

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ELISABETE APARECIDA PEREZ FERREIRA

**OUTRIDADES SURDAS: SIGNIFICAÇÕES DESCRITIVAS – UMA ANÁLISE
CRÍTICA REFLEXIVA SOBRE NARRATIVAS CLÍNICAS ELABORADAS SOBRE
AS PESSOAS SURDAS E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

ELISABETE APARECIDA PEREZ FERREIRA

**OUTRIDADES SURDAS: SIGNIFICAÇÕES DESCRITIVAS – UMA ANÁLISE
CRÍTICA REFLEXIVA SOBRE NARRATIVAS CLÍNICAS ELABORADAS SOBRE
AS PESSOAS SURDAS E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Elisabete Aparecida Perez Ferreira

Título: Outridades Surdas: Significações descritivas – uma análise crítica reflexiva sobre narrativas clínicas elaboradas sobre as pessoas surdas e seus possíveis reflexos na educação.

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Uanderson Pereira da Silva
Logos University International

Profa. Dra. Valéria Cristina Vilhena
Universidade Metodista

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia
Orientador

Miami, 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Nicolas: “o menino mais bonito que o Papai do céu me deu”.

A materialização de todo sentimento que se denomina amor... deixar com esta pesquisa, o que acredito ser essencial para a vida em sociedade... respeitar as pessoas com suas características e singularidades.

Que não te falte sensibilidade em entender as necessidades humanas; que tua paixão pelo aprendizado das línguas permita lembrar-te sempre que nossa primeira comunicação foi o toque, em seguida o olhar... nossas mãos e olhares sempre encontram o caminho do coração e o que fizeres, pelas pessoas, com amor e por amor, será eternizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, toda energia positiva que me rodeia, que não me permite desistir e me faz esperar mais a cada dia.

Aos meus pais, Domingos e Zuleine, pelo apoio físico, emocional, financeiro, mas principalmente pelo amor incondicional, que muitas das vezes, representado na xícara de café para que eu continuasse com o estudo.

À parceria e acolhimento de uma amiga linda e querida, Rosária, pela companhia de todos os momentos, sendo estes adocicados por ótimas conversas embaladas nos diversos ritmos da meiga Carol.

À compreensão de todos aqueles aos quais me ausentei em eventos devido aos compromissos assumidos em função dessa pesquisa.

A todos os amigos e alunos surdos, que me auxiliam no aprendizado e aperfeiçoamento da LIBRAS, mas fundamentalmente, pela confiança, acolhimento e pertencimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo de Campos Garcia, que por meio de sua didática humanista e incentivadora, permitiu que neste árduo processo eu redescobrisse o valor dos meus saberes e mais, com sua vasta experiência em práticas reais da educação inclusiva e projetos sociais pôde contribuir imensamente para minha pesquisa e formação tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Ao Dr. Miguel Ximenes de Rezende, meu querido Dr. Miguelito, que com toda paciência e dedicação me orientou para que eu pudesse me reencontrar, aprender e perceber a focar nas minhas potencialidades. Obrigada por me ensinar a afinar as cordas da minha mente e por não soltar minhas mãos.

E com toda alegria que há em meu ser, para àquele que nunca me abandona, Deus, meu guia e exemplo de amor, caridade e consciência planetária.

RESUMO

Debates a respeito da identidade surda juntamente com as questões relacionadas à linguagem tem aumentado consideravelmente e permeiam o universo das dificuldades e dos déficits relacionadas às áreas de ensino e aprendizagem, com normatizações por meio de leis, decretos e algumas práticas, como forma de minimizar a exclusão destas pessoas. O objetivo inicial dessa dissertação era abordar as contrariedades encontradas nas falas de alguns professores, sobre alunos surdos. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, por meio de textos que dialogavam entre si em nível de pensamento e proposições, e com as observações apontadas mediante relatos proveniente do contato cotidiano com pessoas surdas, houve uma avalanche de provocações, as quais permitiram perceber a necessidade de um posicionamento; a pesquisa se direciona para o entendimento da condição da pessoa surda como uma “outridade”. É decidido por meio da leitura, apontamento teórico, vivência escolar e análise criteriosa, advogar pela comunidade surda e seus direitos, e questionar as dificuldades apontadas no que tange a relação surdo e aprendizagem. Já no início dessa busca percebeu-se que, em sua grande parte, os registros sobre as pessoas surdas foram construídos sob o ponto de vista clínico; isto gerou inquietações que aguçaram a necessidade de confidenciar, apoiado na experiência de professora, intérprete e tradutora da LIBRAS em escola pública há mais de vinte e três anos, as relações estabelecidas e as narrativas criadas sobre essas pessoas. Leitura, observação e vivência geraram as reflexões acadêmicas necessárias para a construção da dissertação. Da reflexão o objetivo desse estudo passou a descrever o que dizem os dois lados envolvidos: sujeitos surdos e ouvintes e as possibilidades que ambos possuem e podem apresentar por meio de suas narrativas cotidianas para estabelecer a comunicação e a cidadania. Eis que, durante esse processo, surge um novo desafio - o isolamento social determinado pelo Ministério e Secretarias da saúde para evitar a propagação do COVID-19. Com isso, não só a didática precisou ser reinventada, surge também um percurso novo a ser traçado. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa em suas variadas possibilidades, com o propósito de coletar informações, reflexões para subsidiar juntamente ao diário da docente. O passo a passo do método se sustenta do seguinte modo: leitura para acúmulo de retórica literária e científica para argumentação e inferências sobre o

tema, com congraçamento dos teóricos Georges Canguilhem, Michel Foucault, Eduardo de C. Garcia e Gladis T. Perlin; construção de um diário que tem como base as narrativas de pessoas surdas e ouvintes como sujeitos dessa pesquisa, quais nomes foram omitidos para garantir a preservação das identidades; análise crítica reflexiva do material coletado; produção textual por meio de uma dissertação que intenciona dialogar o teórico com a prática da pesquisadora que se configura como agente imersiva e ativa entre os sujeitos da pesquisa. Por se tratar de um conjunto de proposições, a dissertação assume seu caráter de ensaio filosófico pois intenciona o diálogo e a reflexão crítica nascidos por meio da observação criteriosa e inferências da pesquisadora. Nos argumentos conclusivos evidencia-se a crítica em relação a concepção da surdez como algo a ser corrigido e a flexibilização para aceitação desse olhar na esfera educacional. Enfim, o egresso e permanência destas pessoas e o processo de comunicação encontrado no cotidiano da autora é o caráter motivacional afirmado.

Palavras-chaves: Outridade surda. Deficiência. Diferença. Identidade plurifacetada.

ABSTRACT

Debates about deaf identity together with language-related issues have increased considerably and permeate the universe of difficulties and deficits related to the areas of teaching and learning, with norms through laws, decrees and some practices, as a way of minimizing the exclusion of these people. The initial objective of this dissertation was to address the setbacks found in the statements of some teachers, about deaf students. However, with the development of the research, through texts that dialogued with each other at the level of thought and propositions, and with the observations pointed out through reports coming from the daily contact with deaf people, there was an avalanche of provocations, which allowed to perceive the need a positioning; the research is directed towards the understanding of the condition of the deaf person as an "otherness". It is decided through reading, theoretical notes, school experience and careful analysis, advocating for the deaf community and their rights, and questioning the difficulties pointed out regarding the deaf relationship and learning. At the beginning of this search, it was noticed that, for the most part, the records on deaf people were constructed from a clinical point of view; this generated concerns that sharpened the need to confide, supported by the experience of LIBRAS teacher, interpreter and translator in a public school for over twenty-three years, the relationships established and the narratives created about these people. Reading, observation and experience generated the academic reflections necessary for the construction of the dissertation. From the reflection, the objective of this study started to describe what the two sides involved say: deaf and hearing subjects and the possibilities that both have and can present through their daily narratives to establish communication and citizenship. Here, during this process, a new challenge arises-the social isolation determined by the Ministry and Health Secretariats to prevent the spread of COVID-19. With that, not only didactics needed to be reinvented, there is also a new path to be traced. The methodological approach is of a qualitative nature in its varied possibilities, with the purpose of collecting information, reflections to subsidize together with the teacher's diary. The step by step of the method is sustained as follows: reading for accumulation of literary and scientific rhetoric for argumentation and inferences on the theme, with the agreement of theorists G. Canguilhem, M. Foucault, Eduardo de C. Garcia and Gladis T. Perlin; construction of a diary based on

the narratives of deaf people and listeners as subjects of this research, which names were omitted to guarantee the preservation of identities; reflective critical analysis of the collected material; textual production through a dissertation that intends to dialogue the theoretician with the researcher's practice, which is configured as an immersive and active agent among the research subjects. As it is a set of propositions, the dissertation takes on the character of a philosophical essay because it intends the dialogue and critical reflection born through the careful observation and inferences of the researcher. In the conclusive arguments, criticism regarding the concept of deafness as something to be corrected and the flexibility to accept this view in the educational sphere is evident. Finally, the egress and permanence of these people and the communication process found in the author's daily life is the stated motivational character.

Keywords: Deaf otherness. Deficiency. Difference. Multifaceted identity.

O que é ser uma pequena criança na escola, numa sala sem som com um professor que fala... fala e fala e, então, quando ele vem perto de você, ele espera que você saiba o que ele disse? Você precisa ser surdo para entender!

Madsen Willard

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I-SURDEZ, NÃO!OUTRIDADE SURDA.....	21
1.1 Conceito.....	21
1.2 Relato e Poeticidade: a construção de um outro olhar para a ciência.....	23
1.3 Perdas Auditivas e suas Tipificações Provenientes das Necessidades Clínicas: noções enciclopédicas e prescrições frias. Onde não há lugar para poesia.....	41
1.4 Surdez: Nominada e Adjetivada como Problema (para quem?).....	47
1.5 História: quando a voz é da medicina.....	49
CAPÍTULO II-SOBRE A COMUNICAÇÃO: mãos que falam, sentem e expõem o pensamento.....	54
2.1 Comunicação.....	54
2.2 Língua, Linguagem e fala.....	56
2.3 Construção imagética.....	62
2.4 Bilinguismo.....	63
CAPÍTULO III- A PESSOA SURDA E OS ASPECTOS FÍSICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS: os princípios da outridade para uma política da libertação.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas surdas tem sido uma temática que provoca discussão em nível internacional. É considerada uma meta a ser atingida pelas pessoas comprometidas com a educação bilíngue. Assim, a pesquisa apontará algumas inquietações da pesquisadora em relação as narrativas produzidas a respeito da educação da pessoa surda e a dificuldade encontrada na sua prática como professora interlocutora, inclusive na modalidade instituída atualmente como Educação Bilíngue. Portanto, por uma questão de método essa dissertação tem caráter exploratório e assume sua postura como um ensaio de opinião frente às necessidades da pessoa surda, modelo que Eduardo de Campos Garcia chama de diálogo filosófico analítico pelo qual experiência vivida, revisão bibliográfica, narrativas cotidianas e análise crítica permitem o nascimento da dissertação.

Em nível de informação acumulada, a história mostra que a despeito da pessoa surda há mais de um século, as tentativas de práticas de correção, normalização e de violência institucional, requeriam uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de singularidades dos sujeitos surdos em relação aos sujeitos ouvintes. Portanto, a abordagem aqui pretendida é a da oposição do discurso da deficiência para a concepção da outridade, da singularidade humana e o plurifacetamento educacional já que a história cultural da pessoa surda, possui um caminhar que pode ser visto em todo seu percurso com novas formas de integração em todos os segmentos da sociedade. Segundo Perlin e Strobel:

Há uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, bem como à política que movimenta tais questões, e não mais à excessiva valorização da história registrada sob as visões do colonizador, uma história que dá lugar ao sujeito. Ela não interpreta o sujeito como algo fora de contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento histórico no sentido e no significado. (2014, p. 04)

Atualmente, pode-se notar um aumento de frequência de pessoas surdas nos mais diferentes segmentos sociais, com o diferencial que a sociedade tenta fazer sua inclusão em todos os setores, principalmente no ambiente escolar. Em

particular, dada a devida atenção desse pensar na integração do sujeito surdo com a escola, a rede educacional regular tem enfrentado dificuldades em fazer a inclusão bilíngue de pessoas surdas na educação básica. Como dito no parágrafo anterior, com o passar do tempo, cada vez mais, há uma crescente procura desses sujeitos na idade escolar e tem sido pauta de diversos debates entre dirigentes, secretarias e, principalmente, entre os docentes e a comunidade surda a questão da inclusão e sua crescente necessidade.

É significativo que se observe as mudanças ocorridas, tendo em vista que, antigamente, as questões de inclusão de pessoas diferentes, que por uma questão de prescrição clínica eram denominadas como anomalias e/ou aberrações da natureza, não tinham amparo social, principalmente, nas escolas. Os escritos deixados nessa época (séc. XII), sobre como alfabetizar os surdos, mostram o preconceito e separação deles na sociedade (SANTOS; SILVA; SILVA, 2016). No entanto, evidencia-se que em uma sociedade a identidade é plural, refletindo um processo dinâmico, pois à medida que o sujeito vai se estruturando dentro do seu grupo, também vai assumindo ou rejeitando algumas características impostas pelo sistema identitário ao qual pertence. Nessa perspectiva todos os sujeitos passarão por um processo de integração. Nota-se que a identidade está sempre em processo de formação ou transformação segundo as necessidades políticas de cada época. Quanto à identidade surda, assegura Perlin:

Dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre outros grupos étnicos. (1998, p. 53)

A exposição da autora faz uma crítica ao modo marginalizado que vivem os sujeitos surdos. Criaram-se estereótipos que reforçam as visões negativas e limitantes dos ouvintes para com este grupo específico. “O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do poder ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos” (PERLIN, 1998, p. 55). Como modelo dessa visão que conduz boa parte da sociedade a uma visão equivocada sobre a pessoa surda estão as marcas que provocam preconceito, entre essas o local de trabalho,

lugar que expõe, com muita frequência, os sujeitos surdos ocupando funções profissionais de subordinação.

Em seu estudo, Perlin traz a narrativa de que a maioria dos surdos, em Aracaju, cidade capital do estado de Sergipe, trabalham de empacotador nos supermercados, embalador de presentes, serviços gerais, padeiro, carpinteiro, lavador de carro, estofador, dentre outras. E é com essa visão que se ampliam as formas que os ouvintes têm de discriminar e subestimar as capacidades dos sujeitos surdos. E acrescenta que são raros empregos para os surdos em funções mais elevadas (PERLIN, 1998).

