

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

**O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR: um estudo do
reconhecimento de alunos(as) e de professores(as) do ensino público
fundamental em Monte Carmelo, MG**

UBERABA - MG
2012

ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

**O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR:
um estudo do reconhecimento de alunos(as) e de professores(as) do
ensino público fundamental em Monte Carmelo, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Telles Márques.

UBERABA - MG
2012

ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

**O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR:
um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do
ensino público fundamental em Monte Carmelo, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/03/2012.

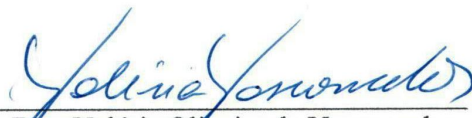
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Fernanda Telles Márques
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão
Universidade Federal do Triângulo Mineiro -
UFTM



Prof. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade de Uberaba - UNIUBE

*Aos sujeitos Surdos, que são
meus grandes companheiros de
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho aconteceu por meio da colaboração e apoio...

Das Escolas pesquisadas, juntamente ao corpo docente e discente que permitiram e se disponibilizaram quanto à realização desta pesquisa.

Dos colegas do mestrado, pelos bons momentos que passamos juntos, vivenciando sobre a arte de aprender e ensinar.

Dos professores do mestrado, e em especial à Prof. Dr^a. Valéria Oliveira Vasconcelos, que foi a supervisora do estágio em docência, e ainda pelas contribuições na banca de qualificação.

Da Prof. Dr^a. Luciana Beatriz de Oliveira Bar Carvalho, por fornecer tantas opções de trabalhos acadêmicos, leis, diretrizes e documentos, os quais vieram para melhorar a qualidade da dissertação após a banca de qualificação.

Da colega de sala e de muitas viagens Rosimeire Merotti Crippa, por tudo que vivenciamos juntas em mais uma jornada de estudantes, sem me esquecer do companheirismo de Mara Ignácio Leite.

Da bolsa da Capes, pois sem sua concessão este sonho não teria se concretizado.

Dos (as) amigos(as) e colegas de trabalho, pelo apoio e paciência com minhas ausências mesmo estando presente.

Dos familiares pela compreensão e incentivo em mais uma trajetória acadêmica, transmitindo-me segurança e possibilidade de estudar. Com carinho e amor agradeço ao Fausto, Nathália, Maria Izabel, papai e mamãe por estarem ao meu lado.

De todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, os quais não foram diretamente identificados.

Da Prof. Dr^a. Fernanda Telles Márques, pela competência, sabedoria, paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho. Pessoa extraordinária que esteve presente em cada momento desta pesquisa, em todos os passos e páginas da dissertação. Tendo paciência e cautela para orientar em minhas dúvidas, incertezas e inquietações, o que contribuiu para o meu crescimento como pessoa e pesquisadora, aguçando minhas observações e criticidade.

Em especial, ao mestre dos mestres “DEUS”.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre a condição de alunos não-ouvintes na escola pública regular. O trabalho tem como objetivos investigar, a partir de três escolas da cidade de Monte Carmelo, MG, as percepções de professores(as) e de alunos(as) ouvintes e surdos sobre a diversidade em geral e sobre a condição de pessoa identificada como “deficiente auditiva” em especial. A investigação foi realizada a partir de uma perspectiva etnográfica, dando destaque à imersão em campo e à observação sistematizada do cotidiano escolar. O aprimoramento teórico das questões de fundo realizou-se a partir de um programa de leituras que envolveram as discussões da educação para a diversidade e da existência de uma cultura surda. Além da pesquisa em fontes bibliográficas e documentais, e da observação direta, o levantamento dos dados realizou-se ainda por meio da aplicação de questionários mistos e de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se, assim, a técnica da Triangulação. No capítulo 1 é feito um levantamento do tratamento historicamente reservado aos surdos no Ocidente, com ênfase: na ação de ideologias negadoras da diversidade; na existência, no Brasil, de uma disputa de entre Oralismo e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); e, nos processos que levaram à fundação das Associações dos Surdos em diversas regiões do país e em especial em Minas Gerais. No capítulo 2 faz-se a apresentação do *locus* da investigação, iniciando com uma contextualização sócio-histórica e cultural da cidade de Monte Carmelo, MG até a apresentação das escolas e de aspectos de seus Projetos Político Pedagógicos diretamente referentes ao tema. No capítulo 3 são apresentadas e discutidas percepções de professores(as) e de alunos(as) ouvintes acerca da surdez e da criança/adolescente surdo inserido no ensino regular. Ao final, a partir de entrevistas com os(as) alunos(as) surdos e seus familiares propõem-se uma discussão da normalização das diferenças observável na negação das identidades surdas (também) no âmbito escolar.

Palavras-chave: Processos Educativos; Diversidade; Estigmatização social; Cultura surda

ABSTRACT

This research looked at the condition of deaf students in state schools. The work aims to investigate the understanding of teachers and normal hearing and deaf students about the diversity in general and the condition of the person identified as “hearing handicapped” in special in three state schools from the city of Monte Carmelo, state of Minas Gerais. The investigation was accomplished from an ethnographic perspective, highlighting the field immersion and systematized observation of the school everyday life. The theoretical improvement of background questions was done through a reading programmer which involved discussions on education for the diversity and the existence of a deaf culture. Besides researching on bibliographic and documental sources and direct observation, the data survey was also made through mixed questionnaires and semi-structured interviews, applying the Triangulation technique. In the first chapter a survey is made of the treatment historically reserved to deaf people in the Western countries, highlighting: the action of diversity refuting ideologies; the existence, in Brazil, of a dispute between Oral and Brazilian Sign Language (LIBRAS) and the processes which lead to the foundation of Deaf People Associations in several parts of the country and specially in Minas Gerais state. In chapter 2 the presentation of the lócus (site) of investigation is made, starting with the socio-historical and cultural contextualization of the city of Monte Carmelo, Minas Gerais state, and finishing with the presentation of the schools and aspects of their Pedagogical Political Projects directly regarding the theme. In chapter 3 the perception of teachers and normal hearing students are presented and discussed about deafness and deaf children and teenagers inserted into the regular school system. Finally, based on the interviews with deaf students and their families, a debate is proposed on the normalization of the noticeable differences in the denial of the eat identities (also) in the school environment.

Keywords: Educative Processes; Diversity; Social Stigmatization; deaf culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual.
APAC	Autorização de Procedimento Ambulatorial de Alta Complexidade.
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
ASD	Associação dos Surdos de Divinópolis.
ASMG	Associação de Surdos de Minas Gerais.
ASU	Associação dos Surdos de Uberaba.
ASUL	Associação dos Surdos de Uberlândia.
APASUL	Associação de Pais dos Surdos de Uberlândia.
ASPM	Associação dos Surdos de Pará de Minas.
ASL	Associação dos Surdos de Lavras.
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
FUCAMP	Fundação Carmelitana Mário Palmério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IC	Implante Coclear.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
PAP	Plano de Ação Pedagógica.
PPP	Proposta Política Pedagógica - Projeto Político Pedagógico.
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
SUS	Sistema Único de Saúde.
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UNIBH	Centro Universitário de Belo Horizonte.
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos.
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo Mineiro.
UNIUBE	Universidade de Uberaba.
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Igreja Matriz	44
Figura 2: Ginásio e Escola Normal N. Sra. do Amparo.....	45
Figura 3: Grupo Escolar “Melo Viana”.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: professores(as) abordados(as) – legenda.....	20
Quadro 2: alunos(as) ouvintes abordados – legenda.....	21
Quadro 3: alunos(as) surdos(as) abordados(as) – legenda.....	24
Quadro 4: relação população/setores da economia.....	46
Quadro 5: alunos(as) ouvintes em relação aos não ouvintes.....	61
Quadro 6: alunos(as) não ouvintes – caracterização.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: docentes/escolas – distribuição por sexo.....	58
Tabela 2: docentes – escolaridade/formação.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Metodologia: fundamentos e processo da pesquisa.....	16
1 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE:	
CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	26
1.1 Surdez e Deficiência Auditiva no Ocidente.....	26
1.2 O Surdo no Brasil.....	33
1.3 O Surdo em Minas Gerais.....	40
2 O CONTEXTO INVESTIGADO.....	43
2.1 Do Diamante ao Barro: aspectos da história de Monte Carmelo.....	43
2.2 O campo da investigação: a diversidade nas diretrizes institucionais.....	47
2.3 Do ideal ao real: perfis de professores e alunos ouvintes das escolas investigadas.	56
<i>2.3.1 Sobre os docentes.....</i>	<i>56</i>
<i>2.3.2 Sobre os alunos ouvintes.....</i>	<i>60</i>
2.4 Os sujeitos não-ouvintes.....	63
3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E DE ALUNOS(AS) OUVINTES.....	66
3.1 Os alunos não-ouvintes vistos pelas lentes dos professores.....	69
3.2 Os alunos não-ouvintes pelo olhar dos alunos ouvintes.....	88
4 OS(AS) SURDOS(AS) NO ENSINO REGULAR.....	99
4.1 Surdez e Normalidade.....	99
4.2 Língua e Comunicação.....	109
4.3 O “Ser Surdo”.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	132

APRESENTAÇÃO

No início de minha carreira profissional, ainda apenas fonoaudióloga, fui trabalhar em uma Escola Especial (APAE) com atendimento especializado a todos os tipos de deficiências (motora, mental, visual, auditiva e múltipla). Era esperado do setor de fonoaudiologia a oralidade dos(as) surdos(as), que, segundo as expectativas sociais e institucionais, deveriam tornar-se aptos a falar e usar Libras¹ (Língua Brasileira de Sinais). Nessa mesma escola havia uma professora que era regente da sala dos alunos deficientes auditivos, a qual buscou especialização e tornou-se intérprete.

À medida que os anos iam passando esses alunos chegavam à faixa etária em que deveriam ser encaminhados a Escolas Regulares, não podendo mais permanecer na Instituição de Educação Especial. As famílias passaram a exigir a inclusão de seus filhos nas Escolas Regulares, o que passou a ser feito, em diversos outros contextos, sem que as instituições de ensino estivessem realmente preparadas para acolher socialmente e educar estudantes não-ouvintes. Enquanto isso nós, os profissionais da equipe clínica e pedagógica da instituição especial, íamos sempre a essas escolas esclarecer dúvidas e orientar professores e funcionários acerca de alguns aspectos dessa realidade que até então era muito pouco conhecida pelos profissionais das escolas regulares.

Ao deparar com essa realidade, ainda pouco conhecida por mim enquanto fonoaudióloga recém formada e preparada, por um paradigma biomédico, restritamente para o atendimento clínico (não para a ação educativa), fui à procura de uma especialização em Psicopedagogia que resultou na elaboração de uma monografia com o tema da Prevenção Fonoaudiológica e de suas contribuições para a prática escolar. Iniciava-se assim uma jornada rumo ao estudo da surdez pela perspectiva da educação, primeiro com foco nas questões da aprendizagem e, mais adiante, na convivência entre diferentes identidades, pessoais e coletivas, no ambiente escolar.

Com a vigência dos direitos estabelecidos pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depois na Constituição Federal de 1998 e na Lei nº 10.436/02, a inserção dos surdos nas Escolas Regulares tornou-se realidade indiscutível. Mas, juntamente a esse processo, começou uma nova demanda de um profissional que ainda faltava em nossa

¹ A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira. Estudos sobre essa língua foram iniciados no Brasil por Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981). (MEC, 2004)

região: *o intérprete*. A cidade de Monte Carmelo contava com o serviço de uma única pessoa, o que acabou por dificultar o trabalho em sala de aula, uma vez que, sem a capacitação necessária para atender aos alunos(as) surdos(as) eles acabavam copiando o que lhes era apresentado, nem sempre compreendendo os objetivos do que faziam.

Daí o interesse da escolha pessoal e profissional para realizar esta pesquisa de campo nas Escolas Regulares a serem mencionadas: uma Escola Regular que tinha o maior número de alunos(as) surdos(as), os quais eram quatro e tinha a presença do profissional intérprete e a outra Escola Regular, reconhecida oficialmente como inclusiva, com um único aluno surdo.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa, acho importante revelar que todo esse processo representou uma verdadeira mudança dos meus paradigmas como profissional e pessoa, permitindo que fosse feito um paralelo de antes e depois. As vivências provocadas pela pesquisa de campo, a imersão no cotidiano das escolas, a escuta de professores, alunos ouvintes, alunos surdos, mães... foram tão importantes quanto as leituras para que eu percebesse e ao mesmo tempo passasse a refletir de outra forma sobre o “ser humano” em sua totalidade, o qual age e vive em sociedade, e sobre a importância da escola na construção da sociedade que queremos.

Em alguns momentos comentava com a minha orientadora o verdadeiro sentido da representação pessoal deste mestrado; em outros momentos, sozinha, refletia o meu crescimento profissional e pessoal por meio dessa oportunidade. Coisas que ficavam mais claras quando, devido à oportunidade de ser bolsista da CAPES, me dava conta de que diferente de colegas que ansiavam pela conclusão do curso com vistas em benefícios profissionais e materiais relacionados à mudança de *status* (de aprendiz para mestre), eu podia viver um momento único desse processo de formação: *o presente* – sem a angústia das mensalidades, mas também sem ambição financeira e social para o futuro.

Não sei se consegui expressar nas frases acima o que senti e o que tocou em mim, mas hoje reconheço que o convívio de quase um ano dentro das escolas com os sujeitos investigados, proporcionou-me participar de um verdadeiro processo de mudança e acredito que a educação deve representar isto em nossas vidas, a capacidade de transformação que todos temos, não só intelectual, cognitiva, mas a reflexiva e pessoal.

A cada anotação no diário de campo, a cada visita, as muitas dificuldades e empecilhos em quase todas as etapas não me fizeram desanimar e tampouco desistir. Eles permitiram-me pensar que isso me faria mais resistente e preparada para discutir não só os dados visíveis, anotados e discursáveis em pesquisa ou com ênfase no meu tema de discussão, objetivos e problema, como também forneceram subsídios para um ser em contínua

construção. Vivenciar isso como parte de um mestrado que discute a Educação e em específico dentro de uma linha que trabalha a cultura e os processos educativos, foi muito importante.

A elaboração escrita desta pesquisa representa pelos menos parte da materialidade vivida no cotidiano escolar e focada nos(as) alunos(as) surdos(as) em uma trajetória profissional e acadêmica que faz parte de mim, envolvendo o meu interesse por esses sujeitos e em suas relações entre si e com o ouvinte. Mas, mesmo tendo dedicado meus estudos ao tema de meu interesse: “a surdez”, isso não fez com que minha atuação como educadora fosse ancorada na perspectiva clínica ou especialista, pois tive a oportunidade de cursar disciplinas com assuntos diversos, o que possibilitou a ação reflexiva voltada ao interesse de um grupo considerado minoria: “os(as) surdos(as)”.

Eu vivi com muita dedicação cada dia de pesquisadora na elaboração desta dissertação.

Obrigada! Fernanda, você fez parte disso!

INTRODUÇÃO

[...] O Homem seria Homem *se* não fosse surdo, *se* não fosse cego, *se* não fosse retardado mental [...]. Nada mais absurdo (SKLIAR, 2001, p.12).

O presente trabalho traz reflexões elaboradas a partir das percepções de professores(as) e alunos(as) ouvintes e surdos(as), acerca da educação de crianças e adolescentes não-ouvintes na escola regular. Nesse sentido, o estudo da diversidade manifestada no ambiente escolar torna-se importante por vários motivos, sendo o principal deles a necessidade de se garantir, nesse espaço fundamental à formação da cidadania, a prática democrática de reconhecimento e respeito às diferenças.

No caso específico, em que a diversidade advém de uma condição que o olhar biomédico identifica como patológica, acredita-se que sejam maiores as dificuldades de se estabelecer uma relação positiva com os sujeitos identificados como diferentes. Isso porque a deficiência auditiva e a surdez nem sempre são admitidas como condições que levam não ao alheamento da cultura, mas à elaboração de um *ethos* específico, como bem explica Berger (1999). E assim, a criança e o adolescente surdos tendem a ser vistos, na escola, apenas como pessoas que têm uma deficiência relacionada a uma limitação física de um órgão (o ouvido), e não como sujeitos cuja maneira de ver e de estar no mundo foi construída também a partir de condições colocadas por referida deficiência. Maneira essa, poucas vezes percebida e respeitada no ambiente escolar.

Ao falar da educação dos surdos sempre vem à memória algo ligado à educação especial que atribui a esse grupo características relacionadas à falta de algo, uma anormalidade, isso não só no Brasil, mas, em grande parte do mundo. As práticas educacionais mais realizadas são as relacionadas à cura de doenças e patologias, ou seja, terapias com profissionais especializados para a aprendizagem da fala, dependendo do profissional a língua de sinais e a língua escrita. Tornando para esses sujeitos, seus familiares e educadores, um fardo muitas vezes pesado por não ser “igual” aos seus pares, os ouvintes.

Com a Declaração de Salamanca, de 1994, muita coisa mudou em relação à Educação Especial. Esse documento foi elaborado com o objetivo de promover a Educação para todos examinando as mudanças políticas fundamentais necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando concretamente as escolas para atender as

crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994: IV).

A partir daí foram e têm sido muitas as discussões sobre as categorias *integração*² e *inclusão*³ social como fins da Educação Especial. A questão já não se restringe ao ensino da criança surda de como comunicar-se com ouvintes. O que se coloca em pauta – e que aqui se ressalta como justificativa social para a pesquisa ora proposta –, é a efetividade e a extensão desta pretendida acolhida (seja pela medida de inclusão, seja pela integração), o que se relaciona também à qualidade do ensino ofertado, ao enfrentamento da segregação (que não se faz sem que se reconheça seus determinantes socioculturais) e à problematização tanto de diretrizes formais quanto de práticas sócio-educativas.

Assim, alguns questionamentos foram levantados com relação aos alunos(as) surdos no ensino regular, entre eles, como o(a) aluno(a) surdo(a) é percebido pelo ensino público regular; e como esta identidade, de pessoa deficiente, segue sendo construída no ambiente escolar. Afinal, como explica Gusmão (1999, p.43), “educar, antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidas como diferentes”.

Nesse sentido o objetivo geral da pesquisa é: investigar, a partir de três escolas que têm alunos(as) em referidas condições, como são as percepções de professores(as) e alunos(as) acerca da diversidade em geral e da condição do surdo em especial. Como objetivos específicos constam: descrever o processo histórico de implementação do ensino inclusivo no município de Monte Carmelo, MG; conhecer, nas três instituições estudadas, o imaginário e a cultura escolar acerca da diversidade em geral e da surdez em especial; compreender como os(as) professores(as) percebem a deficiência e seus(as) alunos(as) identificados(as) como deficientes auditivos e compreender como crianças e adolescentes com deficiência auditiva são percebidos por alunos ouvintes da mesma escola.

² “Inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MONTANO, 2003, p.14).

³ “Prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MONTANO, 2003, p.14). A inclusão deve constituir um processo gradativo que respeite as diferentes necessidades e interesses de cada criança. (REDONDO & CARVALHO, 2000).

Metodologia: fundamentos e processo da pesquisa

Como um estrangeiro, caminhava no meio deles apreciando as rodinhas de conversa, dos grupos de amigos, os casais, as conversas [...]; pelo fato de não dominar a língua de sinais, não me prendi a nenhum grupo, nem procurei decifrar o que diziam; interessava-me, nesse momento, fazer uma imersão nesse ambiente novo, cujo código básico de comunicação me era estranho. [...] Completamente ignorado por todos, restavam-me outros códigos e outros planos de observação. [...] Aos poucos vai-se adentrando no universo do outro, que acaba perdendo essa capacidade de maravilhar, e termina tornando-se familiar ao observador. (MAGNANI, 2009, p. 144).

Ainda que não se tratando de uma etnografia propriamente dita, a pesquisa que resulta nesta dissertação foi elaborada a partir de uma perspectiva etnográfica, o que significa que a imersão em campo e a observação receberam lugar especial dentre os procedimentos metodológicos.

O aprimoramento teórico das questões de fundo realizou-se a partir de um programa de leituras que envolveram a discussão da educação para a diversidade⁴, o que foi feito operando com as categorias *diversidade*, *alteridade* e *identidade* no ambiente escolar.

Além da pesquisa bibliográfica, o levantamento dos dados realizou-se por meio da observação direta, da leitura de documentos, da aplicação de questionários mistos e de entrevistas. Dessa forma, foi utilizada a técnica da triangulação que, conforme Triviños (1995, p.138), "tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo".

Trata-se de um tipo de pesquisa em que é levado em conta o não-isolamento de cada fato, o que privilegia as raízes históricas e os fenômenos sociais pré-existentes à questão em discussão.

A pesquisa, a princípio, seria realizada em duas escolas que tinham alunos(as) não-ouvintes matriculados e frequentando o ensino regular. A escolha das escolas para a realização da pesquisa se deu a partir de observações no cotidiano profissional⁵, em que uma escola do ensino regular tinha uma grande concentração de alunos(as) surdos(as) e a presença do profissional intérprete, e a outra escola, dita inclusiva, também apresentava aluno surdo

⁴ "Educar para a diversidade implica introduzir no processo pedagógico o conhecimento do 'outro', pois uma das formas mais resilientes do preconceito e da exclusão e o desconhecimento do distinto e do diferente. O conhecimento do 'outro' é um dos principais fatores que contribuem para o fim da segregação, pois, ao nos conhecermos uns aos outros, passamos não somente a nos familiarizar com o que é diferente, como também aprendemos a respeitar e admirar a diversidade." (TELES, 2006).

⁵ A pesquisadora atuava com esses alunos(as) em uma Escola de Educação Especial – APAE, ao serem incluídos no ensino regular, tinha uma preferência pelos familiares em matricular seus filhos em uma das escolas escolhidas para realizar a pesquisa. Outras escolas também tinham um ou outro aluno surdo, mas estas eram as que apresentavam em maior quantidade.

matriculado. Contudo, durante o processo das observações em campo, um dos alunos em referida condição foi matriculado em uma terceira escola, gerando, assim, a necessidade de acrescentar mais uma escola aos *loci* da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa foi a observação sistematizada da rotina escolar das três instituições, realizada como parte da investigação daquilo que Triviños chama de “processos e produtos do meio socioeconômico e cultural”. Este procedimento foi importante para o mapeamento das instituições pesquisadas quanto à cultura escolar, considerando-se que nelas estão em interação direta crianças/adolescentes e adultos, pessoas ouvintes e não-ouvintes, profissionais administrativos e professores, funcionários da limpeza e familiares de alunos. As observações foram realizadas em situações de rotina, durante as reuniões pedagógicas (professores), em sala de aula bem como no pátio ou recreio livre.

Esse estudo envolvendo o imaginário, a cultura, história e educação do(a) surdo(a) requer um maior conhecimento desta comunidade em que estão inseridos, neste caso o contexto escolar que foi observado, bem como as relações interpessoais necessárias para um melhor envolvimento como pesquisadora. Conforme proposto por Ludke e André (1986) o confronto entre os dados, as evidências, as informações e o conhecimento teórico a respeito do assunto, são de grande relevância para se realizar a pesquisa.

Neste sentido, o convívio e a participação direta com o grupo investigado tornaram-se elementares para as observações das ações e manifestações de valores, cultura, identidades, entre outros aspectos necessários a esse tipo de pesquisa, de base etnográfica. Assim, Oliveira e Stotz (2004) ressaltam que a participação na pesquisa é realizada pela convivência, conviver seria mais que simplesmente visitar, não pode ser delegado, requer um envolvimento por inteiro, pessoal, que faz perguntas, questiona e *observa*. Isso traz confiabilidade à pesquisa e ajuda a entender alguns posicionamentos políticos que explicam ações e mesmo contradições.

Ressaltando a importância ao instrumento de pesquisa utilizado, Oliveira (2009, p. 13) pondera que:

[...] durante o pesquisar, em cada diário de campo, na análise dos dados, na elaboração dos resultados e das contribuições da pesquisa essa visão é retomada, para ampliá-la, questioná-la, reposicioná-la, ressignificá-la. Essa visão, se não reconhecida durante o processo de pesquisa, pode embotar nossa compreensão, nosso olhar atento aos detalhes, pois certamente é mais confortável entender para olhar, do que olhar para entender.

Nesse sentido, Magnani (1996) vem mostrar o quanto é importante o caderno ou diário de campo, em que se escreve o contexto em que os dados foram colhidos, permitindo obter

informações que, muitas vezes, os documentos, as entrevistas, os dados censitários conseguidos por meio da gravação e das transcrições não trazem.

As escolas investigadas, locais das referidas observações sistematizadas serão, para fins de compreensão⁶, denominadas no corpo do texto como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

A Escola Estadual “Padre César” (Escola 1), que foi fundada em 05 de março de 1964, oferece ensino fundamental com duração em oito anos organizado em três ciclos, atendendo a crianças com idades a partir de sete anos, nos turnos matutino e vespertino.

Fundada dez anos mais tarde, a Escola Estadual “Professor Vicente Lopes Perez” (Escola 2), originalmente chamada de “Polivalente”, foi construída a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura, o governo do estado de Minas Gerais e a Prefeitura Municipal. Em 1979 a escola deixou de ser “Polivalente”, passando após esta data a ter o nome pelo qual é hoje conhecida. Atualmente a escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atende em média 1700 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Trata-se de uma instituição de ensino que recebe alunos de diversas classes sociais.

A terceira escola regular onde se realiza a educação inclusiva de crianças e adolescentes surdos é a Escola Estadual “Gregoriano Canêdo” (Escola 3), a qual foi fundada em 1961 com o nome de Ginásio Estadual e instalada em fevereiro de 1966 no mesmo prédio onde ainda se encontra. Atualmente funciona em três turnos (matutino, vespertino, e noturno), tendo 1803 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, na Educação de Jovens e Adultos (PEP e EJA) e no curso Profissionalizante em Gestão de Pequenas Empresas.

As visitas feitas a essas instituições de ensino possibilitaram a descrição no diário de campo, com o registro de reflexões pertinentes ao assunto abordado. Ao final do percurso, com o intuito de registro no diário de campo, haviam sido feitas oito visitas na Escola 1, quatorze na Escola 2 e quatro na Escola 3 – excetuando, portanto, as vezes em que a ida à escola não teve por intento a observação sistematizada, mas “apenas” a pesquisa documental ou a aplicação de questionários.

Em todas as visitas para fins de observação foram acompanhadas especificamente as salas que tinham alunos surdos. Na Escola 1 foram observadas uma sala com 25 alunos(as), outra com 20 alunos(as) e a sala de recursos. Na Escola 2, foi observada uma sala, no ano de 2010, com 35 alunos(as) e depois, no ano de 2011, uma sala com 15 alunos(as). Na Escola 3, foi observada uma sala com 41 alunos(as).

⁶ Esse procedimento visa apenas facilitar a leitura, uma vez que entre instituições de ensino e pesquisadora foi acordado que poderia ser feita menção ao nome da escola e à sua história.

A segunda etapa da pesquisa, que constituiu o procedimento metodológico chamado por Triviños de análise de “elementos produzidos pelo meio”, foi feita por meio da leitura de documentos que permitiram apreender novas informações e/ou interpretações acerca do fenômeno pesquisado, neste caso: Leis, Diretrizes e Projetos Político Pedagógicos.

Nessa etapa dos trabalhos foram estudadas Leis como a Constituição Federal, que no art. 208 ressalta o dever do Estado com a Educação e sua garantia (descrevendo no inciso III que deverá ser oferecido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino) e a Lei 10.436 de abril de 2002, que especifica a educação das pessoas surdas regulamentando a permanência dos(as) alunos(as) com surdez no ensino regular. Além disso, também foram consultados os Projetos Político Pedagógicos das instituições, o que teve que se dar no próprio ambiente de cada uma das escolas⁷. Nas Escolas 1 e 2 foram necessárias várias visitas até que o documento fosse disponibilizado para leitura e, depois disso, quatro visitas para que fosse consultado na biblioteca (Escola 1) e na sala da supervisora (Escola 2). Na Escola 3 esse processo foi mais acessível, pois foi possível consultar os documentos na sala da supervisora, em um processo que levou apenas duas visitas.

A terceira etapa da pesquisa, que constituiu o terceiro “vértice do triângulo”, envolveu o levantamento e a análise de “produtos centrados no sujeito” (Triviños, 1995, p.), o que se deu a partir de questionários mistos e entrevistas semiestruturadas junto a professores(as) e alunos(as), estes ouvintes e não ouvintes.

Com relação aos(as) professores(as), uma vez obtida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o primeiro procedimento foi a aplicação de questionários mistos junto a uma amostra que, em princípio, seria constituída por 18 docentes de cada escola, mas ao final, devido à não adesão ao projeto por parte de vários, terminou sendo constituída por 10 professores(as) de cada escola, totalizando, assim, 30 sujeitos. Em respeito à abordagem de base etnográfica, esse instrumento só foi elaborado quando a observação sistematizada já se consolidava, o que se justifica no fato de que, para essa perspectiva metodológica, a elaboração de um instrumento deve sempre se dar em respeito às especificidades do *ethos* da investigação.

Conforme o quadro que segue, os(as) professores(as) foram identificados(as) ao longo do texto pela letra **P** seguida de um número de dois dígitos, sendo o primeiro associado ao número atribuído à escola (1, 2 ou 3)⁸.

⁷ As três escolas não permitem a retirada do documento bem como a realização de fotocópias.

⁸ Sendo assim, a título de exemplificação, o sujeito identificado como P34 seria professor da Escola 3.

Escola 1	Escola 2	Escola 3
P ₁₀	P ₂₀	P ₃₀
P ₁₁	P ₂₁	P ₃₁
P ₁₂	P ₂₂	P ₃₂
P ₁₃	P ₂₃	P ₃₃
P ₁₄	P ₂₄	P ₃₄
P ₁₅	P ₂₅	P ₃₅
P ₁₆	P ₂₆	P ₃₆
P ₁₇	P ₂₇	P ₃₇
P ₁₈	P ₂₈	P ₃₈
P ₁₉	P ₂₉	P ₃₉

Quadro 1: Professores(as) abordados(as) – legenda.

No questionário foram abordadas duas categorias de questões: questões relativas diretamente ao processo de formação acadêmica e ao exercício da docência – necessárias para esboçar um perfil social e profissional – e questões referentes aos temas da inclusão do sujeito com necessidades especiais, da prática docente em geral e da diversidade tal como concebida pelos sujeitos. A sistematização dos dados provenientes dessa etapa foi obtida pelo processo de tabulação acrescido do agrupamento de declarações com significados semelhantes, que depois foram configurados em classes de respostas.

A entrega dos questionários aos(às) professores(as) se deu de maneira diferenciada em cada escola, respeitando-se suas regras internas e os termos estabelecidos no momento de firmar a autorização para a pesquisa. Na Escola 1, foram distribuídos no período matutino dez questionários e no vespertino oito. Para recolhê-los, foram necessárias dez visitas à escola, posto que alguns esqueciam, outros(as) alegavam terem perdido, outros(as) não estavam na escola no período das visitas para a entrega. Só após essas visitas é que se chegou a uma amostra de 10 questionários.

Na Escola 2, o processo se deu de outra forma. Foi possível entregar os dezoito questionários no final de uma reunião pedagógica dos períodos matutino e vespertino. Foram respondidos dez questionários, o que se tornou o objetivo final para cada escola. Foi necessário comparecer a outras duas reuniões pedagógicas para que, ao término da terceira reunião, a pesquisadora obtivesse dez questionários – tendo os restantes alegado esquecimento, extravio e falta de tempo.

Na terceira escola, os questionários foram entregues aos(às) professores(as) durante o intervalo para o café do período vespertino. A escolha por esse período se deu em razão de essa ser uma escola em que só há um aluno surdo, que está matriculado no período vespertino. A pesquisadora fez três visitas posteriores à entrega, com o intento de recolher o instrumento,

contudo, foi preciso que a supervisora se dispusesse a recolhê-los para que, uma semana mais tarde, dez questionários fossem apresentados.

A etapa seguinte da pesquisa junto aos(às) professores(as) envolveu um “afunilamento” da quantidade de sujeitos com vistas à obtenção de dados restritamente qualitativos. Isto posto, foram realizadas junto a três professores(as) – um de cada escola – entrevistas em profundidade. O principal critério de inclusão dos sujeitos nessa amostra foi a experiência do(a) professor(a) em suas turmas, ou em sala de apoio pedagógico, com crianças/adolescentes surdos.

Para essa etapa, a entrevista foi marcada de acordo com a disponibilidade de cada professor(a), em local desejado pelo mesmo. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para posterior análise. Para garantir o acordo firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os(as) docentes entrevistados(as) foram identificados ao longo do texto de acordo com o numeral já referido a cada escola, ou seja: PE1 (Professor(a) Entrevistado(a) da Escola 1), PE2 (Professor(a) Entrevistado(a) da Escola 2) e PE3 (Professor(a) Entrevistado(a) da Escola 3).

Esses mesmos procedimentos – aplicação de questionário misto e realização de entrevistas – foram utilizados para a obtenção de dados junto aos(às) alunos(as), o que envolveu um delicado processo de explicação dos objetivos da pesquisa e de obtenção de consentimento familiar.

À exemplo do caso dos(as) professores(as) (identificados ao longo do texto pela letra **P**), os(as) alunos(as) ouvintes são aqui identificados pelas letras **AO** seguidas de um número de dois dígitos, o primeiro associado ao número atribuído à escola (1, 2 ou 3), como se vê no quadro 2:

Escola 1	Escola 2	Escola 3
AO ₁₀	AO ₂₀	AO ₃₀
AO ₁₁	AO ₂₁	AO ₃₁
AO ₁₂	AO ₂₂	AO ₃₂
AO ₁₃	AO ₂₃	AO ₃₃
AO ₁₄	AO ₂₄	AO ₃₄
AO ₁₅	AO ₂₅	AO ₃₅
AO ₁₆	AO ₂₆	AO ₃₆
AO ₁₇	AO ₂₇	AO ₃₇
AO ₁₈	AO ₂₈	AO ₃₈
AO ₁₉	AO ₂₉	AO ₃₉

Quadro 2: Alunos(as) ouvintes abordados(as) – legenda.

Na Escola 1, por indicação da equipe pedagógica os questionários foram aplicados junto a uma turma indicada com a faixa etária de nove a 10 anos, capaz, portanto, de compreender o texto. Essa turma convive na sala de recursos⁹ e na recreação com uma criança surda¹⁰. A sala de aula é frequentada por 25 alunos(as), mas no dia escolhido para a realização dessa etapa da pesquisa estavam presentes 21¹¹. A professora leu os questionários para os alunos e a pesquisadora esclareceu as poucas dúvidas que foram manifestadas. Feito isso, as crianças levaram o material para casa juntamente aos TCLEs que, entretanto, nem sempre voltaram assinados pelos responsáveis. Assim, a amostra foi redimensionada, nas três escolas, para 10 crianças/adolescentes, de forma a se garantir uma amostra homogênea em cada escola e, ao mesmo tempo, a utilização de questionários vinculados ao consentimento formal dos adultos responsáveis pela criança abordada.

Na Escola 2, diferente da escola antes citada, estavam inicialmente matriculados quatro alunos surdos (sendo que em 2011 esse número foi reduzido para dois). Para a aplicação dos questionários foi selecionada uma turma, na faixa etária entre 12 e 14 anos, com 35 alunos. Nessa turma estavam inseridos todos os alunos não-ouvintes da escola. No início de 2011, entretanto, a turma observada até então foi dividida em duas turmas menores, o que resultou na necessidade de aplicação dos questionários junto a essas duas turmas.

Os alunos foram orientados pelo(a) professor(a) quanto à execução da atividade a ser realizada em casa com a devida autorização dos responsáveis. A pesquisadora manteve-se nas salas à disposição para esclarecimentos e a intérprete se dispôs a recolher referido material ao longo da semana. Ao todo foram distribuídos 30 questionários e TCLEs e recolhidos 10 (devidamente documentados) para análise.

Na Escola 3 a turma escolhida foi a mesma frequentada regularmente pelo único aluno surdo daquela instituição de ensino. Assim como nos outros casos, os questionários foram entregues pela professora na presença da pesquisadora, que ficou à disposição para esclarecimentos. A turma em questão é constituída por 41 alunos(as), sendo que a faixa etária dos sujeitos oscila entre 11 e 13 anos. No dia em que a atividade foi proposta foram entregues 36 questionários, tendo sido utilizados para análise os 10 primeiros recolhidos pela

⁹ A sala de Recurso desta escola é frequentada por alunos(as) com necessidades pedagógicas especiais em horários alternados, e nela realizam-se diversas atividades, abordando suas dificuldades específicas.

¹⁰ Alguns destes alunos também foram colegas de referida criança em sala regular.

¹¹ Os questionários respondidos, mas que não tinham os TCLE, ficaram retidos com o(a) professor(a) que se dispôs a recolhê-los e não foram, portanto, utilizados na pesquisa. Nem todos os questionários foram preenchidos.

supervisora com a documentação devidamente assinada (TCLE). O material restante foi descartado pela supervisora escolar.

Ao final, os dados referentes a essa etapa dos trabalhos foram obtidos por meio de 30 questionários mistos, respondidos por 10 alunos(as) de cada uma das três escolas investigadas. Depois de sistematizados e analisados esses dados, na etapa seguinte foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três dessas crianças/adolescentes, sendo uma de cada escola.

