese sobre a perda que o educando surdo tem quando é avaliado somente pelo português escrito em todas as disciplinas; por que usar instrutor surdo e não professor; ou ainda como os ouvintes percebem a interpretação. Esses são apenas alguns exemplos.

Termino essa dissertação fechando alguns pontos, mas abrindo muitos outros. Pois um tema como a identidade surda e aquisição cultural não se esgota em uma dissertação. Muitas são as questões que precisam ser considerada, as discussões sobre a educação dos surdos precisam ser colocadas em foco para que esses sujeitos se desenvolvam na sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. A escola e a construção da identidade na diversidade. In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas. Armazém do Ipê. 2006.

AGUIAR, Silvana. Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades. Florianópolis, UFSC. 2006. Dissertação de Mestrado

ALMEID, Maria Cecília Puntel de, LIMA Maria Alice Dias da Silva e LIMA, Cristiane Cauduro. A UTILIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA NA PESQUISA EM ENFERMAGEM. Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre: 1999 (<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4288/2250> em 22 de setembro de 2010).

ARFUCHU, Leonor. el espacio bibliográfico dilemas de la subjetividade contemporánea. Argentina, Fondo de Cultura Económica. 2002.

BARTHES, Roland. Análise estrutural da narrativa. Tradução de PINTO. Maria Zélia Barbosa. Petrópolis. Vozes, 2008.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília. CORDE, 1994.

_____, Lei n°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____, Decreto n°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei de n°. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: Educ, 2004

CEVASCO, Maria Elisa. Dez Lições Sobre Estudos Culturais. 2º Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Maria Vorraber VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Introdução: Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Luciyenne Matos Machado da. Artigo "Ser bilíngue numa sociedade de controle: "Estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea". Vitória, ES Brasil: 2008.

DIAS, Tércia R. S. Educação de surdos, inclusão e bilinguismo. In MENDES, Eunicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. São Carlos, Edufscar, 2004.

FLEURI. Reinaldo Matias. Cultura: Uma Categoria Plural. In FLEURI. Reinaldo Matias (Org.) Intercultura: estudos emergentes. Ijuí: Unijuf, 2001.

FERNANDES, Elalia. Linguagem e surdez. Porto Alegre. Artmed, 2003.

FÓRUM EM DEFESA DOS SURDOS DE SANTA CATARINA - Proposituras para a educação de surdos em Santa Catarina: uma leitura em construção. 2003.

GIROLETTI. Marisa Fátima Padilha. Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang. Florianópolis. UFSC, 2008. Dissertação de Mestrado.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) SURDEZ: processos educativos e subjuntivos. São Paulo. Louise. 2000.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo. Plexus, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In. Revista Educação e Realidade, mídia e educação. V 22 n 3.1997.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv. (Org.); Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da e LOURO, Guaraciara Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação de Surdos. Em THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004.

LACERDA, Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de ouvintes. Em LACERDA, Broglia Feitosa de e Góes, Maria Cecília Rafael de. (Org.) SURDEZ: Processos Educativos e Subjuntivos. São Paulo. Lovise. 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu em Educação. Em SILVA, Tomaz Tadeu da. Os sujeitos da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o ensino de Língua escrita. Em Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, V. 24, n. Especial, UFSC, 2006.

LEONTIEV. A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOPES, Maura Corcini. Relação de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. Em SKLIAR, Carlos (Org.) A surdez: um olhar as diferenças. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____, A invenção da surdez. EDUNISC. Sta Cruz do Sul. RS. 2004.

_____, Corcino Maura e VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. Texto. Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação N° 24. Florianópolis. UFSC: NUP/CED, 2006.

NICOLOSO, Silvana e SILVA, Soélgas Mendes. Lendo sinalizações em Libras: Onde está o sujeito? Em QUADROS, Ronice Müller e STUMPF, Marianne Rossi. (Org.) Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

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

_____, Paulo Cesar. Diferença cultural e Educação Bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. Florianópolis: UFSC, 2009. Tese de Doutorado

MASUTTI, Mara Lúcia. Tradução Cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. Florianópolis: UFSC 2007. Tese de Doutorado

_____, Mara Lúcia e BASSO, Idavania Maria de Souza. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. Em MASUTTI, Mara Lúcia e RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia Ramirez (Orgs.) a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de *softwares* e suas implicações pedagógicas. UFSC. 2009.

PEDROSO. C. C. A. ROCHA, P. FERRINI C.. ROCHA, J. Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngue. Em GOLÇALVES, M. F.C. Educação escolar: identidade e diversidades. Florianópolis: Insular, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha. Histórias de vida surda: identidades em questão. Porto Alegre. UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado

_____, Gladis Teresinha. Identidades surdas Em SKLIAR, Carlos. (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação. 2001.