Para Mantoan (1988), o princípio democrático de educação para todos só se evidência nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes. Esse apontamento de Mantoan se adequa nesse processo histórico que permitiu novos olhares e novos questionamentos por meio da observação, da pesquisa e do posicionamento das próprias pessoas ao lidar com suas limitações e potencialidades. Nesse cenário, cabe perguntar: Deficiente ou diferente?

O caldo engrossa quando o assunto esbarra entre tantas outras possibilidades problematizadas sobre: O Normal e patológico, Capacitismo e o real jogo da inclusão. Ou seja, o surgimento dos estudos culturais que propõem o questionamento e entendimento de mesmidade, alteridade, subjetividade, cultura, hegemonia, deficiência bioecológica e biopolítica tem alterado a percepção sobre a educação das pessoas surdas e sua identidade.

Ainda assim, quando se trata de estudos e prescrições clínicas podem ser descritas as várias causas da surdez, tais como: as que se podem considerar de fundo congênito, adquiridas no pré-natal e pós-natal, que significa, nessa sequência, quando a criança nasce com a ausência desse sentido, ou pode perdê-la após o nascimento e através de acidentes que danifiquem o aparelho auditivo. As causas pós-natais podem advir de: meningite, remédios ototóxicos em excesso cujo uso ocorreu com ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muitos altos, traumatismos cranianos (SILVA, 2008). Essa é a descrição da medicina e é muito difícil desvincular a necessidade de 'marcar' as pessoas surdas com laudos médicos que especifiquem o grau de sua patologia (aqui entendida como o fato de não ouvir, da disfunção sensorial do órgão).

Não se estabelece, porém, que essa ausência de audição seja um impeditivo para que a criança se desenvolva normalmente, frequentando escolas regulares, onde a comunicação será visuoespacial com o desenvolvimento da leitura labial (de forma não obrigatória), o aprendizado da LIBRAS e, também, da Língua Portuguesa. A exigência da entrega de um laudo que identifique o grau de surdez de uma pessoa para que esta ingresse e permaneça na escola parece contraditório ao direito de todos à educação e se a proposta é inclusiva reforça além disto, a dúvida sobre o real motivo desta necessidade, pois dentro de uma turma cada aluno apresentará um comportamento e necessidades específicas. Como disse Garcia (2017) as necessidades são humanas.

Então, no entendimento da pesquisadora, a prática da necessidade de laudo e/ou explicações clínicas, parece permanecer presa ao passado, presa à imposição de se demarcar espaços e pior, tem como intenção delimitar quem pode e quem não pode estar em certos ambientes.

Canguilhem em sua escrita reforça sua frustração a respeito do esclarecimento sobre dois aspectos: as relações entre ciências e técnicas e o das normas do normal. Segundo ele, apesar dos esforços para aplicar à medicina uma cultura sem preconceitos, mesmo diante de tantos esforços “o essencial dessa ciência ainda era a clínica e a terapêutica, isto é, uma técnica de instauração e de restauração do normal, que não pode ser inteiramente reduzida ao simples conhecimento” (2009, p. 10). Em função da leitura de Canguilhem, um fator indicado pela pesquisadora, encontrado em sua práxis, que atenua para a dificuldade de um avanço na inclusão, é exatamente a propagação de discursos técnico-médicos absorvidos por não técnicos e transformados em frases baseadas no senso comum e que entendem a surdez como uma patologia e por consequência que a pessoa surda está fora da normalidade. Ao escrever sobre isto, Silva entende 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 hierarquicamente. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (2000, p.83)

Mesmo com a evolução tecnológica e as melhorias proporcionadas pela modernidade, as mudanças na educação bilíngue das pessoas surdas pouco

tem evoluído e a inserção da língua de sinais – reconhecidamente como a língua natural, que além de ter a função comunicativa, tem também um papel fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Capovilla (1988, p. 83), em seus argumentos reconhece que a língua de sinais e o implante coclear necessitam de mais pesquisas e respostas que comprovem a eficácia destes para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Lembrando que essa fala de Capovilla foi publicada em 1988.

Ainda na interpretação de Canguilhem (2009, p.12), a verdadeira opinião técnica terapêutica resume-se na seguinte premissa: o que o homem perdeu pode lhe ser restituído, o que nele entrou pode sair. Nesta frase pode-se conceber que o autor atribui à metodologia da medicina como uma reparação a partir da concepção de ausência ou aquisição do que para eles pertence às deficiências, patologias e ‘tecnicamente’ anormalidades. Os recursos ofertados à outridade surda são a cirurgia com implantação, utilização de aparelhos amplificadores de som e indicação de terapia fonoaudiológica. Nessa ótica, a intenção e ambição é corrigir o corpo que torto está.

Em detrimento das narrativas secularmente construídas pela medicina, durante algum tempo o posicionamento da pesquisadora diante os aparelhos de reabilitação, principalmente o implante coclear - uma cirurgia invasiva que pretende erradicar a surdez por meio de uma tecnologia intraorgânica, assim como encontrar alunos que não conheciam a LIBRAS e desconheciam completamente a comunidade surda – a comunicação se realiza por mímicas ou gestos denominados domésticos combinados entre os integrantes de uma família, por exemplo - era algo que a incomodava muito. E para não recair em mais um discurso que talvez não contribuísse em nada, ela também passou por uma desconstrução e reconstrução. Foi o dúbio processo que fez entender as possibilidades do implante coclear, aproximar-se das famílias e compreender toda essa diversidade extrínseca e intrínseca as questões sobre a pessoa surda.

Sobre o implante coclear, encontra uma justificativa significativa nas palavras de Canguilhem (2009, p.10), que não se trata de fazer nenhum julgamento normativo a atividade médica, porém, o primeiro contato dos familiares da criança surda é justamente com médicos, fonoaudiólogos, exames clínicos e psicológicos. E assim sendo, em seu entendimento, há uma limitação de informações e, por quê, não outras possibilidades? Por que ao receber um

diagnóstico sobre pessoas surdas estas famílias não têm a oportunidade de conhecer o posicionamento socioantropológico que apresentará a cultura surda? Obter apenas a informação clínica conduz diretamente para o entendimento e propagação de deficiência e a busca pelo que falta, a procura pela correção. Portanto, ao se autoavaliar e perceber que possuía uma ideia semelhante a um padrão generalizado sobre as pessoas surdas e realizar as atividades descritas nos parágrafos acima, identificou a dicotomia entre técnica médica, cultura surda e preceitos pedagógicos que na prática divergem dos teóricos legislativos. A dúvida que suscitava e que motivou a busca pelo mestrado foi: estaria a pesquisadora presa à mesmice? Envoltas em suas indagações e leituras encontra em Morin uma flexibilização da consciência com conceitos de mesmice e outridade, para ele:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos sem nunca os dar por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender e entender a fundo a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (2010, p. 192)

Essa desconstrução tornou-se necessária tanto quanto um despertar de consciência para alguém que crê na importância do educador como agente direto na construção da subjetividade da comunidade escolar e, muitas vezes como a voz traduzindo mãos. Convém retomar à ideia de Canguilhem (2009) que o 'normal' é uma construção simbólica, que se define pela maioria possuidora do poder, ou seja, neste caso houve uma absorção por parte da pesquisadora de inclinar-se às opiniões de alguns amigos próximos, pertencentes à comunidade surda e que não aceitam a cirurgia para colocação do codificador (implante coclear) por questões de posicionamento. Permanecer com esta opinião, limitaria não apenas a capacidade de reconhecer a pluralidade dentro das comunidades e sociedades, quanto seria uma forma de manter-se nas constâncias da biopolítica. Interessa ressaltar que um dos avanços considerados positivos, na esfera das normatizações, foi a Declaração de Salamanca, de 1994, que defendeu o compromisso que a escola deve ter em educar cada estudante com a pedagogia da diversidade, de modo que todos os alunos estejam dentro da escola regular, independentemente da sua origem social, étnica ou linguística

(LACERDA, 2006). Conforme descrito na Lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002, em seu artigo 58, parágrafo único:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas do Brasil. (BRASIL, 2002)

É possível sinalizar a partir da experiência em diversas escolas, nas quais a pesquisadora desse estudo lecionou, que devido à falta de preparo, não só dos gestores e professores, mas também de todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, a inclusão das pessoas surdas se torne um projeto longe de acontecer em nível prático. Portanto, essa busca diária de interação entre estudantes surdos e ouvintes, é sempre um desafio para muitos educadores e para quase toda comunidade escolar.

Aliás, esse é um desafio que se inicia na própria família, como caminhar por um percurso desconhecido? Muitos pais ouvintes descobrem que seus filhos são surdos por meio de profissionais da medicina e da fonoaudiologia. Isso, algumas vezes, provoca a indicação precoce do implante Coclear com a proposta clínica de se obter resultados positivos. A mistura de sentimentos e formação de opinião, talvez, apenas com informações da visão técnica, acredita que a cirurgia recuperará o que lhes falta, seguindo a interpretação de Canguilhem (2009). Em contrapartida, pais surdos possuem além da alternativa técnica, o conhecimento da cultura surda e, conseqüentemente, mais vivência para sua tomada de decisão. Independentemente da escolha feita, seja ela qual for, a pesquisadora acredita que estas escolhas são decisões sempre pensadas com afeto, porém, nada certifica que ela será aceita, bem recebida ou mantida pelo sujeito surdo ao longo de sua vida. Além do mais, quando se trata da opção de se fazer o Implante Coclear, não há garantias para que a cirurgia obtenha o sucesso previsto e pretendido pela visão técnica, mas este aspecto não será aprofundado nesta pesquisa.

Se tratando da inclusão, ponto fundamental para o desenvolvimento dessa dissertação, de fato, pode-se considerar que o diálogo é importante e que a interação das crianças em sua diversidade favoreça a troca de saberes e experiências, na qual e pela qual ambos passam a aprender juntos sejam esses surdos, sejam ouvintes. Para alguns autores, Vygotsky defende a educação

inclusiva e acessibilidade para todos. No momento que a criança inicia o aprendizado, também é onde surgem as primeiras vivências com outras crianças e, nesse convívio, passa a ter percepção da realidade que a cerca e a notar a individualidade de cada um, no modo de ser, pensar, agir, brincar e interagir. Isso não ocorre só no ambiente escolar, mas também em outros espaços sociais como família e comunidade (SIERRA; BARROCO, 2003).

Entretanto, o dinamismo encontrado reproduz modelos que não acolhem todos os alunos e suas outridades, o protótipo idealizado para quem se promove o espaço de práticas generalizadas baseadas apenas na oralidade é prejudicial para o aluno ouvinte e para o aluno surdo. Então, a indagação que nasce é de caráter descritivo: como propiciar a experiência e formação cidadã sem uma interação comunicativa eficaz? Ler que a educação brasileira se baseia nos princípios da igualdade gera um desconforto e descontentamento, pois como apresentado pelo problema elencado: a diversidade não está sendo valorizada.

Quando a educação brasileira passou pela transição entre educação especial, integração e educação inclusiva, a pesquisadora estava cursando sua primeira licenciatura – Educação Física; na época cursava também seu primeiro curso de LIBRAS a convite de um grupo de alunos do ensino médio para quem lecionava. Desde então, observa-se que os estudantes surdos passam pelo que Lockmann (2012, p. 5) chama de Aportuguesamento, ou seja, um disciplinamento do aprendizado da leitura labial, da leitura e escrita na Língua Portuguesa.

Para melhor entendimento:

Em função de todas as inquietações suscitadas ao longo do processo de pesquisa, após leitura crítica do material documental e bibliográfico, os textos foram organizados e fichados, de forma a sintetizar as ideias dos autores. O entendimento do trabalho conta com uma distribuição de assuntos relacionados ao tema, descritos da seguinte forma:

Capítulo 1 - a abordagem ficou em torno dos conceitos e tipificações clínicas em torno da surdez. Apresenta também as instigações pessoais e profissionais da autora em relato de situações experienciadas em sua trajetória como professora e interlocutora de LIBRAS em salas regulares do ensino público.

Capítulo 2 - descreveu-se como a comunicação se faz, incluindo os conceitos de fala, língua e linguagem e suas formas de apresentação no contexto geral. Um breve percurso pela história da língua atrelada ao ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos assegurada por meio de experiências visuais.

Capítulo 3 – analisou-se os aspectos físicos, políticos e sociais da pessoa surda com parâmetros relativos à construção imagética e a abordagem bilíngue. A explanação sobre surdez e ser surdo – visão técnica e visão socioantropológica; surdez e surdo não são sinônimos.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais mostrando a abordagem total do trabalho por meio da fundamentação teórica, das percepções e práxis da autora em diálogo com os pensamentos de autores, que por vezes se opõe e outras se correspondem e se encerra com as devidas referências Bibliográficas e Eletrônicas.

I

SURDEZ, NÃO! OUTRIDADE SURDA

1.1- Conceito

O que se diz clinicamente sobre a pessoa surda, considera a surdez como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É denominado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum; parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Entretanto, a intensidade produzida por um som é medida em decibéis (dB), sendo que o som mais delicado que uma pessoa pode ouvir é definido por 0 dB de nível de audição; o som de uma pessoa murmurando registrará 30 dB. O nível normal de conversa mede de 45-50 dB de nível de audição, e um concerto de rock pode medir cerca de 100 dB, que podem até causar surdez temporária (PERRET; BATSHAW, 1990 apud. SOUZA; NAZARIO; LIMA, 2018).

Contudo essa é uma visão especista da medicina que depõe sobre a pessoa surda a marca da deficiência, mas de acordo com a afirmação de Canguilhem (2009, p.08-09) não há diferença ontológica, ou seja, segundo ele que imperfeições há de se constatar em um ser vivo cujas obrigações não são prescritas pela própria natureza? Dentre os fatores que denunciam uma deficiência auditiva estão listados em alguns provenientes das alterações genéticas e hereditárias; outros, das doenças pré, peri e pós natais, além de haver os que surgem por uso abusivo de medicações, por acúmulo de cera no ouvido externo – ou ainda por exposição a sons impactantes, que são fatores passíveis de serem evitados. No entanto, a perda total ou parcial da capacidade de compreender a fala pelo ouvido não se constitui um impeditivo para que se dê a aquisição do conhecimento no ensino regular (MONDELLI; BEVILACQUA, 2002). Nesse cenário, há o entendimento, por parte da pesquisadora, sobre a necessidade política do saber médico de sempre querer encontrar uma gênese biológica para a pluralidade orgânica desconstruindo a concepção de indivíduo e de singularidade humana.