Os critérios de inclusão para essa amostra foram, inicialmente, a autorização formal (TCLE) e a participação na etapa anterior. Como critério secundário adotou-se a ordem de aceite: a pesquisadora obteve em cada escola três endereços de crianças ouvintes que atendiam aos dois primeiros critérios e fez a entrevista com a primeira delas cujos familiares autorizaram por escrito. No caso dos(as) alunos(as) das Escolas 2 e 3, as entrevistas foram realizadas em ambiente familiar, na presença dos responsáveis. A entrevista do(a) aluno(a) da Escola 1 foi realizada na escola, após a autorização formal dos pais.

Ainda que no começo dos trabalhos de campo, por ocasião das observações sistematizadas, tenham participado da pesquisa cinco sujeitos surdos, na etapa restrita à realização de entrevistas estiveram presentes apenas três desses sujeitos, uma vez que dois deles saíram da escola: um por estar em vias de mudar-se de cidade e outro por problemas pessoais. Dois dos sujeitos entrevistados são alunos(as) da Escola 2 e o outro é aluno(a) das Escolas 1 e 3, sendo que na primeira ele frequenta a sala de recurso duas vezes por semana e na segunda ele faz seus estudos regulares.

Para a realização das entrevistas com os alunos não-ouvintes e seus familiares, as mesmas foram agendadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade dos pais, e realizadas no ambiente familiar.

Como já foi dito, em respeito aos termos firmados no documento de Consentimento Livre e Esclarecido bem como ao estabelecido na Lei n. 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as verdadeiras identidades dos(as) alunos(as) abordados(as) não são reveladas ao longo do texto. No caso das crianças e adolescentes não-ouvintes, esses são identificados por meio de um pseudônimo atribuído aleatoriamente, conforme o quadro abaixo:

ALUNO(A)	IE
João	Escolas 1 e 3
Maria	Escola 2
Izabel	Escola 2
Rute	Escola 2
Paulo	Escola 2

Quadro 3: Alunos(as) surdos(as) abordados(as) – legenda.

Todos os depoimentos orais, de professores(as), alunos(as) e mães foram gravados e posteriormente transcritos. As impressões da pesquisadora durante o processo de coleta dos depoimentos também foram registradas no diário de campo. O registro do conteúdo dos depoimentos orais foi aliado ao registro das impressões da situação vivida durante as entrevistas, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das tramas que constituem a situação em discussão.

Tenta-se lançar, a partir desse momento a difícil missão de incentivar os sujeitos a apreciar, criticar, discordar ou concordar com o que se escreve a partir dos questionamentos e dúvidas, que a princípio nortearam esta pesquisa, vivida com muita intensidade, que representou uma colheita de uma imensa rede de observações e entrevistas das quais a pesquisadora também foi um sujeito atuante. Na expectativa de organizar a trajetória da pesquisa e de partilhar este processo, a dissertação foi organizada da seguinte forma:

No capítulo 1, A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, é feita uma descrição do tratamento historicamente reservado aos surdos, conforme vários autores, permitindo observar-se tanto ideologias negadoras da diversidade quanto a existência de uma disputa de poderes entre Oralismo¹² e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no Brasil. O capítulo contextualiza historicamente a fundação das Associações dos Surdos, em diversas regiões do País e em especial em Minas Gerais. A história nos mostra que a condição de não-ouvinte também já esteve fortemente associada à deficiência mental e, por isso, rotulada e tratada como um indicativo de incapacidade, ficando o sujeito alheio, por muito tempo, aos direitos à escolarização e à plena convivência comunitária.

O capítulo 2, O CONTEXTO INVESTIGADO, traz a realidade da pesquisa de campo, iniciando com a contextualização sócio-histórica e cultural da cidade de Monte Carmelo, MG. Em seguida é feita a descrição da rede de ensino em referida cidade até chegar às escolas onde

¹² “Visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condição de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português)”. (GOLDFELD, 2001, p.30)

a pesquisa de campo se realiza. São, ao fim, apresentados aspectos dos Projetos Político Pedagógicos de cada escola que se relacionam mais diretamente ao problema da pesquisa. Para melhor conhecer a(s) cultura(s) em que estão inseridos os envolvidos no processo de escolarização dos surdos, verifica-se o perfil sociocultural dos(as) alunos(as) ouvintes e dos(as) não-ouvintes, além do perfil profissiográfico dos(as) professores(as).

No Capítulo 3, PERCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E DE ALUNOS(AS) OUVINTES, observa-se as percepções dos(as) docentes sobre diversos aspectos relacionados ao tema proposto: a Língua utilizada pelos surdos, inclusão, deficiência, aprendizagem, propostas de avaliação e características atribuídas pelo ouvintes aos sujeitos não-ouvintes da escola. Além disso, também é observado como os(as) alunos(as) ouvintes veem os sujeitos surdos em sua diversidade e diferença, com relação a fatores como o relacionamento fora do ambiente escolar, a utilização de estratégias para a comunicação, o uso da língua de sinais, atributos de qualidade ou mesmo descréditos. Nesse sentido demonstra-se um panorama do universo em que estão imersos os sujeitos surdos durante o processo de escolarização regular. Observando assim, quais os padrões apresentados pelos ouvintes podem interferir ou mesmo contribuir para a construção da identidade surda dentro de um contexto escolar ouvinte.

No capítulo 4, OS(AS) SURDOS(AS) NO ENSINO REGULAR, analisa-se a construção das identidades surdas no ambiente escolar, dando-se ênfase à percepção da diferença, vivida pelos sujeitos surdos e trazida por seus familiares, e às influências das identidades ouvintes sobre os surdos. Sendo o ambiente escolar e os colegas ouvintes os principais agentes influenciadores no processo de visualizarem-se como diferentes, nesse sentido existindo uma tentativa de normalização pelos surdos.

1 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

1.4 Surdez e Deficiência Auditiva no Ocidente

[...] a história desta educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes em cada época e em cada sociedade (THOMA, 2010, p.125).

A história da educação dos(as) surdos(as) será aqui abordada a partir de resultados das investigações de autores como Werner (1949), Pessoti (1984), Gugel (2007), Moura et.al (1997), Perlin (1998, 2003), Soares (1999), Moura (2000), Goldfeld (2001), Ferreira e Guimarães (2003), Rocha (1999), Lulkin (2010).

Por uma perspectiva histórica é sabido que a situação social e política do(a) surdo(a) já foi muito pior. De acordo com Moura (2000) na Antiguidade greco-romana as pessoas com déficit de audição não eram consideradas intelectualmente competentes, posto que se acreditava que o pensamento jamais poderia desenvolver-se sem a linguagem e que essa não se desenvolveria onde não houvesse a fala. Aristóteles, por exemplo, estava entre os pensadores gregos que consideravam a linguagem como o elemento determinante da condição de ser humano, sem a qual o não-falante, como os(as) surdos(as), era considerado como não-humano, como um ser a quem se poderia privar de direitos atribuídos aos “reconhecidamente” humanos, tanto que eram impedidos de obter heranças em testamento ou usufruir de qualquer direito legal (até mesmo o casamento), em situação análoga a dos deficientes mentais.

Ferreira e Guimarães (2003) destacam que a Antiguidade foi uma época marcada pela rejeição à pessoa com deficiência que, por vários séculos, permaneceu sendo privada do convívio social. Impedida de frequentar a escola, essa pessoa era responsabilizada socialmente por sua condição, o que se dava com o respaldo de crenças religiosas:

Concebiam-se a deficiência como obra da intervenção direta de Deus ou de algum ser superior que, por ação de sua vontade arbitrária, determinaria a algumas criaturas o destino da diferença. Esse período foi marcado pela rejeição à pessoa com deficiência, que, por muitos séculos não pôde usufruir do convívio social, devido a limitações e impedimentos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 65).

Tanto em Aristóteles, no livro *A Política*, quanto em Platão, no livro *A República*, o tratamento reservado pela sociedade grega aos “nascidos disformes” surge em meio aos relatos sobre o planejamento das cidades. Tratamento esse marcado pelo abandono, pela

exposição, e mesmo pela “eliminação”, fosse essa o extermínio da pessoa, fosse sua total exclusão social.

Para Platão, em *A República* (livro IV), os filhos daqueles considerados superiores deveriam ser levados para morar em um bairro a parte da cidade, enquanto que os filhos dos homens considerados inferiores, assim como os considerados disformes deveriam ser escondidos em um lugar “interdito e oculto” (GUGEL, 2007). Gugel salienta ainda que Aristóteles, em *A Política* (Livro VII) também ressalta que deveria ser elaborada uma lei para que as crianças disformes não fossem criadas, evitando assim o excesso dessas.

O comportamento do povo grego é explicado por Gugel (2007) com a devida contextualização daquela cultura. A autora destaca que, em Esparta, os gregos dedicavam-se à chamada arte da guerra, tinham grande preocupação com as fronteiras de seus territórios, que estavam expostas às invasões bárbaras – e em especial ao igualmente belicoso Império Persa. As crianças que nasciam com deficiências eram excluídas ou eliminadas, assim como eram deixadas à própria sorte as crianças fisicamente frágeis, de quem se suspeitava que não poderiam resultar em boas procriadoras ou em bons soldados a serviço do exército de Leônidas.

Se na Grécia antiga encontramos práticas fortemente excludentes, em Roma o filósofo Cícero recomendava aos cegos o uso e exploração dos ouvidos e aos surdos o uso e a exploração da visão. Esta nova perspectiva, pela qual outros sentidos deveriam ser melhor explorados objetivando uma compensação do sentido falho, pode ser identificada nas trajetórias de muitos surdos-mudos que, séculos mais tarde, se sobressaíram como pintores, entre eles Juan Fernández de Navarrete (1526-1579), Eelke Jelles Eelkkema (1788-1839) e outros (WERNER, 1949)¹³.

O início da Idade Média é marcado por precárias condições de vida e de saúde das pessoas. A população desinformada via o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos atribuíam a eles poderes malignos de bruxos ou feiticeiros. Quando tinham crianças sobreviventes, essas eram quase sempre ridicularizadas e separadas de suas famílias (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; GUGEL, 2007).

Os autores acima citados reforçam que o surgimento do cristianismo, cuja doutrina pregava o amor e a caridade entre os membros da sociedade, representou não apenas a acolhida aos mais pobres. Registros históricos evidenciam que o cristianismo teve forte

¹³ Segundo Werner (1949) Juan Fernández de Navarrete (1526-1579), cuja alcunha era “El Mudo”, foi pintor de câmara de Felipe II; Eelke Jelles Eelkkema (1788-1839) tem três quadros expostos no Rijksmuseum de Amsterdam e aquarelas em Haarle, e Eugène-Jules-Joseph Laermans (1864) tem trabalhos expostos nos museus de Amberes, Bruxelas e Dresde.

influência no fim da prática de eliminar crianças com deficiência, alterando as concepções e condutas romanas a partir do Século IV. Os primeiros hospitais de caridade, criados no âmbito das práticas cristãs, ofereciam não apenas cuidados aos doentes, mas também abrigo aos indigentes e às pessoas com deficiências.

Parte da história até aqui descrita nos permite observar que são muitas as lacunas na organização dos fatos históricos que envolvem as relações da sociedade com os(as) surdos(as). De algumas épocas e localidades, infelizmente, não se tem registros escritos que permitam uma adequada compreensão de como vivia e era tratado o sujeito com deficiência auditiva.

No século XV, a Igreja Católica não considerava a imortalidade da alma dessas pessoas, uma vez que, explica Moura (2000), elas não conseguiam proferir os sacramentos. Nesse sentido, enfatiza que naquele momento passou-se a contratar professores que ensinassem os surdos a falar, a ler e a escrever, medida essa necessária para que tivessem reconhecido o seu direito a herdar títulos e bens familiares.

Já no século XVI, o médico italiano Gerolamo Cardomo (1501-1576) inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever. Esses métodos contrariaram o pensamento da sociedade da época, que não acreditava que pessoas surdas ou com deficiência auditiva profunda pudessem ser educadas (WERNER, 1949; GUGEL, 2007; SOARES, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2001).

Na Espanha, pouco depois, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), criou uma metodologia que incluía datilografia, escrita e oralização, a partir da qual criou a Escola de Professores de Surdos. Essa metodologia foi, décadas depois, aprimorada por Juan Pablo Bonet¹⁴ (1579-1633) que, se apoderando dos escritos de Ponce de Leon, passou por inventor da “arte de ensinar o surdo a falar”, lançando mão do alfabeto digital, da língua de sinais e da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios (SOARES, 1999; GOLDFELD, 2001).

Na Holanda, o gramático Van Helmont (1614-1699), estudioso da língua¹⁵ que publicou um livro sobre o “caráter primitivo da língua hebraica”, propunha a oralização do surdo através desse alfabeto, pois, em sua opinião, “a forma das letras hebraicas indicava a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som respectivo”. Décadas depois, na Suíça, um médico de nome Konrah Amman aperfeiçoou os escritos de Van Helmont e publicou, em 1704, um livro que serviu para a “construção do modelo alemão” para a educação do surdo. O

¹⁴ Escreveu um tratado de ensino aos surdos-mudos que conta os resultados conquistados por Manuel Ramírez de Carrión (1579- 1633), o qual fundou o método de soletração fonética.

¹⁵ Foi quem primeiro descreveu a leitura dos lábios e o uso do espelho para o ensino da fala (WERNER,1949).

trabalho de Amman foi considerado uma exceção por se tratar de um médico que não supervalorizava os recursos da medicina e que dedicava-se puramente à educação, em seu sentido pedagógico, dos surdos-mudos (WERNER, 1949).

No final do século XVII John Wallis escreveu o primeiro livro em inglês relatando sobre a educação dos surdos, tendo por isso sido considerado fundador do oralismo na Inglaterra – o que se fez não sem a influência do método proposto por Bonet a partir de Ponce de Leon. Seguindo a proposta de trabalho apresentada por Wallis, Thomas Braidwood fundou em Edimburgo, por volta de 1760, a primeira escola britânica “para a correção da fala”. Iniciava-se assim um empreendimento que se disseminou pela Europa, em outras escolas organizadas e patenteadas pela família Braindwood e cuja originalidade dependia da manutenção do método em segredo (MOURA, 2000).

É preciso ponderar que, no começo daquele mesmo século, o médico alemão Wilhelm Kerger já era conhecido por ter descrito a um professor da cidade de Leipzig todos os procedimentos por ele adotados para fazer com que sua filha surda emitisse a palavra falada. Utilizando desenhos e exercícios de leitura labial, Kerger conseguiu ensinar à menina um grande número de substantivos e de adjetivos. (Quirós & Gueler, 1966, apud Soares, 1999).

Um pouco antes de Thomas Braidwood fundar sua escola na Escócia, no ano de 1750, na França, o Abade Charles Michel de L’Epée já anunciava a criação do que era por ele chamado de “sinais metódicos”, aos quais chegou a partir do contato com duas gêmeas que, sendo surdas, comunicavam-se uma com a outra por meio de sinais gestuais partilhados. A sistematização de L’Epée lhe permitiu comunicar-se com surdos carentes aos quais a Igreja prestava assistência, o que foi decisivo para seu entendimento de que todos os surdos, independentemente do nível socioeconômico, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita como forma de estarem aptos para receber os sacramentos cristãos e, assim, livrarem-se do inferno. Até sua morte, ocorrida em 1789, o Abade L’Epée foi responsável pela fundação de 21 escolas que faziam uso dos “sinais metódicos”, espalhadas pela Europa (WERNER, 1949; PERLIN, 1998; SOARES, 1999; GOLDFELD, 2001).

Enquanto isso, na Alemanha, Samuel Heinick era o fundador da primeira escola pública para a educação formal de surdos, usuária do método oral (GOLDFELD, 2001), configurando, assim, a formação de duas correntes distintas: os defensores de uma linguagem de sinais e os defensores do oralismo. Dentre os oralistas está também o português naturalizado francês Jacob Rodrigues Pêreire (1715-1780), que se dedicava ao ensino da fala aos surdos-mudos por meio de um método que “consistia em ensinar a articulação de fonemas

e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na memória dos movimentos dactilológicos” (PESSOTI, 1984, p. 31).

Este método, criado por Péreire, foi duramente criticado por L’Epée que, no mesmo país, contava com o apoio político e financeiro de Luís XVI para a criação do seu Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Por esse célebre instituto francês passaram vários profissionais, mas nem todos efetivamente favoráveis aos métodos inicialmente empregados por L’Epée. O médico alienista Jean Marc Gaspart Itard (1774-1838) está entre os responsáveis por mudanças. Tendo sido chefe do Instituto na virada para o século XIX, Itard defendeu como metodologia para a reeducação dos surdos a leitura de lábios e a expressão oral – a primeira utilizada apenas secundariamente por L’Epée (MOURA, 2000).

Em 1815 um professor e advogado norte-americano, Thomas Hopkins Gallaudet, interessado na educação de surdos (desde que um encontro casual colocou em sua vida a pequena Alice Cogswell, surda de nascença, e sua família), foi para a Inglaterra encontrar a família de Braidwood para que estes lhe ensinassem a utilização da língua oral na educação de surdos. Como seu pedido lhe foi negado, em princípio com a imposição de custos muito altos, Gallaudet rumou para a França, onde, por um período de dois meses, estudou e aprendeu o método utilizado por L’Epée e seus seguidores, baseado em gestos e na escrita. Este aprendizado foi decisivo para que, junto a um ex-aluno de L’Epée, Gallaudet fundasse, no ano de 1817, a primeira escola norte-americana para surdos¹⁶.

A metodologia utilizada por Abade de L’Epée, fundador da escola de Paris, ganhou muitos adeptos na Europa e Estados Unidos, cuja missão seria a de ensinar por intermédio da língua de sinais. Essa metodologia tornou-se base para uma pedagogia especial, cujo currículo envolvia o ensino da religião, da moral, a formação profissional e a língua de sinais nacional com suas devidas variações da Europa para a América do Norte.

Na segunda metade do século XIX, o médico alemão Friedrich Bezold (1842-1908) apresentou minuciosas investigações com relação à surdo-mudez no Instituto de Surdos-Mudos de Munique, concluindo que era preciso separar os alunos que possuíam resíduos auditivos das instituições de surdos-mudos e, recomendando assim, que essas crianças fossem educadas em “classes especiais de audição” (SOARES, 1999).

¹⁶ Com referida escola houve uma grande evolução no grau de escolarização dos surdos, que aprendiam com facilidade por meio da língua de sinais. Em 1864 foi fundada a primeira Universidade nacional para surdos, que, anos mais tarde, viria a ser dirigida por surdos. Essa instituição foi responsável pela divulgação da Filosofia da Comunicação Total. (PERLIN, 1998) Essa filosofia se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda e defende *também* a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 2011).

Verificando neste contexto uma grande influência da medicina na educação dos surdos e a oralidade como a capacidade da expressão da inteligência e do cognitivo, a atuação dos médicos na educação de surdos modificou-se conforme se desenvolveram os estudos da anatomia humana e também de acordo com as mudanças ocorridas na arena específica da Educação.

Segundo Moura (2000), naquele período histórico o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, na França, entendia que a oralização dos surdos era importante para que esses tivessem uma identidade *semelhante* a dos ouvintes, o que não se dissociava de uma “centralização da identidade da França enquanto país” (Moura, 2000, p.44). O movimento a favor do oralismo era concomitante ao que acontecia nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Itália¹⁷, onde o sacerdote e pesquisador Don Seraphino Balestra, defensor do oralismo, exteriorizava sua intenção de que fosse feita uma escolha entre os sinais e o oralismo.

O desenrolar destes acontecimentos teve como desfecho um evento que hoje é reconhecido como um marco polêmico na história da educação dos surdos. Trata-se da realização, entre 6 e 11 de setembro de 1880, do Congresso de Milão. Reunindo 173 congressistas ouvintes e um único congressista surdo, o evento foi caracterizado pela grande representatividade da Itália (dois terços dos presentes eram italianos) e pela dificuldade para se chegar a um consenso. Das oito resoluções, apenas a terceira delas foi decidida por unanimidade: “Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação”. As demais resoluções envolveram acirrados debates. São elas:

- 1) O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual; 2) O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afecta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida; 3) Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação; 4) O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo; 5) Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria; 6) Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática; 7) A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo; 8) Com o

¹⁷ A Itália era dividida em vários estados, na tentativa de unificação, houve uma mobilização para a alfabetização de todo o país, visando uma única língua. O surdo que falava era considerado “Símbolo de Progresso” (MOURA, 2000).

objectivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral (Congresso de Milão, 1880, apud CARVALHO, 2007, p.34).

Ao final deste evento, que contou também com a participação, ainda que minoritária, de franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos, os defensores do oralismo comemoraram sua já prenunciada vitória sobre a língua gestual. Na prática educativa foi proibido o uso de sinais, os(as) alunos(as) surdos eram obrigados a sentar sobre suas mãos e proibidos de utilizar sinais para a comunicação com professores(as) e colegas. Os resultados disso encontram-se em diversos trabalhos, como o de Kyle (1999), que demonstra em detalhes como no Reino Unido as escolas puniam com crueldade as crianças surdas ou com deficiência auditiva acentuada que se expressassem por gestos, trancando-as em porões e armários, castigando-as fisicamente e também incentivando que fossem ridicularizadas em público. Poucos trabalhos, entretanto, enfatizam dificuldades relacionadas à educação gestualista e à inserção social (ou não) daquela criança que, no século XIX, aprendia a comunicar-se por gestos.

Essa breve recuperação histórica tem por finalidade contribuir para a compreensão, já reclamada por Bueno (1998), de que a polarização que coloca de um lado os “carrascos” favoráveis ao oralismo e de outro os “defensores dos oprimidos” personificados nos gestualistas, é também uma construção matizada por ideologias que contribuíram para que, aos primeiros, restassem

[...] as qualificações, ou melhor, desqualificações: de defensor os direitos dos filhos da nobreza (Ponce de Leon), de falta de originalidade (Bonet), de não trabalhar com os completamente surdos (Pereira), de copião de ideias (Amman), de ocultador do método (Braidwood), de criador da concepção de surdez como doença (Itard), de não entender nada de surdez (Ordinaire), de comparar surdos a criminosos (Howe), de pior inimigo dos surdos e de salvar os ouvintes da convivência indesejável com grupos de surdos (Bell); para os segundos, as qualificações: de colocar os surdos na categoria de humanos (L'Epée), de brilhante professor (Clerk), de grandes iniciativas (E. Gallaudet). (BUENO, 1998, p.51).

Mas a história, como vimos, é feita de contradições e de superações. A partir de historiadores como Werner (1949) compreendemos que a deficiência de um modo geral, e a surdez em especial, era tida em um grande desafio. Desafio esse que foi alvo de atenção tanto religiosa quanto médica desde o início da Idade Moderna. A atenção religiosa esteve

diretamente relacionada aos valores e temores do cristianismo, enquanto que a atenção médica se devia, sobretudo, ao fato de que, frente à falta de recursos propriamente médicos, a questão acabava sendo enfrentado por meio de práticas essencialmente pedagógicas.

1.2 O Surdo no Brasil

A Educação do sujeito Surdo no Brasil teve a influência dos princípios gerados há muitos anos, envolvidos por interesses políticos e de outros países, mesmo não sendo a realidade de nossa cultura e nem dos sujeitos envolvidos nesse processo. Resquício dessa história ainda é manifestado por meio das abordagens educacionais que atualmente são utilizadas no país: o Oralismo, a Comunicação Total¹⁸, e o Bilinguismo¹⁹.

Em seu processo histórico, sujeito coletivo torna-se agente passivo, como bem coloca Moura (2000, p.97):

Somos todos produtos da história, ela nos produz e se reproduz em cada um de nós. Para alguns é mais amável e para outros a madrasta, que tenta impedir o desenvolvimento, a autonomia e a autoria de cada um, criando todo tipo de empecilhos para que estes seus enteados não possam se rebelar contra ela. O surdo é um destes enteados, presenteados, através de uma máscara de benevolência, com as algemas da falta da linguagem e todas as consequências deste presente funesto.

A Educação formal de Surdos no Brasil iniciou-se com a criação de instituições especializadas. Em 1857, o professor surdo francês Hernet Huet veio ao país a convite de D. Pedro II²⁰ com o objetivo de trabalhar na educação de surdos, fundando, no dia 26 de setembro daquele ano, a primeira escola para meninos surdos do país, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (que após a Proclamação da República passou a chamar-se Instituto Nacional de Surdos-Mudos e hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES).

Inicialmente, por influência de seu fundador, que era surdo e usuário da língua de sinais, o Instituto utilizava esse método, sendo que, só depois, em razão das decisões do Congresso de Milão, é que passou a adotar o oralismo. (SOARES, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2001; LULKIN, 2010).

¹⁸ “A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”. (STEWART 1993, apud LACERDA, 1998).

¹⁹ Segundo Goldfeld (2011), o Bilinguismo tem como pressuposto a aquisição da Língua materna, que seria a língua de sinais, e como segunda língua a dos pais, no caso o português.

²⁰ Ströbel (2006) levanta a hipótese de que o imperador D. Pedro II teria se interessado pela educação de surdos devido ao fato de seu genro, o francês Gastão de Orleães (Conde d’Eu), apresentar perda de audição.

O INES foi considerado como um “asiló”²¹, sendo a única instituição que fazia parte do ensino público federal e que admitia em sistema de internato somente surdos do sexo masculino. Esses vinham de diversos lugares do país e muitos deles eram abandonados pelas famílias.

No ano 1931 o Instituto, que até então só acolhia pessoas do sexo masculino, passou a atender também um público feminino, tornando-se logo uma referência não apenas nacional como também latino-americana. Vinte anos mais tarde, em 1951, o INES criava o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos que, não obstante a orientação didática e metodológica afinada com os preceitos do método oral (SOARES, 1999), teve em seu currículo, em diferentes momentos, além de “Método Verbo Audiofonatório e Verbo Tonal” e “Anatomia e Fisiologia dos órgãos da Audição e da Fala”, também disciplinas como “Estudos sobre os Excepcionais” e “Linguagem de Sinais”. (MEC, 1988).

Segundo Soares (1999), ao final da década de 1950 houve uma Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) que teve por mote “[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional” (Artigo 20, Decreto nº42.728, de 3/12/1957).

Em 1958, Doria colocou que o INES tinha uma concepção moderna do problema da surdez no Brasil, que considerava a criança surda, em tese, muda, necessitando de ajuda dos que falam e ouvem para progredir, e que se este auxílio viesse em hora oportuna ela se transformaria num ser humano comum, membro operante da sociedade a que pertencia. O objetivo da educação era, portanto, a integração social do indivíduo. (MOURA, 2000, p.85)

Naquele ano, Clóvis Salgado, que era o Ministro da Educação e Cultura, pronunciou que o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, instituiu a citada campanha da qual fazia parte, não sem ironia, um Hino ao Surdo Brasileiro. A música havia sido composta pela então diretora do INES, Profa. Ana Rímoli e a letra era do poeta, professor de Literatura e consultor jurídico da Campanha, Dr. Augusto Astério de Campo:

²¹ No ano de 1868, o governo fez uma inspeção, verificando que o instituto estava servindo de asilo. O diretor (Dr. Manoel de Magalhães Couto) foi demitido e nomeado Dr. Tobias Leite. No ano de 1873, estabelecia através do projeto de regulamento a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da “linguagem articulada e leitura sobre os lábios”, (SOARES, 1999; MOURA, 2000.p.82)

Em nossa Pátria queremos
 Dos surdos a Redenção;
 Aos surdos todos levemos
 As luzes da Educação
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um Processo avançado
 Salvemos nossos irmãos!
 Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem,
 Na esperança de Porvir!
 Os surdos podem falar:

São decerto iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar:
 Aos surdos não falta a Voz
 Avante, Mestres, avante!
 Com orgulho prazenteiro,
 Lidemos a todo o instante,
 Pelo surdo brasileiro!
 Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem;
 Na esperança de Porvir!
 (DÓRIA, 1961, apud SOARES, 1999, p.146)

Em São Paulo, o trabalho com crianças surdas, surgido por meio do interesse de pais e amigos surdos, teve uma abordagem oralista, seguindo uma tradição religiosa entre alguns dos centros fundados no país, que foi o Instituto Santa Terezinha²².

Os anos 50 foram um momento profícuo tanto para a organização de grupos de apoio quanto para a ênfase no enfoque médico e clínico. Em dezembro de 1954 foi criada a primeira APAE brasileira – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais²³, que teve a reunião inaugural de seu Conselho Deliberativo na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Até 1962 já existiam dezesseis APAES, doze delas no estado de São Paulo.

Com a criação destas instituições sem fins lucrativos que oferecem atendimento as pessoas ditas “excepcionais” – expressão essa que se refere a um grupo de deficiências, incluindo a deficiência auditiva, conforme a definição de Kirk & Gallagher (1987) – elas passaram a atender, também, aos surdos.

Na década de 1950, foram fundadas, no Rio de Janeiro, a Associação de Surdos do Brasil e a Associação Alvorada. Pouco depois, foram criadas Associações de Surdos em São Paulo (em 1954) e em Belo Horizonte, MG (em 1956). Nessas Associações a Língua de Sinais era permitida e valorizada como um espaço de construção de identidade e força para a comunidade surda (ALBRES, 2005).

Logo após, foram criadas diretorias de educação especial, vinculadas à Secretaria de Educação de cada estado, e as escolas especializadas para surdos. Em Porto Alegre, RS, a Escola Concórdia. Em Vitória, ES, a Escola de Surdos. Em Brasília, DF, o Centro de Audição

²² Em 1929 foi fundado o Instituto Santa Teresinha na cidade de Campinas - SP, depois de duas freiras passarem quatro anos no Instituto de Bourgl-Reine, em Paris, França, a fim de ter uma formação especializada no ensino de crianças surdas, ele funcionava em regime de internato só para meninas. (MAZZOTA, 1999)

²³ O que se dá com a chegada ao Brasil da norte-americana Beatrice Bemis que, na condição de mãe de uma criança com Síndrome de Down, observa com estranheza o fato de o país não ter iniciativas do tipo.

e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP e, em vários outros estados que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral.

Não se pretende aqui especificar dados relacionados à surdez em cada estado brasileiro, até porque ainda são esparsas as informações bibliográficas nesse sentido. Mas vale fazer uma síntese de alguns acontecimentos ocorridos nos últimos 30 anos que reforçam a relevância do processo de conquista e reconhecimento de direitos das pessoas surdas.

Em Pernambuco, no ano de 1976, foi fundado o Centro SUVAG²⁴, por um grupo de pais e técnicos que tinham o objetivo de reabilitar a audição e a fala de crianças surdas. Com o passar dos anos essa instituição passou a utilizar como metodologia o Bilinguismo. (CENTRO SUVAG, 2011).

No ano de 1977 foi criado no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, FENEIDA (atualmente chamada de FENEIS), a princípio dirigida por ouvintes, mas, desde 1987, dirigida por surdos. Em 1981 essa Federação iniciou pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil, tendo como propósito, desde sua abertura, a divulgação da LIBRAS. (FENEIS, 2010, MARTINS, 2010)

Cumprе ressaltar que a cidade do Rio de Janeiro foi, em vários sentidos, precursora nas conquistas para facilitar a comunicação dos surdos. Na área de telecomunicações, a TELERJ, em parceria com a FENEIS, inaugurou em 1998 a Central de Atendimento ao Surdo, que foi no primeiro telefone público para surdos no país. Essa Central localizava-se no Posto da TELERJ na Rodoviária Novo Rio - Rio de Janeiro. (FENEIS, 1997).

A progressiva conquista de recursos necessários para melhorar a qualidade de vida dos surdos não se dissocia da concretização de direitos e do fortalecimento desse sujeito coletivo por intermédio das organizações formadas pelas comunidades surdas em várias regiões do país. Atualmente, segundo dados apresentados pelo Censo de 2000²⁵, o amplo e variado grupo dos deficientes auditivos é representado por 5,7 milhões de brasileiros, sendo que desses 176.067 são incapazes de ouvir, ou seja, surdos²⁶.

O que se pode observar no trajeto percorrido da década de 1950 aos dias de hoje é que, com a criação da APAE, do Instituto Pestalozzi e de diversas escolas especiais para surdos em vários estados do Brasil, o INES deixou de ser a única escola especial, o que

²⁴ Esse centro funcionou por dez anos utilizando a Metodologia Verbotonal do professor Petar Guberina, que oralizava crianças surdas. No ano de 1990, a instituição passou a ensinar os surdos por meio do bilinguismo, com enfoque no ensino regular em Língua Brasileira de Sinais, fundamentada numa concepção sócio-antropológica e cultural. (CENTRO SUVAG, 2011)

²⁵ O Censo 2000 mostra que, aproximadamente, 24,5 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. Destes, 16,7% tem deficiência auditiva.

²⁶ Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (Lei nº 10.436/2002)

acarretou em diversas mudanças na educação ofertada aos sujeitos em questão. Atualmente, o país conta com associações, clubes, sociedades, comunidades em quase todos os estados. É importante ressaltar que nessas instituições, criadas para encontros, lazer, educação e comunicação, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)²⁷ é disseminada como sistema majoritário de comunicação, o que se pode observar no texto poético que segue:

DECRETANDO LIBRAS NO BRASIL

Autora: Aparecida Miranda
(poetisa surda)

Na personalidade a comunicação
No comando a legitimidade
Na abstração o sentimento
No pensamento a dignidade.
O decidir de uma autoridade
É ordem, vontade ou decisão
Poder na hierarquia executiva
Em obediência a um coração.
Coração então representado
Pelos sinais que vêm da mão
Estrutura de linguagem humana
Facilitando a conscientização.
A Língua Brasileira de Sinais
Está disposta por considerações
Apoiando a comunidade surda
Que se espalha pelas nações.
Multiplicando os educadores
Atendendo à pequena criança
A integração é facilitada
Na cultura de uma esperança.
Oralizado ou sinalizado
O que importa é o desenvolvimento
Até ouvintes em seus discursos
Usam as mãos por um momento...
Se comunicar não é concordância
O compreender é comunicação
No respeitar das diferenças
É que ocorre transformação...

Se a Libras chegou ao poder
pela força da legalidade
a obediência dos brasileiros
expressará sua integridade.
Através deste sistema educacional
Estados, Municípios e Distrito Federal
Garantirão os cursos de formação
Dando aos surdos a inclusão total.
O Presidente Fernando Henrique,
atendendo ao que os surdos quiseram
Se surdos têm suas diferenças e
Libras é a sua língua natural
Promulga como lei
a Língua Brasileira de Sinais.
O entendimento da humanidade
Até animais e vegetais
De geração a geração
Sofrem suas modificações
Na progressiva evolução...
Esta Língua foi ressonante
Com o Presidente Lula
a marcha se faz gigante!
Na seqüência harmoniosa
O Ministério da Educação
Junta-se à Casa Civil
No decreto de regulamentação.
De tambor surdo à frente
Vibrando numa só cadência
Os surdos e os ouvintes
Rendem o espírito à ciência!
Neste mundo que é compacto
Onde o etéreo é tão sutil
Os sons ressoam no espaço
Decretando Libras no Brasil!
(BRASIL. SENADO FEDERAL, 2006).

²⁷ Após a conquista oficial da LIBRAS como a língua dos surdos, a poesia *Decretando LIBRAS no Brasil*, de autoria de Aparecida Miranda, surda, foi reconhecida pelo Senado Federal como um retrato da luta histórica do povo surdo. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 2006).

No capítulo V da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente em seu art. 58, define-se educação especial como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No parágrafo §1º essa Lei enfatiza que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Consultando o documento que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica observa-se a seguinte definição: “Educação Especial é um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar respostas educativas de qualidade”. A atenção educativa deve ser direcionada a todos os educandos, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, favorecendo o sucesso escolar do alunado. Diante das especificidades da condição de surdez, torna-se relevante que os sistemas de ensino se organizem de maneira que existam escolas com condições de oferecer aos sujeitos surdos o ensino em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa (MEC, 2001).

O direito à educação do qual devem gozar também os deficientes encontra-se respaldado ainda pela Constituição Federal de 1998, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, § 3º).

Segundo dados divulgados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, no ano de 1999, o referido órgão

[...] encaminhou ao MEC/SEESP o documento 008561/1999- Que Educação nós Surdos Queremos, elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos [...]. O MEC/SEESP promoveu reuniões e câmaras técnicas que tiveram como produto o documento - Diretrizes para a Educação dos Surdos. (FENEIS, 2011).

Só no ano de 2002 é que o Brasil reconheceu a LIBRAS como sendo a língua das comunidades surdas do país, o que se deu por meio da Lei n. 10.436/2002.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, traz na meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...]”. Apresenta como estratégia em sua proposta: “oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. (PNE – 2011/2020).

Em meio a isso foram criadas e aprovadas diversas leis estaduais, em Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Alagoas, Ceará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro e outras em nível municipal: Recife, Caxias do Sul, Uberlândia, Porto Alegre, Santa Maria, Joinville e Fortaleza. A carreira de intérprete também foi regulamentada no Maranhão e no Rio de Janeiro. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 2006).

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas portadoras de deficiências) e surgiram as Salas de Recursos e Classes Especiais para surdos, além das Escolas Especiais.

Atualmente, em acordo com as políticas públicas brasileiras, entende-se possível a inclusão dos surdos na escola regular, principalmente quando a LIBRAS passar a ser ensinada nas escolas regulares como segunda língua, o que foi viabilizado pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

De acordo com decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta referida lei, “o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” deve ser garantido dando-se acesso à escolarização oferecida na rede regular de ensino. No seu Art. 22, o texto de lei especifica ainda que devem ser organizadas:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe²⁸, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

A Lei frisa, ainda, que os alunos “têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular”, e que devem ser disponibilizados equipamentos e as devidas tecnologias de informação.