_____, Gladis Teresinha e MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Texto. Revista Ponto de vista. N° 5. NUP. Florianópolis. 2003.

_____, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. Em THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Escola Básica Nossa Senhora da Conceição. 2010 (Revisado).

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

_____, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão / exclusão Texto. Revista Ponto de vista. N° 5. NUP. Florianópolis. 2003.

_____, Ronice Müller e KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos surdos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice Müller. Educação de surdos: efeitos de modalidades práticas pedagógicas. Em MENDES, Eunicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. São Carlos, EdUFSCar, 2004.

_____, Ronice Müller. Políticas linguísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação dos surdos no Brasil. Texto. Florianópolis: UFSC/CED, 2005.

_____, Ronice Müller. Políticas Linguísticas e educação dos surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 26, n. 69, p.141-161, maio/ago. 2006.

_____, Ronice Müller e SCHMIEDT, Magali L. P. Idéias para ensinar português para surdo. Brasília: MEC, 2006.

_____, Ronice Müller e FRIGER, Ingrid. (Org.) Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: UFSC, 2008.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Ed. UFSC: NUP/CED, 2006.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para os surdos. Em: LODI, Ana Claudia B. HARRISON, Kathryn Marie P. CAMPOS, Sandra Regina L. (orgs.). Leitura e escrita: no contexto da diversidade. Porto Alegre. Mediação. 2004.

ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Campinas: Arara Azul, 2006.

_____, Andréa da Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, 2006.

SACKS, Oliver, W. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. (trad. LEMOS Alfredo), B. P. Rio de Janeiro: Imago. Ed. 1990.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. Diretrizes para implantação das salas de recursos na área da deficiência sensorial, Centro de Estudos ao Atendimento da Deficiência Sensorial. Florianópolis, 2001.

_____, Fundação Catarinense de Educação Especial. Avaliação do processo de integração dos alunos com necessidades especiais na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. São José, 2002.

_____, Políticas para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004.

_____, (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José: 2009.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em SAWAIA, Bader. As Artimanhas da Exclusão Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª Ed. São Paulo. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Vilmar. A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perceptiva. Florianópolis. UFSC. 2009. Tese de Doutorado.

SCHMITT, Deonísio. Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina. Florianópolis. UFSC, 2008. Dissertação de Mestrado.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em SKLIAR, Carlos. (org.) Educação e Exclusão abordagem sócio – antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre/RS. Mediação. 1997.

_____, Carlos Bernardo e LUNARDI, Marcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. Em LACERDA, Broglia Feitosa de e GOES, Maria Cecília Rafael (Orgs.) Surdez: Processos Educativos e subjetividade. São Paulo: Louise. 2000.

_____, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. Em SKLIAR, Carlos. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação. 2001.

_____, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí? (trad. LESSA, Giane). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SOUZA, Regina Maria. O olhar esses seres anormais: notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós. Em. Revista Ponto de vista. Nº 5. NUP. Florianópolis. 2003.

SOUZA, Saulo Xavier de. Traduzibilidade poética na interface Libras-Português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em *Bandeira Brasileira* de Pimenta (1999). EM QUADROS, Ronice Müller e STUMPF, Marianne Rossi (org.) Estudos Surdos IV. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. SISTEMA SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o surdo. Em THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). a invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005. Tese de Doutorado

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis. UFSC, 2008. Tese de Doutorado

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis. ED. UFSC. 2008.

SUTTON-SPENE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surda na poesia em língua de sinais Em QUADROS, Ronice Müller e VASCONCELOS, Maria Lúcia Barbosa de (org.). Congresso Internacional de Aspectos Teóricos das Pesquisas nas Línguas de sinais. Florianópolis, 2006.

ULGUIM, Daltro Lucena. A DISTINÇÃO ENTRE PÓS-MODERNISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO. 2010. <http://www.ebah.com.br/a-diferencs-entre-pos-modernismo-e-pos-estruturalismo-doc-a4032.html> (10/03/2011)

VIEIRA. Mauren Elisabeth Medeiros. A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de Línguas de Sinais: Afinal... Professor ou Intérprete? Florianópolis. UFSC, 2007. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WELTER, Tânia e TURRA, Neide Catarina. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem a diversidade. Em Revista Ponto de vista. N° 5. NUP. Florianópolis. 2003.

http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_si_nais/educacao-bilinguismo.pdf (25/07/2010)

HTTP://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm (10/09/2010)