Canguilhem (2009, p.71) faz menção à frase de Goldstein ao notabilizar estado patológico de anomalia, pois em normalizações biológicas toma-se como referência o próprio indivíduo “à altura dos deveres resultantes do meio que lhe é próprio”. Ele acrescenta que Goldstein é um incentivo para apoiar suas hipóteses e afirmações e escreve:

Ora, se admitirmos, como Goldstein, que só na doença há tendência verdadeiramente conservadora, que o organismo sadio é caracterizado pela tendência a enfrentar situações novas e a instituir novas normas, não podemos nos satisfazer com tal maneira de pensar (CANGUILHEM, 2009, p.81).

Em âmbito educacional, é possível que se reconheçam as dificuldades que a ausência da linguagem, possivelmente, causa no desenvolvimento da vida dos surdos, principalmente quando o ensino e aprendizagem se faz pela técnica da oralização. No entanto, é possível que se utilizem de outras metodologias e recursos, através das aulas ministradas pelo uso da língua de sinais - LIBRAS (MONDELLI; BEVILACQUA, 2002). Entretanto, a questão da linguagem é uma ausência em via dupla estabelecida entre surdos para com ouvintes e ouvintes para com surdos quando não sinalizam.

Marostega (2006, p.2), descreve em seu artigo sobre a influência da comunicação que no discurso da normalidade, “o surdo é o outro do ouvinte, é produzido pelo que lhe falta”. Porém, isso reforça apenas a narração clínica; a pessoa surda é capaz de falar por si de suas significações e identidade cultural. Atualmente, diante do que prevê a legislação estabelecida pelo decreto federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, “denomina-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” (BRASIL, 2002). Vale observar que a avaliação dessas perdas auditivas só se configura após quantificar a dimensão de perda da audição feita por um especialista responsável pela área de fonoaudiologia conforme determina a Lei n.º 6.965/1981.

Essa condição imposta pelas secretarias de educação e saúde, da forma como acontece, faz prevalecer o diagnóstico médico. No cotidiano escolar, muitas vezes, torna-se um embaraçoso encontro de opiniões antagônicas cujas concepções da pedagogia seguem em posição contrária a fonoaudiologia. O

clínico diagnóstica, mas o professor avalia e tendo isso como base, elabora, apresenta e desenvolve meios para o aprendizado da pessoa surda. Logo, uma área não deveria se sobrepor a outra porque no curso da história são antagônicas; na promessa de situações inclusivas, o olhar clínico centrado e voltado para a normalização, foge dessa alteridade (GARCIA, 2015). Evidencia-se uma submissão, ou melhor, uma dependência aceita e imposta à escola e aos educadores pelos sistemas de ensino a partir da opinião descrita no relatório clínico e fonoaudiológico.

Em questão de identidade se faz importante ressaltar que o ser humano é plural e cabe destacar três conceitos distintos, que são apontados ao longo da história: o iluminista, o sociológico e o da modernidade tardia. O iluminista é voltado exclusivamente para o homem perfeito; o sociológico percebe que as identidades se modelam, conforme as representações sociais; o da modernidade tardia, afirma que as identidades são fragmentadas. Portanto, no que diz respeito ao sujeito surdo, o modelo que melhor se aplica seria da modernidade tardia (HALL apud PERLIN, 1998). Não obstante, é característica da identidade surda como objeto de subordinação ao ouvintismo, segundo Perlin:

Dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre outros grupos étnicos (PERLIN, 1998, p.53).

Complementando o pensamento da autora, os sujeitos surdos vivem em uma situação de marginalização, tendo em vista que estereótipos criados por pessoas ouvintes acabam por reforçar as visões negativas que operam na sociedade atual. Perlin (1998, p. 55), pontua que: “o surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do poder ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos” (PERLIN, 1998). Por isso é necessário dar atenção as produções narrativas e discursos provenientes de pessoas surdas e fazer uma análise criteriosa quando ouvintes falam sobre surdos.

1.2- Relato e poeticidade: a construção de um outro olhar para a ciência

Como educadora física, pedagoga, tradutora e intérprete de LIBRAS, sinto a necessidade de trazer um pouco da minha subjetividade para esse estudo com

o intuito de dialogar frente aos olhares e verdades postas. Desde criança sou uma pessoa curiosa e apaixonada por falar com as mãos. Meu tempo no magistério passa dos vinte e três anos e às vezes tenho a sensação de que comecei ontem. Minha trajetória e história profissional perpassa por escola particular, estadual e nos últimos dezesseis anos apenas em escolas municipais. No município atual são aproximadamente dezoito anos exercendo a função de mediadora entre surdos e ouvintes.

Em função do que foi delineado, se torna significativo explicar como ocorre o oferecimento de educação voltada para surdos no município de Praia Grande. Em nível de organização, os alunos surdos – total ou parcialmente de um ou ambos os ouvidos, matriculados em qualquer unidade escolar do município, após um período de observação da equipe gestora junto ao educador da turma e do assistente técnico pedagógico (equivalente ao papel do coordenador) da escola e do setor da educação especial convocam os responsáveis pelo estudante e oferecem encaminhamento para escolas polo. Esse procedimento tem a intenção de deixar os alunos surdos juntos. Até o encerramento dessa dissertação, a Secretaria de Educação possuía uma unidade/creche, uma unidade de educação infantil, duas de ensino fundamental (séries iniciais) e uma de ensino fundamental (séries finais) nesse modelo. Quando há aceitação das famílias o traslado entre casa e escola – escola e casa - é realizado por ônibus da prefeitura. Fui assistente de direção por dois anos de uma dessas escolas polo, o que me permitiu ter um olhar nos níveis de gestão e docência. Na EJA (Educação de Jovens e Adultos), existe, atualmente, dois alunos surdos matriculados e, neste caso, não há escola polo, então ambos possuem professor interlocutor de LIBRAS. Nas outras situações não há essa opção. Os interlocutores são encaminhados para escolas polo assim como os estudantes. Por uma questão organizacional, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) voltado para o ensino e aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa ocorre em uma das escolas polo de ensino fundamental (séries iniciais) e, para esses atendimentos, os responsáveis pelos alunos recorrem ao transporte próprio ou utilizam carteirinha específica que permite a gratuidade nos ônibus municipais.

Deste ponto, considero ser significativo pontuar algumas situações: muitas famílias são humildes e não têm referência ou conhecimento prévio sobre

a língua de sinais; muitos não tiveram acesso à escolarização por motivos variados e essa mesma condição social que os raptou algumas oportunidades os impede de manter um acompanhamento mais assíduo, já que a escola é longe de sua residência e nem sempre conseguem condução até lá. Esta mesma situação é apontada por eles, os alunos ou seus responsáveis, como justificativa à frequência irregular ou até desistência no AEE. Quando se trata de responsáveis, alguns não podem deixar o serviço para acompanhá-los nos atendimentos. Os que possuem um *status* financeiro mais confortável optam pelo atendimento fonoaudiológico, já que seus filhos têm o implante coclear e assumem preferência pela oralização - como a maioria dos pais são ouvintes e dizem ser difícil aprender a LIBRAS tendem a não priorizar a língua de seus filhos. São crianças e adolescentes conduzidos por escolhas que não são próprias, e aqui não questiono a responsabilidade legal de seus pais e suas decisões, mas preocupo-me com a vulnerabilidade da identidade dos sujeitos que demoram para entender o que está acontecendo a sua volta, com sua própria vida, na construção da sua subjetividade.

Na educação o cenário da escola polo não difere muito da escola que não é polo. Todas as escolas municipais possuem placas com identificação de seus ambientes em língua portuguesa, braile e a escrita na língua de sinais (datilologia/soletração) – não os sinais em si. O que se tem é a exposição de cartazes com o alfabeto (na classe onde há alunos surdos), o cardápio entre outras ilustrações em LIBRAS. No cotidiano escolar, das salas que possuem alunos surdos, além do professor regente há também o professor interlocutor, que é orientado a elaborar atividades adaptadas em língua de sinais tendo como objetivo o aprendizado da língua portuguesa.

Após pedir para retomar minha função de professora, pessoas conhecedoras da minha relação com pessoas surdas, pediram para que eu aceitasse participar do projeto de professora interlocutora. Resolvi aceitar por trabalhar diretamente com o aluno surdo, já que como gestora minhas atribuições administrativas e opinião eram substituídas pela conveniência dos meus superiores. Informação que, nessa dissertação, assume sua intenção crítica e denunciativa. Nem sempre um superior compreende ou tem conhecimento para prescrever e determinar as orientações de atuação para educação de surdos. Enfim, estando cotidianamente com os alunos tenho mais

autonomia para mostrar-lhes as conquistas de outras pessoas e as possibilidades que a língua de sinais traz para seu desenvolvimento e entendimento de mundo. Entretanto, sinto como se estivesse numa luta diária para querer realizar o que é previsto na legislação. Embora a lei vislumbre o caráter linguístico e, compreendo ser este um limitante na esfera do sujeito surdo, pois não se trata, apenas de a garantia do seu direito de uso da sua língua materna, mas de se apropriar da LIBRAS como construção social e de grupo – seu grupo, e, conceber sua cultura.

Logo que iniciei minha carreira nesta prefeitura, em 2002, não existia um setor dentro da SEDUC (Secretaria da Educação) responsável pela educação inclusiva. Os alunos independentemente do 'laudo' apresentado – documento exigido pela escola e entregue pelos pais à secretaria - eram matriculados em salas regulares. Nessa época existia um projeto conhecido como Aceleração, onde estudantes não alfabetizados eram organizados (para não dizer jogados) nesta turma - algo que sempre foi interpretado por mim como um desrespeito a todos. Nessa mesma forma de concepção educacional alunos, familiares e professores entendiam e concordavam com o fato de que alunos com comportamentos atípicos, mas que não eram laudados, deveriam ser matriculados nessa mesma turma. Cabe ressaltar que, para que a escola recebesse a autorização para organizar essa turma, era necessário comprovar várias solicitações, dentre elas que o aluno já tivesse sido retido e relatórios com características pedagógicas e comportamentais que indicassem o porquê de não conseguirem ser alfabetizados dentro do prazo estipulado institucionalmente. Se aceito, cada escola poderia ter apenas uma sala voltada para os fins elencados e, criteriosamente, deveria ser multisseriada; ao final do ano letivo independentemente de a avaliação verificar o 'avanço pedagógico' ou seu atraso, o aluno era encaminhado para a série que correspondesse à sua idade principalmente.

Neste período foi possível presenciar, inúmeras vezes, à prática de rotular alunos em função de seus laudos ou em função das suas ausências. Pelos relatórios, documentos escolares internos que apontavam e indicavam a situação dos alunos, quase sempre era possível verificar que os escritos entregues apontavam para as dificuldades dos alunos muito mais do que para suas conquistas. Hoje entendo que o encaminhamento para sala de projeto, para

avaliação médica ou psicológica era, e ainda é, uma forma de querer que estes alunos recuperem ou adquiram requisitos que justifiquem sua presença de forma 'diferenciada' dentro da sala de aula.

O que possibilita essas observações registradas em um diário, foi o fato de ter lecionado, por um semestre, em uma dessas turmas. Essa oportunidade aconteceu após a desistência de três professores que eram responsáveis por esses alunos. Isso é relevante de ser tratado numa dissertação de mestrado porque a relevância da relação pessoal com o objeto dessa pesquisa torna, quase toda análise aqui esboçada, humanizada. Aprendi muito com aqueles alunos, principalmente a ouvir suas angústias; que em função de suas idades suas ações eram vistas como indisciplinadas ou pessoas dotadas de falta de vontade; preguiçosos. Muitas vezes, ainda que provindas do senso comum, recebiam o pseudo laudo de “esse não aprende!”. Portanto, para que o diário que permite toda análise dessa dissertação fosse construído, foram inúmeras conversas durante as reuniões de professores e olhar atento ao cotidiano escolar. Fundamentalmente, o que foi possível observar é que, após muita reflexão coletiva a equipe gestora compreendeu e aceitou alguns apontamentos feitos pela equipe de professores e deliberou não adotar mais essa proposta de “aglomeração de alunos numa mesma sala como se fossem homogêneos”. Deste modo, a escola passou a desenvolver estratégias individualizadas.

Foi esse processo de amadurecimento e “evolução” que permitiu que no ano de 2003 eu recebesse a aluna W., pessoa surda, no quarto ano das séries iniciais, menina muito esperta e que não media esforços para se fazer entender em seu processo de comunicação. Ela vinha da turma do projeto mencionado e acreditem: ela permanecia analfabeta na língua portuguesa, mas seu conhecimento e uso da LIBRAS, fazendo uso de uma inferência subjetiva, era primoroso; W. tinha uma tia surda adulta e aprendia os sinais com ela.

Juntamente com a professora de sua turma, embora eu atuasse como professora de educação física – mas em função de eu saber LIBRAS - elaboramos procedimentos para que a língua de sinais fizesse parte da rotina da turma inteira. Nosso intuito, na época, era exatamente proporcionar um ambiente onde a comunicação ocorresse naturalmente com o uso da língua de sinais e a língua portuguesa, uma iniciação humilde, porém com passos firmes e otimistas do que se concebia e denominava bilinguismo. Em função dessa prática, W.

terminou o quinto ano com autonomia e conhecedora da existência e uso, no espaço escolar, da sua língua materna. Isso a conectava com o mundo, com a comunidade surda, com sua identidade surda e, por meio do aprendizado da língua portuguesa, na modalidade escrita, seus horizontes puderam ser ampliados. Como forma de reconhecimento de sua competência e inteligência, W. foi a representante da sua turma na formatura e seu discurso em LIBRAS foi traduzido para o português oralizado por um colega da sala. Anterior a sua formatura, em nível de cotidiano escolar, dentre os recursos para fazer com que W. participasse das atividades, estava a de resgatar sua autoestima, pois apesar da expertise, era muito desconfiada e não se achava capaz. No entanto, foi na quadra, por meio de observação e acompanhamento, que descobri sua habilidade no futebol. Para incentivá-la, inscrevi as meninas no campeonato escolar de futebol feminino. A primeira batalha em campo, posso afirmar que foi minha: convencer a equipe técnica que uma menina surda poderia, se quiser, jogar e competir juntamente com outras meninas ouvintes. Como parte burocrática, assinei um termo assumindo a responsabilidade por seu comportamento na quadra. Contudo, é significativo informar que a escola inteira se mobilizou a favor da participação de W. Essa narrativa se torna relevante porque esboça as lutas e batalhas vivenciadas quando se trata de acolher uma pessoa surda nas atividades escolares sem que exista diferenciação nas relações em nível prático.