Ainda que tendo havido, no âmbito legislativo, a regulamentação da inclusão dos(as) alunos(as) surdos(as) nas escolas de ensino regular, o que se observa na prática é, por vezes, sua mera presença. Aos professores nem sempre foi proporcionado o “acesso à literatura e

²⁸ Segundo § 1º do mesmo artigo, “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (Art. 23, § 1º), e a presença de um interlocutor – no caso o intérprete²⁹ e/ou tradutor³⁰ (Art. 23, caput) - também não se observa com a regularidade estabelecida em lei.

Nesse sentido é visível a necessidade do profissional intérprete em sala de aula, ou em outros espaços educacionais. O texto legal estabelece ainda que, no caso de as determinações não ocorrerem conforme previsto nos incisos I e II, as famílias devem ser informadas por parte da escola, o que também nem sempre acontece.

A jurisprudência federal estabelece que tudo deva transcorrer de maneira resolutiva e que, no caso de alunos(as) surdos que não sejam oralizados e que também não dominem LIBRAS, o atendimento se dê cabendo à escola adaptar-se para receber adequadamente esse alunado.

1.3 O Surdo em Minas Gerais

Ao pesquisar sobre a educação dos surdos no âmbito estadual, insta citar o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto no. 6.094 de 24 de abril de 2007), que reúne atitudes e ações em âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Assim, os estados e municípios que aderirem ao plano deverão seguir 28 diretrizes embasadas nos resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Destas diretrizes a IX ressalta que a União e, quando couber, os estados e os municípios, “devem garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Assessoria de Comunicação Social, MEC, 2007). Tornando assim uma responsabilidade de viabilização do estado e dos municípios ao processo de inclusão das pessoas deficientes, incluindo nesse sentido os(as) surdos(as).

Outra regulamentação nesse aspecto é que com LDB 9.394/96 os municípios brasileiros também foram incumbidos de universalizar o ensino público para todos os cidadãos de zero a 14 anos de idade. Nesse sentido, o município ficou responsável pela

²⁹ “Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.” (MEC, 2004)

³⁰ “Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra. *Tradutor-intérprete de língua de sinais* - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” (MEC, 2004)

política de sua implementação, de acordo com a realidade sociogeográfica, e a Educação Inclusiva, no âmbito da educação Infantil e Ensino Fundamental. (BRASIL, 2004)

Assim, passando do âmbito nacional para as especificidades do estado de Minas Gerais, a pesquisa bibliográfica e em sites especializados aponta que esse estado está entre aqueles em que os(as) surdos(as) contam com mais organizações e associações pelas/nas quais seus direitos são exigidos.

Retrocedendo na história, já se observa que a primeira lei promulgada no Brasil que se refere ao surdo, dando o direito de acesso a LIBRAS, foi uma lei estadual de Minas Gerais oficializada no ano de 1991. Essa lei não deixa de ser parte de um processo de formação e reconhecimento de uma identidade coletiva cujo início pode ser visto na década de 1950, quando grupos de surdos encontravam-se na Praça Sete de Setembro³¹, no centro da cidade de Belo Horizonte, com a finalidade de comunicarem-se uns com os outros.

Em 1956, aquele mesmo grupo que se encontrava na praça para fins de entretenimento social, conseguiu fundar a Associação dos Surdos-Mudos de Minas Gerais, a qual foi criada com o objetivo de integrar os surdos à sociedade, lutando por seus direitos e deveres e esclarecendo a todos sobre a importância do ensino de LIBRAS para uma comunicação *também* entre surdos e não surdos (ASMG, 2011).

Em Uberlândia a Associação dos Surdos foi fundada em 30 de agosto 1966. Naquela ocasião, os surdos, que em princípio se reuniam para lamentar tristezas e partilhar alegrias, deram-se conta de que suas necessidades em comum deveriam ser abordadas por uma perspectiva coletiva, lutando unidos contra os preconceitos da sociedade da época. Em 1972, entretanto, dificuldades para a manutenção levaram ao fechamento da instituição, que só viria a ser reaberta no ano de 1985. Atualmente, a Associação dos Surdos de Uberlândia – ASUL promove o sujeito surdo, nos aspectos social, profissional, educacional, assistencial e esportivo, procurando respeitar a diversidade da língua e cultura. É neste contexto que foi criada, também, a Associação de Pais dos Surdos de Uberlândia - APASUL. (ASUL, 2011).

Na cidade de Uberaba, a Associação dos Surdos foi fundada em 1981, desde então prestando assistência a mais de 400 associados com idades entre 16 e 85 anos. Oferecendo cursos de LIBRAS e de informática, a Associação promove também a participação em campeonatos de futebol, vôlei e futsal, bem como a colocação no mercado de trabalho. A partir de 2008, esta instituição foi ampliada de modo a oferecer também atendimento

³¹ A praça sete de setembro continuou sendo palco de encontro de outros surdos, o que culminou na formação da Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte, fundada em 14 de Julho de 1979. Hoje, seu objetivo é organizar e integrar os surdos na sociedade (SSBH,2011)

psicológico aos surdos e às famílias, o que favorece a concretização de sua missão de promover a inclusão social do surdo, por meio de atividades esportivas, educacionais e socioculturais (ASU, 2011).

Na década de 1990 foram fundadas a Associação dos Surdos de Divinópolis (em 1990) e a Pastoral dos Surdos da Arquidiocese de Belo Horizonte (em 1998). Essa última voltada não apenas à instrução religiosa dos surdos, como também à realização de oficinas de português - o que os auxilia também para a realização de tarefas cotidianas como dar um telefonema, fazer a leitura de cartas, compreender documentos, etc. A Pastoral tornou-se também um ambiente de socialização.

No ano de 2004 foi a vez da fundação da Associação dos Surdos de Pará de Minas e, em seguida, foi aberta a Associação dos Surdos de Lavras, que apresenta como objetivos a união e integração dos surdos com outros municípios de Minas Gerais.

Para apresentar um panorama geral, o estado tem hoje Associações de Surdos nas cidades de: Governador Valadares, Ipatinga, Teófilo Otoni, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, Prata, Frutal, Montes Claros, Juiz de Fora, Divinópolis, Betim, Contagem, Araxá, Varginha, Conselheiro Lafaiete, Passos, Lavras e Pará de Minas. E conta com Sociedades dos Surdos em: Araguari, Patos de Minas, Belo Horizonte, além da Federação Mineira Esportiva dos Surdos e da Congregação dos Deficientes Auditivos de Beagá. (BRASIL. SENADO FEDERAL, 2006; FENEIS, 2011).

Um último dado a ser aqui destacado sobre o surdo em Minas Gerais, é quanto ao seu ingresso e permanência em instituições de Ensino Superior. Segundo dados compilados pelo Senador Eduardo Azeredo (2006), diversas são as faculdades e universidades mineiras que têm em seu corpo discente pessoas não-ouvintes, entre elas³²: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC, Belo Horizonte); Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH, Belo Horizonte); Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte; Faculdade Sabará; Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO, Belo Horizonte); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Belo Horizonte); Centro Universitário do Triângulo Mineiro (UNITRI, Uberlândia); Universidade de Uberaba (UNIUBE, Uberaba).

³² Não foram citadas no documento produzido em 2006 a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Faculdade Católica de Uberlândia, ainda que ambas tivessem alunos surdos naquela ocasião.

2 O CONTEXTO INVESTIGADO

A experiência do campo [...] representa um momento crucial da educação do pesquisador, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se “prenderão” num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente. (LÉVIS-STRAUSS, 1991, p. 415-416).

2.1 Do Diamante ao Barro: aspectos da história de Monte Carmelo/MG

Neste estudo, torna-se pertinente a descrição histórica da cidade onde a pesquisa foi realizada. Os dados aqui utilizados foram pesquisados em documentos da Biblioteca Municipal, mas também recorrendo a pessoas mais idosas que vivenciaram momentos significativos da história da cidade e/ou que a eles tiveram acesso por meio de narrativas orais. Além disso, as visitas às Instituições de Ensino foram de grande valia para a coleta de dados historiográficos, devendo ser ressaltado que grande parte desses foram organizados, pelo historiador Yermak Slywitch, nascido em Monte Carmelo no ano de 1921 e especialmente dedicado ao registro da história de sua cidade natal. O nome atual de Monte Carmelo tem sua origem controversa. Segundo alguns, o nome decorreria da semelhança que um monte existente nessa região tem com o Monte Carmelo, situado no litoral de Israel, próximo a Nazaré. Outra versão é que o nome decorre da padroeira da cidade, Nossa Senhora do Carmelo, em alusão à sede da Congregação das Carmelitas. Este nome foi oficializado por uma Lei do Congresso Legislativo do Estado sob nº 286, em 25 de junho de 1900. (SLYWITCH, 1991).

Slywitch (1991) afirma que, pela evidência dos vários objetos encontrados nesta região como machados de pedra, potes, roletes de pedra etc., o lugar onde hoje está Monte Carmelo foi antes habitado por índios “Caiapós” e “Araxás”. Esse e outros registros históricos mostram que os primeiros movimentos que deram origem ao povoado tiveram início em 1840, ocasião em que moradores de São João Del Rei e Itapecerica vinham para a região atraídos pela descoberta de garimpos diamantíferos.

Com o clima e a água de boa qualidade, os garimpeiros acabaram instalando suas famílias às margens do “Córrego Mumbuca”, onde atualmente fica o bairro urbano Tamboril. Suas residências eram construídas em torno da fazenda de Dona Clara Chaves, a qual teria doado um terreno de seis quilômetros quadrados aos migrantes em troca da construção de

uma capela para Nossa Senhora do Carmo, de quem ela era devota. Nessa área, onde hoje é a Praça da Matriz, formou-se, em torno da primeira Igreja, o “Arraial do Carmo da Bagagem”.



Figura 1: Igreja Matriz.

Fonte: Acervo particular de Edevaldo Pereira Gomes.

Segundo Matos (2007), depois de noticiadas as descobertas dos veios diamantíferos em Bagagem, houve uma grande migração para essa região, procedentes de várias partes do Brasil, principalmente do litoral, onde decaía a indústria açucareira e a exploração do ouro e do diamante representava uma nova alternativa.

O município de Monte Carmelo já foi pertencente ao município de Araxá e depois ao município de Patrocínio. Com seu desmembramento, ocorrido em 1859, a área passou a pertencer à Freguesia de Bagagem, sendo preciso quase meio século para que, em 1900, fosse elevada à condição de município.

Em princípio o município de Monte Carmelo abrangia cinco distritos: Monte Carmelo (sede); Nossa Senhora D'Abadia de Água Suja (Romaria); São Sebastião da Ponte Nova (Nova Ponte); Espírito Santo de Cemitério (Iraí de Minas); Santa Cruz do Boqueirão (Douradoquara).

Matos (2007) descreve alguns acontecimentos citados por Slywitch (1991) e acrescenta que o telegrafo foi inaugurado em 22/10/1910; a inauguração da luz elétrica ocorreu em 12/02/1922; a segunda Instalação da Comarca e criação do Grupo Escolar Melo Viana pela lei 212, ocorreu em 07/09/1926; a inauguração da Estrada de Ferro Rede Mineira de Viação 24/04/1936; a fundação do Centro Espírita Humildade, Amor e Luz em

15/12/1937; chegada das freiras da Congregação Nossa Senhora do Amparo, fundando o Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora do Amparo em 12/03/1939.



Figura 2: Ginásio e Escola Normal N. Sra. do Amparo, em 1964.
Fonte: Acervo particular de Edevaldo Pereira Gomes.

Esse historiador relata que, conforme dados investigados, a terra carmelitana vivia no mais completo isolamento, fato que se explica em virtude da ausência de meios que atraíssem para uma melhor exploração econômica. As cidades do interior, naquele período, não tinham condições de oferecer atrativos, era praticamente impossível implantar indústrias. As atividades econômicas eram reduzidas ao setor terciário.

Uma vez esgotados os veios diamantíferos, a mineração entrou em decadência, alterando a vida econômica, política e social da região e promovendo fluxos migratórios em sentido inverso, rumo à zona rural. Os arraiais que haviam surgido e que antes prosperavam sob a influência do ouro e do diamante transformaram-se rapidamente em verdadeiras carcaças. Foram necessários anos para que o município reorganizasse sua economia, hoje também relacionada a produtos do solo, contudo não mais aos diamantes e sim à argila, que alimenta os fornos das cerâmicas, e aos frutos do setor agropecuário.

O município de Monte Carmelo situa-se na parte oeste do estado de Minas Gerais, na região do Alto Paranaíba. Por uma perspectiva geoeconômica sua localização é considerada estratégica e privilegiada, pois se situa em região central do país, posicionando-se próxima e equidistante dos maiores e mais importantes mercados.

Segundo pesquisa do IBGE (referente aos dados apresentados em censo publicados no diário oficial em 04/11/2010) a população carmelitana apresenta 44.881 habitantes.

A taxa média de crescimento da população é 2,67% e a esperança de vida ao nascer é de 71 anos. A população urbana corresponde a 87% dos habitantes e a população rural corresponde aos restantes 13% (PMMC, 2006).

De acordo com o Perfil Socioeconômico do Município, publicado em 2006 pela Prefeitura Municipal, a população ocupada por setores econômicos é a seguinte:

SETORES	Nº DE PESSOAS
Agropecuário, extração vegetal e pesca	5.208
Industrial	5.197
Comércio de Mercadorias	3.483
Serviços	6670
Total	20.558

Quadro 4: Relação população/setores da economia.
Fonte: Instituto de Geografia e Estatística (IBGE).

O setor Cerâmico Carmelitano, na sua forma industrial, teve seu início em meados de 1920, quando o Sr. Jorge Fernandes montou a primeira olaria, a primeira fábrica de ladrilhos e a primeira cerâmica da cidade situada na fazenda Araras. Para iniciar o funcionamento dessa cerâmica, foram trazidos especialistas da cidade de Franca, SP (ACEMC, 2005).

A partir de então alguns fatores contribuíram para dinamizar o setor: a terra antes repleta de diamantes e veios de ouro, agora fornecia argila abundante e de boa qualidade. A aplicação em imóveis se tornou um grande investimento, o que só fazia expandir, a cada dia, o mercado para telhas e tijolos. Além disso, o fornecimento de tijolos em grande escala para a construção de Brasília, capital federal, na década de 50, bem como a implantação a partir dos anos 1970 do Sistema Financeiro da Habitação, também contribuíram para o setor, fomentando a construção de casa própria, que dependia de uma mão de obra barata e abundante, com necessidade de pouca especialização. (GONTIJO, 2007).

Como consequência, até o início da década de 1990, o município de Monte Carmelo figurava como o maior centro produtor de telhas da América Latina, dominando grande parte do território nacional, pelo poder competitivo de seus produtos e detendo, ainda que extra oficialmente, o pomposo título de “Capital Nacional da Telha” e “Cidade das Chaminés”. (GONTIJO, 2007).

Nos dias de hoje, a economia da cidade, entretanto, está um tanto modificada. Existe o setor agrícola com uma área propícia ao cultivo do café, e outros produtos como soja e feijão. O setor pecuário também é explorado com a criação de bovinos, suínos e avicultura. As populações da região recorrem a bancos, lojas e a todo o comércio carmelitano, o que faz o

mesmo ser forte e único em vários setores, tornando assim um polo das cidades vizinhas. Outro aspecto importante, que faz parte da economia, é a educação, a qual oferece a toda região ensino superior em várias áreas, com isso estudantes consomem e vivem na cidade.

2.2 O campo da investigação: a diversidade nas diretrizes institucionais

A rede de ensino de Monte Carmelo é formada por 27 Instituições de Ensino, sendo 13 estaduais, sete municipais, três particulares, uma Unidade Estadual de Ensino Supletivo, uma Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP³³), uma extensão através do Sistema ALFHA COC de ensino com cursos superiores à distância e um Campus da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

A Escola Estadual Melo Viana foi a primeira escola fundada na cidade e sua instalação se deu o ano de 1926. Treze anos mais tarde, em 1939, foi iniciada a construção do Colégio Nossa Senhora do Amparo, no qual funcionavam os cursos Ginásial e Normal, e que hoje consiste na escola privada frequentada pelos filhos das famílias mais tradicionais da cidade.



Figura 3: Grupo Escolar Melo Viana.

Fonte: Acervo particular de Edevaldo Pereira Gomes.

³³ A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Fundação Carmelitana Mário Palmério - FUCAMP conta hoje com os cursos de Pedagogia, Administração, Letras, Ciências Biológicas, Agronomia, Sistemas de Internet, e Direito. Uma extensão da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) chegou a formar turmas no curso normal superior, mas fechou. A extensão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) iniciou em 2011, com os cursos de Agronomia, Sistema de Informação e Engenharia de Agrimensura e Cartografia.

As escolas municipais só surgiram após 1940, quando em 1941 a Escola Municipal Prefeito Alaor Soares Mundim começou a funcionar na casa da professora Gersina Marques. Até os dias de hoje, a cidade já conta com a rede municipal distribuída em sete escolas, cinco centros educacionais infantis e quatro creches mantidas pelo município.

O Ginásio Juscelino Kubstichek era mantido pela Maçonaria e oferecia cursos científicos e de contabilidade, onde funcionou uma extensão da Universidade de Uberaba e atualmente é a sede da Superintendência Regional de Ensino.

A cidade tem uma única instituição escolar que oferece a modalidade de ensino especial: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essa instituição surgiu como forma de assistencialismo por meio da ação do Monsenhor Inácio Kusch, um religioso de origem alemã que foi sacerdote da Paróquia local entre os anos de 1959 e 1974. Quando deixou o cargo de vigário, o Monsenhor começou a fazer, em sua residência, um trabalho de acompanhamento escolar, orientação de leituras, pesquisas e confecção de brinquedos pedagógicos para crianças com deficiências. Trabalho esse que cresceu a ponto de o religioso custear o acervo da biblioteca e ceder sua casa para o funcionamento da instituição, que funcionou um tempo e depois foi desativada.

Em 1987, parte de um terreno (um lar espírita funcionava no local) foi requisitada para funcionamento dessa instituição. Foi formalizada a instituição em 10 de Abril de 1981, por Maria do Carmo Paranhos (Pedagoga), Secretária Municipal de Educação da época e Maria Thereza Martins (Psicóloga). Seu funcionamento ocorreu a partir de Agosto de 1984. Nessa época teve como Presidente Dr. João Tomáz de Oliveira, Tesoureiro Maurício Machado e Diretora Maria do Carmo Paranhos, que permaneceram por 18 anos nos devidos cargos.

Não existia uma educação formalizada ou escolarizada para as crianças com necessidades especiais, incluindo os(as) deficientes auditivos, e o processo educativo foi sendo realizado dentro das famílias. Depois da abertura da APAE³⁴ é que todas as crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser encaminhadas à instituição de ensino especial. Até então, os(as) deficientes auditivos eram considerados “mudos” para muitos da sociedade local e muitas vezes não educáveis e nem sociáveis por não falarem. Como as

³⁴ A instituição funciona em duas áreas distintas, mas congêneres, ligadas entre si, que são: Área Clínica (com setores de Assistência Social, Estimulação Precoce, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia e Médico: Pediatria, Psiquiatria, Neurologia e Ortopedia) e Área Psicopedagógica (com setores Pedagógicos e Psicológicos). É mantida por convênios com a Secretaria de Assistência Social, Serviço Único de Saúde (SUS), Prefeitura Municipal de Monte Carmelo, Sócios Contribuintes, Clubes de Serviços, Clube de Mães e da comunidade.

tecnologias de adaptação de próteses auditivas também eram pouco acessíveis, quase não existiam deficientes auditivos e/ou surdos(as) com próteses auditivas.

Com isso a proposta de educação inclusiva foi sendo oferecida por meio do ensino especial pela APAE e os alunos deficientes auditivos matriculados na instituição tiveram uma atenção especial. A diretora da época enviou uma professora para realizar vários cursos de LIBRAS (Associação dos surdos de Uberlândia – ASUL) e montou uma sala na qual ficavam os(as) alunos(as) surdos(as). Quando foi construída a sede nova da instituição, foi feita uma sala com equipamentos de amplificação sonora para trabalhar a oralidade e LIBRAS com os referidos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem aconteceu dessa maneira por vários anos. Com a mudança de diretoria e a cobrança pela inclusão no ensino regular da sociedade e das famílias, a sala para esses(as) alunos(as) deixou de existir. Os(as) alunos(as) foram incluídos nas salas da instituição (APAE) com alunos ouvintes, tinham um horário no setor de fonoaudiologia para treinamento da oralidade e outro com a professora de LIBRAS.

Com a aprovação das leis antes mencionadas³⁵ e sua ampla divulgação midiática, as famílias dos(as) alunos(as) surdos(as) passaram a exigir a inclusão dos filhos na Escola Regular. Essas crianças e adolescentes passaram a frequentar, em sua maioria, a Escola Regular em um período e a Escola Especial no outro – ainda que alguns se mantivessem apenas na Escola Regular com o apoio da sala de recursos, e outros frequentassem a Escola Regular e o setor de fonoaudiologia da Escola Especial³⁶.

As diretrizes vigentes são claras ao apontar que a criança e o adolescente surdos também podem realizar seu aprendizado escolar em instituições de ensino regulares que estejam preparadas para recebê-los. Esta é a chamada Educação Inclusiva, que, no caso em estudo, se realiza na Escola Estadual “Padre César”, na Escola Estadual “Professor Vicente Lopes Perez” (POLIVALENTE) e na Escola Estadual “Gregoriano Canêdo”, às quais chamaremos, respectivamente, de Escolas 1, 2 e 3, conforme informado na Introdução.

A Escola 1, apresenta em sua estrutura física nove salas de aula amplas, distribuídas em dois pavimentos; sala de professores grande com café e bebedouro, mesa grande para reuniões, banheiro e armários; biblioteca com acervo restrito a livros infantis e enciclopédias, um computador para pesquisa, cinco mesas com quatro lugares e prateleiras onde são distribuídos os livros; possui dois banheiros para alunos, um feminino e outro masculino,

³⁵ LDB 9.394/96; Constituição Federal de 1998; Lei nº, 10.436/02.

³⁶ Ainda que não se trate do tema deste trabalho, cumpre registrar que no momento em questão também foi observada a evasão de alunos(as) surdos(as) que não estavam se adaptando à escola regular.

cantina e refeitório amplo com duas mesas grandes para os lanches e refeição (por funcionar em período integral); dois depósitos; quadra desportiva não coberta; casa de zelador (que se encontra inabitada) e pátio para recreação parcialmente coberto pelo segundo pavimento, onde funcionam as salas de aula.

No decorrer dos anos essa escola passou por mudanças que se fizeram necessárias para adaptação da sua estrutura física aos alunos com deficiências, recebendo assim uma sala de recurso com diversos materiais pedagógicos (jogos em tamanho maiores, coloridos, material didático específico para o trabalho com os vários tipos de limitações, incluindo apostilas e CD de Libras e Braile, computador com vários jogos e o teclado em tamanho maior, entres outros matérias pedagógicos) e hoje faz parte do Projeto Incluir³⁷, que consiste numa proposta de inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na rede estadual de Minas Gerais.

A Escola 2 fica localizada no centro da cidade e conta com uma ampla estrutura física. São aproximadamente quinze salas de aula grandes, uma biblioteca com grande acervo de livros contando com cinco mesas de seis lugares cada; três quadras desportivas em uma área arborizada ladeada por jardins; sala de diretoria, sala de orientação, sala de supervisora, sala de reuniões com duas mesas grandes, equipada com vídeo, *data show*; sala de artes, galpão coberto para apresentações e outras atividades; secretaria com sala de espera, sala de professores com uma mesa grande, outra pequena, poltronas, café, bebedouro e banheiro separado; cantina e refeitório coberto, dois banheiros para alunos sendo um masculino e outro feminino, um laboratório com animais em vidros entre outros elementos de pesquisa e estacionamento para professores.

A terceira Escola Regular (Escola 3) é instalada com ampla estrutura física, a mesma conta com dezenove salas de aula com tamanho médio, uma secretaria que atende o público de fora dando acesso também às dependências da escola, sala do diretor e supervisor pequenas, sala dos professores com uma mesa grande para reuniões, com café e água, uma quadra desportiva coberta, pátio grande, uma biblioteca ampla com um bom acervo, contando com mobiliários de mesas e cadeiras, um laboratório para experiências, sala de multimídia, campo de futebol grande e outras dependências. A instituição também faz parte do Projeto Incluir da Secretaria Estadual de Educação.

³⁷ O *Projeto Incluir* foi elaborado pelo governo do Estado de Minas Gerais, que regulamenta a inclusão dos surdos na Rede Estadual de Ensino, por meio dos documentos legais: Lei Federal nº 7.853/89; Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999; Parecer CEE nº 424/03; Resolução CEE Nº. 451, de 27 de maio de 2003; Orientações SEE/SD nº 01/2005. Esse projeto traz orientações aos professores, às escolas, aos intérpretes, aos instrutores, aos alunos surdos, aos alunos ouvintes e aos pais (MG, SEE, 2008).

Antes de passar à apresentação de elementos da cultura escolar observados no cotidiano de cada uma das instituições de ensino, cabe apresentar a forma como essa cultura é concebida institucionalmente, o que pode ser encontrado no Projeto Político-Pedagógico e/ou Proposta Político Pedagógica.

Os princípios para a Educação das pessoas com necessidades educativas especiais foram propostos e delineados pela LDBEN, devendo ser norteados por meio da elaboração do Projeto Pedagógico de cada Instituição.

Esse projeto, fruto da participação dos diferentes atores da comunidade escolar, deve incorporar a atenção de qualidade à diversidade dos alunos em suas necessidades educacionais comuns e especiais, como vetor da estrutura, funcionamento e prática pedagógica da escola (MEC, 2001).

Ainda com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a escola regular, sendo ela de qualquer nível ou independente da modalidade de ensino oferecida, ao tornar-se viável à inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços com apoio pedagógico especializado. Deve ser previsto por esse documento que as escolas regulares devem ter: professores capacitados, distribuir esses alunos em várias classes, dentro do princípio de educar para a diversidade, flexibilizar e adaptar os currículos, oferecer um serviço de apoio pedagógico especializado na classe comum, mediante professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis com a língua de sinais. (MEC, 2001)

A consulta a esses documentos teve por finalidade buscar elementos indicativos de como as escolas envolvidas na pesquisa relacionam-se, em termos de produção normativa interna, com as diferenças em geral e com a deficiência auditiva em especial. Previsivelmente, a missão, os objetivos e as finalidades institucionais estão presentes em todos os documentos, contudo, a forma de organizar o ensino tem variações significativas, que seguramente se refletem na cultura escolar.

A Proposta Político Pedagógica (PPP) da Escola 1, que foi elaborada no ano de 2007, anuncia uma postura de respeito à diversidade já no texto em que a Missão é apresentada:

Constituir uma escola de excelência com inovações das práticas pedagógicas através de um trabalho participativo, com respeito à diversidade e às diferenças, com ética garantindo eficiência no processo ensino-aprendizagem procurando formar no nosso educando um sentimento de ética moral, capaz de ultrapassar os limites da escola (PPP, 2007, Escola 1).

Por ser uma escola inclusiva, a referida Instituição de Ensino está sempre modificando e ampliando seu currículo para atender aos desafios constantes colocados pelo encontro entre “diferentes”. E isso se reflete também no chamado **marco operativo**, em que se registra que a escola deverá adotar uma metodologia participativa, solidária, dialética, que leve à preparação para a vida, sendo acessível às mudanças, comprometendo-se com a formação do ser, adotando práticas pedagógicas participativas, buscando flexibilidade e alternativas para os desafios que possam surgir.

O **marco conceitual** também merece atenção por sua diretriz política. Evocando a busca constante de “cidadania plena” num esforço altivo de uma educação para todos e de qualidade, o texto é claro ao dizer que: “A ideia inclusiva se apoia em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem. Parte do princípio de que todos podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas” (PPP, 2007, Escola 1).

Nesse sentido, do respeito às diferenças em diversos âmbitos, o documento afirma que a avaliação deve buscar superar os métodos tradicionais, ainda que se continue recorrendo a instrumentos como observação, registro, provas objetivas e operatórias, trabalhos de pesquisa em sala e em casa, debates e relatórios, dados estatísticos para verificar a aprendizagem, além do atendimento individual e paralelo e atendimento especializado aos alunos com deficiência. Pode-se dizer que o maior diferencial seria o entendimento de que tais instrumentos deveriam ser aplicados levando em consideração a diversidade e o ritmo do processo de aprendizagem. Os recursos didáticos devem ser utilizados de forma diferenciada, principalmente por ser uma escola da Rede Incluir, com verbas para aquisição de equipamentos de informática e pedagógico.

Com relação ao atendimento diferenciado ao aluno, o documento apresenta estratégias diversificadas, mas nas quais a linguagem oral parece ocupar papel de destaque, como: debates, trabalhos em grupo, estudos dirigidos e realização de projetos de pesquisa.

É previsto que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos na sala de recursos. As aulas devem ser elaboradas com diálogo entre professor/escola/direção e os trabalhos devem ser realizados com monitoria, respeitando as diferenças individuais, culturais, econômicas.

Outro aspecto que chama a atenção no PPP dessa escola de ensino fundamental é a ênfase dada à construção do currículo, que deve respeitar a diversidade dos alunos, suas experiências e conhecimentos acumulados, bem como favorecer as atividades interdisciplinares e os estudos dos temas transversais de modo a relacionar conteúdos da aprendizagem com a formação de valores sociais, éticos e o exercício da cidadania. Sua

elaboração, diz o texto, deve envolver a participação da comunidade, sendo os conteúdos definidos de acordo com a base nacional comum e com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, seguindo orientações da Secretaria Regional de Educação/Monte Carmelo e Secretaria Estadual de Educação/MG.

O Planejamento didático deveria contar com a participação de todos os professores de forma coletiva, de maneira global unindo todas as áreas do conhecimento, incorporando os temas transversais, as pedagogias de projetos e outros temas sugeridos pela Secretaria Regional de Educação/Monte Carmelo e Secretaria Estadual de Educação/MG.

O Processo ensino-aprendizagem deveria considerar a realidade dos alunos, o trabalho com temas transversais, o desenvolvimento de projetos, a contextualização dos conteúdos para que haja prática educativa significativa para o aluno que constrói sua aprendizagem, quando encontra sentido no conteúdo ensinado. Trabalhar com conhecimento prévio. Atividades em grupo e jogos facilitando o processo de inclusão.

Com base nesta Proposta Política Pedagógica, foi montado um Plano de Ação Pedagógica (PAP) para a implementação de uma escola inclusiva, com objetivo geral e específico. Nesse plano fazem distinção entre integração (prontidão para ingresso na escola regular num ambiente apenas receptor) e inclusão (aceitação contínua de superação de obstáculos e edificada na confiança que permeia todo o processo educacional) apresenta embasamento teórico se baseia em Rosita Edler Carvalho (2008) e Romeu Sassaki (1997).

A Proposta Político Pedagógica (PPP) da Escola 2 foi elaborada no ano de 2006, e anuncia como Missão:

Fiel ao compromisso de educar para a cidadania pensando num amanhã melhor, a missão da escola é organizar e propiciar condições a todos os nossos alunos de desenvolver seu potencial intelectual e humanístico, vivenciando no ambiente escolar os valores de: respeito, dignidade e responsabilidade individual e coletiva (PPP, 2006, Escola 2).

Sendo uma instituição de ensino fundamental e médio, a Escola 2 apresenta um extenso PPP, em cuja introdução autores como Freire e Gadotti são utilizados para demonstrar a perspectiva pela qual a educação e diversidade devem ser abordadas. Mencionando elementos como “o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores e o aprimoramento como pessoa humana na formação ética e no exercício da cidadania”. O documento faz largo uso, também, de termos como interdisciplinaridade e contextualização.

O objetivo geral da IE seria constituir um grupo de professores, dotados de consciência crítica, para formar cidadãos críticos, participativos, competentes na construção e na participação de conhecimentos que saiba ler escrever, interpretar, construir e relacionar-se, respeitar, participar, seja capaz de usufruir dos bens culturais, afetivos, sociais, materiais e econômicos. Dentre os objetivos específicos, estariam: buscar a autonomia consciente de toda a comunidade escolar nos seus processos de escolha e decisão; tornar efetiva a participação da comunidade; estimular e valorizar interação entre professor-aluno, professor-professor, escola, comunidade, através do diálogo; proporcionar a formação continuada dos profissionais; fortalecer o trabalho de equipe; permitir a realização de um trabalho coerente e sincrônico pelo profissional; oportunizar discussões; orientar a ação do grupo dos profissionais (PPP, 2006, Escola 2).

Segundo a PPP, quanto à organização curricular, essa deve desenvolver os valores, autonomia, capacidade de convivência, diálogo, dignidade de pessoa humana, igualdade de direitos, justiça, participação social, respeito mútuo, solidariedade e tolerância.

A avaliação é definida como sendo um processo formativo, marcado por respeito, parceria, compromisso, cumplicidade. Torna-se uma prática reflexiva. Deve ser entendida pelos educadores como elemento integrador entre aprendizagem e o ensino que envolve múltiplos aspectos. Além, da escrita oral, trabalhos individuais, trabalhos em grupos, apresentações, debates, observações e outros que tiverem no planejamento.

Os profissionais da escola passam pelo processo avaliativo por meio da avaliação de desempenho (especial, individual) e avaliação externa. A recuperação dos alunos é realizada por estudos orientados e paralelos, presenciais e independentes (os documentos consultados não explicitam como esses processos são realizados).

Os projetos desenvolvidos pela escola: projetos permanentes, feira científico-cultural, semana da pátria, semana do aniversário da escola, aluno líder da turma, professor conselheiro de turma, projeto incentivo à leitura, fanfarra, excursão para cidades históricas, jogos interclasse, festa junina, projetos temporários, escola solidária, escolas em rede, projeto digital na escola pública de Minas Gerais, programa de educação afetivo-sexual, projeto agenda 21 na escola, projeto reciclar brincando.

A metodologia prevê a formação continuada aos professores, o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais, mas também nas concepções que as embasam, e a interação entre iguais. A ação apresentada é que sejam compromissadas com a formação do homem transformador, que seja capaz de analisar e criticar a realidade, buscando sempre os desnivelamentos sociais, econômicos, políticos e ideológicos e seja autor de uma sociedade mais justa, supondo um trabalho com diálogo.

Assim como o PPP da Escola 2, o documento da Escola 3 também foi elaborado no ano de 2006, mas, segundo a direção da Instituição de Ensino, deverá passar por reformulações no decorrer de 2011. Anuncia como Missão:

Melhorar a qualidade de ensino, promover a excelência da escola pública, aumentar o atendimento ao aluno, ampliando o acesso a permanência do aluno na escola, capacitar os profissionais e implementar projetos pedagógicos (PPP, 2006, Escola 3).

Nas relações interpessoais, é descrito que deve existir compromisso, reconhecimento aos valores/attitudes e dedicação. E que a realidade da escola apresenta, muitas vezes, relações conflituosas, às vezes até agressivas e falta de diálogo entre professor/aluno. Os problemas são permeados pelo individualismo conflituoso, o que tem sido empecilho à prática de valores e attitudes compromissadas.

Quanto ao planejamento didático deve ter “flexibilidade, contextualizado, atualizado, interdisciplinar, dinâmico” (PPP, 2006, Escola 3). Mas ainda é fragmentado, não atende à realidade vivida pelo aluno, é baseado no livro didático. Os problemas são a não flexibilidade, descontextualizado da realidade dos alunos e não há direcionamento para a vida prática dos discentes.

O atendimento diferenciado ao aluno prevê atendimento de suas necessidades de aprendizagem, levando em consideração as diferenças, por meio de ações integradas e interdisciplinares por parte do professor. O professor deve ser sensível aos alunos, procurando não apenas cumprir o programa, mas que o mesmo aprenda.

Como o proposto pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica os professores devem estar capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, levando em conta “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos em consonância com o projeto pedagógico da Escola” (MEC, 2001).

A Escola 3 também mostra nesse documento que a realidade vivida é a de um ensino mais focado no planejamento (programa), do que na execução. Um ensino em que os alunos também não são muito considerados em suas diferenças.

O processo ensino-aprendizagem propõe envolver um ensino contextualizado, interdisciplinar e aprendizagem significativa. “Metodologia de processo contínuo, dinâmico participativo, dialético, construtivo, efetivo, investigativo, promotor do desenvolvimento de

talentos e de uma consciência crítica dos alunos e dos educadores” (PPP, 2006, Escola 3). A escola tem professores que transmitem os conteúdos e cumprem os programas propostos.

A avaliação da aprendizagem deverá ser “auxiliadora, transformadora, mediadora, diagnóstica” (PPP, 2006, Escola 3), e os recursos didáticos devem ser “significativos, contextualizados, interdisciplinares, diversificados, criativos e empregados criticamente”. (PPP, 2006, Escola 3). No cotidiano da sala de aula, entretanto, o que se observa é o predomínio do uso de quadro negro, giz e livro didático de forma tradicional.

O texto segue informando que o Currículo e o conteúdo devem ser “multidisciplinares, atualizados, coerentes, globalizados, contextualizados” (PPP, 2006, Escola 3), mais uma vez em contraposição ao que foi observado. Na realidade, entretanto, observa-se uma estrutura curricular apartado de questões sociais atuais e urgentes como a diversidade e o multiculturalismo.

Fazendo uma leitura dos três PPP das escolas investigadas, levando em consideração a diversidade de abordagens que eles apresentam, a Escola 1, apresenta a proposta inclusiva com maior visibilidade em seus documentos, depois a escola 2 e por fim e em menor intensidade a Escola 3. Em contrapartida, isso na prática poderia ser diferente, mesmo não sendo contemplada com prioridade a inclusão dos surdos, nada impediria que ela ocorresse de maneira adequada.

Diante das realidades o aluno ainda é visto tradicionalmente, como aquele que passa pelo processo de ensino-aprendizagem, mas não faz parte dele como agente transformador. O ensino se mostra com fragmentações, ausente de esforço interdisciplinar. Aspectos burocráticos e de aprendizagem tornam-se prioridades absolutas frente a outros processos, como a sociabilidade. As aulas são monótonas, às vezes desinteressantes, cansativas, e em algumas ocasiões faltando claramente o respeito mútuo entre professores e alunos. Enfim, muitos elementos descritos nos PPP não são observados no cotidiano, o que certamente não se atribui a um único sujeito da escola, geralmente responsabilizado isoladamente pela ineficácia das práticas educativas: o professor.

2.3 Do ideal ao real: os perfis de professores e alunos ouvintes das escolas investigadas

2.3.1 Sobre os docentes

Elementos do perfil sociodemográfico dos(as) professores(as) das escolas pesquisadas são aqui apresentados por serem oportunos tanto para o conhecimento destes agentes envolvidos na escolarização dos alunos não-ouvintes, quanto por ajudarem a compreender alguns aspectos da realidade escolar em geral.

Dos dez docentes abordados na Escola 1, nove são do sexo feminino. Do grupo que constitui a amostra cinco sujeitos são casados, três solteiros e dois divorciados. As idades variam entre 24 e 53 anos e o tempo de docência varia de dois a mais de oito anos, sendo que duas professoras possuem entre dois a quatro anos de docência, um exerce a profissão docente há menos de dois anos e sete docentes atuam há mais de oito anos.

Seis representantes desse grupo têm especialização completa e os(as) outros(as) quatro o ensino superior completo. As séries de atuação dos(as) mesmos(as) variam entre os primeiros, segundos, terceiros, quintos, sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, o Projeto Tempo Integral (PROETI) e sala de recursos. Sete professores(as) já tiveram experiências com alunos(as) surdos(as), desses, três consideraram que seus alunos(as) alunos(as) teriam deficiência auditiva³⁸ leve a moderada, dois entenderam que a deficiência auditiva dos alunos seria severa a profunda, um opinou por deficiência auditiva profunda e um não respondeu.

Os professores da Escola 2 são majoritariamente do sexo feminino (sete), suas idades variam entre 32 e 50 anos, seis deles(as) são casados(as), três divorciado(as) e um(a) solteiro(a). Seis têm tempo de magistério superior a oito anos, dois docentes apresentam cinco a oito anos de profissão e dois está há menos de dois anos na docência. Cinco dentre as dez professoras abordadas têm especialização completa, um tem especialização incompleta e/ou em curso e quatro possuem ensino superior completo. As séries de atuação variam entre sexto, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sete professores já tiveram experiências docentes em sala de aula com alunos(as) surdos(as), sendo que quatro delas consideraram que seus alunos teriam deficiência auditiva profunda, dois os

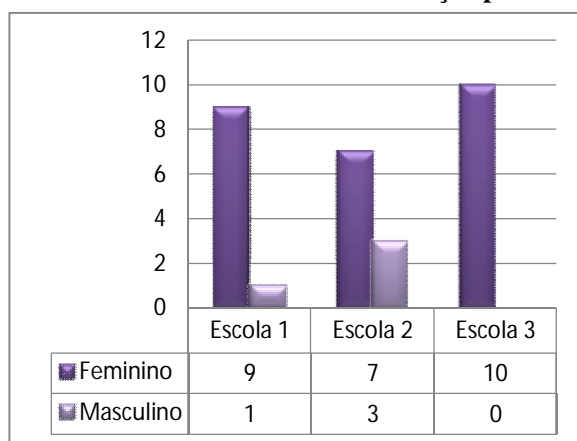
³⁸ As perdas auditivas podem ser classificadas quanto ao tipo: perdas auditivas condutivas; perdas auditivas neurosensoriais; perdas auditivas mistas; e perdas auditivas centrais. A perda auditiva dos cinco sujeitos da pesquisa é de tipo *neurosensorial*, que resulta de distúrbios que comprometem a cóclea ou nervo coclear (VIII par). Segundo a classificação de Davis & Silvermann, as perdas auditivas podem ser classificadas quanto ao grau em: Normal: de 0 a 25 dB; Leve: de 26 a 40 dB; Moderada: de 41 a 70 dB; Severa: de 71 a 90 dB; Profunda: 91 dB em diante (RUSSO & SANTOS, 1993).

reconheceram como tendo deficiência auditiva severa a profunda e um opinou por deficiência auditiva leve a moderada.

Com relação ao perfil dos professores da Escola 3, todas são do sexo feminino, casadas, com idades entre 36 e 55 anos. Nove delas têm mais de oito anos de docência, uma tem entre dois e quatro anos de exercício da profissão. Dessas, uma tem o título de Mestre, cinco têm especialização completa, duas o ensino superior completo, uma o ensino superior incompleto, uma professora não respondeu. Referidas professoras atuam nas séries do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Seis professoras já tiveram experiência com alunos(as) surdos(as), referindo três delas experiência com deficiência auditiva leve a moderada, duas atribuíram à referência a perda auditiva severa a profunda e uma à perda auditiva profunda.

Uma constatação significativa é a confirmação do processo chamado de “feminilização do magistério”, que se faz bastante observável nos mais de 86% de docentes do sexo feminino, conforme mostra a tabela 1.

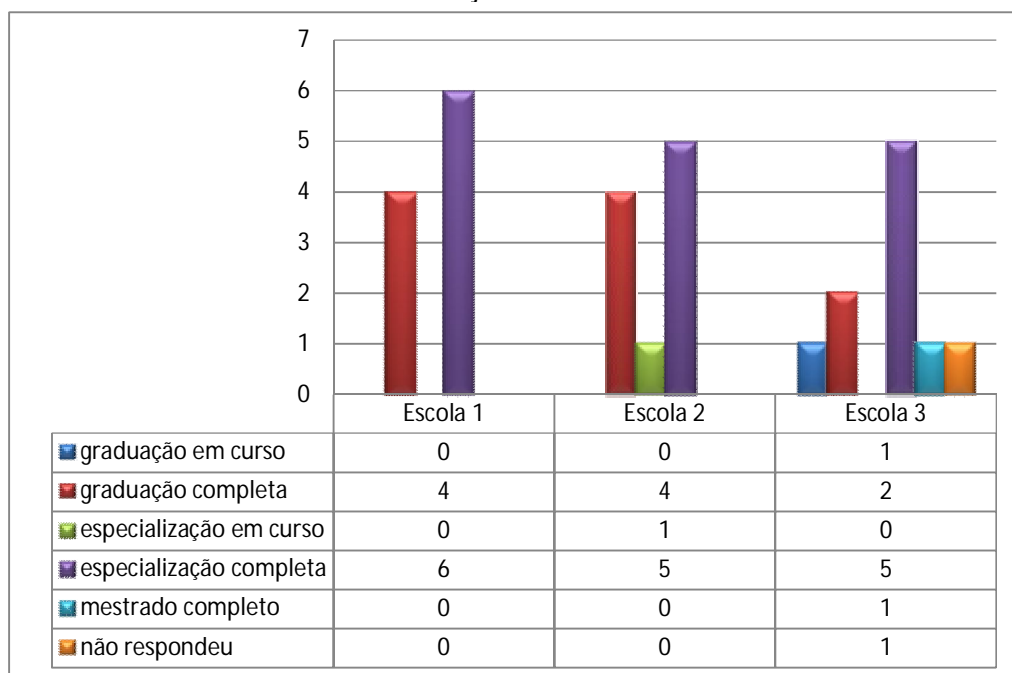
Tabela 1: docentes/escolas – distribuição por sexo.



A “feminilização do magistério” pode se dar por diversos motivos. No caso estudado, o fenômeno está relacionado também às poucas opções de ensino superior na cidade e os altos custos para cursar faculdade em outra cidade, em cruzamento com a expectativa, de origem sociocultural, de que as jovens permaneçam mais próximas a suas famílias e com o custo dos cursos de licenciatura – que via de regra são mais acessíveis que os demais. Além disso, a exigência de dedicação e a expectativa de paciência e afetividade, ainda são fatores que associam a profissão docente ao universo feminino.

Outros dados encontrados que merecem citação por permitir a compreensão do “perfil” desses profissionais são as declarações de que a maioria: possui tempo de magistério superior a oito anos e tem curso de especialização completo. Apesar das dificuldades (baixos salários, pouco reconhecimento social, falta de material didático, poucas vantagens e muita cobrança burocrática) encontradas durante o exercício da docência, muitos conseguem manter-se na profissão e vão em busca de mais conhecimento, cursando especializações.

Tabela 2: docentes – escolaridade/formação



A busca pela formação continuada pode ser analisada de duas maneiras, muitas vezes inter-relacionadas. O professor pode sentir-se estimulado a cursar uma pós-graduação considerando os benefícios financeiros e o acesso ao curso na própria cidade em que reside. Pode, também, buscar esses cursos na expectativa de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nos dois casos, infere-se que isso refletirá no ensino-aprendizagem dos alunos de maneira geral.

Ainda que a maioria dos docentes não tenha especialização em Educação Especial e/ou não tenha frequentado cursos de LIBRAS, o fato de terem experiências com os alunos surdos deve ser analisado com cautela, afinal, sem uma preparação adequada é previsível que várias limitações possam manifestar-se em sala de aula, relacionadas tanto à linguagem adotada no processo ensino-aprendizagem quanto à falta de conhecimentos para uma abordagem específica com relação aos surdos(as).

Do total dos professores, 46,6% consideram importante a presença do intérprete durante as aulas. É reconhecido pelos mesmos que a presença de um profissional que entenda e faça um elo de comunicação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) deficiente auditivo e/ou surdo(a) é importante. Entretanto, durante as observações³⁹ foi possível verificar que também existem aqueles docentes que se sentem enciumados ou incomodados por ter alguém que ofereça desconforto ou mesmo insegurança durante a exposição das aulas, nesse caso não tendo a preocupação com as dificuldades de linguagem para se concretizar o processo ensino-aprendizagem. O fato de serem considerados importante a presença do profissional intérprete, também não quer dizer que na cidade exista o número suficiente de profissionais para atender à demanda. O fato é que existe uma falta do intérprete no preenchimento de editais selecionados pela Delegacia Regional de Ensino. Faltando assim, qualificação para os professores trabalharem com a LIBRAS.

Como estratégias facilitadoras da interação com os(as) alunos(as) surdos(as), os professores das três escolas afirmaram, majoritariamente, que procuram sempre falar de frente para o aluno surdo estimulando os outros sujeitos da educação escolar a fazerem o mesmo (76%). É realmente uma estratégia que facilita e ajuda, mas que muitas vezes revela-se insuficiente. Observando o cotidiano escolar, nota-se que muitas vezes os professores não conseguem ser entendidos, pela falta de expressividade na fala ou uma articulação travada e também nos casos em que o aluno não teve bem desenvolvida a leitura labial, casos esses em que esse meio facilitador não será efetivo. Tudo isso vai depender de quais sujeitos estão sendo referidos, em cada grupo terá uma variação da comunicação e integração, como a mesma ocorre e em quais momentos isso é realizado. Em outras palavras, dentre os docentes do grupo investigado não se constatou a existência de uma comunicação eficiente entre professores ouvintes e alunos(as) surdos(as), ainda que haja o recurso de estratégias como a antes citada.

2.3.2 Sobre os alunos ouvintes

Conforme o exposto no item Metodologia, para abordar os alunos ouvintes foi selecionada uma amostra constituída de 30 sujeitos, sendo 10 de cada uma das três escolas.

³⁹ Sobre as quais se falará no Capítulo 3.

Orientados pelos professores que os acompanhavam em sala e previamente autorizados por seus responsáveis legais, esses alunos e alunas responderam a um questionário misto, cuja síntese apresentamos no quadro que segue:

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS/SÍNTESES	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Sexo	F	3	4	4
	M	7	6	6
Faixa etária	--	9 a 10 a.	11 a 12 a.	11 a 14 a.
Convive com os(as) colegas surdos(as) fora da escola	Sim	2	1	2
	Não	8	9	8
Como se comunica com os(as) colegas surdos(as)	Falando	2	0	1
	Realizando LIBRAS	4	2	3
	Falando e realizando um de pouco de sinais em LIBRAS	0	4	1
	Não comunico/ não consigo me comunicar com eles	2	0	2
	Falando, fazendo mímicas e gesticulando	2	4	3
O que acha dos(as) alunos(as) surdos(as) da escola	Inteligentes	3	10	2
	Normais	3	0	3
	Deficientes	1	0	2
	Não sabem nada	0	0	0
	Tenho pena	3	0	3

Quadro 5: Alunos(as) Ouvintes em relação aos não ouvintes.

Analisando a tabela, constata-se que os alunos da Escola 1 eram, em maioria, do sexo masculino (sete), com idades entre nove e dez anos. Sete desses alunos(as) não foram colegas de alunos surdos em aulas regulares, ainda que o tenham sido na Sala de Recurso. Ao serem

questionados se convivem com crianças/adolescentes surdos fora da escola, oito relataram que não, ao que justificaram que “não conhecerem ninguém” nessas condições fora da escola. Um dado que chama a atenção é o fato de que, ainda que quatro desses alunos tenham afirmado que fazem o uso de Libras para comunicarem com os(as) colegas surdos(as), isso não foi observado durante o trabalho de campo. Nas várias idas a campo, não se observou na Escola 1 uma única criança ouvinte fazendo ou tentando fazer uso de LIBRAS. As crianças ouvintes não parecem interessadas em aprender a Língua Brasileira de Sinais.

Quando solicitados a escolher uma alternativa que expressasse, em linhas gerais, “o que acham dos(as) alunos(as) surdos(as) da escola”, três deles apontaram que os acham “normais” e outros três optaram por “inteligentes”. Em contrapartida, três alunos referiram que “têm pena” e um assinalou que os acha “deficientes”, apontando assim para uma redução do sujeito à sua deficiência, como será discutido mais adiante.

Assim como na Escola 1, a amostra pesquisada na Escola 2 também é constituída majoritariamente por alunos do sexo masculino (seis), cujas idades vão de onze a doze anos. Seis dos alunos abordados estudam ou já estudaram em aulas regulares com alunos(as) surdos(as) e nove deles não convivem com os colegas não-ouvintes fora do ambiente escolar, o que justificam como sendo decorrente dos seguintes fatos: “não moram perto”, “não sabem LIBRAS”, “não são muito próximos” desses colegas e “não têm pessoas deficientes na família”.

Questionados sobre a comunicação em sala de aula, quatro apontaram que utilizam fala, gestos e mímicas, quatro responderam que realizam um pouco de sinais e LIBRAS e dois declararam que utilizam LIBRAS. Tais informações são condizentes com as observações em campo.

Frente à solicitação de que escolhessem uma alternativa que expressasse, em linhas gerais, “o que acham dos(as) alunos(as) surdos(as) e/ou deficientes auditivos”, a totalidade dos estudantes abordados na Escola 2 apontou que os acham “inteligentes”.

Na Escola 3, em que seis dos dez alunos pesquisados também são do sexo masculino, as idades dos sujeitos variam entre onze e quatorze anos e todos estudam ou já estudaram com alunos surdos em aulas regulares. Oito alunos afirmaram que não convivem com alunos(as) surdos(as) fora da escola e apresentam como justificativas que “não moram perto da casa do colega surdo”, “não conhecem nenhum surdo(a) fora da escola” e, mais uma vez, “não tem ninguém na família com deficiência”, o que sugere um entendimento de que o convívio pessoal, não escolar, com a criança deficiente só se justificaria se houvesse vínculo de consanguinidade. Segundo eles, frente à necessidade de comunicar-se com colegas não

ouvintes, três usam LIBRAS; três falam, fazem mímicas e gestos; dois não comunicam com o colega surdo (alegando dificuldades na comunicação); um fala e usa LIBRAS; e um faz uso apenas da linguagem oral. Semelhante ao já comentado com relação à Escola 1, ainda que alunos ouvintes tenham relatado que usam LIBRAS, isso não foi observado em nenhuma das visitas realizadas à Escola 3.

Quando solicitados a escolher uma alternativa indicativa do que “acham dos(as) alunos(as) surdos(as) da escola”, três alunos desta instituição de ensino apontaram que os acham “normais”, outros três que “tem pena”, dois que são “inteligentes”, dois que são “deficientes”.

Convém lembrar que os sujeitos em questão têm idades entre 9 e 14 anos, estando em um momento que, na nossa sociedade, envolve a delicada transição para a pré-adolescência e desta para a adolescência. É importante ressaltar esse dado porque esta é uma fase na qual é comum, na nossa cultura, manifestarem-se conflitos e inseguranças, entre outros aspectos que podem ter influência na maneira de perceber e de lidar com o outro – no caso, um outro (estranho/surdo) que chega à sala de aula trazendo mudanças na rotina escolar em geral.

2.4 Os sujeitos não-ouvintes

Como mencionado na parte introdutória deste trabalho, além de 30 professores(as) e 30 alunos(as) ouvintes, também fizeram parte da pesquisa os cinco alunos(as) com deficiência auditiva e/ou surdos(as) que frequentam as três escolas, aqui identificados com pseudônimos. São eles(as):

Aluno(a)	Sexo	Idade	Escola	Série
João	M	14 anos	1 e 3	6a.
Maria	F	15 anos	2	7a.
Izabel	F	18 anos	2	7a.
Rute	F	14 anos	2	7a.
Paulo	M	13 anos	2	7a.

Quadro 6: Alunos(as) não ouvintes – caracterização.

Considerando a impossibilidade de discutir o processo de escolarização da criança e/ou adolescente não-ouvinte sem refletir sobre aspectos que contextualizem os sujeitos⁴⁰, o presente item cumpre a função de apresentar estes sujeitos, permitindo uma compreensão de seu contexto familiar e da dimensão da deficiência auditiva e/ou surdez em sua vida.

João é um adolescente de 14 anos, do sexo masculino. Ele nasceu com perda auditiva bilateral, neurossensorial, profunda, faz uso de aparelhos auditivos desde a primeira infância, mas ficou um tempo sem utilizá-los porque avariaram e a família não dispunha de recursos financeiros para arcar com a substituição. Depois de terem conseguido o conserto de um dos aparelhos, hoje a família aguarda na lista de espera do SUS para que ele possa receber os dois aparelhos novos. Trata-se de uma família monoparental, formada por mãe e filhos. A chefe de família é funcionária em um salão onde trabalha como cabeleireira.

Sendo o único dos sujeitos que frequenta duas escolas, o jovem é aluno regular da Escola 3, mas, uma vez por semana vai à Escola 1 no período matutino para treinar LIBRAS na Sala de Recursos. No momento da pesquisa de campo ele estava matriculado no sexto ano do ensino fundamental.

Maria é do sexo feminino e tem quinze anos. Tendo nascido prematura e acometida por sérios problemas de saúde, permaneceu na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) vários meses, razão pela qual sua mãe enfatiza que o fato de ela ter sobrevivido “já é uma vitória”. A jovem tem três irmãos, todos ouvintes, e cuida tanto da casa quanto do irmão menor enquanto a mãe trabalha. Trata-se de uma família monoparental recente, sendo que a mãe ficou viúva do segundo marido.

Através de doação feita pela APAE há seis anos, ela recebeu seu primeiro aparelho auditivo que, entretanto, avariou após aproximadamente dois anos de uso. Decorridos alguns anos, ela conseguiu duas próteses auditivas por meio do programa do Governo Federal APAC (Autorização de Procedimento Ambulatorial de Alta Complexidade), que presta serviço de atenção à saúde auditiva de alta complexidade.

Izabel é uma jovem de dezoito anos de idade. Durante a primeira etapa da pesquisa de campo ela frequentava regularmente a Escola 2, razão pela qual foi inserida entre os sujeitos da pesquisa. Contudo, no primeiro semestre de 2011 ela se casou e continuou na escola por apenas mais alguns meses, tendo se afastado em seguida, segundo informações recebidas pela diretora da instituição, por motivos particulares.

⁴⁰ As informações sobre as histórias de vida dos alunos foram obtidas durante a pesquisa de campo junto a seus familiares e através de conversas informais.

A aluna surda aqui identificada como Rute tem quatorze anos de idade e, assim como ocorreu com a aluna anteriormente citada, participou da pesquisa durante a primeira etapa. No primeiro semestre de 2011 a família informou à escola que, em decorrência de uma mudança de cidade que teriam que fazer em breve, a adolescente sequer começaria o ano letivo, pois era previsto que logo teria que interromper os estudos.

Paulo é um adolescente de treze anos. Ele tem uma irmã de seis anos que é surda, e que, assim como ele, se comunica com os familiares através de gestos (não se trata de LIBRAS) e com tentativas de oralização. Os pais de ambos são primos em primeiro grau e atribuem a surdez dos filhos às implicações genéticas da consanguinidade. A mãe dele não trabalha fora e o pai alugou um terreno onde cria algumas vacas cujo leite ele vende na própria cidade para uma clientela fixa (indo de casa em casa). Desde a primeira infância o adolescente faz uso de próteses auditivas e atualmente utiliza as que recebeu dos serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Os cinco adolescentes fazem uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), ainda que no caso de João, conforme já mencionado, o uso da prótese auditiva seja unilateral. Todos eles apresentam perda auditiva neurosensorial⁴¹, sendo que a de AS23 é de grau severo a profundo, enquanto a dos outros é de grau profundo.

Se suas histórias de vida são peculiares, a trajetória de escolarização destes sujeitos da pesquisa têm em comum vários elementos, sendo o primeiro deles a passagem por uma instituição: a APAE.

Na APAE todos iniciaram os atendimentos no setor de fonoaudiologia, sendo encaminhados em seguida para a sala de aula, na qual ocorria o processo de escolarização feito conjuntamente ao ensino introdutório de LIBRAS. Ainda que cada um a seu tempo, todos eles estudaram com a mesma professora e aos poucos foram colocados em salas de ouvintes, dentro da instituição, até serem encaminhados para o ensino regular.

A observação em campo aponta, ainda, que o uso de LIBRAS na escola regular nem sempre é realizado de forma efetiva, considerando-se que, no caso de João, por exemplo, as aulas de LIBRAS acompanhadas pela pesquisadora não tiveram o uso de LIBRAS, fato que, segundo a professora, seria decorrente da “falta de interesse” do próprio aluno⁴².

⁴¹ O acesso aos exames se deu por meio das famílias, que permitiram à pesquisadora, fonoaudióloga de formação, sua visualização.

⁴² Conforme será discutido no Capítulo 3.

3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E DE ALUNOS(AS) OUVINTES

Todas as guerras do mundo são iguais
Todas as fomes são iguais
Todos os amores são iguais
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima
Todas as criações da natureza são iguais
Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais
Contudo o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa
Ninguém é igual a ninguém
Todo ser humano é ímpar.
 Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo propõe-se uma leitura das percepções de professores e alunos ouvintes a respeito dos(as) alunos(as) surdos(as). Serão apresentados e discutidos depoimentos que expressam não apenas discursos e condutas, mas também valores e percepções pela qual a identidade do sujeito não-ouvinte é construída no ambiente escolar.

A escola deveria possibilitar a troca de experiências diversas entre ouvintes e não-ouvintes, reconhecendo que por meio delas serão atribuídos diferentes valores e estabelecidas diversas relações de poder. A partir deste convívio no espaço escolar, o respeito à diferença poderia ser iniciado, resultando não apenas em percepções positivas do sujeito surdo, como também em uma cultura escolar tendencialmente intercultural.

Para Freire (1987, p.9), “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. O autor foi um precursor com relação aos aspectos que envolvem uma educação que em seus princípios busca na própria cultura popular o sentido da educação para aquele grupo, pois teve uma visão da *diferença* como promotora do crescimento, transformando sujeitos excluídos, discriminados e marginalizados pela sociedade e, conseqüentemente, pelo sistema educacional. Assim, ao considerar o Outro na ação pedagógica valorizando seus saberes e sua cultura, vale lembrar que a educação dos(as) surdos(as) torna-se parte de uma estrutura a qual Freire defendeu e acreditou, sendo neste caso a linguagem um pré-requisito para uma educação mais igualitária, em que ambos, ouvintes e não ouvintes, possam desempenhar papéis de educador e educando, sem nenhuma superioridade de um em relação ao outro.

A realidade, entretanto, tem apontado para outras práticas, o que, conforme exposto no Capítulo 1, não se dissocia de um delicado processo histórico.

As diferenças nem sempre foram pensadas de forma positiva e os oprimidos raramente foram tratados como aptos a emancipar-se.

Rocha (1984) recorda que, no Evolucionismo Cultural (originado do Evolucionismo biológico) o Outro é diferente porque possui diferente grau de evolução social e, portanto, porque está situado de outra forma numa dada hierarquia. Nesta concepção, ser diferente é, necessariamente, ser *melhor* ou *pior*.

O olhar que se tem hoje sobre a diversidade, respeitando-se as diferenças das quais é constituída, foi iniciado com o Particularismo Histórico, vertente antropológica fundada por Franz Boas em sua Escola Cultural Americana. Incomodado com a transposição de conceitos advindos da biologia para o campo das ciências sociais, Boas parte do princípio de que, ao ser estudada, a cultura do Outro deve ser relativizada, pois cada cultura é dotada de sentido próprio, não podendo ser comparada com uma cultura hegemônica tomada por referência inflexível.

Gusmão (1997) ressalta que a cultura interfere na consciência, na vontade e na ação dos indivíduos, “modelando” a identidade dos sujeitos e do grupo. Podendo ser dito que:

[...] a cultura, entendida como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de socialização e aprendizagem. (GUSMÃO, 1997, p.17)

E é neste sentido que conhecer e compreender aquilo que Skliar (2010), Strobel (2008), Perlin (2008) entre outros chamam de “Cultura Surda”, torna-se caminho fundamental para respeitar o sujeito não ouvinte e para favorecer sua educação escolar. A Cultura Surda abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos dos não-ouvintes, o que envolve a forma como estes entendem o mundo e modificam-no a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas (STROBEL, 2008).

Tal como colocado por Boas, na crítica ao etnocentrismo por ele realizada ainda nas primeiras décadas do século XX, também a prática pedagógica única e centralizada torna-se favorável à negação da diversidade humana e, por consequência, revela-se como um instrumento de controle do diferente. Quando a escola tem como foco um aluno modelo,

“construído” sem que se leve em conta a diversidade⁴³ da comunidade escolar e da sociedade em geral, esta instituição acaba contribuindo para o silenciamento dos conflitos etno-raciais, das desigualdades de gênero, das disputas de classe, dos deficientes, negando ao aluno, no mínimo, a formação de sua consciência crítica.

Em sentido oposto, a educação para o reconhecimento da diferença como elemento positivo e desejável, enriquecedor de uma coletividade, envolve educarmos, sobretudo para que:

[...] o outro – a educanda, o educando – sejam como nós ou, se possível, melhores do que nós. Para que sejam, tal como nós acreditamos que somos habitantes conhecedores, conscientes, e criativos de um mundo cotidiano. Um mundo relacional do dia-a-dia e, ao mesmo tempo, o complexo cenário histórico de experiência interpessoal que não podem existir a não ser através dos gestos de intercomunicação entre tipos de pessoas socializadas e em socialização (BRANDÃO, 2001, p.12).

A socialização e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e o OUTRO, o que, em termos políticos, acaba revertido em relações de poder. Este perceber o Outro como um ser cuja diferença o inferioriza e que por isso precisa ser “resgatado” ao mundo dos “iguais”, resulta da imposição de valores da cultura ouvinte, o que se agudiza no território da educação:

Educar antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidas como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano. (GUSMÃO, 1999, p.43)

Tomando por referência autores como Foucault (1997), o que se pretende aqui é contribuir para um novo olhar sobre o não-ouvinte. Ao invés de falar por estes sujeitos, tentar desestabilizar os conceitos de deficiência e surdez já cristalizados, edificados e estáticos, buscando oposição ao modelo de enquadramento fundamentado em abordagens clínicas que, ao final, objetivam homogeneidade e padronização das condutas sociais.

⁴³ Educar para diversidade envolve a promoção de respeito e admiração por aquilo que é diferente. Segundo a UNESCO, a promoção da diversidade numa sociedade democrática e pluralista não se faz sem a atuação direta do Estado e da Educação.

3.1 Os(as) alunos(as) não-ouvintes vistos pelas lentes dos(as) professores(as)

Se, por educação e por escola possível, entende-se uma utopia, uma promessa dos ouvintes de libertação dos surdos, não é esse o sentido da minha representação sobre o possível (SKLIAR, 2010, p.26).

O sentido que Skliar (2010) propõe sobre educação e de Escola possível para os(as) surdos(as) esta ligado à criação de políticas linguísticas, de identidades, sejam elas comunitárias e culturais, propostas a partir do que os outros no caso os(as) surdos(as), de como reconstruem o próprio processo de educar.

Diante dos(as) surdos(as) na escola regular, sua forma de comunicação e expressão, a língua, é comum manifestar-se o estranhamento, o que, num sentido positivo, indica que as especificidades constitutivas do Outro estão sendo reconhecidas.

A questão, entretanto, é que seguido estranhamento, nem sempre ocorre uma “familiarização do estranho”, ou seja, ao invés de reconhecer ao diferente o direito à sua identidade, inicia-se um processo de eliminação ou, quando isso não é possível, de negação das diferenças. Cria-se, a partir do ouvinte, uma nova identidade para o(a) aluno(a) surdo(a).

Conforme exposto no Capítulo 2, dos trinta professores abordados nas três escolas investigadas (Escola 1, 2, 3), vinte já tiveram algum tipo de experiência docente com os(as) alunos(as) surdos(as), mas nem todos foram capazes de identificar corretamente o grau de perda auditiva destes alunos que tiveram em sala de aula. Isso se torna um complicador evidente na relação ensino-aprendizagem, pois conhecer o grau de perda auditiva é fundamental para ajudar os não-ouvintes a minimizar suas dificuldades no cotidiano escolar.

Oliveira (2003) ressalta que o professor que for trabalhar ou que trabalha com crianças surdas deve ter conhecimento básico, quanto ao tipo de perda de audição, quanto ao grau de comprometimento, e quanto às diferentes abordagens (oralismo, comunicação total, bilinguismo), mesmo que isto não seja totalmente suficiente para conhecer o(a) surdo(a) em sua totalidade. Esses conceitos e conhecimentos contribuem no sentido de fornecer parâmetros iniciais sobre a surdez.

Com relação à presença de intérprete na sala de aula, dos vinte professores das Escolas 1 e 2, doze dentre os quatorze que passaram pela experiência de ter alunos não-ouvintes disseram que consideram necessária e revelam sentir-se à vontade com sua presença. Situação diferente da encontrada na Escola 3, em que não há a presença de intérprete. Frente à mesma pergunta, metade dos professores dessa escola afirmou que acha esta uma medida necessária, mas que pensa que nem sempre se sentiria à vontade, enquanto a

outra metade ficou dividida entre os que acham necessário e ficariam à vontade e os que simplesmente acham desnecessário.

Vimos também que do total dos professores abordados, 76% afirmaram que procuram sempre falar de frente para o aluno surdo estimulando outros sujeitos da comunidade escolar a fazerem o mesmo. Quanto à comunicação realizada especificamente em LIBRAS, esta foi apontada nos questionários como estratégia utilizada regularmente por sete dentre os trinta professores. Na Escola 1, dois docentes disseram que usam LIBRAS sempre e três que utilizam às vezes; na Escola 2, quatro afirmaram o uso regular e, na Escola 3, apenas um disse que utiliza sempre.

Os dados são otimistas, mas a imersão em campo, entretanto, evidenciou uma outra realidade. Ao longo das observações realizadas sistematicamente durante meses, não foi presenciado o uso regular de LIBRAS por parte dos docentes. No caso da Escola 1, o único momento dedicado ao uso de LIBRAS é quando João vai para a sala de recursos, onde deveria acontecer o aprendizado de LIBRAS. Contudo, nem nesta ocasião a professora faz uso regular de LIBRAS, o que, segundo ela, se deve antes a características da personalidade do próprio aluno, que o tornam pouco receptivo.

[...] Não, ele 'aceita, mas não aceita' LIBRAS. Ele é muito tímido, tanto é que quando tem evento fora da escola ele não gosta de participar, quando tem que demonstrar alguma coisa, ele é tímido então assim, pra ter que fazer LIBRAS ele morre de vergonha. (PE1)

Já na Escola 2, o que se pôde observar foi um ou outro professor tentando, eventualmente, sinalizar palavras isoladas e, na Escola 3, não foi verificado qualquer tipo de utilização de LIBRAS.

Fazendo aqui uma relação entre as tentativas de comunicação realizadas pelos(as) docentes com os(as) alunos(as) não-ouvintes, Machado (2002) mostra que existe uma tentativa por parte da escola e também dos(as) docentes a aderirem à filosofia oralista, podendo existir um “consenso mudo”: todos se comunicam através da fala, não questionando outras possibilidades para a educação dos(as) surdos(as). Dados da pesquisa de Oliveira (2003) confirmam esta conclusão, demonstrando o quanto é comum que os(as) professores(as) tentem comunicar-se com os(as) surdos(as) falando e, em segundo lugar, utilizando gestos e mímicas.

Quando questionados sobre qual o principal meio utilizado para ter uma melhor compreensão da condição do seu aluno(a) surdo(a), três professores da Escola 1 apontaram a busca por cursos com duração superior a dez horas e inferior a quarenta horas, dois

responderam que recorrem a revistas especializadas em Educação Especial, um que assiste palestras ou cursos de curta duração (com menos de 10 horas), um mencionou a convivência com os colegas de trabalho.

Quatro professores da Escola 2 relataram que recorreram a informações advindas do intérprete, um que buscou por palestras ou cursos de curta duração (com menos de 10 horas), e outro(a) que recorreu a revistas sobre comportamento. O(a) docente entrevistado(a) nesta escola mencionou que “[...] *a intérprete me deu alguns livros para ler, pesquisei na internet, também, então, por exemplo: conjugar verbos, eles não sabem conjugar verbos, o infinitivo para eles que é o importante [...]*” (PE2), o que indica sua preocupação não apenas em se fazer entender, mas em compreender os(as) alunos(as) surdos(as).

Junto aos professores da Escola 3 predominou a busca por cursos com duração superior a 10 horas e inferior a 40, sendo que outras respostas citadas foram: convivência com colegas e profissionais, Internet, revistas sobre comportamento e curso de LIBRAS.

Normalmente os cursos referidos pelos professores abordados são oferecidos pela Superintendência Regional de Ensino, o que coloca a Escola 1 em posição relativamente privilegiada por ser aquela a escola inclusiva que, em Monte Carmelo, atende o maior número de crianças e adolescentes com necessidades pedagógicas especiais em geral. A prioridade é dada aos professores daquela escola e, via de regra, aos que estão melhor habilitados, de forma que participem sempre os mesmos docentes. Outros professores sequer são convidados a participar, dado este que se confirma na realidade da falta de qualificação específica para realizar o trabalho pedagógico com os(as) alunos(as) surdos(as).

Bueno (1993) retrata que em nosso país, um bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação “de emergência”, a cursos de curta duração. Pondera ainda que, quando os(as) surdos(as) são inseridos em classes regulares, as dificuldades inerentes à surdez exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas a assimilar os conteúdos escolares, e que para isto depende de professores preparados.

Observa-se que os meios citados principalmente pelos professores das Escolas 2 e 3 são, em geral, mais informativos do que formativos. No caso da Escola 2, em que o intérprete foi citado como recurso para a compreensão da condição do(a) aluno(a) não-ouvinte, o fato de sua atuação envolver orientações pontuais e indicações de livros sugere que um curso poderia surtir melhores efeitos. O mesmo se conclui sobre a Escola 3, em que prevalecem como estratégias elementos favorecedores de uma noção genérica da situação, mas que pouco contribuem, em termos propriamente pedagógicos, para a educação escolar dos(as) surdos(as).

Quanto ao processo avaliativo, na Escola 1, dos sete docentes que responderam à questão por terem experiência com alunos(as) não-ouvintes, quatro afirmaram que utilizam as mesmas avaliações para toda a turma, mas com critérios de correção diferenciados; um que aplica sempre as mesmas avaliações e utiliza os mesmos critérios de correção para toda a turma; um que faz atividades diferenciadas, porém mantendo os mesmos critérios de correção estabelecidos para os alunos ouvintes; e um que ainda não teve a experiência de avaliar os(as) alunos(as) surdos.

Na Escola 2, onde também foram sete os docentes que, dentre os dez constitutivos da amostra, já tiveram alunos não-ouvintes, três dos sujeitos abordados disseram que utilizam as mesmas avaliações para toda a turma, mas com critérios de correção diferenciados; dois que utilizam critérios de correção e as avaliações sempre diferenciadas; um que aplica sempre as mesmas avaliações e os mesmos critérios para toda a turma; um que faz atividades diferenciadas, mas utiliza os mesmos critérios de correção estabelecidos para os alunos ouvintes; e um que não teve a experiência de avaliar os(as) alunos(as) surdos(as).