Anos depois, a encontrei e retomamos o contato. W. já era mãe e a gravidez na adolescência a fez assumir responsabilidades e adiar o sonho de cursar a faculdade de Educação Física, projeto que começou a se concretizar no segundo semestre de 2019. W. não era a única pessoa surda a viver a realidade escolar exposta, mas foi um meio impulsionador para que o município refletisse sobre outras possibilidades. Os anos passaram e a administração municipal foi aos poucos criando meios para se chegar à estrutura atual com escolas polo nos segmentos infantil e fundamental (séries iniciais e finais). Em 2012 pude conhecer o M. Com sete anos e cursando o 1º ano do ensino fundamental. Com implante coclear bilateral sua mãe recusou sua transferência para uma das escolas polo e também a permanência de um interlocutor de LIBRAS. Ele fazia terapia fonoaudiológica uma vez por semana e a escolha de sua genitora era a de que ele falasse de modo oralizado e o proibira de usar as mãos.

Infelizmente, e me permito fazer uma inferência subjetiva quando esboço a opinião fazendo uso de “infelizmente”, seu tempo na escola foi muito curto. Depois da experiência positiva que a equipe escolar teve com a W., mesmo anos depois, e a partir disso muita dedicação e esmero para atender cada aluno a partir das suas potencialidades e ver que é possível lecionar para todos os alunos, a equipe gestora convocou a mãe dele algumas vezes para orientá-la e propor um trabalho em parceria, mas estava muito fechada às tentativas e propostas feitas quando se tratava de LIBRAS. Todos estavam tristes em testemunhar, o que hoje conheço como surdicídio.

Witkosk considera inquestionável a importância da linguagem para a humanidade, mas para os surdos essa construção, segundo ele, é negada há séculos, desde o Congresso de Milão com a proibição do uso da língua de sinais. E explica:

Enquanto todos os investimentos continuam sendo destinados predominantemente à “correção da surdez”, os surdos, ao serem privados da Língua de Sinais, são concomitantemente castrados da possibilidade de construir uma linguagem plena e autêntica [...] (2010, p. 339)

E complementa seu pensamento com a frase de Perlin, “constitui-se em uma violência, provocando o surdicídio destes sujeitos ao impor-lhes um modelo de identidade ouvinte que continua vigorando”. (WITKOSK, 2010, p.2, apud PERLIN, 2004, p. 79).

O M. não interagiu, não brincava e ele mesmo parava quando percebia que estava usando as mãos para se comunicar. Uma vez chorou muito e tirou um dos aparelhos e guardou na mochila. A mãe ao ser informada dessa atitude e segundo ela ‘cansada de ser chamada na escola’, optou em tirá-lo da nossa escola e o matriculou em uma instituição particular. Nunca mais o vi ou tive notícias dele. Nesse sentido o afastamento é um meio de exclusão social. E neste caso específico, é possível identificar o que Dorizat considera como:

[...] bloqueio comunicativo, presente desde as primeiras relações parenterais, tem implicado inúmeros problemas para os surdos, inclusive de ordem emocional. Ironicamente, muitas destas crianças, rotuladas como nervosas, agressivas, inseguras, entre outras denominações pejorativas, são encaminhadas para atendimento psiquiátrico, alegando-se distúrbios neurológicos ou mentais. (2010, p. 4)

Paralelo ao trabalho, na minha vida pessoal, sempre tive contato com a outridade surda - uma amiga da infância, amigos que conheci por meio dela e também por tantos que fui conhecendo em lugares diversos (cursos, mercados, cartório, parentes de pessoas que foram se agregando a minha família etc.). Cabe salientar que outridade é um conceito que difere de identidade. Segundo Slavutzky, o homem é dependente do olhar desejante e de reconhecimento do outro. Assim, ele expressa o significado de outridade:

Tanto para constituir-se como idêntico, quanto para pertencer, o olhar que aqui se defende dos sujeitos ouvintes para os sujeitos surdos é um olhar que os reconheça como diferentes com direitos iguais. Direitos que os surdos advogam para si [...] o ambiente bilíngue desde a mais tenra idade. (2010, p. 5)

Entretanto, no entendimento de Foucault e Canguilhem essa definição de Slavutzky pode ser interpretada como mais um discurso da diferença e de poder, porém é a expressão construída por membros da comunidade surda. Com isso, Garcia (2015), concebe outridade como o legítimo direito de ser o outro, sem a necessidade de uma matriz identitária para servir como modelo. Não se trata de identidade e diferença, mas de autonomia na formação humana.

Esse contato me permitiu vivenciar proximidades com a língua de sinais e em 2017 recebi o convite para inaugurar uma escola polo na função de assistente de direção. A escola já existia, porém trocava de local e nome já que naquele espaço, devido a necessidade populacional, formou-se uma escola que atende as séries finais do ensino fundamental. O trabalho foi árduo até a inauguração da escola, mas depois disso foram intensivos 26 meses de entrega e empenho total. Sabe quando alguém vai assistir um filme e não leu a sinopse? Essa era eu. Para começar, de todos os funcionários da escola apenas as interlocutoras (que atendiam seus alunos separadamente) e eu conhecíamos a LIBRAS. Me perguntei como isso era possível se a escola era/é polo para atender alunos da comunidade surda? Em função desse questionamento, uma das primeiras ações enquanto gestora diante da situação posta, foi oferecer o aprendizado de LIBRAS. Como reza o Decreto 5.626 (BRASIL, 2002) capítulo IX no artigo 30, viabilizar ações relativas à formação, capacitação e qualificação de professores para o uso e difusão da LIBRAS. Para isto, utilizava um tempo do horário coletivo dos professores, mas foram os educadores de apoio que mais se interessaram e se dedicaram a proposta de aprendizagem da língua de sinais.

Sobre o espaço físico, minha sala não tinha cadeira, não precisava, pois eu nunca ficava lá. Se não estivesse em atendimento, era em alguma sala de aula, no pátio ou nos corredores que eu ficava. Sabia o nome de todos os alunos e eles adoravam perguntar e aprender sinais. Fizemos fichas com itens do cardápio fazendo uso do alfabeto manual e, por um tempo, consegui que ele fosse manuseado por alunos que manifestassem interesse no aprendizado de LIBRAS. Contudo, a proibição dessa prática, do uso dos sinais no espaço escolar, veio por parte da diretora, pois alguns professores não gostavam de ver seus alunos em pé no horário do intervalo. Isso representa os perigos do discurso de poder que é opressor:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. [...] Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. [...] O tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 1996, p. 8-14)

No segundo semestre o clima passou a ficar diferente e, após eu sugerir a alteração de algumas práticas que eram reproduzidas e não correspondiam com o respeito que devemos ter ao abordar culturas, neste caso a cultura surda (nos eventos ou reuniões não havia a tradução em LIBRAS nem para os alunos ou para seus familiares, as adaptações escritas priorizavam a língua portuguesa e para a festa de fim de ano havia a programação de encerramento e no cronograma havia uma apresentação musical em LIBRAS com o uso de luvas, um coral de ouvintes sinalizando em língua de sinais - cópia de movimentos sem apropriação dos seus respectivos significados), pedi para ver fotos das comemorações dos anos anteriores e constatei que em nenhuma delas havia um integrante surdo compondo as equipes. Esse é um exemplo típico do penoso jogo do pertence e não pertence, já que:

Verifica-se que a Língua de Sinais é utilizada muito mais como um instrumento a fim de ensinar a Língua Portuguesa, que possui prestígio e goza de reconhecimento social dentre os professores que, em sua grande maioria, não possuem fluência em LIBRAS e, tampouco, qualificação metodológica voltada ao ensino de alunos surdos. Em decorrência deste contexto, perde-se a expectativa de excelência que deveria pautar a proposta

bilíngue de ensino, também prevista em lei, para os sujeitos surdos. (WITKOSK, 2010, p. 339)

Não é difícil pensar o porquê dessa inexistência tendo em vista que essas apresentações são apreciadas pelos ouvintes e não estabelece uma relação significativa para a comunidade surda. Um exemplo de disparidade entre cultura surda e cultura ouvintes presentes nas escolas, estão os tradicionais corais formados por alunos surdos.

Garcia e Petarnella (2010) descrevem sobre essa prática a partir do que retrata Lulkin (2005) a respeito da criação destes corais, referindo-se a estes como sendo um projeto ouvintista, que segundo ele, deveria existir o compromisso ético de pensar e elaborar o coral na estética da corporeidade e do espaço cênico por meio de códigos visuais e da vibração sentida pelo corpo da pessoa surda. Neste sentido, os autores concordam e continuam:

O coral com surdos faz uma ponte entre a produção sonora, o canto, a música, o som e uma produção visual. A música e a letra passam pela apreciação e seleção de um ouvinte que faz uma tradução para a língua de sinais. Em geral, a tradução acompanha a estrutura da língua portuguesa, inserindo sinais na sequência sintática da língua nacional falada. Esses sinais seriam, supostamente, a tradução da parte sonora para a língua de sinais e para a cultura visual, [...] os sinais são conduzidos por um maestro que ouve a canção, assim como o público ouvinte, e vai regendo de acordo com a fonte sonora. [...] o papel dessa condução, deste tipo de maestro, está ligado à produção sonora, portanto, a audição continua impondo a sua forma e sentido para o surdo. (GARCIA; PETARNELLA, 2010).

Mas foi por meio das problematizações que muitos colegas passaram a refletir e se interessar por informações que contribuíssem para a adoção de uma postura mais inclusiva; nascia ali a pedagogia da imagem, desconhecida por algumas professoras, mas que aos poucos transformou-se numa prática cotidiana. Desse modo, foi possível dar visualidade a espaços e situações que no dia a dia dos ouvintes parecem comuns e óbvias, mas que para as pessoas surdas ainda são desafios. Essa passagem foi muito importante para minha carreira, mas principalmente para ampliar a visão e entender alguns desajustes sobre a escola pública; o que antes era assistido dos bastidores como professora, passou a ser vivido sendo eu uma integrante da equipe gestora – a pergunta que suscitava era: onde está a gestão democrática? Por mais estranho que essa minha colocação possa soar, a verdade é que em função da postura

de inúmeras diretoras e diretores de escola, vozes a favor das pessoas surdas são silenciadas. Isso é um problema. Segundo Witkosk:

Os mitos e os preconceitos que se perpetuam em relação aos surdos e à Língua de Sinais legitimam práticas de oralização, nas quais predominam o treinamento da leitura labial e a terapia da fala, com o objetivo precípua de dissimular a surdez, buscando transformar os surdos em pseudoouvintes, conferindo-lhes um lugar de não-eu. (2010, p.339).

De volta à quadra e, em meio ao compromisso de ensinar e cumprir o planejamento proposto pela secretaria de educação da Praia Grande e da unidade escolar, a experiência na gestão fez aumentar meu compromisso social em trazer para as aulas a discussão e reflexão sobre a pluralidade social e a importância de romper com padrões ultrapassados e práticas intolerantes. Sendo esse o princípio de reconhecimento das outridades. Atuando como professora de Educação Física, durante o ano fui chamada algumas vezes para auxiliar alunos no papel de interlocutora, mas por razões pessoais não consegui conciliar os horários. Isso me causou uma certa tristeza, pois gostaria de ter contribuído para o avanço de algumas pessoas surdas no que tange sua vida escolar. Contudo, em 2020, pela primeira vez ocupei o papel de professora interlocutora de forma profissional e remunerada; até o mês de fevereiro do referido ano, minhas atuações sempre foram como acompanhante de algum amigo ou a pedido de alguma pessoa surda para traduzir, voluntariamente, em situações e locais que eles necessitavam. A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS para atender os alunos surdos encontra-se no Decreto 5.626, capítulo V no artigo 17 e no parágrafo único:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2002).

Com o início das aulas conheci a turma da educação infantil, crianças de quatro e cinco anos, alegres, sapecas e muito amorosas – aqui, novamente, trago as minhas impressões subjetivas sobre as crianças tendo como base possibilidades interpretativas porque todo diário é dotado de sentimentos que interferem no cotidiano escolar. Em nível de distribuição de alunos, apesar de ter sido atribuída a mim a responsabilidade de atender dois alunos surdos – J. e N.,

meu profissionalismo me fez conversar com a professora regente da turma e explicar que seria inviável, de acordo com tudo que acredito a respeito da educação inclusiva e tendo como base as questões legais. Minha convicção, em função da imensa responsabilidade que abarca o conceito de “inclusão” quando se trata de educação, me fez assumir a seguinte posição: gostaria de ter a liberdade para atender todos da sala de modo que não haja impressões equivocadas de que o trabalho elaborado exclui em função das outridades. Desse modo, eu e a professora regente formamos uma equipe.

Sobre os alunos, J. é muito esperto e possui o implante coclear bilateral. Entretanto, devido a um problema nos aparelhos externos ficou sem utilizá-lo por volta de dez meses até que fosse ajustado e recolocado. Contudo, após muita resistência e dificuldade para permanecer com o aparelho, a mãe relata que não está sendo acompanhado por terapia fonoaudiológica. Para Vieira (2019), na perspectiva fonoaudiológica, na rotina de acompanhamento do IC, o próprio profissional de fonoaudiologia realiza o aconselhamento informativo acerca de assuntos referentes ao manuseio e utilização do dispositivo, igualmente indicações de estratégias comunicativas com o objetivo de facilitar e adequar o paciente a sua condição atual de escuta. E desta forma:

São abordadas questões de cuidados com o dispositivo, andamento do processo terapêutico, entre outros. Busca-se assegurar que o paciente obtenha os benefícios desejados com o tratamento da forma mais fácil e eficiente possível. [...] É importante que o usuário e a família estejam cientes das suas responsabilidades no desenvolvimento do implantado que acontece de forma gradativa. Dentre as obrigações que compete ao usuário de IC e sua família estão o comparecimento aos acompanhamentos de programação, assim como, a terapia fonoaudiológica, ambos de forma periódica. No caso de crianças, acrescenta-se ainda a necessidade do apoio escolar. (2019, p. 22-24).

Sua adaptação a sala de aula, no início, foi bem complicada, pois ele sentia muita vontade de permanecer em casa com sua mãe e irmã. Porfírio (2020, p1-4), identifica o isolamento social como voluntário ou não e quando o indivíduo se isola voluntariamente, eis que representa sua livre e espontânea vontade, sem nenhuma força maior que o obrigue ao isolamento. Em função do desejo de auto isolamento, por esse motivo, chorava e não queria realizar as atividades educacionais na sala de aula.

O N. é bastante observador e desde o primeiro dia se adaptou muito bem. Apesar de emitir alguns sons, não desenvolveu a fala na modalidade oral, mas se comunica perfeitamente com os sinais e é muito paciente com quem não o entende. Esta emissão sonora por pessoas surdas não implica em oralização, sobre isto, Prado escreve:

Nos primeiros meses de vida, mesmo sendo incapaz de ouvir sua própria voz, a criança chora e vocaliza da mesma maneira que uma criança ouvinte. O processo de comunicação oral é complexo: envolve aspectos acústicos, fisiológicos e proprioceptivos. A transmissão dos sons inicia-se com a formulação da mensagem no cérebro, ativando comandos neurais para a produção verbal, que é monitorada através de pistas auditivas, visuais e cinestésicas. Alguns achados de pesquisas, com relação às características da fala de pessoas surdas e os consequentes efeitos na comunicação verbal, referem que as principais dificuldades são de sincronização, ritmo, altura, entonação, controle velar e articulação. (2007, p.2-3).

Em função do trajeto, o ônibus da prefeitura fazia seu transporte e, por essa razão, não tive a oportunidade de conhecer sua mãe pessoalmente. Na segunda quinzena de março, recebemos mais um aluno surdo, o D. Um garoto cheio de alegria e energia. Ele escuta de um ouvido e possui resíduo auditivo no outro, por isso utiliza aparelho amplificador unilateral, fala por meio da oralização e desconhecia a língua de sinais. Cada sinal aprendido por D. era uma “festa” na sala de aula. Witkosk salienta que comumente os surdos que têm acesso tardio à LIBRAS revelam o quanto ela possibilitou um renascimento e, ilustra com o depoimento da surda Karin Strobel:

[...] aprendia a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções. [...] 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. (WITKOSK, 2010, p. 341, apud STROBEL, 2008, p. 14-17).

Por conseguinte, traz a fala da surda Gladis Perlin, “a Língua de Sinais é a saída da terra do exílio da cultura ouvinte dominante, da inércia social e subjetiva decorrente da apropriação limitada de uma língua oral-auditiva”. (WITKOSK, 2010, p. 341, apud PERLIN, 2003). E se posiciona de forma assertiva de que a Língua de Sinais é uma questão de direitos humanos.

Perto de completar dois meses de aulas presenciais fomos surpreendidos, eu e toda equipe escolar, com o isolamento social em função do COVID-19.

Recesso escolar, pontos facultativos e feriados foram antecipados na expectativa de que voltaríamos, mas, não voltamos. Entrada com muitos abraços, atividades coletivas, massinha, contação de histórias e muitas, muitas risadas foram substituídas pelas telas do computador e celular. O mundo enfrentava e ainda enfrenta a pandemia. No Brasil o isolamento social teve início no final do mês de março e durante esse período acostumou-se a chamá-lo de “novo normal”. As crianças, como relatado por elas por meio de e-mails e participação em chats, ficaram arrasadas. Em função de suas idades, elas não têm muita noção e maturidade para entender o que acontece; a rotina foi revirada repentinamente e o “novo normal” alterou a ordem das relações. Fazer lição em casa? Os pais explicando? E o lanche com os amigos? Essas foram as primeiras perguntas sob a forma de reclamações que ouvi na primeira chamada de vídeo que fiz.

Em tantos anos de magistério essas foram as perguntas mais difíceis de responder. Precisei aprender a mexer em aplicativos, planilhas, gravar e editar vídeos. Auxiliei mães, pais, tios, avós, irmãos e cuidadores a mexerem em algumas dessas ferramentas tecnológicas para conseguirmos fazer aulas online e trocar informações na sala virtual. Os alunos surdos estranharam muito no início; alguns encontros eram individuais e outros coletivos. Geralmente no término de um encontro coletivo recebia a ligação de alguma das mães para que eu explicasse novamente o conteúdo e os temas abordados. Deste modo, o trabalho se prolongava.

É significativo citar nesse desafio diferente, que mesmo com tantas coisas ruins sendo noticiadas e apesar do distanciamento social, houve uma aproximação entre mim os responsáveis pelos alunos. O contato diário, mesmo ocorrendo por meio de mensagens, ligações, chamadas de vídeo e reuniões por aplicativo propiciaram a troca de informações em prol do emocional das crianças e do desempenho pedagógico. Isso aconteceu independentemente da condição da criança: surda ou ouvinte.

Cabe relatar que a participação das crianças ouvintes da turma também de seus responsáveis nas atividades de LIBRAS foi de 100%. Os vídeos que recebi, com meio da realização das atividades, a entrega nas interpretações da

língua oral para a língua sinalizada estava dotada de naturalidade expressiva. Para atender a todos os alunos, D. e eu marcamos as aulas online em dias alternados da semana e em horários variados; é muito gratificante ver a família reunida em volta do computador fazendo as dinâmicas, os exercícios e os sinais da LIBRAS. Isso implica, quando falo em ser gratificante, em reconhecer o papel significativo da afetividade positiva no processo de formação da pessoa. Leite (2012, p. 3) reconhece ser a mediação pedagógica também de natureza afetiva e em conformidade com seu desenvolvimento na relação entre educador e família, acarreta impactos afetivos positivos ou negativos, pois todas as ações planejadas promovem impactos afetivos na comunidade escolar.

Nesse espaço, onde a incerteza ocupa a mente de algumas pessoas em função da pandemia, surgiu a oportunidade de divulgar e disseminar a língua de sinais brasileira para mais pessoas. Isso ampliaria as possibilidades comunicativas entre pessoas surdas e pessoas ouvintes. Porém, em função de questões burocráticas e administrativas barreiras foram aparecendo. A primeira instrução recebida, de modo arbitrário e vertical, foi a de não fazer mais vídeos fazendo uso da língua de sinais. Em outro momento, houve a informação de que interlocutores deveriam traduzir as atividades e a apostila, não por meio de sinais, mas com a datilografia. Isso caminha de forma contrária ao que diz leis e resoluções. Segundo o decreto 10.436, em seu artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Após a orientação recebida, de modo infundado, fiz um relatório e enviei para os setores da educação especial e para o legislativo do município de Praia Grande, solicitando a revisão da ordem publicada e uma possível alteração dessa ordem. Aproximadamente um mês após o meu pedido recebemos a orientação geral, não houve nenhuma resposta direta a minha solicitação, que poderíamos gravar vídeos em LIBRAS. Foucault, já havia falado sobre os silêncios cujo poder de interdição provocam segregação e exclusão (1996). Em função do silêncio, é possível que esta ordem tenha partido de alguém com a

ideia de que os alunos deveriam aprender com o uso da datilografia, ou seja, mesmo tendo um setor que cuida para que a educação inclusiva ocorra de forma correta e significativa, há conceitos desconhecidos ou ultrapassados que aparecem em situações cotidianas e que interferem no trabalho dos professores. Contudo, como se trata de um diário crítico reflexivo, minha busca é insistente pela mudança dessa concepção, pois o sujeito surdo precisa aprofundar-se da forma natural como pensa e se comunica para depois expressar-se em língua portuguesa (modalidade escrita). Entretanto, como sempre houve, existe um reforço distorcido por parte do sistema municipal para que a forma como o bilinguismo, equivocadamente, está sendo entendido continue sendo oferecido às pessoas surdas.

De que adianta o aluno sinalizar para um colega de outra sala onde não há interlocutor, ou para um educador de apoio se estes não o entenderem? Por que o esforço em fazer entender-se parte do aluno surdo? Por que não há funcionários, professores e gestores conhecedores da língua de sinais para acolherem esses alunos já que a escola é polo? Quais ações são pensadas e oferecidas para introduzir a cultura surda nesse contexto; como pode o ouvinte ser referência para a pessoa surda?

A referência persiste no aportuguesamento, características que nos remete à prática da comunicação total, onde utiliza-se a linguagem bimodal – a prevalência está na língua portuguesa ao falar ou ler. Por exemplo, faz-se alguns gestos ou sinaliza-se algumas palavras em língua de sinais com o intuito de estimular o aprendizado da língua portuguesa. Quando alguns professores são indagados sobre o que ocorre no município de Praia Grande, a maioria acredita que o certo a fazer é utópico, acreditam veemente que para o aluno surdo se posicionar é preciso falar ou escrever na língua portuguesa, ou seja, renegam a importância da língua de sinais e não acreditam no poder e força do bilinguismo.

Em 2005 foi regulamentado o uso da língua de sinais como língua oficial da comunidade surda e por possuir estrutura de língua e propiciar o diálogo entre as pessoas fortalece nessas relações afetivas, sociais e cognitivas a organização, reorganização, compartilhamento de informações e experiências e assim as ressignificações (BRASIL, Decreto 5.626, 2005). Essa interação é substancial e auxilia na formação da identidade. Essa questão da língua é imprescindível para que a escola seja de fato inclusiva; em escolas intituladas

polo, sinto um desdouro em escrever coisas óbvias e que têm fundamentação legal, mas que precisam ser cobradas. Há vários ditos populares que podem ser utilizados nessa situação, mas serão dispensados, já que a pesquisadora não admite ironia nesta situação alarmante. Há de se repensar os modelos da organização estrutural físico e pedagógico dessas escolas. As ações que reproduzem o distanciamento ao invés de incluir, infelizmente persistem. Pergunto sempre se creem ser essa a intencionalidade real do ensino inclusivo para os surdos? Se essas disposições de acessibilidade comunicativa oportunizam a todos o aprendizado significativo?

Existe muitas possibilidades de mudança na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) basta produzir meios e criar espaço para discutir essas questões e pensar em ações que favoreçam o egresso do estudante surdo em todo ambiente escolar. Deste modo, enquanto educadora, intérprete e pesquisadora, enxergo uma dívida nacional e social para com a outridade surda (como há com outros grupos étnicos e sociais também). E por escolha, atuo como interlocutora para pessoas que necessitam dessa mediação com pessoas ouvintes. Incluir na perspectiva bilíngue não significa ter um estudante surdo na sala de aula sem que outros estudantes não consigam se comunicar com ele. Essa prática defrauda a inclusão. O desenvolvimento da aprendizagem nessa perspectiva, na visão da pesquisadora, deveria ser a partir do ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa para todos da sala, para todos da escola (e por que não para todas as escolas brasileiras?). Sobre o bilinguismo, é preciso salientar que, este, não é somente o ensino e aprendizado de duas línguas em suas modalidades específicas – Língua de Sinais e Língua Portuguesa. O ensino bilíngue refere-se também ao conhecimento e vivência da cultura dessas línguas, pois são modalidades diferentes. Esse apontamento foi feito por Garcia ao citar os dizeres de Quadros quando afirma que:

[...] o “bi” no bilinguismo faz referência a toda uma construção “nova” no modo de pensar a escola: a questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e intérpretes de língua de sinais. É que a questão da língua implica reconhecimento de certo status nos níveis linguístico, cultural, social e político (GARCIA, 2015, p. 57 apud QUADROS, 2005, p. 6).

Após esse relato das vivências em escolas públicas, penso o quanto estamos distantes do desenvolvimento de projetos educacionais para alunos surdos. O que incomoda pode ser expressão por mais questão de caráter descritivo: como obter acesso ao conhecimento formal, ou seja, curricular, se a identidade cultural e linguística da pessoa surda não foi adquirida? Como falar de identidade ou outridade surda se, sob o ponto de vista da língua, apenas a cultura dos ouvintes por intermédio da língua portuguesa é oferecida? Em nível de hipótese, o início de uma mudança significativa, talvez, possa vir da mutualidade de mediações que contemplem a comunicação – como algumas pessoas comparam a presença de um aluno surdo na sala a de um estrangeiro e sem querer aprofundar nessa opinião apenas citá-la para defender que as possibilidades são maiores que as dificuldades, ou seja, a inclusão comunicativa é para ouvintes e para a outridade surda. Haja vista que uma identidade é construída e compartilhada socialmente no interior de uma cultura, dos discursos produzidos, nas representações compartilhadas e nos significados atribuídos, fixa-se no contexto dos estudos culturais o termo Identidade Surda. Na prática, como foi observado e registrado em diário, não acontece bem assim. Em nível governamental, ressalta-se que, no Brasil, os estudos culturais são partes importantes em um campo de pesquisa voltado à educação do surdo, inscrito em um paradigma denominado de Estudos Surdos. Buscam compreender as práticas sociais e de identidades do surdo, referendando à diferença cultural e linguística, sinalizando contrariamente à interpretação de surdez como deficiência, doença, experiência da falta e medicalização (STROBEL, 2008). Entretanto, muitas prefeituras negam esse posicionamento e fazem uso das abordagens clínicas. Portanto, para que se efetive a construção da identidade, pode-se assegurar que, dentre outras coisas, a forma como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive é uma delas. Exemplificando, um surdo que vive junto de pessoas ouvintes que consideram a surdez uma deficiência a ser tratada, pode constituir uma identidade referenciada nesta ótica e influenciar a pessoa surda a se autodeclarar deficiente. No entanto, um surdo que vive na comunidade surda possui outras narrativas de vida para contar, a sua diferença é constituir sua identidade por meio de um outro olhar, o de si mesmo e de sua comunidade (PERLIN, 1998).