Já a Escola 3, seis dos dez docentes abordados tiveram alunos não-ouvintes. Destes, três responderam que aplicam sempre as mesmas avaliações e usam os mesmos critérios para toda a turma; dois que utilizam critérios de correção e as avaliações sempre diferenciadas; um que usa as mesmas avaliações para toda a turma, mas os critérios de correção são diferenciados.

Compreendendo as três escolas, é visível que a maioria dos professores das Escolas 1 e 2 utilizam as mesmas avaliações para toda a turma, mas adotam critérios de correção diferenciados. Isto se distingue das respostas encontradas junto aos docentes da Escola 3, quando estes últimos afirmam, em sua maioria, que não apenas aplicam as mesmas avaliações, como também mantém os mesmos critérios de correção estabelecido para as avaliações realizadas por alunos ouvintes.

Chegando a resultados similares aos da presente pesquisa, Oliveira (2003) constatou em sua investigação junto a 15 professores(as) do ensino regular que tinham alunos(as) surdos(as), que 28% (vinte e oito por cento) dos docentes reconsideravam alguns itens da avaliação levando em conta a “limitação” destes alunos, enquanto que para 27% (vinte e sete por cento) a avaliação deveria ser a mesma, contudo a correção deveria ser diferenciada. No caso investigado em Monte Carmelo, a maioria dos docentes das escolas 1 e 2 referem utilizar as mesmas avaliações com critérios de correção distintos, enquanto que na Escola 3 não diferem os critérios de correção.

Neste sentido cabe fazer um breve cruzamento das práticas avaliativas descritas pelo(a) professor(a) com as expectativas da sociedade em relação ao ensino escolar. A partir dos dados registrados nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de cada escola, constata-se que, no geral, existe, em tese, uma preocupação em avaliar respeitando-se as diferenças e dando a devida atenção às necessidades específicas delas resultantes.

Na Escola 1, o PPP ressalta que o processo de avaliar deve levar em conta as dificuldades dos alunos, podendo o docente usar a flexibilidade nesse processo avaliativo, e devendo levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na Escola 2, o documento evidencia que as avaliações devem ser reflexivas, mostra também maior rigorosidade para as correções, os prazos para entrega, coerência ao realizado em sala e o que deve ser aplicado nas avaliações. Neste sentido, o observado em sala de aula é que o discurso não é coincidente com a prática: o material disponibilizado não permitiu verificar qualquer critério de correção de avaliações diferenciado para os(as) alunos(as) deficientes auditivos e/ou surdos.

O PPP da Escola 3, não obstante trazer uma proposta de mudança e sugerir certa flexibilidade ao pontuar que “[...] a avaliação da aprendizagem deverá ser auxiliadora, transformadora, mediadora, diagnóstica” (PPP, 2006, Escola 3), não faz menção direta às necessidades pedagógicas especiais que o alunado porventura possa manifestar. E neste mesmo sentido os professores abordados assumem a posição de não utilizar nenhum critério diferenciado para aplicação e/ou correção das avaliações.

Levando em consideração a importância do(a) docente neste processo educativo, ao serem entrevistados(as), os(as) professores(as) das três escolas demonstraram preocupação com a capacidade de entendimento dos(as) alunos(as) surdos(as), o que se revela na tentativa de adoção de práticas pedagógicas diferenciadas.

O(a) professor(a) da Escola 1 relatou que a preocupação em atender às diferenças se origina na própria instituição escolar, mostrando ser esta uma iniciativa coletiva:

[...] a gente tem todo um material específico para isso, eu fico de cima para aprender LIBRAS, tem dias que ele sai daqui chorando, ele é arredo, teimoso, a família dá todo apoio, muito apoio para ele, acho que é por isso, aquele luxo é do jeito que ele quer para acontecer as coisas, ele está na alfabetização praticamente. (PE1).

Apesar destas práticas diferenciadas, João, que frequenta a sala de recursos nesta escola, ainda não é alfabetizado. Suas dificuldades são atribuídas, pela docente, à dificuldade

na comunicação e/ou entendimento, o que estaria, em sua opinião, também relacionado à resistência ao uso da LIBRAS à sua oralidade pouco expressiva:

Ele está sendo alfabetizado, mas é por causa do entendimento, antes ele não usava aparelho e não aceitava a LIBRAS. Ele teve dificuldade. Agora ele usa o aparelho e não aceita LIBRAS mesmo, ele fala o tempo inteiro eu ouço, eu to ouvindo, só que ele conversa tudo enrolado. Nós temos LIBRAS, trabalho muito, trabalho gravuras com palavras, texto explicando o contexto através da LIBRAS e o português. (PE1).

A docente também ressalta que, na própria escola, que é considerada inclusiva, muitos colegas de trabalho revelam suas dificuldades em lidar com a diversidade e as deficiências.

De primeira mão quando o aluno chega falam “não é possível que este aluno tal é meu”, já rotulam o menino, o que eu vou fazer com ele fica desesperado, passa a gostar a querer fazer, querer ajudar, aí tem a dificuldade pelo número de aluno na sala, para trabalhar sozinho com o surdo, a maioria não tem qualificação para trabalhar com o aluno. [...] porque a língua do surdo é diferente do português, a professora acha que o aluno tem que saber, por exemplo: a professora escreve uma frase assim “o gato bebe água e corre” e não é por aí, o surdo escreve “o gato água bebe corre”, nossa! Aí a professora fala “mas, esse menino não sabe nada, ta parecendo um índio” e não é por aí. Na metodologia tradicional tem que adaptar para trabalhar com esse menino. (PE1).

Como expressa a professora, receber o aluno não-ouvinte na sala de aula, antes mesmo do contato entre aluno-professor, implica em uma prévia rotulação ao estranho e diferente, o que não chega a ser um impedimento para que o docente se adapte, “acostumando-se com sua presença”, como bem coloca. Ressalta também que o trabalho pode ser prejudicado pelo número de alunos na sala de aula, e que, na maioria das vezes, o docente não tem a qualificação e conhecimento necessário para trabalhar com as especificidades do aluno surdo. Fazendo uma comparação etnocêntrica a entrevistada reduz o mesmo a um ser visto por ela como totalmente alienado ao um mundo colonizado pelos ouvintes, como se expressa na penúltima frase de seu depoimento: “mas esse menino não sabe nada, ta parecendo um índio”. Nesse sentido, utiliza uma expressão que tem a intenção de diminuir o sujeito surdo e, ao mesmo tempo, revela um entendimento preconceituoso sobre outras racionalidades não hegemônicas – no caso, a indígena.

Percebe-se que os docentes, ao relatar sobre as dificuldades em trabalhar a diversidade, ainda manifestam o não conhecimento em relação aos sujeitos considerados “diferentes”, o que reflete também nas poucas práticas pedagógicas que atendam as especificidades.

Na Escola 2, o relato apresentado pela professora entrevistada demonstra não apenas que houve uma tentativa, um tanto ousada, de trabalhar com o grupo de alunos(as) surdos(as), como também que, por parte destes alunos, está sendo elaborada uma identidade coletiva surda.

Fiz um projeto importante na minha escola, que é um projeto de livros lidos, todos os alunos da sala eram divididos em grupos, e o grupo tinha que apresentar o livro que leu de uma maneira diferente, através de dramatização, transformar o livro em um poema, outro gênero, em um jornal falado ou escrito, em uma dança em alguma coisa diferente. Eles decidiram que o grupo deles seria dos alunos deficientes, eles quiseram assim. (PE2).

A docente relata que não só ensinou os(as) alunos(as) surdos(as), mas que neste ínterim aprendeu alguns termos em LIBRAS, tendo por professores os seus próprios alunos não-ouvintes. Discorrendo sobre os objetivos e resultados do projeto acima referido, a docente explicou que os alunos

Apresentaram um poema que declamaram de um livro, foi a primeira vez que eles fizeram este tipo de trabalho, foi muito emocionante, uma superação de obstáculos na frente da sala, eles foram muito aplaudidos, levei eles para as outras salas que dou aula, para os outros alunos observarem como foi apresentado aquele poema e para mim a ajuda do interprete foi muito importante. (PE2).

A partir da fala da professora depreende-se que foi por sua iniciativa pessoal, que a mesma buscou meios de diversificar suas práticas pedagógicas, não se tratando, pois, de uma medida institucional. Tanto que, quando questionada se a escola adotava práticas pedagógicas diferenciadas, a docente respondeu que não sabia, complementando que inclusive existe professor que se recusou a dar aulas para os(as) alunos(as) surdos(as) por não saberem como comunicar-se com eles.

[...] teve professor que na hora da distribuição de turma não quis, professor falou “eu não quero estes alunos”, é claro que foi uma minoria. [...] um professor não quis, falou que não, não dava conta, tinha medo de não dar conta de ensinar nada, nem é medo que usou tinha pavor, usou a palavra pavor, pavor de não dar conta de ensinar, como ia fazer, não sabia LIBRAS. Eu até na hora falei que não sabia LIBRAS, nunca tinha dado aula para estes alunos eu penso que desempenhei um bom trabalho não em questão de aprendizagem porque isso aí é notório que a aprendizagem deles não será igual a dos outros alunos, para aqueles que eu dei aula, porque é diferente, para começar a escrita deles é completamente diferente. (PE2).

Ainda que o PPP da Escola 2 seja mais atento à questão da diversidade do que o PPP da Escola 3, no caso dos processos avaliativos a situação relatada pelos professores que têm em sala alunos não-ouvintes é bastante similar. Observa-se que a metodologia é deixada a cargo do docente, o que faz com que todo o processo e seus resultados adquiram um aspecto pessoal.

É neste sentido que os professores daquela escola saem em busca de “soluções”, chegando a propostas como a de colocar o aluno surdo para fazer suas avaliações em duplas, pois mesmo o outro aluno sendo ouvinte, “*eles se entendem mesmo que eles não tenham o preparo da linguagem de LIBRAS, mas eles se comunicam e um auxilia ao outro*”. Ao que ela complementa, buscando argumentos para sua sugestão e, ao mesmo tempo, demonstrando seu desconhecimento do caso clínico do aluno:

Porque, por ele ser surdo como faria uma avaliação verbal, já seria difícil, isso você faria com o cego, com ele já dificulta, principalmente, porque a surdez a dele parece que não é a total ele emite alguns sons, mas a gente custa a entender o que ele fala, eu acho que ele também não tem o preparo de LIBRAS e nem da linguagem labial é o que dificulta o desenvolvimento dele na sala de aula. Então, o que eu sei das avaliações no momento que eles estão tentando é colocar ele sentado com um aluno que possa auxiliar ele a responder as questões, tentar estar mais próximo e auxiliando ele nas avaliações. (PE3).

Quando questionada sobre a existência de práticas específicas, porventura adotadas pela Escola 3 para trabalhar com o aluno deficiente, a professora entrevistada ressalta que o que existe é um envolvimento do próprio professor para ensinar este aluno, mas que práticas pedagógicas específicas devidamente orientadas pela instituição de ensino ainda são inexistentes.

A única coisa que tem que eu estou a par no momento, parece que uma professora da sala é que está fazendo o curso de LIBRAS. Mas não é só ela que tem que estar preparada, mas todos os profissionais da escola teriam que estar sendo preparados, porque se ele não é meu aluno hoje, mas ele poderá ser amanhã. E como vou lidar com este aluno se não estou preparada? Outra prática também, que eu verifiquei participando com a supervisora da escola dentro da análise de alguns alunos que tinham problemas de aprendizagem e a questão de tentar um intérprete. Só que infelizmente na nossa cidade não tem nenhuma pessoa que possa assumir este cargo junto ao Paulo, ajudando o professor em sua prática pedagógica. (PE3).

Ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de se ter “boa vontade” para trabalhar com a deficiência apresentada pelos alunos, a fala da docente chama a atenção por

também indicar a necessidade do intérprete e por apresentar problemas que são de ordem estrutural, como o fato de que, na cidade de Monte Carmelo, não se encontra atualmente intérprete disponível.

Atribuindo ao governo a falta de preparação para os profissionais da escola, a professora prossegue ponderando que, ao final, não será apenas a boa vontade o que vai determinar uma prática pedagógica eficiente para o segmento em questão, pois:

Nós da escola temos mais um fator agravante, nós teríamos que ter uma acessibilidade curricular, e como vamos fazer uma acessibilidade curricular, mudar totalmente um currículo, se eu ainda não estou preparada ainda para lidar, não tenho um preparo, um curso de formação, a preparação adequada. (PE3).

O professor reconhece que é necessário ter uma preparação adequada para lidar com este alunado, o que equivale a dizer que a diferença que o caracteriza é percebida ao menos enquanto elemento envolvido no processo ensino-aprendizagem.

Cabe questionar, entretanto, *como* esta diferença é percebida pelo docente. Em outras palavras, que atributos são a ela associados e em que medida tais atributos interferem nas relações estabelecidas na escola.

Respostas a este questionamento podem ser encontradas em diversas participações dos(as) professores(as). Entre elas, quando, aos trinta docentes abordados na etapa 3 dos trabalhos, foi feita a solicitação de atribuírem três adjetivos aos alunos(as) surdos(as). Podendo escolher livremente, os(as) docentes da Escola 1 apresentaram recorrentemente os termos: *inteligente, nervoso, observador*. Em segundo lugar apareceram: *impaciente, caprichoso, comportado, amável, esperto, curioso, tímido, agressivo, ansioso, inquieto, e reflexo rápido*. Já na Escola 2, os(as) alunos(as) não-ouvintes foram reconhecidos pelos professores principalmente como *observadores* e *sensíveis*, ficando em segundo lugar: *especiais, inteligentes, vencedores, carinhosos, capazes, dispersos, amorosos, amigos, agitados, impacientes, irritados, atenciosos, prestativos, calmos, responsáveis, dedicados*. Na Escola 3 predominou o termo *esforçado*, sendo seguido de *carinhoso, observador, interessado, especial, carente, inteligente, concentrado, tímido, dinâmico, boa vontade, prestativo, atencioso, humilde, desinteressado, agressivo, acomodado, dependente, responsável, meigo e calmo*.

Constata-se, portanto, que os professores das três escolas mencionam que os(as) alunos(as) em questão são *inteligentes*, o que sugere que apesar das dificuldades encontradas na aprendizagem, reconhecem que as limitações não são cognitivas e/ou mentais, mas

decorrentes de um processo extrínseco ao ser. Ainda referindo ao que é comum, o destaque dado ao adjetivo *observador* aponta a percepção de um mecanismo pelo qual a falta de audição seria compensada pela visão, sendo algo constatável no ato de observar detalhes, nos olhares, nas expressões faciais.

Nas Escolas 2 e 3 os adjetivos que aparecem em comum são *carinhoso*, *responsável*, *prestativo*, *calmo*. Muitas leituras podem ser feitas do emprego destas palavras, indo desde a insensibilidade do professor para dificuldades da criança/adolescente – que pode apresentar uma condição de apatia confundida com tranquilidade – até a necessidade de aceitação social por parte dos alunos que estão marcados pela diferença, tornando-os assim mais dóceis e em certa medida submissos.

Nas Escolas 1 e 2 é ressaltado o adjetivo *impaciente*, podendo estar relacionado à falta de comunicação entre professor e aluno. Não é incomum que, frente à dificuldade de expressar-se e de ser compreendido o(a) surdo(a) se revele impaciente, ou seja, assim percebido por seu interlocutor.

Aparecem nas Escolas 1 e 3 a característica *agressivo*. Cabe lembrar, entretanto, que nas duas escolas atualmente estuda um mesmo aluno surdo (João). E, sendo este um aspecto do comportamento do aluno observado em campo, é possível que, frente à solicitação de adjetivar o aluno não-ouvinte em geral, os professores tenham, na realidade, adjetivado aquele em especial.

Também nestas duas escolas o *preconceito* dos(as) colegas ouvintes foi citado como dificuldade. Característica esta ainda sendo fruto dos estigmas enraizados em uma sociedade que não valoriza as diferenças e que não reconhece o que o Outro tem de capacidades e possibilidades, definindo sua identidade a partir daquilo que lhe falta.

Quando os(as) professores foram questionados sobre as duas principais dificuldades de seus alunos(as) surdos(as), nas três escolas apareceram, recorrentemente, a *pouca compreensão dos conteúdos específicos* e o *não acompanhamento das atividades ministradas em aula*. E, também nestes casos, se fez menção ao fato de o aluno não compreender tanto o professor que não domina LIBRAS, quanto o texto escrito, como pondera o professor que aponta a dificuldade de “[...] *compreensão de textos longos e termos científicos; expressar de acordo com as normas de linguagem culta (escrita)*” (P31).

Estudos sobre a surdez são claros ao apontar que esta, por si só, não acarreta em déficit cognitivo e sim em dificuldades da linguagem. Entretanto, como demonstra Bueno (1993), a maioria dos surdos não consegue ultrapassar níveis mínimos de escolarização ainda que não tendo sido diagnosticados déficits cognitivos significativos.

Outro aspecto comum referido pelos(as) docentes das Escolas 1, 2 e 3 como dificuldade é a falta de apoio da família e a falta de limites que deveriam ter sido por esta colocados. Assim envolver ou dividir o fracasso ou as dificuldades apresentadas - do sistema de ensino, da escola, do professor - pode diminuir em certo grau as responsabilidades da escola e dos professores.

Sendo relevante também, as relações interpessoais, uma vez que se torna difícil manter qualquer tipo de comunicação sem um código linguístico conhecido por ambos, no caso os ouvintes não sabem LIBRAS e os(as) surdos não falam. “*Não decodificar as palavras, porque não ouve*” (P26). Interferindo, nas interações com os ouvintes de maneira geral, e também no processo comunicativo necessário para que ocorra o ensino-aprendizagem.

Curiosamente, a falta de material adaptado é citada por um único docente, ainda que a falta de intérprete e de formação específica tenham sido menções recorrentes nas três escolas.

Uma vez colocadas as percepções em comum, passa-se agora à apresentação de percepções divergentes, pelas quais se pode ponderar sobre características específicas de cada uma das escolas abordadas.

Enquanto na Escola 1 surgem aspectos das relações interpessoais, como falta de amizade e de confiança, e na Escola 3 são mencionados traços de personalidade, como timidez (que influenciaria a participação nas aulas), na Escola 2 aparecem referências diretas ao vocabulário limitado e à falta de conhecimento do conteúdo por parte da intérprete – o que poderia comprometer a aprendizagem segundo a opinião de alguns professores “[...] *a intérprete serve apenas para a comunicação, não tem domínio de conteúdos estudados e de termos específicos*” (P27).

Para vinte e oito dentre os trinta professores que constituíram as amostras das três instituições de ensino, as escolas em que trabalham são consideradas como inclusivas devido ao *trabalho diferenciado* que fazem e ao *respeito às diferenças*, como se vê na fala abaixo:

Não faz distinção entre seres humanos, não seleciona ou diferencia com base em julgamento de valores como “perfeitos e não perfeitos”, “normais e anormais”. Porque proporciona uma educação para todos de forma que qualquer aluno que dela faça parte, independente deste ser ou não ser deficientes tenha condição de conhecer, aprender, viver e ser num ambiente livre de preconceitos que estimule suas potencialidades e a formação de uma consciência crítica. (P15).

Ainda demonstrando que a escola teria condições de desenvolver a educação inclusiva, mas ressaltando que este processo decorreu de uma determinação de um órgão

superior, outro sujeito pondera que a inclusão acontece por que a escola onde ele leciona “[...] recebe alunos com necessidades especiais e os professores foram preparados para atender esses alunos, quando a escola se tornou inclusiva por determinação da Secretaria Regional de Ensino (SRE).” (P14)

As dificuldades vivenciadas neste processo também foram percebidas, sendo, contudo, atribuídas mais à resistência dos indivíduos do que a lacunas do sistema: “*Estamos engatinhando, ainda não está 100%, 80%, porque a inclusão é difícil, alguns professores ainda não aceitam. Mas está acontecendo*” (PE1).

Ao relacionar as falas dos(as) docentes P15 e PE1 (ambos da Escola 1), pode-se observar argumentos divergentes sobre a inclusão, primeiro evidenciando uma inclusão mais idealista e, em tese, acessível a qualquer ser humano, e, no caso seguinte, partindo do cotidiano, das contradições da realidade concreta que sempre estão presentes não obstante a existência de idéias institucionais e pessoais.

Ao analisar a questão que envolve a Inclusão, descrita pela professora PE1, cabe retomar a afirmação feita por Sá (2010, p. 186):

É preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Devemos lutar pela escola inclusiva caso esta inclusão interesse ao grupo ao qual a proposta se dirija. [...] impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não é inclusão.

Ainda com relação a este aspecto Dorziat (2009) descreve que “incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de cultura e de diferentes expressões do pensamento”. Assim, a escola deve favorecer caminhos mostrando à sociedade que seu alunado apesar das diferenças, pode aprender, se lhes derem condições, oferecendo uma educação que seja apropriada.

Esta mudança está acontecendo, ainda que em passos lentos, como aponta a fala do(a) entrevistado(a) e PE1. Neste sentido, Skliar (2003, p 197) afirma que:

[...] as mudanças nos olham, e ao olhar-nos encontram só metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro. As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade.

Na Escola 2, a ênfase é dada ao preparo da instituição e do corpo docente: “*A escola promove a integração de alunos com deficiências e o corpo docente deve respeitar as*

dificuldades de cada um” (P20). Os sentimentos também são considerados ao realizar a inclusão proposta, “[a escola] *atende os alunos especiais com carinho, dedicação, atenção e prazer e procura o aperfeiçoamento constante para melhor satisfazer as demandas*” (P22). A presença do intérprete foi considerada um fator importante para a inclusão, “*porque oferece ensino com intérprete para os deficientes auditivos*” (P24). Não obstante as opiniões antes citadas, há ainda os professores que entendem que o simples fato de ter alunos(as) surdos(as) matriculados já é suficiente para determinar a inclusão: “*matriculam estes alunos e fazem que permaneçam na escola e interajam com os outros*” (P29).

Neste contexto, verifica-se que os discursos dos docentes diferem com relações as diversas opiniões de como este processo inclusivo é visto sob diferentes facetas de acordo com as experiências individuais, alguns com leituras ainda pouco profundas sobre o processo inclusivo, outros com argumentos coerentes, mas pouco expressivos para a realidade do cotidiano escolar. E isso também se pode constatar nas expressões abaixo, de outro grupo de professores(as).

Na Escola 3 mantém-se a ênfase no preparo de recursos materiais e sociais e da instituição: “[...] *possuímos rampas de acesso, vários professores fizeram cursos de aperfeiçoamento oferecido pela SEE*” (P32). Este comentário mostra que não basta apenas adaptar a estrutura física da escola, mas é necessário muito mais, melhorar a formação dos professores, currículos, e preparar os alunos para receberem os alunos deficientes no contexto escolar. Também é abordada a desconstrução do preconceito “[...] *utilizamos dos meios que dispomos e buscamos sempre contribuir para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Também tentamos fazer com que os outros alunos respeitem as diferenças uns dos outros, abolindo qualquer forma de preconceito*” (P31), o que aparece ainda associado à participação no Projeto Incluir⁴⁴. Outro professor acrescenta que aquela instituição “[...] *procura atender e respeitar os alunos diferenciados, proporcionando-lhes convivência social e aprendizagem*” (P36).

Estes professores, que identificam suas escolas como inclusivas devido ao reconhecimento da diversidade, também entendem que a formação escolar do aluno não-ouvinte é melhor realizada na escola regular inclusiva, no convívio cotidiano com alunos ouvintes.

⁴⁴ Apresentado no Capítulo 2.

Ao contrário do que se verifica nas falas, as observações de campo confirmaram a opinião de diversos autores para quem a imposição legal de matricular o aluno surdo na escola regular não é suficiente para caracterizar esta escola como efetivamente inclusiva.

A literatura evidencia que, no cotidiano das salas, os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença (MIRANDA; MOURÃO, 2010, p.77).

Ao refletir sobre a inclusão, verifica-se que a mesma ainda não existe de maneira efetiva, sendo necessárias diversas transformações na escola e na sociedade.

A inclusão dos(as) surdos na rede regular de ensino não deve ser visualizada apenas como mera permanência e o estar do aluno na sala de aula. Cabe à escola reorganizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos e seus discursos, para que possa receber este aluno, respeitando assim, as necessidades específicas com relação à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2003)

Este entendimento também pode ser encontrado junto a alguns dos entrevistados, para quem, não obstante as intenções que sustentam o projeto de incluir a todos na escola regular, a prática ainda deixa muito a desejar, podendo resultar até mesmo em seu oposto:

Olha, na realidade, devido ao despreparo dos profissionais eu acho que ainda não é uma verdadeira inclusão, na realidade ela vem se tornando uma prática excludente, devido ao despreparo. Agora a partir do momento que todos os profissionais da escola estejam preparados, a própria escola no seu contexto todo, que vai desde o profissional da limpeza até o maior escalão, porque, todos têm que estar engajados nesse processo de inclusão, não é só o professor que faz a prática pedagógica na sala de aula. Eu acho que ainda apesar de ser uma prática é uma prática que respeita as diferenças a diversidade do ser humano porque todos nós somos diversos, independentes de “normais” ou não, mas ainda é uma prática que está no início dos passos, há muita coisa a ser mudada dentro da escola a capacitação destes profissionais eu acho que a partir desse momento esta prática vai se tornar a verdadeira inclusão (PE3).

São fortes os argumentos da professora quanto ao processo lento da inclusão escolar, demonstrando, ao contrário do que fez outra entrevistada, que a situação não se limita a uma questão de “boa vontade” do professor. Trata-se de um processo sociocultural que envolve, além de questões de planejamento e gestão de políticas públicas, os diversos sujeitos da comunidade escolar, com as várias realidades por eles representadas.

O olhar crítico sobre a inclusão aparece também em outras falas, menos voltadas a aspectos sociais e mais focadas em questões metodológicas: “[...] *na verdade eu não sou muito favorável à inclusão não, acho que a inclusão é uma exclusão porque se eu tivesse uma sala de aula só com aqueles alunos [...] o meu trabalho seria totalmente voltado para esses alunos, completamente diferente*” (PE2).

A entrevistada demonstra que se sentia dividida porque tinha alunos sem dificuldades de aprendizagem junto a alunos que demandavam atenção especial. Assim, expressa sua opinião de que é favorável em todos os aspectos, aos alunos frequentarem uma escola específica para surdos, pois entende que isto lhes proporcionaria mais conhecimento e aprendizagem “*se eu fosse mãe de um filho com deficiência auditiva eu ia lutar com todas as armas para ter uma escola assim para eles, lutaria com toda garra mesmo para ter*” (PE2).

Os alunos necessitam trocar experiências para que o conhecimento ocorra, e que tenha sentido em suas vidas. A simples presença em ambientes considerados socialmente como normais não é suficiente para o seu desenvolvimento. É neste sentido que Dorziat (2009, p.69) utiliza a expressão “estabelecimento de práticas pedagógico-culturais”, defendendo que em todos os níveis de ensino devem ser realizadas mudanças nas concepções existentes. A autora reforça que nesta forma de escolarização, em que estão presentes e ao mesmo tempo apartados, os deficientes são conduzidos à reprodução e percepção de um mundo alheio, muitas vezes fracassam e isso apenas reforça o estigma da incapacidade.

Pensando que realmente devam ocorrer muitas mudanças nos sistemas de ensino, o(a) docente entrevistado(a) na Escola 1 relata que o aluno surdo contribui para o crescimento do grupo, ajudando a abordar as diferenças e a diversidade, o que já se considera um fator positivo a esta realidade. Para ele(a), este aluno “[...] *contribui para as pessoas aceitar as diferenças, respeitar e saber que todo mundo tem seus limites, tem suas capacidades e tem que ser respeitado porque ninguém é igual*”. Ao que acrescenta, demonstrando compreensão das dificuldades implicadas no processo: “[...] *é positivo ele estar entre os ouvintes, mas precisa de intérprete, mas não tem como ter intérprete se o aluno não sabe LIBRAS*.” (PE1)

Como mencionado anteriormente, a professora da Escola 3, também argumenta que a inclusão é um fator positivo, mas que em alguns momentos torna-se negativo, como explica abaixo:

[...] *Então eu acho que [a inclusão] é uma prática positiva desde o momento que você está trabalhando em numa sociedade que respeite a igualdade entre os seres. Mas ela é uma prática negativa porque a sociedade, a escola como um todo não está preparada para atender a acessibilidade a todos*

esses alunos principalmente os deficientes. Porque quando a gente fala em acessibilidade não fala somente da acessibilidade física (PE3).

Em sua fala, a professora destaca a falta de preparo dos profissionais para receber o aluno Paulo até mesmo a falta de recursos que são garantidos por lei, como por exemplo, o intérprete: “[...] *se a escola tivesse todo o preparo para receber o surdo, os profissionais, o intérprete que é um direito legal dele, ele [aluno surdo] ter [intérprete] na sala de aula, eu acho que esta prática, é uma prática da questão da inclusão muito positiva*” (PE3).

Em sua pesquisa, Perlin (2003) constata que a inclusão dos surdos em escolas de ouvintes ou em escolas de surdos vem apresentando resultados similares. Para esta autora, independente da instituição escolar, a verdadeira inclusão social ocorrerá quando for implantada uma pedagogia da diferença, que permite que o sujeito surdo vá elaborando e constituindo sua subjetividade, visualizando-se como diferente do ouvinte e reconhecendo que tem maneiras diferentes de ver, viver, elaborar e presenciar o mundo.

A preocupação apresentada por Perlin (idem) quanto ao reconhecimento de uma identidade surda não está presente, entretanto, nas falas dos professores. Como demonstra a entrevista da professora 1, o aluno surdo é visto com certa ambiguidade, sendo ora definido como “*uma pessoa normal*” (PE1), ora apontado como alguém que “*tem até privilégio aqui na escola*” (idem).

A mesma entrevistada explica que, em relação a este aluno, os alunos ouvintes não alteram suas condutas, pois “[...] *os meninos tratam ele normal como uma criança normal que aprende normal*”, e rapidamente cai em contradição quando complementa sua fala afirmando que “[...] *o trabalho que a gente faz com ele é diferenciado, a convivência é uma convivência boa, trata ele com mais especial, mais carinho mais amor [...]*” (PE1).

Contradições parecidas também se fazem presentes no entendimento e no emprego da terminologia “aluno deficiente”.

A deficiência é uma manifestação biológica de um fato lesional concreto, medível e objetivável, mas a incapacidade não é uma resultante direta da deficiência, mas uma restrição no acesso a lugares e papéis sociais, que depende das medidas que cada sociedade implementa com respeito às pessoas que possuem uma deficiência. (MOTTEZ, 1997, apud SKLIAR, 2001, p.118).

O autor afirma que esta abordagem da deficiência vem de um modelo clínico terapêutico, e que, em contraposição, o modelo sócio-antropológico da surdez redefine a

surdez como uma diferença e não como uma deficiência. “Não há diferença na deficiência, mas sim corpos incompletos, fragmentados, desumanos, absurdos” (SKLIAR, 2003, p.188).

Com relação aos(as) alunos(as) surdos(as) eles são vistos pela docente acima da seguinte forma: “[...] *o deficiente não é deficiente, ele tem um problema, mas tem a capacidade fazer algo mais [...] cada um tem seu limite e tem sua capacidade, não tem nenhum deficiente que é incapaz*”. Em seu entendimento, a deficiência não representa, a priori, um impedimento, havendo sempre alguma potencialidade a ser desenvolvida.

Caberia neste momento fazer citação ao período em que o sujeito surdo deixa de ser assunto do âmbito pedagógico e “migra” para a medicina. Este momento é chamado por Skliar (2001) de “medicalização da surdez”, ou seja, a busca pela correção da dificuldade na fala, treinar a articulação, a leitura labial. Tornando explícito, a importância de se esperar a “cura” por meio de recursos médicos, superando assim a deficiência. Nesta perspectiva:

O surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas, a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente ortopédico da fala (SKLIAR, 2001, p.115).

Assim, conclui seus argumentos ponderando que, hoje, muitas escolas se parecem mais com clínicas e hospitais, e nelas os surdos tornam-se os pacientes, deixando de ser realmente alunos(as).

De forma semelhante, a Professora entrevistada da Escola 3 comenta que, mesmo tendo ritmos de aprendizagem distintos, todos os alunos têm potencialidades a serem desenvolvidas, o que não é diferente no caso do aluno não-ouvinte:

Eu acho que o aluno deficiente é visto como uma pessoa que mesmo tendo potencial para aprender, muitas vezes a própria escola não tem as condições adequadas, os profissionais adequados para trabalhar com esta criança, então muitas vezes dentro da escola que já tem uma prática inclusiva, se torna difícil de trabalhar com esta criança, apesar de eu considerar que esta criança tem um potencial para aprendizagem [...] como qualquer aluno dentro da escola (PE3).

Apontando elementos distintos dos antes observados, a percepção da professora entrevistada da Escola 2 apresenta a criança/adolescente deficiente como um aluno que precisa ser tratado de forma diferenciada a partir não das potencialidades, mas da própria diferença por ele apresentada, no caso a surdez. Seu argumento é que este tipo de tratamento

seria resultante de maior zelo e cuidado, já que “[...] *os alunos em geral olham eles de maneira diferente mesmo [...] o aluno deficiente é um aluno que requer mais cuidado, mais atenção, mais carinho, ele exige mais do professor também que lida com ele*” (PE2).

Um outro aspecto comentado pelos(as) professores abordados foi a forma como, no entendimento deles, os(as) alunos(as) não-ouvintes lidam com sua condição de surdez ou deficiência auditiva. Neste sentido, a Professora Entrevistada da Escola 1 explica que, no caso de João atualmente por ela acompanhado:

[...] para ele não é surdo, ele conversa ouve com aparelho alguma palavra, acha normal. Ele não aceita a deficiência dele, não aceita LIBRAS, nem a família, o trabalho nosso com relação a LIBRAS fica bem difícil por ele não demonstrar que ele é surdo. Através das minhas aulas quando vou começar alguma atividade e vou fazer a LIBRAS ele rejeita e não quer. Ele não aceita a deficiência (PE1).

O(a) docente da Escola 2 já apresenta uma abordagem mais direcionada à questão da sensibilidade que observa com relação aos sentimentos, muitas vezes ocasionados pela dificuldade na comunicação. Entende ele(a) que o aluno surdo “[...] *é um aluno que sofre, tem angústia, ele tenta expressar, às vezes ele não conhece, não domina completamente LIBRAS, tem necessidade de expressar e aquilo é um entrave na vida dele*”. Frente ao visível mal-estar do aluno, o(a) docente relata ainda que às vezes “fazia de conta” que entendia, com a intenção de diminuir as tensões da situação. Nesse sentido, Oliveira (2003) descreve que o professor também, na sua *sensibilidade*, precisa olhar com atenção para o(a) surdo(a) e perceber a forma como ela se apresenta no seu contexto escolar.

Essa preocupação com o conforto emocional do aluno aparece em outros momentos do relato deste(a) docente. Conta ele(a) que, frente ao desejo de uma aluna surda de enfeitar-se tal como o faziam as alunas ouvintes⁴⁵ (que estavam passando brilho labial e arrumando os cabelos), fez elogios em LIBRAS, fazendo com que a menina se sentisse muito feliz. “[...] *as meninas emprestavam o brilho, alguma coisa para por no cabelo e ela ficava encantada porque ai ela mesma já pedia, já chamava uma aluna e já pedia alguma coisa emprestada seja um brilho, um batom*”.

Analisando a importância da convivência e a comunicação na vida dos surdos, Skliar (2001) ressalta que a Língua de Sinais “anula” a deficiência na medida em que permite que

⁴⁵ Goffman (1982) utiliza o termo *acobertamento* para referir-se a uma situação em que o estigmatizado sabe que “as pessoas que estão prontas a admitir que têm um estigma [...] podem, não obstante, fazer grandes esforços para que ele não apareça muito.” Existiria, assim, uma redução dissimulada do estigma ao manter um envolvimento espontâneo no conteúdo público da interação.

os(as) surdos(as) constituam uma comunidade linguística que, ainda que minoritária, não se organiza internamente como sendo um desvio da normalidade.

Assim, vários mecanismos podem ser desenvolvidos, de forma planejada ou espontânea - para diminuir as distâncias que se colocam inicialmente entre alunos(as) surdos(as) e alunos(as) ouvintes. Para o(a) professor(a) entrevistado(a) da Escola 2, o ensino de LIBRAS acaba se tornando um destes mecanismos, desde que o docente estimule seus alunos ouvintes a conhecer e praticar esta língua de sinais.

Situações assim reforçam a importância da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação dos(as) surdos(as) e/ou deficientes auditivos: *“para nós a primeira língua é Português para eles é LIBRAS, depois a língua portuguesa, ainda aprendiam o inglês que é uma terceira língua, fiquei pensando é muito difícil”* (PE2).

Com relação a preocupação deste(a) entrevistado(a), atualmente a Lei 10.436/02 no Art. 4º prevê que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. (MEC, 2002).

Com uma carga horária de quarenta horas em cada curso, há que se considerar que é pouco tempo para o contato e aprendizado com LIBRAS, mas já é o início de mudanças com relação às necessidades encontradas no cotidiano escolar pelos(as) alunos(as) surdos(as) e a consequente comunicação com os docentes.