1.3 - Perdas Auditivas e suas Tipificações Provenientes das Necessidades Clínicas: noções enciclopédicas e prescrições frias. Onde não há lugar para poesia

As perdas auditivas, assim se naturalizou culturalmente na sociedade ocidental, devem ser avaliadas pelo fonoaudiólogo, que é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz (Lei n.º 6.965/1981). Em seu artigo 5º, a Constituição Federal, trata dos direitos e deveres individuais e coletivos e estabelece no inciso XIII a liberdade do “exercício de qualquer profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Nesse cenário, as perdas auditivas podem ser classificadas em nível leve, moderado e severo. Para mensurar a quantidade de perda auditiva há necessidade de audiômetro, que é um instrumento eletrônico que mede, em decibéis (dB), os níveis de audição em um espectro de frequências a potencialidade do ouvido. Portanto, essas perdas podem ser classificadas, conforme determinação do Bureau Internacional d’ Audiophonologie – BIAP, e na Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, (MEC, 1997, pp. 53-54):

Portador de surdez leve – aluno que apresenta perda auditiva que até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam.

Portador de surdez moderada – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, e alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos.

Portadores de surdez severa – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Portador de surdez profunda – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é

tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Essa condição denominada 'portador' tem como origem a concepção clínica de que a surdez é uma patologia e em função disso precisa ser erradicada porque é concebida como estado temporal que pode ser alterado de inúmeras maneiras. Hoje, há o implante coclear. Em contrapartida, a educação vê a pessoa surda como condição humana e não do modo/estado transitório. A pedagogia luta para que a condição surda seja reconhecida como identidade e não como corpo patológico. Isso aponta para uma reestruturação da proposta clínica ou para que a escola tenha uma aplicação condizente com a educação inclusiva bilíngue, quer dizer, entender a identidade e a cultura surda somente não é eficiente, é necessário flexibilizar o que está fixado pelo diagnóstico clínico e planejar com foco nas potencialidades das pessoas surdas. Lockmann (2012, p. 8) compila esse pensamento como um procedimento salvacionista, isto é, estratégias médicas e pedagógicas que objetivam reabilitar e "normalizar os sujeitos" para que os alunos surdos se assemelhem aos alunos ouvintes.

Através dos níveis de perda auditiva é que se considera, quando a criança chega no período escolar e encontra profissionais que podem sentir a dificuldade auditiva do aluno, mas também dependem de uma interpretação mais específica para poder lidar com a população formada por pessoas surdas. Normalmente, a perda auditiva de grau leve pode ser constatada através da audiometria, tendo em vista que as pessoas geralmente não percebem que ouvem com menos facilidade. Quando a perda auditiva passa a ser de moderada para severa, os sons podem ficar distorcidos e, na conversa, as palavras se tornam abafadas e mais difíceis para serem compreendidas. Quando existem várias pessoas conversando em locais com ruído ambiental ou salas onde existe eco, o grau de surdez é severo, havendo maior dificuldade para ouvir (MONDELLI; BEVILACQUA, 2002). Se o ambiente externo interfere na qualidade do ouvir, esta passa a ser mais uma questão a ser discutida na esfera pública, pois essa questão da sonoridade, conhecida também como poluição sonora, torna-se um fator que dificulta e incapacita o sujeito que possui um resíduo auditivo e pessoas que não tem nenhum comprometimento fisiológico ou anatômico; aliás há estudos que não serão indicados nesta pesquisa, mas que se aprofundam neste

assunto. Um dos possíveis estudos a serem citados é a Tese de Doutorado do Professor Eduardo de Campos Garcia (2015) na qual ele fala que a saúde auditiva depende das avaliações ambientais para que se defina qualidade sonora e poluição sonora e o quanto um ouvido suporta.

Contudo, para avaliar a perda auditiva por meio da audiometria tonal liminar sugere-se observar os seguintes aspectos: 1 - O grau da perda auditiva deve ser classificado por orelha e, baseado na média do limiar de audibilidade obtido nas frequências de 500 a 4000 Hz; 2 - Se a média tonal estiver situada dentro de um critério de referência para crianças (até 12 anos) e para adultos, classificar como limiars audiométricos dentro da normalidade (500 a 4000 Hz); 3 - Identificar a ocorrência de perda auditiva, mesmo que isolada, nas frequências de 250 Hz, 6000 Hz e/ou 8000 Hz, referindo-se a esta perda auditiva com o termo "entalhe"; 4 - Classificar o audiograma como alterado ou normal, com base nos limiars audiométricos para as frequências de 250 a 8000 Hz, de acordo com critério de referência adotado (crianças: limiars tonais d" 15 dB NA e adultos d" 20 dB NA); 5 - Para a classificação do grau, usar o parâmetro adaptado da publicação da *British Society of Audiology*, ou seja, leve (25 a 40 dB NA), moderada (41 a 70 dB NA); severa (71 a 95 dB NA) e profunda (> 95 dB NA); 6 - Usar o termo perda auditiva em vez de rebaixamento; 7 - Além do grau da perda auditiva, deve ser mantida a descrição do tipo de perda auditiva e da configuração audiométrica; o critério de referência adotado (grau) deve estar especificado no registro dos dados (RUSSO; PEREIRA; CARVALLO; ANASTASIO, 2009).

Portanto, além da representação dos limiars auditivos no audiograma, o fonoaudiólogo deve redigir um relatório, a fim de esclarecer as implicações de determinada perda auditiva na comunicação do paciente, em especial, nos casos de audiogramas com configuração descendente, nos quais a classificação do grau de perda auditiva (500 a 4000 Hz), ainda, não é o suficiente para contemplar as dificuldades comunicativas. É dever do fonoaudiólogo ter todo cuidado e sensibilidade em expressar o que se interpretou em um audiograma, tendo em vista que isso pode levar a transformações na vida pessoal e profissional do sujeito avaliado (RUSSO et al, 2009). Nesse sentido, esses são os cuidados que se deve ter ao avaliar e notificar a família e a pessoa surda sobre a sua atual condição, tendo em vista que cada caso é particular e, no momento do

diagnóstico, qualquer informação indevida poderá trazer transtorno desnecessário e envolver a vida da pessoa. Mas ainda é possível problematizar o que está posto e perguntar-se: a quem a audiometria beneficia? Esse é um questionamento que exige complexidade na resposta; se pensarmos do ponto de vista clínico, o apontamento de Lockmann (2012, p. 7) é direto, ao afirmar que [...] o intuito é transformar os surdos em algo que eles não são, nem nunca serão: ouvintes”. Sob o ponto de vista pedagógico, configura-se como uma possível reflexão, o que Canguilhem (2009, p. 85) utiliza no seu livro *O normal e o Patológico* ao apresentar que a patologia determina razões entre fenômenos físicos, porém não há um conceito científico da vida e sim de diagnóstico, logo a patologia “não tem nada a ver com os objetivos e fins e por conseguinte, com os valores em relação à vida”. Garcia em uma reflexão crítica, em razão de seus estudos, fala que:

[...] se os surdos reivindicam a aceitação de que sua condição faz referência a um posicionamento social e de produção de linguagem e cultural que se denomina “identidade surda”, qual a razão da medição de sua capacidade de captação sonora? A quem e para quem serve a medição do grau de audição? Que políticas estão por trás deste interesse? Quando se afere algo para averiguação da normalidade existente em determinado corpo, o que se busca é uma estatística sobre a vida dentro ou fora do que se considera normalidade (2015, p.68).

Vale ressaltar que na pesquisa realizada por Santana (2007), em decorrência das entrevistas com os familiares, para alguns deles ter um surdo na família é vivenciar o luto do filho idealizado, do filho que não veio. Por essas razões, há uma incansável busca que parte dos pais, na tentativa de retomar a “normalidade” do filho, através da fala idealizada, mas que é impossível de ser naturalmente adquirida por seus filhos surdos. A língua falada na modalidade oral torna-se o principal conflito dessa família quando se trata da sua relação com o seu filho surdo. Nesse contexto, cabe observar que a perda auditiva, independente da classificação, precisa receber os cuidados e acompanhamento dos responsáveis - no caso dos menores, para orientação e tomada de decisões. No contexto apresentado, asseguram Buerkli-Halevy; Checkley (2002, apud Dizeu, 2005, p. 04):

Não há como se negarem os avanços que a tecnologia trouxe para a detecção precoce da surdez e para a intervenção nesse processo. Com o surgimento das emissões otoacústicas e os programas de *Screening* Auditivo Neonatal Universal é possível

diagnosticar precocemente a surdez e iniciar um trabalho de intervenção precoce, abrangendo o bebê e a família. Atualmente, as próteses auditivas digitais possibilitam maior potência com melhor qualidade sonora para adaptação em crianças.

Nessa direção, de acordo com Koslowiski:

Os implantes cocleares multicanal também têm sido uma opção para os que não se beneficiam da prótese auditiva”. O autor ainda sustenta que: “além disso, na área da informática, a quantidade de softwares que exploram a imagem visual é cada vez mais comum no mercado, facilitando uma série de acessos aos educadores de surdos. (1997, apud Dizeu, 2005, p. 04)

Com a confirmação da surdez, a percepção da própria pessoa é o que deve prevalecer. Como alguém que nunca ouviu pode ter a sensação de perda de algo que desconhece? Geralmente esse sentimento de perda é presente nos outros. E não são poucos os casos nos quais as crianças e adolescentes sofrem o “surdicídio epistemológico” (GARCIA, 2015). Para clarificar essa ideia, a explicação se faz no âmbito da filosofia, no escrito de Domingues (2004, p. 17), que trata a razão das ciências humanas como igualmente múltipla e variada ao contrário de torná-la numa razão substancial fixa, enxergada como universal. Segundo ele, “é, pois, no plano ontológico, mediante a articulação do uno e do múltiplo e do contínuo [...] como das identidades, que no social não tem nada de tautológica” (p. 18). Assim, confirma que socialmente não há o mesmo argumento para manifestar as diferenças existentes; exemplifica com a situação a seguir: “porquinho-da-índia que não se sabe se é porco ou roedor. Portanto, um ser que não tem conceito sobre si mesmo” (Op. Cit.).

Defronte à diacronia histórica da pessoa surda no Brasil e das diferentes formas de tratar a diferença e a diversidade humana, o termo outridade surda passa a ser um conceito utilizado na crítica reflexiva sobre as narrativas clínicas e terapêuticas e os reflexos destas na educação. Morin (2010) escreveu sobre mesmice e outridade. Este termo – outridade, deriva do latim *alter* – outro - e foi criado por especialistas franceses para especificar as propostas do investigador francês Eric Landowski sobre a interação entre comunicação e semiótica. Ainda que outridade seja utilizado como sinônimo de alteridade, esta pesquisa fundamenta-se no conceito do Morin, sempre na dimensão do inacabado. Deste modo:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, desse modo segue-se para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (2010, p.192).

Diante disso, mesmo com os variados equipamentos e aparelhos que oferecem atendimento aos indivíduos surdos, em sua maioria, na prática, o número de pessoas que obtém êxito é muito pequeno, isso a partir da perspectiva médica. Na concepção inclusiva pergunta-se: escutar seria um êxito? Então a pessoa surda nasce numa condição de desvalor? Não é humana? Embora a oralidade ser considerada como foco do desenvolvimento, e há uma preocupação em se utilizar a prótese auditiva para o desenvolvimento da percepção auditiva e pelo treino intensivo da fala, o que deixa a língua de sinais desconsiderada ou não valorizada. Os trabalhos de reabilitação que, tradicionalmente, são feitos pelos fonoaudiólogos, com o objetivo explícito de erradicar a surdez, seja por meio da tecnologia intraorgânica, nem sempre apresentam resultados favoráveis a todas as pessoas surdas já que só alguns conseguem como resultado alcançar o conceito de sucesso como determinado clinicamente, o que é uma realidade a ser vista para que haja alcance educacional dos surdos (DIZEU, 2005). Nos estudos dele:

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais. (2005, p. 4)

Muitas considerações a serem dialogadas e refletidas no ambiente familiar e escolar, a contar que as crianças podem ter a dificuldade de se expressarem oralmente, mas as que escutam e desconhecem a língua de sinais também possuem dificuldades para se comunicar de modo sinalizado; bem como seus familiares e educadores. Sendo assim, essa pesquisa reconhece a existência da idealização de inferioridade da LIBRAS por uma parte da sociedade, mas discorda e rejeita completamente esse arbítrio. O fato é que tipificar a pessoa surda e reduzi-la à condição limitante da surdez, e, ignorar sua identidade juntamente com todas as conquistas que ultrapassam o olhar clínico

e terapêutico ganhando cada vez mais espaço social por meio da cultura surda e suas especificidades. Portanto, é necessário mencionar que discursos de relações inferiorizadas e discursos de poder que buscam a homogeneização humana perdem espaço na sociedade atual.

1.4- Surdez: Nominada e Adjetivada como Problema (para quem?)

Do ponto de vista clínico, os problemas auditivos podem ser classificados em dois tipos. De acordo com a Secretaria de Educação Especial:

O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutivas, normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo e chama-se surdez neurossensorial. A surdez neurossensorial pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão muito sensível e vulnerável aos fatores genéticos, às doenças infantis, aos sons muito altos e a alguns medicamentos. Um parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, pode causar surdez neurossensorial. Ao nascer, a criança está sujeita a icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar à perda de audição. (BRASIL, 1997)

Em uma análise mais apurada, nota-se que todos esses aspectos devem ser bem analisados porque a padronização dessa classificação segue critérios únicos e, como afirma a socio antropologia, cada caso é um caso; as pessoas têm suas singularidades. Dessa forma, a avaliação por um especialista pode fazer um diferencial no diagnóstico da surdez e no tratamento proposto. E como abordado anteriormente, a escola não pode pensar e desenvolver o seu planejamento 'presa' a um diagnóstico. Convém ressaltar que, para a medicina, a surdez é uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica, da qual desperta atenção e interesse de alguns médicos nessa área do conhecimento. Portanto, o interesse dos médicos pela surdez, poderia ser atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem (SKLIAR, 2016). Nesse viés, pode-se afirmar que a localização de lesão no ouvido permite a distinção da surdez: a) de transmissão ou condução:- caracterizada por algum tipo de problema no ouvido médio, e a lesão existe apenas no aparelho de transmissão: há um impedimento na passagem das vibrações até o ouvido interno; b) de recepção ou percepção:- há uma lesão no aparelho de recepção: no órgão de

Corti ou nas fibras nervosas condutoras do impulso provocado pelas vibrações sonoras. Esta é uma surdez mais complexa porque é o próprio órgão sensorial que pode favorecer as distorções de sensação sonora; c) Surdez mista:- ocorre tanto o ouvido médio como interno são afetados, e a perda de audição apresenta componentes condutivos e neurossensorial (BARBOSA, 2011). Ainda nessa linha de pensamento, as causas da surdez podem ser definidas, conforme:

Hereditárias:- adquiridas no pré e pós-natal. Dentre os fatores ambientais que acarretam a deficiência auditiva destacam-se as infecções, drogas e traumatismos cranianos. Pré-natais:- causadas por desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consanguinidade; relativas ao Rh; relativas a doenças infectocontagiosas, como rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes; remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno; desnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes; exposição à radiação. Perinatais:- adquiridas por prematuridade, pós-maturidade, anoxia, fórceps; infecção hospitalar. Pós-natais:- causadas por meningite, remédios ototóxicos, em excesso, com ou sem orientação médica; sífilis adquirida; sarampo, caxumba; exposição contínua a ruídos ou sons muito altos; traumatismos cranianos. (BARBOSA, 2011)

No entanto, independente da causa da surdez, o que importa são as providências e métodos que propiciem à pessoa surda sentir-se respeitada no ambiente familiar e escolar. Não se pode negar que toda criança precisa construir sua identidade para enxergar-se cidadão e reconhecer-se pertencente à escola e a sociedade como um todo. Mas a medicina insiste no diagnóstico da surdez. Em contrapartida à medicina, numa perspectiva socioantropológica Garcia, explica que:

[...] surdo é uma enunciação que identifica a pessoa que, entre outras possibilidades, tem sua singularidade no modo de produzir cultura de linguagem, relacional e de operar no cotidiano; surdez é uma identificação de patologia, palavra que funciona como amostragem de algo que não funciona bem e que é digno de reparos. A primeira proposta faz da pessoa um alguém que atua na sociedade, a outra faz da pessoa um objeto em experimentação tanto quanto vulnerável às decisões de outrem (2015, p.65).