Ao mencionar as dificuldades decorrentes da língua, a professora reconhece como se torna árduo este aspecto da língua na vida dos não-ouvintes. Quando perguntada se os(as) alunos(as) surdos(as) sabiam LIBRAS, ressaltou que *“[...] está fazendo falta. O conhecimento de LIBRAS é importante pra vida deles, para a vida social, pra eles se comunicarem”* (PE2).

De nada adiantaria, contudo, o aluno saber LIBRAS se a escola não disponibilizasse um intérprete e tampouco incentivasse os professores a aprenderem a língua de sinais.

Dorziat (2009) refere que a questão de LIBRAS no ensino regular é um assunto complexo e polêmico. Para esta autora, a ação da interpretação vai além de passar informações. Pois, o ato da interpretação confere ao intérprete, também a passar sentidos e significações dos movimentos, da cultura, da língua, da história, das políticas, das identidades e subjetividade dos sujeitos surdos, uma vez que lida com os conflitos e contradições dos(as)

surdos(as) e dos(as) ouvintes. Além disso, existe uma forte tendência em pensar que a simples presença do intérprete de Língua de Sinais é determinante da inclusão de surdos com sucesso.

Deve existir também a preocupação, entre outros fatores, com a qualidade de formação ofertada a este profissional, “[...] por isso, é insuficiente a iniciativa de colocação de intérprete em cada sala de aula da escola comum” (DORZIAT, 2009, p.81).

A autora ressalta ainda que as dificuldades existentes na comunicação dos(as) surdos(as) com os(as) ouvintes são consequências da falta de contextos ricos nas experiências tendo como mediação a língua de sinais, nesse sentido, os(as) surdos(as) não apresentam problemas de comunicação, mas na utilização da língua em sua expressão. Ao analisar a presença dos surdos nas escolas regulares, essa pesquisadora tem observado a resistência da comunidade surda em aceitar o tipo de inclusão que está sendo feita, atribuindo as dificuldades enfrentadas com a comunicação utilizada pelo professor: a oralidade. Ocorrendo assim, o isolamento imposto pela comunicação, ou mesmo a inexistência dela.

Dentre as muitas especificidades envolvidas ao processo educacional dos(as) surdos(as), grande parte relaciona-se com as condições de comunicação exercidas pelos(as) surdos(as) com os ouvintes, que frequentam o mesmo espaço educacional. Constata-se também uma falta de capacitação dos professores e muitas vezes a ausência de estratégias metodológicas específicas ao ensino aos(as) surdos(as). (REZENDE et al., 2010).

3.2 Os alunos não-ouvintes pelo olhar dos alunos ouvintes

Para melhor conhecer o campo da investigação, a “condição da surdez” na escola regular, torna-se relevante fazer uma reflexão de como são percebidos e vistos os sujeitos surdos(as) pelos ouvintes com quem convivem diariamente, na condição de colegas, no ambiente escolar.

Quando questionados sobre o ambiente escolar mais adequado para que crianças e adolescentes surdos(as) aprendam, metade dos(as) alunos(as) ouvintes das Escolas 1 e 2 disseram que acreditam que o melhor para os(as) não ouvintes seja estudar com crianças surdas em uma escola especial, para surdos. Esta proporção não esteve muito alterada em relação à Escola 3, na qual seis dentre os dez alunos abordados pensam da mesma forma.

Com relação aos vínculos de amizade “se seria amigo de uma criança surda” apenas um aluno ouvinte, da Escola 3, respondeu que não seria “*porque não entendem*” (AO19). Neste caso, a criança teve o entendimento de que a amizade ficaria limitada pela dificuldade

de compreensão dos(as) surdos(as). Os restantes vinte e nove alunos ouvintes responderam que sim, justificando de diversas formas, tais como: “*são normais, eles têm seus problemas, mas são legais*” (AO10), reconhecendo assim a surdez e suas consequências, mas ponderando que isto é superável, não sendo um impedimento à amizade; “*tive um amigo na sala de aula, é uma criança comum, não importa se são surdos, são iguais a mim*” (AO12), “*não são diferentes são iguais a todos nós*” (AO19), enfatizando a igualdade e diminuindo os atributos de diferenciação; “*eles têm deficiência e eu não*” (AO16), “*ensino de tudo*” (AO18), identificando a condição humana também daquele que é diferente, mas sugerindo certa superioridade em relação a ele.

Como mencionado no capítulo anterior, alguns alunos da Escola 2 justificaram que não convivem com os(as) alunos(as) surdos(as) fora da escola por motivos diversos, entre eles: “*não mora perto e não sabe LIBRAS*” (AO23), neste caso a localização torna-se um importante empecilho à convivência do ouvinte com os(as) surdos(as); “*não conhece na rua e não têm parentes*” (AO28), aqui também atribui o fato a não conhecer alguém próximo com deficiência e a não ter na família pessoa em tal condição; “*não tem intimidade*” (AO25). Nenhum destes alunos falou que não convive porque são deficientes, não enfatizaram a questão de normalidade, mas a falta destes colegas próximos às suas casas, o não conhecer alguém em sua família, distanciando a amizade devido às questões de localização. Assim, os(as) alunos(as) das Escolas 1 e 3 retomam o que os(as) alunos(as) da Escola 2 mencionaram, como justificativa por não ter vínculo de amizade fora da escola: “*nenhum mora perto de sua casa*” (AO31); “*não dou conta de conversar com eles*” (AO32); “*na família não tem deficientes*” (AO10); “*não sei onde é sua casa*” (AO36).

Com relação à comunicação que realizam com os(as) surdos(as) na Escola 2, houve depoimentos⁴⁶ de que comunicam falando e realizando um pouco de sinais e LIBRAS e os outros que usam fala, gestos e mímicas. Os(as) questionados(as) da Escola 1 também ressaltam as mesmas formas de comunicação citadas pelos da Escola 2 e acrescentam que muitos não se comunicam pela dificuldade de compreensão da fala. Já na Escola 3, os(as) alunos(as) relataram utilizar a fala, mímicas e gestos, LIBRAS e alguns disseram que não se comunicam com os colegas não-ouvintes devido à dificuldade de compreensão. Pode-se concluir que, nas três escolas, a oralidade se mantém como majoritária ao processo de comunicação, e que sobressai o uso da fala, durante as tentativas de diálogo estabelecidas entre crianças ouvintes e não-ouvintes.

⁴⁶ Dados apresentados no Capítulo 2.

Aos trinta alunos ouvintes abordados na etapa 3 dos trabalhos, foi solicitado que apresentassem uma qualidade por eles identificada em seus colegas surdos(as). As respostas que foram comuns e recorrentes nas Escolas 1, 2 e 3, foram que: são *inteligentes, legais, educados*. Observando as qualidades apresentadas pelos(as) alunos(as) que não foram comuns nas três instituições de ensino, na Escola 2 atribuíram: *falam LIBRAS, calados, bons*. Já na Escola 3, descreveram que: *respeita a gente, procura aprender além de sua dificuldade, bravo, quieto, lê nossas palavras, divertido, brincalhão, extrovertido, tem direito de estudar em escolas normais, boa vida, não escuta, legal, gentil*. Infere-se por meio desta análise e das observações que os(as) surdos(as) são vistos de maneira diferenciada pelos ouvintes, uma vez que apresentam qualidades que os colocam em posições de igualdade como quando se referem a *inteligentes*. Fazendo aqui um retrocesso histórico, retomando o período em que os(as) surdos(as) eram considerados como pessoas incapazes cognitivamente, observa-se que houve uma significativa evolução com relação à condição da surdez – cada vez menos associada, no senso comum, com uma possível deficiência intelectual. Algumas das características mencionadas pelos(as) alunos(as) ouvintes podem fazer parte também, da relação individual que cada criança ou adolescente surdo(a), tem com os ouvintes em sala de aula, mencionado como qualidade a possibilidade de estudar em uma escola regular.

Quando os(as) alunos(as) ouvintes foram solicitados a apontar um atributo negativo dos(as) surdos(as), podendo escolher livremente, foi comum e recorrente nas três Instituições: *a surdez, problemas de fala, não falarem, bravos*. A surdez em si é identificada pela criança/adolescente ouvinte como sendo uma característica negativa e não como uma simples diferença. Constata-se, assim, a ideia de Goffman (1982) de que a diferença tende a ser elaborada pelo Outro como indicativa de defeito e de desvio. Os alunos que responderam a este questionamento destacam e reforçam o estigma que traz o ser surdo, vendo isto como um defeito e também que traz consequências ao mundo da comunicação dos ouvintes, ou seja, o principal meio utilizado para comunicarem-se é através da fala, e os(as) surdos(as) não o fazem com inteligibilidade.

Ao colocar em cruzamento as respostas dadas por alunos das Escolas 2 e 3, a menção a *ser nervoso* pode ser indicativa das dificuldades encontradas pelo não-ouvinte em lidar com as restrições do cotidiano de maneira geral. Entretanto, em situação distinta, quando o cruzamento das respostas dos(as) alunos(as) das Escolas 1 e 3 apresenta em comum o *bater nos outros*, deve-se levar em conta que esta percepção pode estar especificamente relacionada ao aluno que estuda nas duas escolas, aquele que é comum aos dois ambientes de ensino.

As atribuições que não se repetiram tornando-se restritas à Escola 1 foram: *machões*, *alguns são bravos*. Observa-se atributos de virilidade fortemente relacionados à manifestação da agressividade, o que não deixa de ser uma forma de autoafirmação em um ambiente no qual os sujeitos são uma minoria que apresenta muitas dificuldades para a inteligibilidade. Além disso, foram referidos nesta escola como *malucos*, podendo-se evocar tanto a condição de diferente ou incomum, quanto uma forma imprevista de lidar com a vida.

Com relação ao referido especificamente pelos alunos ouvintes da Escola 2, mencionam que são: *agressivos quando alguém mexe com eles*, *alguns são agressivos e outros calmos*, *bravos*, *nervosos*, *chatos*. Percebe-se que existe certa concordância com as características referidas pela Escola 1, sendo visível atitudes que devem utilizar para defender-se de situações em que o diálogo não está presente.

Os(as) alunos(as) da Escola 3 responderam que eles: “*não sabem quase nada*, são *encrueiros*, *enjoados*, *não sabe o que nós falamos*, *eles só copia e não responde*, *preguiçoso e ganha tudo mastigado*, *recebe mais atenção*.” Averigua-se que a condição da surdez também os coloca, aos olhos dos colegas ouvintes, em situação de privilégio, muitas vezes, sendo vista como algo que facilita a passagem pela escola e que favorece um tratamento desigual além do que seria oportuno para atender a uma necessidade pedagógica especial.

Cumpra relatar que, dos trinta alunos que constituíam a amostra das três escolas, cinco não responderam, três descreveram que não veem nenhum defeito nos(as) surdos(as) e um relatou não saber.

Outra indagação foi se são ou seriam amigos(as) de uma criança surda. Em resposta, apenas um relatou que não é e não seria amigo, porque “*eles [os surdos] não entendem*”, enquanto os(as) outros(as) vinte nove alunos ouvintes responderam que seriam amigos(as) de um surdo. Esta resposta positiva foi complementada com os seguintes comentários: *não são diferentes são iguais a todos nós* (AO19); *somos todos iguais* (AO23); *são normais* (AO10), indicando, nos dois casos, que o parâmetro considerado para que a amizade aconteça é a normalidade e que a surdez não configura em sua ausência, não sendo, portanto, uma diferença da categoria defeito ou desvio.

Neste sentido, cabe apresentar, também, um outro entendimento. A partir de Dorziat (2009), é possível ponderar se a recusa dos alunos ouvintes em ver e aceitar o Outro como ele de fato é, estaria levando os alunos surdos a um processo de manipulação de sua identidade de forma a “parecerem” iguais. Se assim for, estaremos diante de uma situação como a descrita por Goffman (1982), para quem o sujeito socialmente estigmatizado pode tanto adotar uma

postura defensiva (que reforça a diferença, mas também o isolamento), quanto proceder à “manipulação da identidade deteriorada”, que seria a adoção de comportamentos imitativos ao comportamento do grupo dos considerados “normais”.

Outra resposta significativa foi: “*os mudinhos são iguais às pessoas comuns*” (AO22), o que explicita uma relação ambígua, pois quando se refere a *mudinhos*, o(a) aluno(a) reduz a identidade do sujeito ao seu atributo mais visível de estigmatização: a mudez, associada à dificuldade de comunicação. O apelido atribuído pelo jeito diferente de ser e pela generalização indicativa de outros preconceitos – como o de que todo surdo é mudo. Podendo ser visível que alguns sujeitos ouvintes pensam que os(as) surdos(as) são também mudos e, por isso, muitas vezes sendo vistos como incapazes de elaborar pensamento. Inferindo em algumas situações ao mutismo e o retardo mental à imperfeição original, a surdez. Assim, o surdo apresenta em algumas situações como respostas defensivas. Goffman (1982) relata que inferência de imperfeições consequentes de uma imperfeição original neste caso a surdez, atitudes de discriminação, atribuições de características desejáveis, mas não desejadas (aspecto sobrenatural), ocasionam nos estigmatizados uma resposta defensiva. Essa atitude de resposta defensiva pode ser vista pelos normais como uma expressão do defeito, o que também explica o tratamento realizado pelos normais com os estigmatizados. Na convivência entre normais e estigmatizados outras situações são apontados pelo autor, ao referir aos normais. Ao agirem de maneira bem intencionada, podem ocorrer algumas dificuldades em localizar a sutileza que separa o comportamento solícito do “superprotetor/ofensivo”, e o tratamento “como a um igual”, do desdém. O que pode ser percebido ocasionalmente na pesquisa no comportamento solícito de alguns ouvintes, ao referir à mudez do surdo. O resultado destas situações, para autor supra citado, muitas vezes torna-se desagradável para ambas as partes, uma vez que a tendência natural seja a de evitação das relações mistas, manifestando o desconforto ao acontecer.

Alguns alunos apresentaram respostas que indicam um olhar que dá ênfase à existência de uma deficiência, contudo, não impeditiva do convívio: *porque são surdos não impede de sermos amigos deles* (AO29), neste caso, a surdez não é empecilho ou impedimento à amizade; *não é porque tem deficiência que vai ficar longe* (AO35), aqui é observado que a deficiência não é justificada como um fator que vai levar ao distanciamento ou mesmo ao seu não reconhecimento.

Uma outra categoria de respostas envolve certa resistência às diferenças, ainda que envolta em um discurso de isenção de culpa e de dúvidas quanto à índole do sujeito não ouvinte: *não tem culpa da deficiência e são educados* (AO30), sugerindo que a deficiência é

mesmo um mal, contudo o sujeito, que não pode evitá-la foi capaz de compensá-la por meio da educação; *pode ser uma pessoa legal* (AO36), expressando dúvidas e ao mesmo tempo igualando aos que são ouvintes; *tenho pena* (AO37), reconhecendo a deficiência como uma falta grave em relação à qual os sujeitos devem ser vistos e tratados como coitados, ou seja, inferiorizando-os.

Os resultados da pesquisa apresentada por Oliveira (2003) demonstra que as crianças ouvintes não manifestam uma atitude de aceitação da diferença diante dos(as) surdos(as), e que o processo de inclusão destas crianças surdas foi dificultado pela falta de uma língua em comum.

No entanto, apesar das diferenças existentes entre o mundo dos(as) surdos(as) e o dos(as) ouvintes, isto não impede que tenham alguns colegas no ambiente escolar. Podendo ser visto também, nas entrevistas, quando o(a) aluno(a) ouvinte entrevistado da Escola 1 relata que tem alguns amigos na escola, mas nem todos brincam com ele e também não brigam. Ele acha que o aluno surdo é feliz na Escola 1, onde tem alunos ouvintes e: *“porque tem muita gente”*. A aluna entrevistada da Escola 2 também concorda que o fato de estar com os(as) ouvintes pode trazer o convívio com a diferença, podendo ser bom para os(as) alunos(as) surdos(as), como coloca: *“porque tem a intérprete, eles estão no meio de alunos ouvintes e também com os alunos surdos, estão entendendo a matéria, estão participando de tudo”*. Argumenta que alguns colegas se dispõem a ajudar no cotidiano escolar e que, em uma escola só para surdos, não teriam o convívio com pessoas diferentes.

O aluno Entrevistado da Escola 3, expressa sua opinião ressaltando que deveria ter mais cooperação entre os seus colegas ouvintes para ajudar o colega surdo e isto favoreceria maior envolvimento e ele teria mais incentivo para participar das atividades escolares. O entrevistado pondera que os demais estudantes fazem comentários negativos sobre a capacidade do aluno surdo, contudo, ele próprio (entrevistado) não concorda com estes comentários que não se dissociam do fato de os ouvintes subestimarem a capacidade cognitiva do surdo, considerando-o como menos inteligente ou incapaz de fazer o que os outros fazem.

Ainda neste sentido, o aluno fala que um colega ouvinte chamou o estudante surdo de *“surdinho”*, revelando o preconceito e o estigma da surdez dentro da escola onde a imensa maioria é constituída por ouvintes. Procurando demonstrar que sua condição de representante discente foi decisiva para uma mudança de comportamento em relação ao colega surdo, o aluno rememora o momento em que este colega passou a frequentar a sala de aula:

[...] Antes teve um preconceito que eu achei muito ruim, antes eu não era o líder da sala, nessa época não pude danar com as pessoas quando o professor estava fora. [...] Eu acho assim, que todo aluno tinha que ajudar ele, para ele aprender um pouco, para incentivar e não ficar a toa dentro da sala de aula e aprender e estudar igual a nós.[...]Toda vez que um ajuda, ele sente e vai e faz e isto da uma melhorada na sala e nele, porque ele está fazendo os deveres (AOE3).

Segundo este entrevistado, ainda que haja um ambiente com “comentários negativos” não só ele como outros colegas procuram cooperar de algumas formas, oferecendo ajuda ao adolescente não-ouvinte tanto nas atividades escolares do dia a dia quanto por ocasião das provas, o que se dá com a autorização do professor para que façam a prova em dupla.

A entrevista do(a) aluno(a) nos permite concluir que alguns(mas) docentes estão mais atentos(as) às necessidades pedagógicas específicas do que outros(as). E as estratégias observadas pelo aluno entrevistado da Escola 3 são diversificadas, como: colocar o aluno surdo em uma carteira mais próxima à sua mesa, facilitar a compreensão utilizando gestos, manter a porta fechada para evitar dispersão, abrir o livro do aluno não ouvinte na página da atividade, etc.

A aluna entrevistada da Escola 2, ao falar que: “*Eu já ouvi chamar eles de burro, falar que eles são protegidos dos professores*”, apresenta elementos similares aos citados pelo entrevistado anterior, sendo visíveis denominações que envolvem o descrédito dos colegas ouvintes, diante das especificidades destes alunos. A mesma também já ouviu falarem que “*são burros, causam ciúme por terem uma intérprete.*” Além de serem considerados menos inteligentes que os demais, a presença de uma profissional na sala de aula à disposição deles também leva alguns ouvintes a uma sensação de injustiça, de onde resultam discursos marcados pelo ciúme. Quanto à opinião da própria entrevistada, ela considera que, pelo fato de ter conseguido aprender LIBRAS com eles (fato em si indicativo de suas afinidades), isto a torna ainda mais próxima dos colegas não-ouvintes e que, na mesma medida, o desconhecimento de LIBRAS é um importante fator de distanciamento de ouvintes e não-ouvintes, que permanecem isolados daqueles que não conseguem com eles comunicar-se.

Este isolamento é decorrente sentimento de exclusão estariam relacionados a comportamentos agressivos e a novas dificuldades de acompanhamento das aulas e de relacionamento interpessoal na escola, ou seja, a mais isolamento e exclusão: “[...] *eles têm dificuldade de aprendizagem e assim, às vezes eles são muito nervosos, alguns alunos olham pra eles e eles [os surdos] já querem brigar, já caçam briga, sabe? [...] eu acho que é porque eles se sentem um pouco excluídos por causa da deficiência auditiva.*”

A fala dela indica que este sentimento relacionado à exclusão leva a uma tensão nas relações escolares, como sendo preciso ter mais cuidado ao relacionar com os surdos, porque dependendo da abordagem (a forma como “se olha para eles”), pode-se deflagrar um grande conflito – razão pela qual outros alunos ouvintes optam por simplesmente manter-se afastados.

Goffman (1982) retrata que o entendimento de que se está sendo “exposto” ou “exibido” é um sentimento comum do estigmatizado, que pode se sentir invadido em sua privacidade a depender da forma como os outros, ditos “normais” lhe dirigem o olhar. Nestes casos, observa-se que o indivíduo estigmatizado precisa de estratégias para enfrentar a situação social mista, o que por fim utiliza posturas defensivas, como a agressividade, e ou o retraimento, podendo a primeira gerar uma série de respostas desagradáveis. Nestas situações, diz o autor, o portador do estigma pode sentir-se em uma situação angustiante, uma vez que ele percebe na interação as fontes potenciais de mal estar e sabe que os “normais” também as percebem e não ignoram que ele também o faz.

Frente à solicitação de definir o(a) aluno(a) surdo(a), de uma maneira geral, a entrevistada tece considerações que confirmam seu entendimento de que, o sentimento de exclusão gerado pela forma como a escola conduz a inserção destes alunos no ensino regular, é que favorece o desenvolvimento de comportamentos defensivos:

[...] são muito amorosos, a gente tem que saber lidar, porque como eles são deficientes auditivos, eles se sentem muito excluídos, então não é qualquer coisa que você pode falar, que você pode expressar, que se você olhar pra eles e rir eles pensam que está rindo deles de alguma coisa que eles estão fazendo então tem que saber lidar, mas de uma maneira geral eles são bem amorosos (AOE2).

Ao contrário dos outros dois entrevistados, o aluno ouvinte abordado na Escola 1 respondeu aos questionamentos com menos desenvoltura, ou seja, apresentou respostas sucintas e objetivas, não sendo tanto expressivo em suas considerações, o que pode desfavorecer a posterior análise dos dados. Ao ser perguntado sobre “o que vê de diferente” no colega surdo, o mesmo respondeu que a diferença é o aspecto físico “o ouvido”, ao que complementou, quando perguntado por quê: “*porque não ouve*”. Observa-se que toda a possibilidade de diferença foi reduzida à deficiência, que, por sua vez, não foi percebida em associação com necessidades específicas que tornam o sujeito diferente dos demais, mas sim restringida ao órgão que apresenta a disfunção: um “ouvido doente”. Nesta perspectiva, a fala pode reforçar a identificação da surdez, pelos alunos ouvintes, como a falta de algo fundamental para o convívio social.

Ao continuar abordando a questão de como o aluno ouvinte vê o aluno surdo, na Escola 3, o entrevistado relata que: “[...] *Eu vejo que toda vez alguém aparece e fala ‘o surdo só isso, e isso...’ eu penso diferente, cada um tinha que ajudar um pouco para ele melhorar*” (AOE3), demonstrando o entendimento de que, aos invés de criticar, os colegas ouvintes deveriam oferecer ajuda para os não ouvintes, contribuindo, assim, para a melhora do seu desempenho escolar.

O papel do professor neste processo aparece em destaque: “[...] *teve um colega que chamou ele [o aluno surdo] de ‘o surdinho’, eu falei com a professora, e ela não só danou com ele, mas com a sala toda*” (idem). A autoridade do professor torna-se, neste caso, fundamental para mediar as diferenças que estão presentes no espaço da sala de aula, o mesmo acontecendo quando ocorre o seu oposto: a omissão do docente frente a processos de violência simbólica em curso aponta para o não desempenho de sua função mediacional.

Entende-se aqui que a mediação seja uma das atribuições dos adultos da escola, neste caso, sobretudo o professor e o intérprete, que vivenciam o cotidiano da sala de aula.

A presença do intérprete, entretanto, pode causar sentimentos de desfavorecimento por parte dos(as) alunos(as) ouvintes. O(a) entrevistado(a) da Escola 1 está entre os que não declaram sentir-se incomodados. Segundo ele(a), a presença do profissional na sala de recursos resume-se à sua necessidade, sendo importante para que seu colega surdo “[possa] *aprender a escrever*” (AOE1). Em contrapartida, o(a) adolescente entrevistada da Escola 2 vai adiante em suas considerações, revelando que, ao mesmo tempo em que para ele(a) os surdos “[...] *têm necessidades especiais, eles precisam da intérprete para aprender a matéria, para aprender tudo*”, entre seus colegas é comum entendimento oposto, já que “[...] *muitos acham que eles [os surdos] têm vantagem na escola*” devido à existência de um profissional que está lá “só” para acompanhá-los. Este(a) entrevistado(a) argumenta, ainda, que parte das atribuições entendidas como restritas à intérprete, deveriam ser assumidas pelo grupo em sua ausência: “[...] *não é só a intérprete também, a gente que é amigo, a gente também tem que ajudar também, ajudar numa prova quando a intérprete faltar*”, e enfatiza, em seguida, o quanto a intérprete se faz necessária:

[...] *porque as professoras estão explicando eles [os surdos] estão voando, às vezes pode até ser que eles se sentem excluídos pelos professores também, porque os professores estão dando atenção para os alunos ouvintes, eles estão explicando e se sentem perdidos na matéria, eles não centralizam. [...] eles ficam mais juntos entre eles, porque acho que eles identificam mais, por mais que a gente saiba Libras os outros sabem muito mais* (AOE2).

O caso da Escola 3 é atípico neste sentido, pois aquela é a instituição de ensino para a qual não se encontra profissional que assuma a função de intérprete. Assim, o questionamento ao aluno foi sobre a forma utilizada para a comunicação entre ouvintes e não-ouvintes e a eficácia ou não desta comunicação:

Ele comunica... ele fala só que é meio difícil da gente entender, eu entendo bastante, que nem eu, tem vez que ele fala, a professora pede e ele não quer fazer e faz o sinal que assim (o aluno fez o sinal do João, que é o diretor) (AOE3).

O(a) entrevistado(a) explica que, no caso de o colega surdo não entender algo que ele está tentando dizer, escreve em seu caderno a frase que vai sendo lida pelo colega, palavra a palavra, em uma tentativa de entendimento que nem sempre se consolida.

Fazendo uma correlação aos depoimentos acima, verifica-se que apesar das tentativas de inclusão – algumas muito mais pessoais do que institucionais – ainda continua existindo a exclusão, o que, mesmo quando diretamente relacionada a grupos de colegas ouvintes ou a professores em especial, nunca deixa de ser antes uma expressão de um sistema educacional não preparado ao processo. Situação esta averiguada principalmente pelas diferentes formas de comunicação entre os alunos, exercida através da língua.

Tartuci (2002) citada por Fleuri et. all. (2002), detecta que os sujeitos surdos que vão para a escola regular continuam excluídos do processo de ensino-aprendizagem em decorrência principalmente da modalidade da língua: a oralidade. Evidencia que não há uma comunicação efetiva e organizada entre surdos e ouvintes. Os alunos surdos procuram comunicar utilizando expressões faciais, gestos, escrita e outras maneiras, enquanto os ouvintes, ainda que tentem organizar estratégias para esta comunicação, muitos terminam por ignorar os surdos.

A esse respeito, Skliar (2010) argumenta que o fracasso na escolarização dos surdos não é fracasso do(a) surdo(a), ou do professor ou dos métodos utilizados. Para este autor, a questão é muito mais ampla, posto que:

[...] O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. [...] A educação dos surdos não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais [...] (SKLIAR, 2010, p.18-19).

A educação dos surdos torna-se, assim, um tema polêmico e com poucas propostas de solução. Apesar de as leis atuais terem levado a mudanças radicais, que se expressam principalmente na presença do aluno não-ouvinte na escola regular, as práticas pedagógicas ainda se apresentam insuficientes para este público, visto por muitos como desprovido de saberes colocado em posição desigual nas relações de poder.

4 OS(AS) SURDOS(AS) NO ENSINO REGULAR

Temos que estudar o homem e devemos estudar o que lhe diz respeito mais intimamente, ou seja, a influência que a vida exerce sobre ele (MALINOWSKI, 1986, p.48).

Este capítulo apresenta a discussão dos dados referentes às percepções de professores(as) e alunos(as) ouvintes sobre os sujeitos surdos no ensino regular, bem como a relação destes sujeitos com um mundo organizado por e para ouvintes, que muitas vezes os percebem apenas como “deficientes”.

Ao falar sobre os sujeitos surdos, vale ressaltar como se concretizam e se formam as identidades destes sujeitos, no meio em que vivem (escola, família e sociedade). E assim, pensar numa perspectiva de como esta identidade vem se constituindo, podendo ter interferências do ambiente escolar e social, o que nos obriga a refletir sobre os estigmas e os preconceitos que se manifestam de forma aberta ou velada.

4.1 Surdez e normalidade

Conforme demonstrado ao longo deste trabalho, à norma, àquilo que corresponde à maioria, atribui-se socialmente características positivas, ficando em situação oposta tudo o que não corresponde à chamada “normalidade”, ou seja, tudo o que nega ou diverge das expectativas vigentes. Nestes termos, normatizar seria “eleger arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação aos quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p.83).

No que refere à surdez, é evidente que tal organização societária faz com que seja considerada automaticamente como uma “falta”, uma “anomalia”, dada a identificação da ausência dos atributos que tornariam o surdo alguém que está de acordo com a “norma”, ou seja, alguém “normal”.

Ao levantar as percepções que os sujeitos da pesquisa e seus familiares têm da condição de surdez em suas relações com a escolarização no ensino regular, foi apresentada a dicotomia “normalidade/anormalidade”, o que veio à tona em falas recorrentes sobre “ser normal” ou finalmente “tornar-se normal”.

A professora entrevistada da Escola 2, considera que os surdos podem contribuir para o crescimento do grupo na escola comum, podendo ser vistos como seres humanos iguais aos outros, expressando que:

[...] eu falava pra eles, eu sempre fazia essa comparação pra eles perceberem que o ser humano é igual, independente das diferenças deles, cada um tem uma habilidade. [...] o ser humano é assim, cada um nasce com determinadas habilidades, uns nasce mais magrinhos, eu levava assim, às vezes, lia algumas histórias pra eles nesse sentido, pra tentar evitar o preconceito e a discriminação, sempre tentei. (PE2).

Esse discurso deixa clara a tentativa de mostrar aos colegas ouvintes que existem sim diferenças e que, ao final das contas, “todos os serem humanos são iguais”, ou seja, essas diferenças são uma importante característica dos seres humanos. A diversidade nos caracteriza enquanto espécie.

Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente de convívio propício para o esclarecimento e a tentativa de respeito ao outro, mesmo que este respeito ainda esteja muito mais no plano ideal do que no concreto. O que pôde ser observado durante o trabalho de campo é que no plano discursivo existe a tentativa de se reconhecer os surdos como iguais, mas nas ações isso não se manifesta da mesma forma: as crianças e adolescentes ouvintes mantêm-se “com os seus”, e os alunos surdos não se envolvem em brincadeiras com os ouvintes e mesmo para a realização de trabalhos escolares esse convívio não é estimulado nas ocasiões em que isso seria possível. Na Escola 2 a docente entrevistada alega que isso ocorre porque os surdos são “fechados”, “eles não quiseram ficar em outro grupo” (PE2), mas observou-se que também não foram estimulados a fazê-lo.

Ao questionar os(as) alunos(as) surdos(as) sobre a preferência escolar entre outras instituições já frequentadas e as atuais (que fazem parte do ensino regular), obtivemos de João a declaração de que não gosta da APAE e nem da Escola 1, mas gosta da Escola 3, sendo esta a instituição de ensino por ele frequentada no período vespertino. Segundo ele, esta é uma escola melhor que as outras instituições por onde passou porque brinca de bola com os colegas ouvintes, mas não gosta de estudar.

A atividade física de caráter recreativo também é ressaltada por Paulo, ao referir que gosta mais da disciplina de Educação Física, ainda que este não faça menção à participação em grupos compostos também por alunos ouvintes.

Com relação a esta (opção) de (escolha) pelas escolas que consideram melhores se destaca a atividade recreativa, é a que mais chama a atenção destes alunos, uma vez que

nestes momentos predomina a linguagem corporal, por isso não exige formas mais elaboradas de expressão da linguagem para jogar bola ou brincar e sim o movimento para a execução em tal esporte. Isto remete um momento de busca ao igual, nestas situações todos são iguais ao mesmo padrão de capacidade física.

Para aluna Maria estar na escola atual (Escola 2) também é melhor que estar na APAE. Os motivos por ela apresentados são a presença e a atuação docente da intérprete – não necessariamente do(a) professor(a).

Nesse ambiente escolar também foram observados e ouvidos outros profissionais, como os(as) serventes, que relataram que os alunos surdos são “normais”, apontando que não os veem como pessoas diferentes: “*estes alunos tem atitudes normais quando estão no recreio ou mesmo no final da aula quando aguardam a Van para irem embora*” (servente escola 2). Certamente realmente não têm ações que possam identificá-los como pessoas que fogem totalmente do que esta comunidade vê e padroniza como referência de norma aos seres humanos de maneira geral. Não se espera um padrão totalmente inesperado ao ser humano comum, mas ao mesmo tempo não reconhece o ser em sua diferença de existência, o respeito em aceitar como são, enfatizam tanto o normal, que fica explícito a anormalidade que se torna evidente.

Evoluindo neste aspecto, Skliar (1999) propõe o questionamento do simples olhar biológico, o que representa uma ruptura muito significativa, pela qual se deixa de lado a ideia da falta e da deficiência e coloca-se em pauta aquilo que faz com que os surdos caracterizem-se na sua diversidade linguística e social. Ressalta o autor que, por uma abordagem antropológica, os surdos podem e devem ser reconhecidos como sujeitos que constituem um determinado grupo – no caso uma minoria – apta a se reunir para opinar e discutir sobre suas vidas e a vida política e social em geral.

Assim, a norma e o regime de verdade devem:

[...] Compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que esta em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera. Senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais, que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados inventados os corpos e as mentes dos outros. (SKLIAR,1999, p.18).

Os(as) cinco alunos(as) surdos(as) acompanhados nesta pesquisa não demonstram valorizar suas próprias “identidades surdas”, o que depende da percepção da diferença como não associada à incapacidade. O contato e as entrevistas realizadas com a mediação da

intérprete apontam que estes adolescentes (ainda) não se veem como pessoas diferentes e capazes, característica esta que vem até mesmo de uma cultura assimilada e vivida dentro das famílias, da escola e do grupo social que convivem.

De forma aberta ou velada, o que se observa é que esses meios sociais e instituições os caracterizam como pessoas menos capacitadas em algumas habilidades além da escuta, como a expressão do pensamento através da oralidade e a socialização com os seus pares diferentes e que também são surdos. E isso acaba sendo por eles interiorizado.

Eles fogem do padrão de normalidade socialmente estabelecido, como bem afirma Skliar (2003) em suas discussões sobre a noção de normalidade. Em nossa sociedade, esta noção está associada a uma série de fatores que vão desde a industrialização e a expectativa capitalista de “produtividade”, aos conjuntos de práticas e discursos de poder. Então, ter uma deficiência é fazer parte do grupo dos Outros, os não-humanos.

O outro foi persuadido para deixar de ser outro. Manipulado em cada um de seus detalhes para ir atrás da mesmidade. O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada. Tudo vai sendo igualado. E é assim como tudo se acaba: tudo se igualando. (SKLIAR, 2003, p.178).

Com relação à tentativa de normalizar os surdos, Skliar (2010) descreve que existe certa superioridade do ouvinte sobre o surdo, o que chama de “ouvitismo”⁴⁷, e pondera que, aliado ao oralismo, ambos continuam sendo discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Essa situação pôde ser detectada nos depoimentos das mães dos(as) surdos(as) quando questionadas sobre as relações entre seus filhos e pessoas ouvintes, o que não deixa de interferir nas atitudes e maneira de ser no ambiente escolar.

Questionada sobre como vê seu filho em relação à surdez, a mãe de João pondera:

Para mim é normal, ele é normal como qualquer outra pessoa, apesar das dificuldades que ele enfrenta lá fora, mesmo dentro de casa é diferente, ele é diferente é especial, é normal, para mim é um ser humano normal, uma criança normal, só com certas dificuldades a mais.

Quando esta mãe coloca a princípio que vê o filho como normal, “*ele é normal*”, mas continua sua fala afirmando que “*ele é diferente, é especial*”, ela demonstra este processo de normalização, levando a aproximar o filho do padrão de normalidade vigente, no caso a condição de ouvinte.

⁴⁷ Neologismo que é utilizado por Skliar para designar a visão normalizadora para com os surdos. “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR, 2010, p.15).

Ao mencionar “*apesar das dificuldades que ele enfrenta lá fora*”, infere-se dificuldades associadas também à escola de maneira geral, envolvendo todos os aspectos diretamente ligados ao ser surdo.

Retomando aqui a exposição com relação às percepções de como as mães veem a surdez dos filhos, a mãe de Maria, traz o discurso: “[...] *eu não queria, mas já que Deus me deu ela desse jeito, para mim esta bem, sou uma mãe feliz, por ter ela [...]*”. A conduta de aceitação deixa transparecer também uma resignação frente ao que lhe foi oferecido por algo supremo, não cabendo questionamento. Podendo estar relacionado a uma cultura que vive e não se questiona, e nem discute algo que é considerado como pertencente à esfera dos desígnios divinos. Em contrapartida, a mãe inicia sua fala exteriorizando que “*não queria*”, que aceita a filha como forma de demonstrar aceitação e fé no Deus de sua religião, deixando perceber que se dependesse de sua vontade gostaria que sua filha fosse “normal”.

As situações em questão podem ser melhor compreendidas se retomarmos a fala de Goffman (1982, p. 29):

As pessoas que têm um estigma aceito fornecem um modelo de "normalização" que mostra até que ponto podem chegar os normais quando tratam uma pessoa estigmatizada como se ela fosse um igual. (A normalização deve ser diferenciada da "normificação", ou seja, o esforço, por parte de um indivíduo estigmatizado, em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito.) Além disso, pode ocorrer um culto do estigmatizado, sendo a resposta estigmafóbica dos normais neutralizada pela resposta estigmáfila dos "informados". As pessoas que têm um estigma aceito podem colocar tanto o estigmatizado quanto o normal numa posição desconfortável: estando sempre prontos a suportar a carga do que não é "realmente seu", podem colocar os demais frente a uma moralidade excessiva; tratando o estigma como uma questão neutra, que deve ser encarada diretamente e sem rodeios, expõem a si mesmos e aos estigmatizados a uma interpretação errônea, já que os normais podem notar uma certa agressividade neste comportamento.

Com relação às atribuições que valorizam algumas características e/ou atributos em detrimento de outros, neste caso ocorrendo a hierarquização, o que vem a determinar o que é normal, Silva (2000, p.83) destaca que:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar -significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal e "natural", desejável,

única. A força da identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade.

As opiniões se diversificam, mas trazem sempre discursos semelhantes tanto com relação à tentativa de normalizar a criança quanto no que diz respeito ao fato de se tratar de uma situação imediatamente reconhecida como “*difícil*”. Como se pode visualizar na fala da mãe de Paulo “*Ah... Difícil né, não tem quase nada para ajudar*”.

A mãe de João, ao ser questionada sobre a escolarização do filho, deixa clara a sua insatisfação:

Difícil, muito difícil mesmo! Muito difícil! Por exemplo: na sala de aula com 41 ou 42 alunos, é muito difícil ele não entende o que o professor está falando, o boletim dele foi tudo vermelho, Língua Portuguesa veio sem nota porque não soube lê, para fazer as provas, não tem uma pessoa que possa ajudar ele nesse sentido, que seria o intérprete que ficaria o tempo inteiro ao lado dele para ajudar, né, mais é leitura. A única coisa que ele sai melhor é a matemática porque a leitura ele não domina, não tem como ele lê palavras, nem frases, ele ainda não consegue lê ainda, ainda não foi alfabetizado, pra você vê com quatorze anos ainda não foi alfabetizado. Não tem um recurso, uma coisa melhor, um ensino melhor para este tipo de deficiência, acho que tinha que ter um ensino mais especializado para este tipo de aluno, que infelizmente não tem. (Mãe de João)

A entrevistada, que vivencia o cotidiano de uma inclusão realizada sem os equipamentos (materiais e humanos) minimamente necessários, inicia sua fala em tom de desabafo: “*Difícil, muito difícil mesmo! muito difícil!*”. Observa-se também o peso da diferença (surdos/ouvintes) entre aceitar e viver em uma Escola Regular em que a maioria são ouvintes, o quanto isto torna difícil o olhar da mãe sobre a situação escolar do filho. Podendo inferir, vários significados e sentidos a esta pesquisa, entre eles ao confrontar a realidade vivida pelo filho surdo em uma escola regular que só tem ouvintes e não tem a presença do intérprete na sala de aula. A mãe não vê nenhuma mudança em relação à escolarização do filho, ela continua procurando os sentidos e objetivos desta educação para o filho surdo. Ressalta que não foi alfabetizado, não tem desempenho satisfatório aos conteúdos básicos, como a língua portuguesa, e entende que a escola não pode “cobrar dele” “*porque lá na escola que ele estava não foi nem alfabetizado, e continua do mesmo jeito, o ensino para ele está a mesma coisa*”. Em outras palavras, João estaria na escola em condição completamente diversa da dos demais alunos.

Ela demonstra sentimentos de revolta e “menos valia” quando faz comparação do filho surdo em relação aos ouvintes, e reconhece que o aprendizado e a escolarização dele são diferentes, que, ao contrário dos ouvintes, seu filho deve ir àquela escola por uma exigência,

uma obrigatoriedade, mas que isso na realidade não acrescenta em seu aprendizado. Daí observa-se que a escola tornada obrigação, destituída de sentido para os sujeitos (que não são efetivamente incluídos), também não é reconhecida como uma prioridade, posto que entendem que não causa mudança pessoal, social, escolar na vida deste sujeito surdo. A escola aqui pode ser vista como uma instituição para a padronização, para a representação da normalidade.

Interessante notar que as três mães entrevistadas mencionaram a expressão “é difícil” em suas falas, o que também apareceu na entrevista de um(a) docente. A primeira menção à ideia de dificuldade também foi recorrente na pesquisa realizada por Perlin (1998), que analisa o uso recorrente da expressão difícil da seguinte maneira:

Quando ela [a pessoa] fala do difícil, geralmente cita o momento do encontro com o ouvinte. Momentos de diálogos orais. Mas esse difícil some no momento do encontro com a diferença. O encontro com a diferença aproxima o surdo da sua cultura e o remete a um estado incorporado com disposições no estado subjetivizado, com artefatos culturais. O surdo, então, passa a despontar sobre o status social da surdez. O que essa dificuldade tem a ver com o dia-a-dia do surdo pode ser representada pelas diversas formas de poder contidas na relação surdo-ouvinte. A pessoa ouvinte desconhece o mundo surdo e toda imagem de uma pessoa surda é uma representação que não pode ser vista como igual. Formular uma relação surdo ouvinte em uma representação implica também em olhar o poder ouvinte existente. (PERLIN, 1998, p.67)

O(a) professor(a) entrevistado(a) da Escola 1 ressalta que os professores em geral consideram *difícil* trabalhar com os alunos surdos, o que atribui à falta de preparação dos profissionais e ao grande número de alunos em sala de aula. Ainda que não seja explícito na fala de outros docentes, nas observações de campo a situação de dificuldade está posta – nas conversas informais também é claro que “é difícil” para o(a) docente da escola regular trabalhar com estes alunos.

Uma situação que exemplifica foi ao presenciar a realização das provas de matemática, cujo conteúdo era frações e de português, envolvendo interpretação de textos e redação. Os alunos surdos, nestas situações expressaram sua incompreensão. Era perceptível que eles estavam alheios ao conteúdo em avaliação e, mesmo a professora lendo a prova – com a tradução da intérprete – eles continuavam demonstrando total incompreensão, podendo ser visível tanto o resultado do não aprendizado quanto a frustração desses(as) alunos(as) surdos que, no ambiente escolar são, por vezes, tratados como “deficientes” de maneira genérica.

O estar na Escola regular fazendo as mesmas atividades que os alunos ouvintes, requer também artifícios buscados pelos familiares e utilizados pelos sujeitos surdos, para amenizar ou mesmo tentar resolver em partes as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem a que a Escola oficialmente se propõe.

As falas das três mães entrevistadas sugeriram uma tentativa de “compensar” seus(suas) filhos(as) quando declaram que, no ambiente doméstico, nem sempre os obrigam a usar os aparelhos auditivos, mas, ao mesmo tempo, exigem o uso na escola. Este dado é importante por vários motivos, entre eles o fato de que o duplo padrão (em casa de um jeito, na escola de outro), pode influenciar estes sujeitos a não se identificarem como surdos.

A este respeito diz a mãe de João “[...] *obrigar [em casa] não. Ele sente necessidade de usar, só não usa quando tem algum problema no ouvido, cansa, dói, aí às vezes tira, mas ele sente necessidade, desde pequenininho nunca deu trabalho para usar o aparelho*”. Destaca que o uso é diário na escola, em casa tira para dormir, ressaltando que o próprio sujeito deseja o uso dos aparelhos auditivos, já que foi um hábito iniciado na infância.

A mãe de Maria fala que: “*eu cobro quando não vai com ele [aparelho auditivo] para a escola*”, “*em casa não adianta muito*”, mas “*na escola deve usar o tempo inteiro*”. O fato também de usar o aparelho mais na escola pela cobrança ou não da mãe, pode representar uma tentativa de igualar-se aos ouvintes, fortalecendo o poder do ouvinte sobre o surdo e não se assumindo como tal.

O depoimento da mãe de Paulo também não é diferente, o mesmo costuma usar o aparelho auditivo na escola, e em casa não. Como se expressa: “[obrigar] *não. Sempre usa na escola, que ele gosta, em casa não usa*”.

Ao mencionar sobre presença de um recurso que poderia levar à cura, além dos aparelhos auditivos, também foi citado o Implante Coclear⁴⁸ (IC). A mãe de Maria, ao relatar sobre a “cura” menciona que: “*eu acho que não tem [cura], nem usando os aparelhos, acho que não volta mais a ouvir*”. A sua fala traz peculiaridades sutis e interessantes, pois relata que nem usando os aparelhos auditivos vai voltar a ouvir, isto representa que depois de muitos anos convivendo com as consequências da deficiência auditiva da filha, essa mãe ainda coloca dúvidas, com relação à cura da surdez. Em termos clínicos, o que poderia ocorrer seria uma melhora na qualidade da comunicação, mas jamais a cura – porque o aparelho auditivo não representa e nem substitui um ouvido novo. Enquanto que a mãe de João menciona que: “*cura*

⁴⁸ É um procedimento cirúrgico que coloca uma prótese auditiva interna, ela emite sinais elétricos destinados a ativar o nervo coclear e a gerar sensações sobre as quais a criança deve construir percepções e gnosias auditivas que poderão ser utilizadas na construção da linguagem oral. (VIROLE, 2003)

não tem”, está ciente de não existir a cura para a surdez do filho, não mencionou também o uso de recursos como as outras mães fizeram. A mãe de Paulo ressalta que: “*não tem cura, tem implante, mas não consigo!*” a mesma atribui grande expectativa no Implante Coclear, como se fosse algo impossível de conseguir, e isto, em sua opinião poderia solucionar as consequências da surdez do filho.

Cabe ressaltar que a pessoa surda e sua família enfrentam desde cedo dificuldades e frustrações, algumas delas relacionadas a pessoas mal intencionadas que se aproveitam dos surdos prometendo tratamentos ou cura.

Nas descrições apresentadas por Goffman (1982), o mesmo utiliza exemplo de pessoas que se aproveitam da surdez, para que os familiares muitas vezes assumam a tentativa de recuperação da deficiência através de aquisição de aparelhos auditivos ou outros procedimentos, na esperança de deixar de ser “deficientes”, como pode ser demonstrado na citação abaixo:

Mias Peck (uma assistente social de Nova York, pioneira de trabalhos em benefício de pessoas com dificuldades auditivas) disse que outrora eram muitos os curandeiros e charlatães que, desejosos de enriquecer rapidamente, viam na Liga (para os que tinham dificuldades de audição) um frutífero campo de caça, ideal para promoção de gorros magnéticos, vibradores miraculosos, tímpanos artificiais, sopradores, inaladores, massageadores, óleos mágicos, bálsamos e outros remédios que curam tudo, garantidos, positivos, à prova. de incêndio, e permanentes para a surdez incurável. Anúncios de tais artifícios (até a década de 20, quando a Associação Médica Americana decidiu promover uma campanha de investigação) atacavam os que tinham dificuldades de audição, pelas páginas da imprensa diária, inclusive revistas bem conceituadas. (GOFFMAN, 1982, p.11).

Verifica-se que todas as mães entrevistadas resistem de certa maneira à condição de surdez dos filhos, podendo estes recursos serem utilizados como meio de normatização dos sujeitos e, também, já que vão a um ambiente escolar comum aos ouvintes, isto poderia amenizar as restrições com relação à surdez e sociabilidade.

Ströbel (2008) faz referências a este assunto, ao descrever sobre um grupo de famílias ouvintes com filhos surdos pesquisados por Lane (1992), sobre o que acham sobre o Implante Coclear (IC) para a comunidade surda:

[...] embora hoje estas operações de IC estejam cada vez mais aperfeiçoadas diminuindo os erros, ainda existe o risco de um ou outro sujeito surdo não ter êxito, infelizmente! E isto é importante ser informado à sociedade. Almejamos que o sujeito surdo tenha êxito na operação de IC, pois sabemos que SUS paga as cirurgias das crianças surdas, porém a maioria das famílias dessas crianças não sabe que depois das cirurgias elas têm de ter recursos financeiros para anos de treinamentos da fala e da audição e também para os

consertos de peças que falham. É só o que podemos fazer atualmente, informar e torcer para que estes sujeitos surdos tenham êxito e que não tenham seqüelas e fracassos! (LANE, 1992 apud STRÖBEL, 2008, p.75)

Verificando que ao tentar superar a surdez através da possibilidade do Implante Coclear, o mesmo pode ter êxito e também fracasso, posição esta apresentada pela comunidade surda. Existem também aqueles sujeitos que apresentam escolhas diferenciadas com autonomia para se identificarem como surdos, o que pode ser observado abaixo:

O IC é uma polêmica ainda... Só no futuro pra ver se é bom ou não... E é uma opção. Realmente usamos óculos... Mas nunca enxergamos direito... Porque o oculista nunca acerta... Pelo menos pra mim! Também... O cara que perder o braço e colocar prótese... O braço e as mãos nunca mais voltarão a ser como antes eram, bem mais lento... E o próprio Rafael Lars preferiu não colocar prótese porque é muito artificial e dói muito (ele publicou na Revista Veja) então com o IC deve ser a mesma coisa... Artificial e o surdo nunca, mas nunca irá escutar tão bem como o ouvinte... Só ajuda, assim como o aparelho auditivo ajuda um pouco. Perfeito? Só Deus faz as coisas perfeitas... O homem só tenta imitá-lo e nunca vai conseguir... Por isso prefiro o natural... Assim como Deus me fez. O mais importante é ser feliz! (STOCK, 2006 apud STRÖBEL, 2008, p.76).

Ao referir aos recursos possíveis a serem utilizados pelos sujeitos surdos, verifica-se que nesta amostra pesquisada, apesar de todos fazerem uso da prótese auditiva em sala de aula, o ganho auditivo com as mesmas é muito pouco. Uma vez que o grau de surdez destes sujeitos não proporciona o rendimento necessário apenas com o uso de próteses auditivas, mesmo assim, as famílias ainda consideram um fator de extrema importância, para que estejam matriculadas e frequentando o ensino regular.

Observa-se que existe pouca efetividade do elo de comunicação entre professores, familiares e surdos, o que se torna um impedimento visível para o sucesso na escolarização dos surdos. A procura incessante pela oralidade dos filhos não deixa de ser uma tentativa de normatização destes sujeitos por parte das próprias famílias, o que pode ter contribuído para o não aprendizado efetivo de Libras, lembrando que nenhuma das famílias dos sujeitos surdos investigados sabe Libras com domínio, ou nem mesmo tiveram oportunidade de aprender Libras, apenas alguns utilizam palavras isoladas em língua de sinais.

4.2 Considerações sobre a Língua

Nas entrevistas, e durante os diálogos realizados com os sujeitos surdos verificaram-se elementos que caracterizam as dificuldades de argumentação e expressão tanto através da oralidade quanto pela língua de sinais. Não se evidenciou uma elaboração definida das respostas, em decorrência das restrições linguísticas, ao relatarem sobre assuntos que envolviam o abstrato, ou seja, falar de algo subjetivo, sentimentos, percepções, atitudes e condutas.

Nesse sentido, faz-se necessária a abordagem sobre a língua utilizada pelos sujeitos entre elas esta a oralidade (fala) e a Libras, com relação ao uso e sua eficácia no desempenho escolar dos sujeitos deste estudo, como elemento mediador e necessário a aprendizagem dos surdos, no ensino regular. Uma vez que a mesma foi citada por todos os entrevistados (professores, mães, alunos ouvintes e surdos) e também pela necessidade do elo de comunicação durante as observações em campo.

As línguas de sinais não traduzem a fala em gestos, como menciona Felipe (2001) apud Lisboa (2007), que em sua pesquisa com relação a Libras conclui que ela apresenta características semelhantes a qualquer língua oral. Quem a utiliza pode referir a assuntos diversos, como política, filosofia, esporte, moda e trabalho, elaborar poesias e histórias, representar humor. A língua de sinais também sofre alterações de acordo com as novas tecnologias, podendo novos sinais ser acrescentados por grupos distintos que a utilizam.

Nesse sentido, seria necessária uma formação com a preocupação desde o ensino da língua e também com fatores envolvidos na constituição da identidade enquanto sujeitos surdos. Através das observações em campo, pode-se visualizar o despreparo na execução da modalidade LIBRAS, utilizada pelos alunos surdos e/ou ouvintes, durante o processo de escolarização. Pois, desde a pré-escola, são alunos que frequentaram instituições especializadas de ensino, seja regular ou especial, podendo ter sido falho, tanto a formações dos professores, que provavelmente não tinham preparo específico para ensinar e praticar a língua, até as falhas atribuídas às instituições de ensino, por não conseguiram preparar estes alunos através das aulas de Libras oferecidas pelas mesmas, sejam estas por questões diversas.

A abordagem da língua que deveria ser utilizada pelo sujeito surdo, no caso a Libras, está intimamente envolvida com a cultura surda. Isto se relaciona a uma formação da identidade surda, em um ambiente que os sujeitos surdos estão envolvidos com a comunidade de ouvintes e também de surdos. Daí a importância, ressaltada por Gesueli (2006), de o aluno

surdo conviver também com o professor surdo que ensine a Língua de Sinais, para que possa ser formada a identidade surda e ter uma educação eficaz. Podendo, nesse sentido citar que na cidade de Monte Carmelo não tem nenhum professor surdo que realize e ensine a língua de sinais aos sujeitos surdos, evidenciando a falta desta modalidade de ensino da língua nos ambientes escolares de maneira geral, e conseqüentemente na vida escolar dos alunos surdos.

A língua pode representar parte da formação do sujeito, sendo parte constitutiva da identidade e abordada como uma identidade linguística observada no cotidiano da escola “ao significar, o sujeito significa-se;” e ainda “a identidade não resulta de processos de aprendizagem, mas refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2001; apud GESUELI, 2006, p.281).

Para esta relação que se faz da identidade com a expressão linguística, em especial a língua utilizada pelos sujeitos surdos envolvidos, surgem observações demonstrando argumentos relativizando a falta de elementos identificadores desta identidade surda e linguística. Não sendo possível significar e serem identificados, neste convívio social e escolar, em casa com pais e outros familiares ouvintes e depois na Escola Regular convivendo com alunos ouvintes e uma minoria de surdos, estes não utilizam a língua de sinais com autonomia e propriedade; faltando a possibilidade desta estruturação identitária referida pelos autores acima citados.

Ao mencionar a importância da língua como fator que aproxima e identifica os pares através dos sentimentos e anseios, Silva (2000) também descreve que a língua é importante para ligar as pessoas com sentimentos, tendo algo em comum e não serem indivíduos isolados. E para isto a língua funciona como elemento central neste processo de comunicação.

Os(as) alunos(as) surdos(as) desta pesquisa, apresentam restrições linguísticas desde a língua de sinais, até com a expressão através da oralidade, não conseguem muitas vezes manifestar suas opiniões, desejos e percepções. Infere-se uma falta de atitudes que constituem a própria identidade, enquanto sujeitos ativos, tornando observadores passivos de um processo descontinuado de escolarização, ou seja, frequentam um espaço escolar, mas, nem mesmo o mínimo desta socialização lhes oferece condições acadêmicas suficientes para melhor desempenho enquanto pessoas e seres humanos com limitações e diferenças.

Uma característica comum entre estes alunos foi a “timidez”, o não querer falar, o apoio que às vezes recorria através do olhar para os familiares, o medo, a dificuldade de expressar, e a não compreensão de alguns termos e frases quando eram questionados. Características estas que não se confundem com dificuldades eventuais, colocadas pelo fato de estarem sendo entrevistados. Conversas informais e observações permitem afirmar que se

trata de uma dificuldade intrínseca a estes sujeitos com histórias de vida muito parecidas no que refere ao ensino da língua.

Contudo, vale ressaltar que as famílias dos sujeitos surdos deste estudo não reconhecem a identidade surda dos filhos, mesmo através das muitas manifestações observadas nas dificuldades cotidianas, seja ela através da comunicação ou pela pouca evolução no processo de escolarização. Os discursos apresentados e tidos como verdades pelos sujeitos da amostra, muitas vezes são mantidos pela cultura da sociedade que vivem e fazem parte do mundo dos sujeitos ouvintes.

Para que seja efetiva a comunicação entre os ouvintes e os surdos, o intérprete torna-se o sujeito que faz parte deste processo comunicativo, principalmente no ambiente escolar. Como previsto na Lei 10.436 de abril de 2002, no art. 14 no inciso III “deve prover as escolas com: professor ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”. Cabe lembrar, contudo, que a Escola 3 não tem a presença deste profissional, o que se deve à não disponibilidade do profissional na região.

O intérprete torna-se, para os alunos surdos, uma presença central. Ao longo do trabalho de campo, ficou claro o quanto estes alunos depositam em referido profissional sua confiança, demonstrando sentirem-se mais seguros com sua presença. Isto mostra a identificação com o sujeito que permite realizar o elo de comunicação entre o mundo do ouvinte e o mundo do silêncio, como pode ser revelado abaixo:

Os intérpretes de língua de sinais representam para os surdos a possibilidade de comunicação com a língua auditiva, de dizer nosso pensamento aos ouvintes que não nos conhecem, de contar histórias, de negociar com sujeitos que nem sempre ousam se aproximar temendo a dificuldade na comunicação. O intérprete também conhece a fundo a pessoa surda, as crenças e práticas de sua cultura, e da comunidade, conforme o testemunho da atriz surda Laborit (1994, p. 194): “*tenho minha intérprete, Dominique Hoff, aquela de sempre, aquela que me conhece de cor e salteado, que adivinha pelo primeiro sinal o que vou dizer*”. (apud Perlin, 1998, p.10). Nada como um intérprete assim, quando a tradução ressignifica corretamente o discurso e ela assume, a novidade de sentido. Mas, nem todos os ouvintes interpretam da mesma forma, alguns consideram o surdo uma minoria excluída a quem é preciso reduzir, transformar o significado das mensagens; outros há que não entendem a mensagem e interpretam, erradamente, a seu jeito. Não há saídas a não ser quando se tem um intérprete perto. (PERLIN, 1998, p.10).

A presença do intérprete no ambiente escolar torna-se essencial para conseguirem uma comunicação significativa do mundo totalmente audível para outro visual e com significado linguístico. Até as mães manifestam grande expectativa em relação à presença do

mesmo na escola, atribuindo o progresso da escolarização dos filhos à presença do profissional. Quando a mãe de Maria foi questionada sobre a situação escolar da filha, em relação às escolas que já frequentou, ressaltou que:

[...] a escola que ela esta hoje é a melhor para ela do que todas que passou, porque o ensino está mais forte em vista das escolas que ela já foi, lá [Escola 2] está mais forte, não sei se é porque esta desenvolvendo mais em vista de antes, por conta da intérprete. (MÃE DE MARIA).

Essa mãe atribui a melhora significativa da filha na escola à presença de quem faz ou tenta fazer a comunicação entre a linguagem oral utilizada pelos professores e/ou colegas ouvintes com os sujeitos surdos. Maria também refere gostar mais da atual Escola por ter a presença do profissional intérprete bem como de outros alunos surdos. Nesse sentido, a mãe reconhece a tentativa de aprendizado escolar da filha, em suas atitudes como: o sair de casa para fazer as atividades escolares com outro colega surdo ou ir à escola frequentemente. No entanto, isto ainda não representa o sucesso na sua escolarização: chama a atenção o fato de que, aos 15 anos, Maria ainda não consegue ler e precisa da ajuda de colegas para fazer as tarefas de casa.

A mãe de Paulo tem opinião semelhante: “*lá [na Escola 2] está melhor porque tem o intérprete hoje, a diferença é essa*”, reforçando assim que a presença de um sujeito que sabe Libras ou compreende melhor os(as) surdos(as) diante dos ouvintes lhe traz segurança e o quanto este profissional é influente na vida de um surdo durante o processo de escolarização.

Ela reconhece que não adianta ter intérprete se seu filho não sabe Libras, demonstrando a importância do filho aprender Libras, podendo implicar na preocupação da escolha profissional do filho surdo no futuro, o que Thoma (2002)⁴⁹ descreve em relação aos cargos ocupados normalmente pelos sujeitos surdos.

Ao valorizar a presença do intérprete na escola regular, a mãe de João demonstra expectativas e atribuições, que podem não representar sua real função. No seu entendimento “*[...] seria o intérprete que ficaria o tempo inteiro ao lado dele para ajudar, mais é leitura*”. Isto seria tentar ensinar e reforçar algo que não chegou a aprender, podendo não resolver as dificuldades apresentadas ao longo do processo de escolarização. Merecendo cautela, ao

⁴⁹ Faz referência às profissões ocupadas pelos surdos, como: afiadador de ferramentas, alfaiate, artesão, maquiador, pedreiro e outras com pouco reconhecimento na hierarquia social (THOMA, 2002). Depois das oportunidades mais amplas oferecidas em meados do século XIX - que os surdos devem ser tipólogos ou trabalhar nos correios, contentando-se com empregos “humildes”, sem aspirar a uma educação superior (SACKS, 1993).

solicitar e ter este profissional, no ambiente escolar, que seria uma possibilidade vislumbrada por esta mãe, para a resolução das consequências da surdez apresentada pelo filho. O exercício de intérprete deve ir além da expectativa da mãe, como descrito abaixo:

Apenas garantir a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Todos os procedimentos que envolvem desde o planejamento, as estratégias de ensino e de aprendizagem até a elaboração de critérios e métodos bem definidos de avaliação, levando em conta as características específicas dos alunos, de cada atividade, das disciplinas e não perdendo de vista estar sendo contemplada, nessa proposta, a língua de sinais como língua preferencial para a passagem do conteúdo escolar, precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade para os surdos. (FERNANDES, 2003, p.86).

Muitas famílias não realizam a comunicação através da Libras, persistindo ainda a resistência familiar em aceitar as consequências da surdez dos filhos, existindo a tentativa de comunicação através de sinais, mas não oficialmente a Libras e nem pelo português oralizado. Utilizam diversas maneiras para conseguirem manifestar ou transmitir a mensagem que desejam: utilizam gestos, fazem sinais representando o nome de pessoas, mostram objetos, falam, tocam para mostrar o que querem dizer.

Neste sentido, observa-se forte influência familiar com relação à aquisição da língua pelos sujeitos surdos, o que não deixa de interferir na escolarização e no convívio social.

Em seu depoimento a mãe do João coloca a necessidade de fala para o filho comunicar com pessoas ouvintes, e, tal como se ela escolhesse por ele, decide o que considera melhor para sua comunicação. Questionada se gostaria que seu filho falasse, esta mãe justificou sua resposta positiva argumentando que:

[...] para ele e não para mim, as coisas seriam mais fáceis eu sei que ele sente mais dificuldade em fazer as coisas, em dialogar com os colegas, não sabe o que eles estão falando, vai conversar com ele e não tem uma resposta. Sabe, mas, não sabe responder, sente vontade de falar e não consegue, é isso a força de vontade para que ele falasse (MÃE DE JOÃO).

Neste caso, a tentativa da oralidade foi mais prioritária que Libras, tanto é que o adolescente sabe pouco de Libras; sua entrevista foi muito difícil de ser realizada porque “fala mal”, ou seja, tem uma articulação travada, com pouca emissão de som.

A mãe demonstrou angústia ao relatar que o filho não consegue expressar desejos, vontades e se fazer entender durante as tentativas de diálogo oralizado e nem através de

Libras. Gostaria que falasse, uma vez que poderia expressar para um grupo maior de ouvintes, como por exemplo:

[...] eu forço ele para falar, a fala seria melhor para comunicar, igual Libras, poucas pessoas vão entender ele, só aquelas quem tem a mesma deficiência, aqui em casa eu mesma não sei Libras, aqui ninguém sabe Libras. (MÃE DE JOÃO).

Argumenta que em sua casa todos falam; se comunicasse com Libras seria restrito, mas não faz nem um (Libras) nem outro (fala). Ao utilizar a expressão já mencionada acima “*eu forço ele para falar, a fala seria melhor para comunicar*” usa a sua opção de escolha comunicativa de pessoa ouvinte para o filho que é surdo, como se ele não o pudesse fazer. O que realmente, nas condições que se encontra não sabendo Libras e nem a fala, passa por dificuldades que podem levá-lo a ser confundido a uma pessoa que apresenta limitações cognitivas, conforme já discutido nos capítulos anteriores.

Ao questionar a mãe de Maria, sobre a expectativa da fala para sua comunicação e consequências desta na vida escolar da mesma, a entrevistada apresenta com muita ênfase seu desejo de fala para a filha: “[...] *gostaria [que falasse], nossa! Muito.*” E justifica que com a fala ela deve: “*conversar melhor, é difícil explicar as coisas para ela.*” Entretanto, refere que considera que a melhor maneira de comunicação que deve ser utilizada pela filha é a Libras e que ela mesma faz pouco uso para comunicar-se com a filha em casa (ainda que isso não tenha sido constatado durante as observações, nas quais foi visto o uso de gestos e de alguns sinais isolados).

Essa postura tem várias implicações na escolarização de Maria. Uma vez incentivada a falar e se comunicar através da fala, a Libras, que lhe daria mais condições de aprendizagem escolar, de abstrações de conteúdos, deixa de ser prioridade em sua vida para a efetiva comunicação.

O depoimento da mãe de Paulo vem reforçar essas opiniões. Ela considera a fala como a maneira de comunicar mais adequada para o filho: “*é o que eu mais quero*”, ainda que também utilize sinais para se comunicar - “*eu uso bastante sinal com ele, é o que ele sabe e eu não sei.*”. A distância colocada entre o que ele quer e o que o filho sabe é também a distância de comunicação entre ambos. O que se torna mais sério quando constatado que ele também não sabe Libras, pois em campo observou-se, que os sinais por ela descritos são gestos e mímicas, não se tratando da língua de sinais. Assim, a mãe comunica com o filho falando, mas reclama que falta Libras, como se ele utilizasse apenas a Libras para sua comunicação escolar e familiar, o que não é verdade.

A fala dessa mãe sugere ainda que, devido à presença do intérprete, a escola é que seria o lugar ideal e apropriado para realizar Libras. Neste sentido, há uma forte tendência à escolha da fala para a comunicação das mães com os sujeitos surdos e por toda a comunidade escolar também, como a melhor maneira de expressão da linguagem, como visto nas entrevistas acima. Podendo ter como hipótese para justificar o não uso efetivo da Libras como forma de comunicação entre os surdos desta pesquisa, uma vez que esta língua não foi prioridade das famílias, para os(as) filhos(as) surdos(as) se expressarem, mas culpam alguém (escola, professores) pelo não aprendizado da Libras. Como se torna visível no depoimento da mãe de Paulo, pois reclama que: “*está faltando Libras para ele, professora de Libras que não tem aqui, tá pouco, não tem*”.

As entrevistas com as mães reforçam um triste aspecto apresentado pelos outros sujeitos ouvintes abordados (professores e alunos): a certeza de que a oralidade ainda é super valorizada em detrimento de outras formas de comunicação. No caso de crianças e adolescentes surdos inseridos no ensino regular, essa cultura ouvintista pode equivaler à negação da identidade surda.

4.3 O “ser surdo”

Torna-se pertinente que a educação incentive não apenas o estudo da diversidade, mas também das mentalidades e das práticas escolares que envolvem os processos de incluir aquele que chega à escola carregando a marca da diferença. A identificação dos sujeitos como surdos, ao agir, ser, e estar em uma comunidade de ouvintes dentro da escola, pode negligenciar muitas vezes a construção das próprias identidades surdas, fazendo com que sejam conduzidos a identificarem-se ao padrão de identidade ouvinte.

Com relação à formação das identidades surdas, Perlin (1998) descreve como as mesmas são constituídas, destacando que:

[...] A existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre se faz presente e interfere no diferente. Neste sentido, diante da representação predominantemente presente da identidade ouvinte, a identidade surda é levada a ser vista como uma *identidade subalterna*. Em uma concepção de alteridade, o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença. A identidade surda precisa, no entanto, ser procurada na diferença, para além de um conceito redutor, o da subordinação. Precisa, por exemplo, ser procurada numa concepção de diferença e de resistência (PERLIN, 1998, p.20).

Ao falar do grupo dos sujeitos surdos abordados nesta pesquisa, vale ressaltar que estão envolvidos tanto nas relações familiares quanto escolares, em maior parte do tempo pela presença e na convivência com os sujeitos ouvintes. Assim, a escola representa um ambiente de interação, que deve contribuir para a construção e reconhecimento do “eu”, e conseqüentemente para formação da identidade.

Perlin (1998) elabora uma tipologia para discutir as identidades surdas. A *Identidade surda híbrida* seria aquela em que o indivíduo nasce ouvinte e fica surdo, razão pela qual utiliza identidades diferentes em diferentes momentos. Este não-ouvinte conhece a estrutura do português que se fala e utiliza como língua; na *Identidade surda flutuante* os sujeitos surdos não conseguem identificar-se como surdos, manifestando-se a partir de “hegemonia dos ouvintes” que estão presentes onde os surdos vivem, e continuam sendo influenciados pelos ouvintes que determinam o aprendizado e comportamento dos(as) surdos(as); na *Identidade de transição* ocorre uma transformação, o sujeito se identifica com o mundo ouvinte, mas está em construção sua identidade surda; geralmente acontece com filhos de pais ouvintes que têm um olhar mais atento à diversidade. A *Identidade surda incompleta* apresenta a tentativa de reproduzir a identidade ouvinte, com atitudes para sustentar as relações de domínio, a “hegemonia ouvinte” exerce poderes, tornando difícil de serem quebradas pelos surdos, e muitas vezes estes não conseguem organizarem em grupos ou comunidades em razão do poder do ouvinte, e, finalmente, haveria a *Identidade surda reprimida*, que envolve não-ouvintes que nunca quiseram ou puderam encontrar com os outros surdos, como nos casos em que estes sujeitos foram mantidos em cativeiros e proibidos pela família de decidirem por si mesmos.

Fazendo aqui uma reflexão sobre os vários fatores influentes na constituição das identidades surdas. Observa-se que em relação à construção da identidade surda, o espaço educacional do ensino regular se mostra pouco propício, uma vez que para a criança surda, na maior parte de suas relações, ela estará sozinha, sem contato com outros surdos, o que favoreceria a construção de uma imagem positiva em relação à surdez, tal como identificado também por Perlin (1998).

Nesse sentido algumas observações de campo nos ambientes escolares merecem ser mencionadas, como, por exemplo, o fato de que durante os vários intervalos presenciados (para recreação e/ou outras atividades), verificou-se sempre uma maior interação e convívio dos(as) alunos(as) surdos(as) entre si. Estes pareciam estar mais interessados uns nos outros do que os grupos formados por crianças e adolescentes ouvintes, permanecendo juntos para realizarem os lanches, observando e também comentando o que os colegas ouvintes faziam.

Abordando ainda os aspectos, com relação à identidade e diferença, estes estão em estreita conexão com as relações de poder, bem como as representações que exercem, e que estão envolvidas em uma rede mais ampla de atos linguísticos, o que foi observado nas Escolas investigadas entre os ouvintes e os surdos. Para melhor exemplificar tomamos a fala de Silva (2000), que vem destacar:

[...] a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição. [...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

Neste sentido, torna-se importante construir uma consciência da diferença, que, no caso dos(as) surdos(as), tem marcado a trajetória de vida, as experiências interativas, engajadas na alta complexidade do ser. Como citado acima às ações, envolvendo estes sujeitos surdos apoiada na concepção de identidade única, universal, e, como consequência deste contexto de globalização e poder desconsideram as possibilidades de ser e estar no mundo, reforçando mecanismos de exclusão social e escolar.

Para melhor compreender esta questão, a pesquisadora surda Ströbel (2008) apresenta em sua dissertação de mestrado sua própria história, como surda, relatando que: “associava a minha diferença com a maneira de comunicação e não com a falta de audição, me sentia excluída de tudo, não tinha cumplicidade com alguém semelhante a mim e não tinha com quem me identificar” (2008, p.25).

A identidade e diferença são condições mutuamente produzidas e determinadas no contexto das relações culturais e sociais, resultantes de um processo de produção simbólica e discursiva. Assim, usar as afirmações sobre diferença depende de uma cadeia oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades: a identidade carrega o traço da diferença do Outro. Como explica Silva (2000), ambas, identidade e diferença, estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações, o que as torna sujeitas aos vetores de força, às relações de poder.

A identidade é constituída de forma contínua e processual, dependendo de diversos fatores,

[...] entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada pode constituir uma identidade referendada nesta ótica. Mas um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade. A identidade nos meios culturais sempre foi afetada por um ou outro poder de controle em tempos e espaços determinados. (PERLIN, 1998, p.21).