Seja desde o nascimento ou durante o decorrer da vida, parar de escutar, em nenhuma situação as pessoas surdas devem ser minimizadas enquanto ser social; pode haver alteração na rotina e adaptação comunicativa, mas seus direitos de cidadão não podem ser despercebidos, há que se propiciar meios para a construção identitária de um novo indivíduo culturalmente híbrido porque bilíngue.

1.5 – História: quando a voz é da medicina

Ao ser retratada, através da literatura utilizada nessa pesquisa, a história sobre a pessoa surda mostrou o quanto é composta de discussões e controvérsias. Consta que, desde a antiguidade, os direitos das pessoas com diferenças físicas e intelectuais eram vedados impedindo-as de exercer seu papel de cidadãos. A inclusão de pessoas com anomalias, deficiências e diferenças, no contexto social do século XII, em especial nas escolas, não existia, pois havia uma sociedade separatista e preconceituosa impedindo essa socialização (SANTOS; SILVA; SILVA, 2016). Nesse sentido, as pessoas com deficiência tinham como denominação seres amaldiçoados e, em outras vezes, eram consideradas seres semidivinos. Mas, o que a história também narra é que essas pessoas foram excluídas da sociedade e vistas como objetos de caridade da comunidade (PESSOTI, 1999, apud OTHERO; DALMASO, 2009).

Além do setor educacional, também, a falta da linguagem oral para as pessoas surdas e sua estigmatização, em virtude de suas características cognitivas, tiveram repercussão em outros âmbitos, que os privavam de seus direitos básicos, como a proibição da herança ou posse de bens, o casamento e o convívio com outras pessoas. Diante disso, os surdos eram excluídos da sociedade, e essa história silente e dolorosa, deu início à história educacional do surdo (TALASK, 2006). Diante essa construção social, a ampliação dos estudos e pesquisas, inserindo também o desenvolvimento científico, constatou-se que as razões e a origem das diversas deficiências humanas não se encontravam relacionadas com o mal, e tampouco eram do mal. Começaram, então, a surgir as primeiras práticas sociais voltadas para um maior cuidado com as pessoas com deficiências. Porém, o que acontecia, tanto na Europa, quanto no Brasil Imperial, era apenas a institucionalização da deficiência. Isso quer dizer que as pessoas com necessidades especiais ficavam em suas residências enclausuradas e estavam, portanto, excluídas da participação social mais ampla (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Vale ressaltar que, com a criação do conceito de integração da pessoa com deficiência, mudanças vieram a partir de um processo dialético de afastamento do paradigma da institucionalização, que foram apropriadas com as ideias de normalização.

Portanto, ao invés de buscar modificar a sociedade, enfatizavam a necessidade de modificar a pessoa com deficiência para que ela pudesse ser integrada e inserida no convívio social, se assemelhando ao máximo possível dos demais (FERREIRA; DUARTE, 2010). Esse modelo de institucionalização permaneceu até meados da década de 50 do século XX, período de algumas mudanças, no que concerne aos movimentos sociais. Um dos principais acontecimentos, em 1948, foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual, em seu artigo 1º, se reconheceu que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos.” De modo geral, essa declaração assegurou às pessoas, todas elas, pelo menos no papel, os direitos à liberdade, à educação e ao convívio social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Na década de 60, teve início uma intensa movimentação mundial em defesa dos direitos das minorias (ou de majorias quando se trata de mensurar a população), pautada principalmente nos direitos humanos. Nesse momento, ocorreu a desinstitucionalização, que teve a inclusão colocada em sentido geral e mais amplo, principalmente no que diz respeito ao aspecto da participação/ produção social. A alavancagem dos estudos na área da psicologia da instrução permitiu uma visão dessas pessoas como seres humanos concretos, produtivos (física e intelectualmente), com processos especiais e que, em razão disso, não podiam simplesmente ser agrupados e excluídos do convívio social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). A partir da década de 80, ocorrem transformações mais intensas nas sociedades, principalmente com a utilização das novas tecnologias, que abriram as possibilidades de uma comunicação em tempo real, com qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo. Desse modo, gerou novos acessos também às informações sobre o que acontecia no mundo (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009).

Na década de 90, a tônica fica em torno do discurso que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, com a ideia de construção de espaços sociais que propiciassem o atendimento das necessidades de todos os cidadãos. Isso cria corpo para que se construa uma educação unificada, que fosse realmente inclusiva, através do processo de inclusão na rede comum de ensino (MRECH, 2007). Com a Declaração de Salamanca (1994), o processo inclusivo nas instituições de ensino ganhou espaço e força, assim como foi estimulada por

meio da legislação que a rege. O processo de inclusão passou a ser investigado por várias áreas do conhecimento, tentando cada uma delas estabelecer diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A discussão acerca da inclusão, atualmente, se dá a partir da busca pela adequação dos ambientes, das propostas pedagógicas e curriculares e das práticas educacionais focadas no atendimento especializado para que se faça cumprir a legislação vigente. A proposta de educação inclusiva desta declaração prevê que todos os alunos tenham a possibilidade de integrar-se ao ensino regular; sejam diferenças sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) destaca princípios de acordo com o art. 2º, como segue:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Por via dessa declaração, houve mudança de práticas utilizadas e a escola percebeu que deveria adaptar-se e questionar as propostas pedagógicas existentes, tornando viável o acesso a todos os alunos, mesmo sabendo que todo processo deve ser dinâmico e gradual, para que seja realmente capaz de atender as crianças com suas diferenças, pois cada uma é única. Para isso, as crianças devem receber os apoios extras, conforme suas peculiaridades para que tenham uma educação efetiva (SANTOS, 2002). Mesmo com a proposta da Declaração, a figura da criança surda ainda esbarra em muitas dificuldades na família, na comunidade e na educação. Isso impõe mudanças em todos os

setores: social, educacional, econômico e político, tendo em vista que a realidade difere muito dos ideais propostos. Para Carvalho:

Tais ajustes ou adaptações também se organizam num contínuo, que vão desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas e que distanciam consideravelmente do projeto curricular estabelecido (estas, bem frequentes). (2015, p. 86)

Os primeiros educadores de estudantes surdos utilizavam-se de diferentes metodologias de ensino aprendizagem. Estas consistiam na língua auditivo oral nativa, língua de sinais e dactilologia, – representação manual do alfabeto e outros códigos visuais (SKLIAR, 2016). Sobre a primeira escola de surdos no Brasil, afirmam Veloso e Maia:

Fundou-se no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto da Educação dos Surdos (INES) em 26 de setembro de 1987 (...), o alfabeto manual, de origem francesa, foi difundido pelos próprios alunos do INES, naquela época os pais traziam os alunos surdos para o Rio vindos de todas as partes do Brasil (...), em 1875 um ex-aluno do INES Flausino José da Gama aos 18 anos publicou “Iconografia dos Sinais dos Surdos, ou seja, a criação dos símbolos o primeiro dicionário de língua de sinais do Brasil. (2011, p. 41)

Nesse contexto, nos estudos de Almeida:

A data de fundação do Instituto era considerada 1 de janeiro de 1856, mas a alteração deu-se em decorrência do Império ter passado a subvencionar o Instituto, daí sua data comemorativa passar a ser 26 de setembro de 1857. Nesse ano, E. Huet, professor surdo francês, personagem importante na história da educação dos surdos, apresentou ao Imperador D. Pedro II uma carta cujo conteúdo revela o interesse na criação de um estabelecimento para surdo. (2014, p. 41)

Porém, com o aumento perceptível de pessoas surdas, o que se nota é a necessidade de todo corpo educacional, em especial do professor que lida diretamente com o aluno em questão, dispor de metodologias, recursos e formação continuada para atender e acolher esses alunos, preparando-os para seu desenvolvimento educacional, principalmente quanto ao processo de alfabetização da língua portuguesa, na modalidade escrita, por meio da língua de sinais. É importante relatar que, ao revisitar a história dos surdos, o que se nota é uma quantidade enorme de impeditivos que dificultavam e, ainda, muitos estão presentes na vida da pessoa surda. No entanto, já podem-se ver que algumas conquistas também aconteceram, como a língua, que trouxe um dado

cultural significativo, assim como direitos e leis, para que, atualmente, possam oportunizar o estudo e o ingresso no mercado de trabalho, mesmo tendo que ultrapassar algumas dificuldades específicas e, principalmente, que a comunicação se estabeleça. Dificuldade essa que é presente também no sujeito ouvinte que não consegue conversar na língua de sinais.

II

SOBRE A COMUNICAÇÃO: Mãos que falam, sentem, manifestam e expõem o pensamento

2.1 – Comunicação

Por comunicação entende-se a capacidade que o ser humano tem de trocar informações aprendidas e pretendidas com diferentes pessoas, impondo a presença de um receptor e um emissor, sendo que, de um lado, há uma pessoa que emite uma mensagem e do outro lado, alguém que recebe, interpreta e estabelece a coesão e coerência do processo comunicacional.

No processo de comunicação é necessário que o sistema linguístico, entre as pessoas, seja elaborado no mesmo idioma para que possa ser transmitido e compartilhada a mensagem. Só é possível estabelecer a comunicação por meio da compreensão dos diferentes signos compartilhados por determinada comunidade. A eficácia da comunicação se dá quanto maior for o uso de um sistema de representação compartilhado por determinado grupo social (DELIBERATO, 2017). Nesse aspecto, há uma vasta discussão literária a respeito de diferentes possibilidades no que se refere às habilidades de comunicação entre as pessoas. Conforme Deliberato:

Principalmente quando: a) a fala não é adquirida na sua totalidade, b) a fala não é adquirida durante o desenvolvimento infantil, e c) a fala foi adquirida e desenvolvida para representar ideias, desejos, intenções nas diferentes complexidades, mas, por alguma interferência, a pessoa pode perdê-la ou tornar-se impossibilitada de utilizá-la com diferentes pessoas. Quando as pessoas se deparam com crianças, jovens e adultos que não falam, a interação pode não ocorrer e, com isso, a comunicação não se efetiva. É uma situação que pode surgir no dia a dia das pessoas, como, por exemplo, no ambiente escolar, quando na sala de aula há um aluno com deficiência sem oralidade (ausência da fala). (2017, p. 300)

Diante do exposto, a escola é o lugar de interação e comunicação, assim como parte da rotina do aluno. Portanto, cabe ao professor observar com atenção à rotina de seus alunos com o intuito de promover situações e atividades em que possa haver a participação de todos (DELIBERATO, 2017). A frase “mãos que falam” tem a intencionalidade de reconhecer e chamar a atenção para a ideia de que o pensamento do sujeito surdo ocorre de forma orgânica e

fisiológica sob áreas diversas do cérebro. Porém, toda movimentação mental para elaboração da língua sinalizada acontece em duas situações, o fato de muitas pessoas surdas não oralizarem - tendo em vista que não há essa necessidade, já que sua língua é a de sinais, esse silêncio oral não significa uma inatividade mental, esse processamento de ideias é organizado por imagens e experiências visuais. Portanto, o denominado silêncio, faz parte da fala e do modo como a pessoa surda se expressa socialmente com suas mãos.

Ao ter consciência sobre o assunto esboçado acima, é possível compreender que a participação do aluno surdo deve ser observada a partir de suas singularidades e, na escola, será oferecido o ensino da língua portuguesa numa modalidade específica – escrita. Entretanto, a devolutiva sobre o aprendizado da língua portuguesa, precisa ser recebida pelo educador de modo favorável ao processo educacional inclusivo, precisa priorizar a língua de sinais e desenvolver estratégias visuais para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita. Não poderá ser utilizado a abordagem fonética, pois essa faz uso de associação com os sons. A alfabetização na língua portuguesa do aluno surdo será sinalizada. Portanto, o ritmo de desenvolvimento da alfabetização na língua portuguesa na modalidade escrita também apresentará ritmos diferentes entre alunos ouvintes e alunos surdos e esse é um ponto significativo para romper com a ideia errônea de que o aluno surdo tem dificuldade para aprender a escrever.

Nesse caminho perceptivo de entender que a língua oralizada pelos ouvintes e a língua de sinais para os surdos é a forma como cada grupo linguístico organiza suas ideias. É possível avançar o pensamento e dar sentido no ensino de ambas de modo que venha transformar ideia sinal para a estrutura escrita na língua portuguesa. Desde modo, além da pessoa surda poder apresentar um ritmo diferente ao da pessoa ouvinte (embora na cultura ouvinte as pessoas também apresentam ritmos diversos neste processo), essas produções escritas acompanharão a estrutura conhecida e utilizada pelo aprendente surdo. Por esse motivo, o aluno surdo escreverá de acordo como pensa e a escola em seu contexto geral deverá estabelecer práticas avaliativas e de acompanhamento com vistas à essa realidade e comunidade surda. Fernandes decorre sobre esse processo:

[...] a hipótese de que a estruturação de sentenças escritas pelos surdos estão determinadas, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais, por isso apresentam-se distanciadas dos padrões de normalidade exigidos para um falante nativo da língua portuguesa, e, por outro lado, há, também, evidências de uma inter-relação com as estruturas linguísticas desenvolvidas metodologicamente pela escola [...] sem sombra de dúvida, relacionar essas dificuldades, tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa, desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem (1999, p.67-68).