Com relação a estas colocações, pode se atribuir aos ouvintes a relação de poder (a fala e/ou oralidade) que exercem sobre a formação da identidade surda, vista através da convivência com os sujeitos surdos e seu grupo, determinando um forte fator de negação à formação desta identidade surda. E neste sentido, a presença dos sujeitos surdos no ensino regular poderia, hipoteticamente, comprometer a identificação com o seu semelhante surdo, por ser um grupo constituinte da minoria e não se assumirem como sujeitos de suas próprias identidades, o que, entretanto, não foi verificado no caso em questão. Maria, por exemplo, tem uma grande aproximação com seus pares surdos, observada no convívio com os(as) colegas da sala, com colegas surdos de outras escolas, e até mesmo, conforme mencionado pela mãe com rapazes da zona rural: *“tem muitos colegas, inclusive que mora em roça que não ouve e não fala, já rapazes, que vem aqui”*. Como a maioria de seus amigos, da escola e de fora dela, são pessoas surdas, não resta dúvidas de que a surdez é um fator de aproximação e percepção de afinidades. Paulo também tem contato e convive com os(as) surdos(as), ainda em menos intensidade do que Maria. Como falado pela mãe: *“tem só os amigos mesmos, mais é os deficientes auditivos mesmo”*, não tem outros vínculos de amizade com colegas surdos, além dos colegas de convivência do ambiente escolar e de sua irmã (surda) de 6 anos.

O caso de João também aponta para esta restrição da rede de amigos ao grupo de surdos, sobretudo do ambiente escolar. Hoje o adolescente tem mínimos contatos sociais, pois é o único aluno surdo nas Escolas 1 e 3, e já perdeu o contato com os colegas com quem frequentou a APAE,

Conclui-se que a deficiência auditiva destes sujeitos torna-se uma característica importante para a construção desta identidade, e da forma como este se vê e é visto pelos demais. Identidade esta que, na nossa sociedade, ainda é marcada pela estigmatização.

Assim, o surdo adentra em um espaço mais amplo envolvendo-o numa categoria de deficiente, e isto traz também o peso e os estigmas associados a ela, adquirindo um lugar de inferioridade em relação ao considerado normal, que seria o ouvinte. Perlin (1998) acrescenta que ao colocar o surdo nesta categoria isto lhe dá a perda social do conceito de identidade surda, causando a legitimação de ideologias que sustentam ações discriminatórias e que

reforçam o entendimento de que somente algumas áreas da saúde, assistência social e educação discutem ou acolhem assuntos referentes aos surdos.

Ao entrevistar estes sujeitos surdos na fase de escolarização percebe-se que apesar de trazerem pouco discurso sobre a deficiência e a diferença na constituição de suas percepções enquanto seres diferentes, a “deficiência”, ainda é muito marcante, o que torna fator definitivo de seu ser e constituir-se.

Quando questionada sobre sua condição de aluna surda no ambiente da escola regular, Maria prontamente respondeu: “[é] *normal, tem uma vida normal*”. Em sua fala não se observa características que a diferem ou mesmo mostrem sua diferença enquanto pessoa surda. Já Paulo, respondeu que “*gostaria de falar como os ouvintes falam, o português*”, podendo fazer uma correlação a busca da percepção do Eu e conseqüentemente de uma identidade a ser ainda mais próxima à do ouvinte, quando revela a sua vontade de falar o português. No caso de João, quando questionado como se vê como uma pessoa surda na escola, o mesmo respondeu: “*nada*”, ou seja, não expressou, em sua condição de surdo, a sua percepção de como se vê nela. Através das respostas dos três alunos surdos das Escolas 1, 2, 3, infere-se uma identificação assimilada e constituída pelo modelo hegemônico, ouvinte. Não se observa a tentativa ou mesmo a possibilidade de conhecer a existência de uma identidade surda – seja ela manifestada através da língua de sinais e/ou através de outras atitudes, como o pertencimento a uma comunidade surda. É provável que estes sujeitos desconheçam a existência de um “povo surdo” (SKLIAR, 2001; 2010; PERLIN, 1998, 2003; STRÖBEL, 2008), e seu movimento para a conquista do existir e ser reconhecido com diferenças no mundo dos ouvintes.

O contato com os trabalhos de pesquisadoras surdas como Perlin (1998, 2003), e Ströbel (2008), ajuda a perceber como é forte o ser e sentir surdo nas entrelinhas e na maneira que expressam esta formação da identidade, a constituição de suas vidas em famílias ouvintes, apresentadas através das dificuldades enfrentadas para se comunicarem, os esforços dos familiares em se fazerem compreendidos, e, enfim, a presença de identidade e personalidade surda com muito orgulho e a crítica aos métodos tradicionais de educação a uma história que esconde e não aceita a autonomia do ser surdo. Como pode ser visto no depoimento abaixo:

Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes - minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu

tinha 15 anos. Ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim. (STRÖBEL, 2008, p.17).

Neste sentido, a formação da identidade do surdo é determinada pelas relações sociais em que está inserido, inclusive aquela do espaço escolar. Trata-se de uma identidade que se constrói em um processo relacional, posto que a percepção do Eu e de ser no mundo é particular, singular e construída de acordo com vários aspectos da realidade.

Com isso, o perceber e ver-se como sujeito surdo, faz parte da constituição da identidade, como se vê na fala de Perlin (1998, p.9-10):

[...] a minha vida de surda propriamente se passou em grande parte entre os ouvintes, poucas vezes com os surdos. Atualmente procurei um lugar para viver entre os surdos como muitos de nós fazemos. Mesmo assim, como sempre, existem e continuam a existir situações de convívio com ouvintes. O que tem de ruim nisso é que os ouvintes falam e a comunicação visual, na paisagem de seus lábios, é quase sempre mínima. A comunicação existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através de lábios que se movimentam com uma rapidez, terrivelmente louca. Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas idéias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal de sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes.

A fala da autora, como outras representativas de sujeitos surdos que dedicam suas vidas à pesquisa e ao estudo da identidade surda (e dos fatores a ela relacionados), revela o quanto o “ser surdo” é uma construção processual depende também da forma como a diferença é tratada no ambiente onde o sujeito está inserido.

Mais do que o mero convívio com uma maioria ouvinte, o fato de ser e estar em um mundo que foi feito *por* e *para* aqueles que ouvem é impactante na vida dessas pessoas, como pode ser constatado durante as incursões a campo. Tal como na situação narrada por Perlin (1998) nas três escolas pesquisadas também foi possível observar o esforço dos(as) estudantes surdos(as) para compreender o Outro, para encontrar sentido naquilo que seus lábios expressam, para decodificar signos que a eles ainda causam profunda estranheza. Um esforço que, não raro, se extingue entre o temor e o desânimo, dos quais tem-se, ao final, um sujeito sem ação para a mudança, “paralisado” pelo mal estar causado por uma permanente sensação de inadequação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdez [...] é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais, assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados. (SCGHESINGER; MEADOW, apud DORZIAT, 2009, p.22).

Ao concluir esta dissertação algumas considerações se fazem necessárias e possíveis, como pensar no que Bondía (2002, p. 21) argumenta: “a experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca”. Desenvolver este trabalho representou o viver e ser tocada por um diálogo reflexivo que se tornou palco de uma realidade vivida por atores coadjuvantes (ouvintes) e protagonistas (surdos) tentando, assim, mostrar a diferença representada na surdez para além da retórica. Assim, como expressa Oliver Sacks (1990) em seu livro “Vendo vozes”, torna-se uma superação ao vivenciar esta realidade, possibilitando conhecer um grupo de sujeitos que se organizam em comunidade, manifestando sua cultura, saberes e desejos.

Esta pesquisa se propôs a investigar como se desenvolvem as percepções de professores(as) e alunos(as) acerca da diversidade em geral e da condição de surdo(a) em especial. Visões estas que foram obtidas a partir de dois universos distintos os(as) ouvintes e os(as) surdos(as), podendo relacionar a influência ouvintista na formação da identidade surda. Juntamente a esse processo também foi possível averiguar questões relativas à inclusão dos(as) surdos(as) no ensino regular, o que se pode observar em argumentos positivos e negativos sobre as mesmas, mas que não devem acontecer sem o interesse do grupo a ser incluído, no caso os(as) surdos(as). Sendo esses os eixos norteadores deste trabalho, levando em consideração a população investigada, que representa uma pequena parte do grupo de surdos(as).

Quanto ao referido grupo investigado nesta pesquisa, buscou-se envolver as percepções dos vários sujeitos investigados, com base em um procedimento metodológico que permitisse o máximo de descrições possíveis. Nesse sentido, as análises dos dados revelaram que com relação aos professores, os meios utilizados para conhecer o aluno surdo são mais informativos do que preparatórios, não existem muitas variações que valorizam ou reconheçam os surdos com relação ao processo avaliativo e nem mesmo ao que é priorizado pelos Projetos Políticos Pedagógicos, sendo esses ainda documentos que não são norteadores das práticas educativas e nem pedagógicas no cotidiano escolar.

O corpo docente das escolas tem dificuldades em lidar com as diferenças. Observa-se que as muitas dificuldades apresentadas tanto na interação quanto no processo de ensino-aprendizagem estão em estreita relação com a linguagem realizada pelos(as) ouvintes e os(as) surdos(as). Existe o reconhecimento, pelos docentes, da importância do uso da Língua Brasileira de Sinais para se fazer o elo entre alunos ouvintes e não-ouvintes, e entre estes últimos e professores, mas, no entanto, não foi observado em campo o uso regular de LIBRAS. A inclusão ainda torna-se algo a ser processado, apresentando aspectos positivos e negativos mostrados pelos(as) docentes.

Com relação à percepção dos(as) alunos(as) ouvintes, foi possível detectar que a grande maioria desses sujeitos acredita que o melhor para os(as) não-ouvintes seja estudar com crianças surdas em uma escola especial, para surdos. Muitos seriam amigos de uma criança surda, justificando que “são normais”, apesar das dificuldades observáveis na fala. A oralidade se mantém como majoritária ao processo de comunicação e, durante as tentativas de diálogo estabelecidas entre crianças/adolescentes ouvintes e não-ouvintes, continua sobressaindo o uso da fala. Ao definir os sujeitos surdos, os outros sujeitos da escola tendem a reduzir muitas vezes ao visível, ou seja, à surdez – vista, assim, como falta e/ou desvio da normalidade. O intérprete, neste contexto, é visto pelos alunos ouvintes como uma figura que pode causar sentimentos de desfavorecimento, resultantes da percepção de que o tratamento desigual conferido aos surdos deixaria em condição privilegiada.

A partir do que foi observado, registra-se que entre os(as) surdos(as) investigados e seus familiares pode-se pensar o “ser surdo” como algo que se constrói socialmente e também que essa identidade está pautada sobre a deficiência e visualizada na surdez como doença a ser curada ou numa expectativa de melhora, e ainda não sendo vista como uma diferença. Nesse sentido, verificou-se que a formação da identidade desse grupo tem uma influência de todo um convívio escolar, familiar e social, no qual o indivíduo surdo é interpelado, e visualiza-se constituinte de uma identidade influenciada pelos ouvintes, chegando a não conhecer e/ou nem reconhecer a identidade surda como parte de suas vidas. Infere-se que esses sujeitos sofrem constrangimentos nas relações com ouvintes, diante das diferentes maneiras de comunicação, sendo o espaço escolar e familiar ambientes que deveriam favorecer e contribuir positivamente no processo de formação e reconhecimento da identidade surda.

Ao registrar os dados da pesquisa e confrontar com a literatura, percebeu-se que alguns ouvintes imputam características depreciativas, como bem colocado na discussão feita por Goffman (1982) a partir da marca geradora de descrédito. Crenças como “o surdo é

mudo”, apelidos como o “surdinho”, alguns dos ouvintes fazendo ainda no século XXI a associação da surdez com a incapacidade mental e a elaboração do pensamento, sendo assim, ainda a manifestação da surdez como o imperfeito. Sendo visível a busca pela comunicação por meio da fala, essa pode ser vista como uma maneira de igualar-se aos ouvintes. Outro aspecto observado é a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1970), que é exercida sobre o sujeito surdo por vários agentes e instituições da sociedade e de forma sutil.

Apesar da tentativa de imparcialidade como pesquisadora, obedecendo algumas normas éticas e políticas, acredita-se que em alguns momentos isso não foi inteiramente possível, diante da falta de compromisso, responsabilidade social e legal para com os sujeitos surdos por mim observados e entrevistados. Convívio este que faz parte da minha constituição como sujeito ouvinte (pesquisadora, profissional, educadora, amiga) e que me sensibilizo com colegas “surdos” ao falar com eles e por eles.

Ao defrontar com situações cotidianas que podem ser analisadas em algumas entrevistas que nos remetem aos séculos passados que eram exigidos mudanças, realizavam-se críticas entre outros argumentos fortemente repreensivos a mudanças de conduta com relação à educação dos surdos. Verifica-se que muito já se fez ao longo desta existência, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido, restando uma reflexão da realidade vivida nas muitas regiões do nosso Brasil e um pouco neste trabalho visualizado no interior de Minas Gerais, na cidade de Monte Carmelo.

Não fui contra nem a favor de metodologias, abordagens, a Educação Regular ou a Educação Inclusiva. Tive a tentativa de evidenciar os múltiplos olhares com propostas de vários autores, inclusive os(as) surdos(as). Que isso possa causar a reflexão dos ouvintes e dos(as) surdos(as) sob uma abordagem que saia da visão clínica e da cura para atingir a normalidade e vá ao encontro do verdadeiro ser e estar no mundo, sendo capazes de reconhecerem como surdos com diferenças e não mais como sujeitos considerados apenas em sua deficiência.

Almeja-se que os(as) surdos(as) possam ter a possibilidade de escolha de sua língua, de sua comunicação, dos seus amigos, de sua escola para que realmente seja efetiva a sua identificação e de suas percepções, seja no mundo ouvinte ou no mundo dos(as) surdos(as). E que essas escolhas possam ajudar na construção da identidade de cada um, sem a influência de terapeuta, professores e familiares e, se essas existirem, que possam contribuir positivamente no sentido de uma escolha mais justa e menos pessoal.

E assim faço minhas as palavras de Perlin (2003) ao considerar que os povos surdos constroem e reconstróem de maneiras diferentes suas próprias culturas, suas formas de viver e de pensar a educação para as novas gerações surdas, por meio da pedagogia da diferença.

A proposta se cumpriu, mas ao final deste trabalho percebo que consegui acumular mais questionamentos do que os que foram levantados no início desta pesquisa. Não pretendo finalizar este processo investigativo, mas evoluir nas descobertas para que possa auxiliar ou orientar os sujeitos surdos, continua sendo um objetivo intrínseco que faz parte da minha identidade de pesquisadora. E por fim...

[...] deixa que a história admita diversas interpretações diferentes, que, portanto, ela permanece aberta, disponível para uma continuação de vida que da leitura futura renova. (BENJAMIN, 1985, p. 13).

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS. 2005.
- ANDRADE, C. D. **Igual/Desigual. A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Forriero Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.
- ASSOCIAÇÃO DOS CERAMISTAS DE MONTE CARMELO. ACEMC. **Parque Cerâmico de Monte Carmelo**. Monte Carmelo, 2005.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE DIVINÓPOLIS (ASD). Divinópolis. Disponível em: <<http://www.assurdiv.com.br/historia.htm>>. Acesso em: 21 Out. 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE MINAS GERAIS (ASMG). Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.asmg.org.br/asmg.htm>>. Acesso em: 21 Out. 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERABA (ASU). Uberaba. Disponível em: <<http://surdosdeuberaba.blogspot.com/>>. Acesso em 21 Out. 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE UBERLÂNDIA (ASUL). Uberlândia. Disponível em: <<http://www.asul.org.br/>>. Acesso em: 21 Out. 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense: São Paulo, 1985.
- BERGER, M. Antropologia, Imagem e diferença: uma abordagem possível. In: **A Projeção da Deficiência**. Dissertação de Mestrado. PPGAS-FFLCH, Universidade de São Paulo, 1999, pp.32-40.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n° 19, jan/fev/mar/abr. 2002, pp. 20-28.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.
- BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar – anotações e respeito de uma antropologia da educação. **INTER-AÇÃO**. Goiânia. V.26, n.1, jun, 2001. pp.9-31.
- BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Especial**. Brasília: MEC.1996.
- _____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Com a Incorporação da Emenda 14. 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Lei n° 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (1988). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica/ Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001.79p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado de Educação. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientação para pais, alunos e profissionais da educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008. 32p.

BRASIL. Senado Federal. Senador Eduardo Azeredo. **Língua Brasileira de Sinais “Um conflito Histórico”**. Brasília, DF. 2006. 43p.

BUENO, J. G. S. A Educação do deficiente auditivo no Brasil - Situação atual e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano13, n.60, Out/dez.1993. pp. 24-37.

_____. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, Set. 1998, pp.47-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Set. 2010.

CARVALHO, P. V. de. **História dos Surdos no Mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, R. E. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Revista @mbiente educação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008. Disponível em: <www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/.../rev_n2_2_carvalho.pdf> Acesso em: 02 Out. 2011.

CENTRO SUVAG. Out. 2011. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/history.htm>>. Acesso em: 28 Out. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Espanha, 1994.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 94p.

FEDERAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Jornal da FENEIS**. Ano 3, no.11, abril/junho 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Disponível em: <<http://inaptos.com/FENEIS.html>>. Acesso em: 28 Out. 2010.

FERNADES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: **Surdez e Escolaridade: Desafios e reflexões**. Anais do II Congresso Internacional do INES/ VIII Seminário Nacional do INES. Mesa Redonda. 2003. pp. 83-86.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M.; BITENCOURT, S. M.; SCHUCMAM, L. V. **A questão da diferença na Educação: para além da diversidade**. 25ª Reunião Anual da ANPEd em Caxambu - MG.2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, V.27, nº 94, jan/abr. 2006, pp.277-292.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, 158 p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus. 2001. 167p.

GONTIJO, C.C. **A Indústria Cerâmica Vermelha em Monte Carmelo – MG e o arranjo produtivo local: uma alavanca para o desenvolvimento do setor**. Monografia de graduação em Administração. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Fundação Carmelitana Mário Palmério. Monte Carmelo, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Artigo preparado para o programa de qualificação da pessoa com deficiência de Microlins. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, vol.18, n. 43, Campinas, Dez. 1997. pp. 8-25.

_____. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagem do outro. Faculdade de Educação Unicamp. **Cadernos de Pesquisa**. no.107, Julho/1999. pp.41-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **CENSO 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em 16 Abr. 2010; 28 de Out de 2011.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 15-26.

- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991.
- LACERDA, M. C. R; GOÉS, R. **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.122p.
- LISBOA, C. B. **As imagens do silêncio: uma análise das interações entre surdos de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.133p.
- LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.103-120.
- LUDKE, M. Evolução da Pesquisa em Educação. In: LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural. In: SKLIAR, C. (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.33-50.
- MACHADO, P. C. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo e a escola regular**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), 2002.
- MAGANANI, J. G. C. O (Velho e Bom) caderno de campo. **NAU-USP**, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>>. Acesso em 25 nov. 2011.
- MAGANANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência, **Horizontes Antropológicos**. vol.15, no.32, Porto Alegre, julho-dezembro 2009.
- MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Ática, 1986.192p.
- MARTINS, L, C. Blog. Disponível em: <<http://liliacamposmartins.blogspot.com/2010/11/federacao-nacional-para-educacao-e.html>> Acesso em 28 Out. 2010.
- MATOS, A. V. **Histórias do Espiritismo em Monte Carmelo**. Goiânia: Kelps. 2007. 232p.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil história e políticas públicas**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208p.
- MIRANDA, A. A. B; MOURÃO, M. P. O que dizem os professores sobre educação inclusiva: limites e possibilidades. In: SILVA, L.C; DECHICHI,C; MOURA, M.P. (Orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professores e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Uberlândia: EDUFU, 2010. 169p.
- MONTE CARMELO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Vicente Lopes Peres**. 2007.
- MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O que è? Por quê? Como fazer?** Campinas. 2003. 55p.

MOURA, M. C; LODI, A. C; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (org). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, pp.328-357.

MOURA, M. C. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

OLIVEIRA, A. O. **O professor e a criança deficiente auditiva**. Dissertação (Mestrado). PPGE - Universidade de Uberaba. Uberaba-MG. 2003.85p.

OLIVEIRA, M. W (et. all.). Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **32ª Reunião Anual da ANPED**. GT Educação Popular. Caxambu, MG. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em 20 out. 2010.

OLIVEIRA, M.W; STOTZ, E. N. Perspectivas de Diálogo no Encontro entre Organizações não Governamentais e Instituição Acadêmica: o convívio Metodológico. **27ª Reunião Anual da ANPED**. GT: Educação Popular. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t0610.pdf>>. Acesso em 20 out. 2010.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.52-74.

_____. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação (Mestrado). PPGE-UFRGS, Porto Alegre, RS, 1998. 93f.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado). PPE - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.156f.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EdUSP, 1984.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO (PMMC). **Perfil Sócio-Econômico**. Monte Carmelo, 2006.

REZENDE, P. C. M; DECHICHI, C; SANTOS, C.P. Escola e Família do aluno surdo: sentidos no processo de escolarização. In: SILVA, L.C; DECHICHI, C; MOURA, M. P. (Orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação especial**: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professores e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia: EDUFU, 2010. 169p.

ROCHA, E.P.G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2009.

RUSSO, I. C. P; SANTOS, T.M.M. **A prática da Audiologia Clínica**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993. 253p.

SÁ, R. S. O Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.167-190.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 3ª Edição. RJ. WVA, 1999.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: Silva, T.T. (Org). **Identidade e Diferença: as perspectivas dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.p.72-102.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.15-33, jul./dez.1999.
_____. (Org). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2001.153p.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse ai?**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.224.p.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.) **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.5-6.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp.7-32.

SLYWICHTH, Y. A história de Monte Carmelo contada por Yermak Slywitch. **Apostila/ Biblioteca Municipal de Monte Carmelo**. 1991. 265p.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.186p.

SOCIEDADE DE SURDOS DE BELO HORIZONTE. (SSBH). Disponível em <<http://www.ssbh.com.br/>> Acesso em 21 de Out de 2011.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. pp.18-37.

_____. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.176.p.

TELES, J. L. Introdução. In: HENRIQUES, R; FRANCO, C. T. S; TELES, J. L. (Orgs.) **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?**, Brasília: ACS. 2006.222p.

THOMA, A. S. **O cinema e as flutuações das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva”. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002, 259p.

_____. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.p.121-136.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. UNESCO; Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

VIROLE, B. Implante Coclear. Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. **II Congresso Internacional do INES/ VIII Seminário Nacional do INES**. Mesa Redonda – A Função do Intérprete na Escolarização do Surdo. 2003, pp.113-117.

WERNER, H. A Surdo-Mudez. **Actas Ciba**. Ano XVI. n. 1, Jan. 1949.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TCLE – PROFESSORES(AS)

Monte Carmelo, 04 de Abril de 2010.

Sujeito da pesquisa: _____
Identificação (R.G.): _____

Título do Projeto: “O deficiente auditivo na escola inclusiva e na escola integrativa: um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do Ensino Público”

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisadora Responsável: ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

Telefones: **Pesquisadora:** (34)9904-0643 **Orientadora:** (34)3319-8938

1.1.1.1.1.1.1.1.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA INCLUSIVA E NA ESCOLA INTEGRATIVA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO PÚBLICO”, de responsabilidade de Adriana Naves Resende Ribeiro, desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivos conhecer e discutir as percepções de professores e de alunos, ouvintes e deficientes auditivos, sobre a inserção da criança/adolescente deficiente auditivo no ambiente escolar.

Se aceitar participar desta etapa da pesquisa, você responderá a um questionário contendo perguntas sobre seu processo de formação docente, sua opinião sobre a diversidade na escola, e em especial a respeito das relações entre pessoas ouvintes e pessoas com deficiência auditiva no âmbito escolar. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam contribuir para a discussão acerca da efetividade e da extensão da inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização do questionário, cujas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pelo seu questionário serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Nomes e quaisquer outras formas de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase da pesquisa você poderá retirar sua autorização sem que isso represente prejuízos. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgarem necessários. E, caso decida-se por não participar, esteja ciente de que nenhuma penalidade será aplicada.

Você receberá uma cópia desse termo, assinado pela equipe, onde constam a identificação e os telefones das pesquisadoras envolvidas. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Adriana Naves Resende Ribeiro
 RG MG.10.609.760

Fernanda Telles Márques
 RG 16.653.786-X

Monte Carmelo, 04 de Abril de 2010.

Sujeito da pesquisa: _____

Idade: _____ **R.G.** (se houver): _____

Responsável: _____

Identificação (R.G.) do(a) responsável: _____

Título do Projeto: “O deficiente auditivo na escola inclusiva e na escola integrativa: um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do Ensino Público”

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisadora Responsável: ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

Telefones: **Pesquisadora:** (34)9904-0643 **Orientadora:** (34)3319-8938

1.1.1.1.1.1.1.2

1.1.1.1.1.1.1.3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) _____, _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA INCLUSIVA E NA ESCOLA INTEGRATIVA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO PÚBLICO”, de responsabilidade de Adriana Naves Resende Ribeiro, desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivos conhecer e discutir as percepções de professores e de alunos, ouvintes e deficientes auditivos, sobre a inserção da criança/adolescente deficiente auditivo no ambiente escolar.

Se aceitar participar desse projeto, você permitirá que seu(sua) _____ responda a um questionário sobre a diversidade na escola, com ênfase nas relações entre pessoas ouvintes e pessoas com deficiência auditiva. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam contribuir para a discussão acerca da efetividade e da extensão da inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização do questionário, cujas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pelo questionário de seu(sua) _____ serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Nomes e quaisquer outras formas de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase da pesquisa o(a) sr.(a) poderá retirar a autorização para que seu(sua) _____ participe, sem que isso represente prejuízos para a criança(adolescente). Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgarem necessários. E, caso decida-se por não autorizar a participação de seu(sua) _____ esteja ciente de que nenhuma penalidade será aplicada.

Você receberá uma cópia desse termo, assinado pela equipe, onde constam a identificação e os telefones das pesquisadoras envolvidas. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Adriana Naves Resende Ribeiro
RGMG.10.609.760

Fernanda Telles Márques
RG16.653.786-X

APÊNDICE 2 – TCLE – ALUNOS(AS) NÃO-OUVINTES/ ENTREVISTA

Sujeito da pesquisa: _____
Idade: _____ **R.G.** (se houver): _____
Responsável: _____
Identificação (R.G.) do(a) responsável: _____

Título do Projeto: “O deficiente auditivo na escola inclusiva e na escola integrativa: um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do Ensino Público”

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisadora Responsável: ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO

Telefones: **Pesquisadora:** (34)9904-0643 **Orientadora:** (34)3319-8938

1.1.1.1.1.1.1.4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA INCLUSIVA E NA ESCOLA INTEGRATIVA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO PÚBLICO”, de responsabilidade de Adriana Naves Resende Ribeiro, desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivos conhecer e discutir as percepções de professores e de alunos, ouvintes e deficientes auditivos, sobre a inserção da criança/adolescente deficiente auditivo no ambiente escolar.

Se aceitar participar da presente etapa do projeto, você permitirá que seu(sua) _____ seja entrevistado(a), em seu ambiente familiar e com a presença de intérprete, a respeito do seu processo de escolarização e das relações no ambiente escolar. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam contribuir para a discussão acerca da efetividade e da extensão da inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização da entrevista, cujas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos na entrevista de seu(sua) _____ serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Nomes e quaisquer outras forma de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase da pesquisa o(a) sr.(a) poderá retirar a autorização para que seu(sua) _____ participe, sem que isso represente prejuízos para a criança(adolescente). Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não autorizar a participação de seu(sua) _____ esteja ciente de que nenhuma penalidade será aplicada.

Você receberá uma cópia desse termo, assinado pela equipe, onde constam a identificação e os telefones das pesquisadoras envolvidas. Esteja à vontade para entrar em contado sempre que julgar necessário.

 Adriana Naves Resende Ribeiro
 RG MG.10.609.760

 Fernanda Telles Márques
 RG 16.653.786-X

APÊNDICE 2 – TCLE – PROFESSORES(AS)/ ENTREVISTA

Uberaba, ____ de _____ de 2010.

Sujeito da pesquisa: _____**Identificação (R.G.)** _____**Título do Projeto:** “O deficiente auditivo na escola inclusiva e na escola integrativa: um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do Ensino Público”**Instituição:** Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação**Pesquisadora Responsável:** ADRIANA NAVES RESENDE RIBEIRO**Telefones:** Pesquisadora: (34)9904-0643 Orientadora: (34)3319-8938

1.1.1.1.1.1.1.5 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA INCLUSIVA E NA ESCOLA INTEGRATIVA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO PÚBLICO”, de responsabilidade de Adriana Naves Resende Ribeiro, desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivos conhecer e discutir as percepções de professores e de alunos, ouvintes e deficientes auditivos, sobre a inserção da criança/adolescente deficiente auditivo no ambiente escolar.

Se aceitar participar desta etapa da pesquisa, você responderá uma entrevista, com enfoque sobre seu processo de formação docente, sua opinião sobre a diversidade na escola, e em especial a respeito das relações entre pessoas ouvintes e pessoas com deficiência auditiva no âmbito escolar. Esperamos, como resultado, coletar elementos que nos permitam contribuir para a discussão acerca da efetividade e da extensão da inclusão da criança com deficiência auditiva no ensino regular.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização da entrevista, cujas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pela entrevista serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Nomes e quaisquer outras forma de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase da pesquisa você poderá retirar sua autorização sem que isso represente prejuízos. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não participar, esteja ciente de que nenhuma penalidade será aplicada.

Você receberá uma cópia desse termo, assinado pela equipe, onde constam a identificação e os telefones das pesquisadoras envolvidas. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Adriana Naves Resende Ribeiro
RG MG.10.609.760

Fernanda Telles Márques
RG 16.653.786-X

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIOS
PROFESSORES(AS)**

NÃO SE IDENTIFIQUE

1) Sexo

- a. () Feminino
b. () Masculino

2) Idade: ___ anos.

3) Estado civil:

- a. () Solteiro(a)
b. () Casado(a) ou equivalente
c. () Viúvo(a)
d. () Separado(a)/Divorciado(a)

4) Tempo de magistério:

- a. () menos de 2 anos
b. () de 2 a 4 anos
c. () de 5 a 8 anos
d. () mais de 8 anos

5) Formação:

- a. () ensino médio/magistério
b. () ensino superior incompleto ou em curso
c. () ensino superior completo
d. () especialização incompleta ou em curso
e. () especialização completa
f. () Mestrado ou Doutorado. Qual?

6) Série(s) em que atualmente exerce a docência.

7) Você tem ou já teve experiência docente com aluno(s) surdos ou com deficiência auditiva?

- a. () Sim
b. () Não

Caso NÃO, passe para a questão no. 13

8) Identifique o(s) grau(s) da deficiência auditiva do(s) seu(s) aluno(s):

- a. () Deficiência auditiva leve a moderada
b. () Deficiência auditiva severa a profunda
c. () Deficiência auditiva profunda
d. () Não sei

9) Em relação à presença do Intérprete em sala de aula, você:

- a. () Acha necessário, mas nem sempre se sente à vontade
b. () Acha necessário e fica à vontade
c. () Acha desnecessário e não se sente muito à vontade.
d. () Não se incomoda com a presença do intérprete, mas acha desnecessária.
e. () Não tenho opinião formada.

10) Você se comunica (ou se comunicava) com seu(s) aluno(s) usando LIBRAS?

- a. () sempre
b. () às vezes, parcialmente
c. () nunca

11) Qual foi o principal meio utilizado por você para ter uma melhor compreensão da condição do seu aluno surdo ou com deficiência auditiva?

- a. () Palestras ou cursos de curta duração (com menos de 10 horas)
b. () Cursos com duração superior a 10 horas e inferior a 40
c. () Cursos de aperfeiçoamento ou de especialização.

- d. () Revistas especializadas em educação especial
 e. () Revistas sobre comportamento
 f. () Outro: _____

12) Como é o processo avaliativo do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) ou com deficiência auditiva?

- a. () Aplico sempre as mesmas avaliações e utilizo os mesmos critérios para toda a turma.
 b. () Os critérios de correção e as avaliações destinadas aos alunos surdos ou com deficiência auditiva são sempre diferenciadas.
 c. () Aplico as mesmas avaliações para toda a turma, mas os critérios de correção são diferenciados.
 d. () Faço atividades diferenciadas, mas mantenho os mesmos critérios de correção estabelecidos para os alunos ouvintes.
 e. () Não tive essa experiência.

13) Identifique a alternativa que, na sua opinião, mais favorece a integração dos alunos surdos ou com deficiência auditiva no grupo (sala de aula):

- a. () Falar sempre de frente para eles.
 b. () Falar sempre de frente para eles e incentivar os outros alunos a fazerem o mesmo.
 c. () Utilizar gestos e dramatizações.
 d. () Utilizar LIBRAS.
 e. () Não utilizar nenhuma estratégia especial

14) Atribua três adjetivos aos(as) alunos(as) deficientes auditivos/surdos(as).

15) Na sua opinião, quais seriam as duas principais dificuldades dos os(as) alunos(as) deficientes auditivos/ surdos(as) ?

16) Esta escola é considerada inclusiva?

- a. Sim ()
 b. Não ()

Por quê?

17) Caso SIM, o que determina a inclusão realizada nesta instituição.

- a. () É uma questão de concepção da escola.
 b. () Há formas de trabalho diferenciado.
 c. () Há modificação no planejamento e currículo para atendê-los.

18) No seu entendimento, o que seria melhor para a formação escolar do aluno surdo ou deficiente auditivo?

- a. () Estudar com alunos ouvintes em uma escola regular.
 b. () Estudar com alunos ouvintes em uma escola inclusiva.
 c. () Estudar com alunos surdos e/ou deficientes auditivos em uma escola especial.
 d. () Outros: _____

Muito Obrigada!

**APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIOS
ALUNOS(AS)**

NÃO SE IDENTIFIQUE

1) Sexo

- c. () Feminino
d. () Masculino

2) Idade: _____ anos.

3) Você estuda ou já estudou com alunos(as) surdos(as) ?

- a. () sim
b. () não

4) Você convive com os(as) alunos surdos(as) e/ou deficientes auditivos(as) fora da escola?

- a. () Sim
b. () Não

Porquê? _____

5) Como acontece a sua comunicação com os(as) alunos(as) surdos(as) ?

- a. () Falando normalmente.
b. () Realizando LIBRAS.
c. () Falando e realizando um de pouco de sinais em LIBRAS.
d. () Não comunico com eles pela dificuldade de compreensão da fala.
e. () Uso a fala, mímicas e gestos.

6) O que acha, dos(as) alunos(as) surdos(as) ?

- a. () Inteligentes
b. () “Normais”
c. () “Deficientes”
d. () Não sabem nada
e. () Tenho pena

7) Na sua opinião, o que seria melhor para os(as) alunos(as) surdos?

- a. () Estudar com crianças que ouvem em uma escola como a de vocês.
b. () Estudar com crianças surdas em uma escola para surdos.

8) Escreva uma qualidade dos(as) alunos(as) surdos(as).

9) Escreva um defeitos dos(as) alunos(as) surdos(as).

10) Você seria amigo(a) de uma criança surda?

- a. () sim
b. () não
Por quê?

Muito Obrigada!

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ALUNOS(AS) OUVINTES**Entrevistas aos alunos(as) ouvintes**

- 1) O que você acha do(as) colegas surdos(as).
- 2) Como vêem suas diferenças e maneira de ser.
- 3) Você acha que eles têm mais ou menos dificuldades ou não tem.
- 4) O que vocês acham deles terem um interprete.
- 5) Eles participam das brincadeiras com vocês? De que? Por que? Como?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES(AS)**Entrevistas aos(as) professores(as)**

- 1) Em sua opinião, como o aluno deficiente é visto.
- 2) Como você definiria este aluno deficiente de modo geral.
- 3) Como você vê na condição de pessoa surda.
- 4) A escola adota alguma prática pedagógica específica para este público?
- 5) Caso sim, quais?
- 6) O que acha da inclusão deles na escola?
- 7) Como contribuem para o crescimento do grupo.
- 8) Em sua opinião, é um fator positivo ou negativo, neste caso de surdos na sala de aula.

PÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – FAMILIARES DE ALUNOS NÃO-OUVINTES**Entrevistas aos(as) familiares(as)**

- 1) Você acha que o problema do seu filho tem cura.
- 2) Você obriga ou exige que ele faça o uso do AASI.
- 3) Você gostaria que seu filho falasse ou isto não é importante.
- 4) Na sua opinião, qual melhor maneira de comunicação que considera para seu filho.
- 5) Como vê e lida com a deficiência auditiva e/ou a surdez do(a) seu filho(a).
- 6) Como se posiciona diante da situação escolar do(a) seu filho atualmente.
- 7) O que considera melhor para seu filho a escola que está ou uma escola só para surdos se aqui tivesse.
- 8) Você acha que seu filho é bem tratado pelos colegas na escola?
- 9) Tem amigos ouvintes da escola que vêm aqui na sua casa.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ALUNOS(AS) NÃO-OUVINTES**Entrevistas aos alunos(as) surdos:**

- 1) Em sua opinião, como é visto o aluno com deficiência.
- 2) Como você se vê na condição de pessoa surda.
- 3) Você percebe alguma diferença ou desigualdade em relação aos outros colegas ou em relação ao professor.
- 4) Gosta mais dos amigos surdos ou dos ouvintes. Por quê.
- 5) Qual escola gostou mais, a que estava antes ou a que esta atualmente.
- 6) O que gosta na escola
- 7) O que não gosta
- 8) O que é ser surdo para você