A modalidade oral, quando desejada pela pessoa ou por seus responsáveis no caso de pessoas menores de 18 anos de idade, deverá ser desenvolvida em espaço específico e extrínseco à escola, como em sessões de fonoaudiologia. Portanto, a de se admitir que absolutamente a língua da pessoa surda é, seja na escola, no trabalho, seja em casa, a língua de sinais.

2.2 - Língua, Linguagem e Fala

A distinção entre língua, linguagem e fala passa por conceitos diferenciados, e merece uma apreciação para que se defina, principalmente, quando se trata da pessoa surda. Sobre a língua, como pensado por alguns teóricos, estudiosos e pesquisadores, assegura Baggio:

A língua é um fenômeno social. Ela só se realiza ligada histórica e culturalmente a uma comunidade de usuários. Não existe língua se não existirem os sujeitos da língua. Isso significa que aprender uma língua vai além do aprender o conjunto de regras que a rege, aprender uma língua é mergulhar no espaço em que ela vive. (2009, p. 11)

Goldfeld Apud. Saussure (2002, p. 17) explica que:

A linguagem é formada pela língua - sistema de regras compostas por elementos significativos inter-relacionados - e pela fala. A língua é o aspecto social da linguagem pois é compartilhada por todos falante de uma comunidade e objeto de estudos da Lingüística, e a fala o aspecto individual da linguagem com características individuais, e esta não foi objeto de seus estudos. Sausurre separa a língua, a fala, o social e o individual.

No que diz respeito à língua, cujo objetivo é promover habilidades para o desenvolvimento da criança; apesar de complexa, necessita de várias outras funções para que a criança possa se apropriar e transmitir seu pensamento de

forma organizada, através do idioma que aprendeu. É compartilhando vivências com as normas da língua que a criança estabelece o diálogo e interage durante a sua vida (DELIBERATO, 2017). Ressalta-se que, genericamente, a linguagem tem a função de fazer a comunicação, independente do que utiliza, como a dança, símbolos e outros, assim como pode ser classificada em verbal e não verbal. No entanto, cabe à língua fazer o papel de ação da linguagem, que é a forma que se tem para comunicar-se (SILVA, 2018).

No entanto, todas as línguas são diferentes entre si, tanto as orais como as visuais, porque são próprias da pessoa humana e são faladas só pelas pessoas, com a finalidade de expressar conceitos, pensamentos, ideias. Observa-se de forma expressiva que as línguas são passadas de pais para filhos e de gerações a gerações (SÁNCHEZ, 1990). Nesse cenário, grande parte das crianças e jovens sem a oralidade acabam desenvolvendo, no seu meio social, outras habilidades de expressar suas ideias. Isso pode acontecer com diferentes crianças, que utilizam o olhar, expressão facial, sons vocais (vocalização) e gestos não padronizados que, normalmente, são compreendidos por interlocutores familiarizados com as habilidades e com o contexto de uso. Essas habilidades são importantes para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da interação, mas não são suficientes para a complexidade da função da linguagem (ROMSKI; SEVCIK, 2005). Entretanto, esta indicação também sinaliza para a necessidade da aquisição de estruturas mais complexas para a criança e para o jovem com deficiência conquistar as diferentes funções da linguagem. Aqui, cabe apontar a concepção de deficiência descrita no pensamento dos autores, embora não seja equivalente à da pesquisadora, mas ressalta a existência de equipamentos que possibilitam a comunicação. Em uma outra perspectiva, em seu livro, a autora Santana entrevista pais e familiares de estudantes surdos e, com esses depoimentos, descreve sobre a dificuldade inicial que os responsáveis têm de escolher entre a modalidade silábico sonora ou visual motora para o aprendizado de seu filho ou filha. Posto que essa, a escolha feita pelo responsável ou pela responsável, não será necessariamente a propensão de seus filhos. Por isso, é preciso compreender que esta já não é uma escolha simples. Entretanto, eles também devem integrar a família à esta forma de comunicação. O aprofundamento desta ideia se faz a seguir, porque de acordo com a autora:

[...] cabe aos profissionais ver aquilo que podem ver e falar apenas o que podem falar, o que expressa um mecanismo social de autorização de determinado sentido. Não é à toa que temos polos distintos, como os mencionados: de um lado, o oralismo, os médicos, os audiologistas, a deficiência, a “cura”, as terapias da fala; de outro, o bilinguismo, a cultura surda, a língua de sinais, a identidade surda, os professores bilíngues. Parece caber ao surdo somente uma escolha: “Ou você está do nosso lado ou está contra” (2007, p. 51).

Os apontamentos feitos acima refletem alguns conflitos e dificuldades que surgem quando os pais são “obrigados” a fazer esta escolha. Não se pode fazer vista grossa sobre a expectativa ou preocupação referente às consequências da decisão tomada. A forma como cada família reage e decide depende também das informações que possuem: seria uma informação unilateral? Apenas na perspectiva da visão clínica? Ou apenas do ponto de vista cultural? Os benefícios do implante coclear e o processo para que essa tecnologia auxilie no estímulo da audição é uma discussão entre essas duas esferas, pois, por um lado é apresentada como a salvação para solucionar ‘o problema’ da surdez e por outro é visto como um procedimento, uma ‘tentativa fracassada’ de tornar o sujeito surdo em sujeito ouvinte. Existem pais ouvintes que temem inclusive a aproximação de seus filhos surdos com outras pessoas surdas como se esse contato pudesse induzi-los ao afastamento da família ouvinte e com isso afastá-los do planejamento desses pais de transformarem seus filhos em ‘normais’. A concepção de normalidade tem como base a imaginação de pais e mães ouvintes que querem que seu filho ou filha se desenvolva linguisticamente como eles, ou seja, como ouvintes.

A idealização de normalidade, como apresentada acima, é vista e percebida pelos filhos surdos, ou seja, ela não passa sem deixar cicatrizes. Um dos sintomas dessa marca fincada durante o processo educacional por meio da cultura ouvinte é a visão negativa de si mesmo. A normalização, meio como se convencionou tratar o ensino da oralidade para as pessoas surdas, afeta, entre outras coisas, a autoestima. Como se ser surdo fosse ruim. Essa percepção pode causar a dúvida e a sensação de inferioridade sobre os pais ouvintes. E como já informado, ambas as condições resultam em prejuízos à autoestima.

Contudo, esta pesquisa não concebe e não apresentará a língua de sinais como substituição ou alternativa à língua portuguesa. Essa pesquisa entende que, mesmo que a sociedade tenha uma visão distorcida sobre a língua de

sinais, toda pessoa surda precisa fazer uso de sua língua materna. Deste modo, é significativo informar que a Língua Brasileira de Sinais, de acordo com Rocha (2010, p.46-47) teve influência da língua francesa de sinais devido esta ser a nacionalidade do fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Doutor Tobias Leite. O livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* desenhado por Flausino José da Gama é um dicionário iconográfico com registros dos sinais – ele traz as palavras mais usadas pelas pessoas surdas na segunda metade do século XIX.

Sobre a língua sinalizada, é um sistema linguístico de natureza visual motora (visuoespacial) que possui estrutura gramatical própria e com regras específicas cuja construção histórica foi e continua a ser elaborada pela comunidade surda. Dispõe de variações linguísticas – sociais, regionais e históricas, bem como sinais icônicos e arbitrários. É reconhecida também a generalização semântica, ou hiperônimo, quando o intérprete/interlocutor desconhece o sinal específico e sinaliza a partir do contexto e da ideia do que está sendo dito (em alguns casos é feita a datilologia). Internacionalmente, em função da postura de alguns países do ocidente, o reconhecimento dos sinais como língua, na década de sessenta, remodela e altera positivamente o processo educacional dos sujeitos surdos em vários países, inclusive, no Brasil.

No Brasil, é em 2002 que ocorre esse reconhecimento a partir da promulgação da Lei 10.436 de 24 de abril. E desde então é possível dizer que o gesto é concebido para muitas pessoas como sinônimo de sinal. Sobre isto, Santana exemplifica, tendo ele experiência em função de convívio com pais ouvintes e filhos surdos:

A partir do momento em que a mãe atribui sentido ao gesto (vocal ou manual) do filho, esse ganha um estatuto diferenciado: ele significa não só para a criança que o faz, mas também para o interlocutor, que o interpreta. [...] Nas interações dialógicas, chega-se a um “acordo” quanto ao sentido do gesto e, a partir daí, a significação é “convencionalizada”. [...] Não é um *input* linguístico que proporciona a linguagem, mas a relação de interdependência entre contexto social e as práticas com a linguagem, entre um signo e o sentido compartilhado por duas ou mais pessoas. Ou seja, o lugar da linguagem deixa de ser o reservado à natureza, ao biológico, e passa a ocupar lugar histórico-cultural. (2007, p. 86)

Com o exemplo apresentado, é possível compreender como os gestos são produzidos naturalmente pela pessoa surda sendo elemento, como retratado por

Garcia (2015), fundante do cognitivo da pessoa surda. Entretanto, ele permeia na situação de linguagem e para que se constitua como um sinal - língua, há de passar pela cultura surda para alcançar a dimensão simbólica inerente a toda e qualquer língua. Os sinais são para a LIBRAS o que a oralização é para a Língua Portuguesa. Não se pode esquecer que o pensamento da pessoa surda se constrói por imagens. Sendo assim, cabe à escola reportar-se ao pensamento imagético de seus estudantes e promover a pedagogia da imagem. Lins (2014, apud DUSSEL, 2012, p.4) evidencia a cultura visual para mais de uma produção de imagens, isto significa um conjunto de discursos visuais inscritos em práticas sociais. E o ambiente escolar exerce um papel importante nessa organização do pensamento. Nessa perspectiva, para promover a pedagogia da imagem, os educadores, possivelmente, deverão elaborar estratégias visuais para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, já que o sistema fonético não condiz com as especificidades desse grupo cuja língua é visuoespacial. Mesmo porque, a língua de sinais significa a língua natural desenvolvida na comunidade surda e propagada entre as gerações desta coletividade. Ela pode e deve ser aprendida por qualquer pessoa que exprime querer aprendê-la. Afinal, isso seria o que teoricamente se denomina sociedade bilingue.

Sobre a LIBRAS, especificamente, é preciso compreender que os sinais são criados alicerçados na configuração das mãos dispostos no alfabeto manual e, também, pelo formato e movimento das mãos (na teoria e na prática os sinais podem ser feitos pela mão direita e esquerda), com a utilização correspondente do espaço ou parte do corpo para serem feitos, isso é chamado de ponto de articulação. Há também a associação indispensável das expressões faciais e corporais que complementam o entendimento, a significação e a comunicação. O signo em si, enquanto palavra da língua portuguesa, é um substantivo masculino e significa sinal indicativo ou símbolo. Advém do termo em latim *signum* e refere-se a um objeto, fenômeno ou ação material que convencional ou naturalmente podem representar-se ou se substituírem, ou seja, é um sinal. Os signos que constituem uma língua possuem parâmetros determinantes, sendo assim, para aprender uma língua é indispensável reconhecer seus signos bem como suas regras (PIGNATARI,2011). É por meio desse trajeto que a comunidade surda na construção da língua de sinais depara-se com um

movimento constante já que os signos/sinais correspondem à cultura surda e conseqüentemente a formação identitária da pessoa surda.

Segundo Perlin (1999), para se apreender esses signos visuais que compõem a LIBRAS há que se compreender a abrangência de vários elementos, sendo estes: o ambiente familiar, o local de origem, se há contato com sujeitos surdos adultos, a condição pré lingual antes da escolarização e pós lingual posteriormente a escolarização. Com isso, as divergências entre os signos afetam e ressignificam o valor ou sentido do signo, essas diferenças visuais são discutidas e instituídas com o processo evolutivo linguístico - da sua visualidade e do uso em comunidade. A conquista representada com o reconhecimento linguístico – LIBRAS é uma língua! Rompe com a noção propagada durante séculos sobre as línguas visuoespaciais serem concebidas como linguagem, sendo que esta teve um papel fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Foi nos primórdios que a linguagem permitiu aos seres humanos desenvolverem o pensamento em si e se comunicarem exteriorizando esse pensar por meios e atos diversos. Assim, a percepção e comunicação propiciada pela linguagem é de grande valia para a evolução humana, entretanto, por mais que tenha um significado importante para a humanidade, linguagem não é língua. Como disse Garcia (2011), toda língua será uma linguagem; mas nem toda linguagem é uma língua. Portanto, ratifica-se o conceito que a LIBRAS possui estrutura gramatical própria e regras representativas da comunidade surda. Conforme Silva (2002), é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a interação social da pessoa surda que a aquisição da língua de sinais seja consolidada precocemente.

Esse processo, entre a relação da pessoa surda com o mundo intercedido pelo signo, vai além da visualização icônica. Icônico, para o dicionário é um adjetivo e sua etimologia vem do grego: *eikonikós* e do latim: *iconicu*; isso posto, quer dizer respeito e alusivo a ícone; refere-se a imagem (s); diz-se do que representa o modelo com exatidão e veracidade; desprovido de mecanismos ou truques, pois preserva uma ligação de paridade com o referente significado (LÉXICO,2009-2020):

Assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo. Assim, a mediação semiótica se realiza numa dimensão singular e social

ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico, o da ação mediada segundo Vygotsky. Para ele, estas considerações permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, onde as experiências intersíquicas (sujeitos em relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em sua singularidade), processo no qual a mediação semiótica é fundamental (VYGOTSKY, 1995, p. 130-150).

Compreender a mediação semiótica permite considerar que ao ter contato visual icônico a pessoa registra sentido e sensações, mas nem sempre alcança o entendimento ou interpretação do que se vê. Por essa razão os signos são convencionados culturalmente e a mediação semiótica se constitui a partir dessas convenções culturais e sociais. Vygotsky (1991, p.130; 1995, p.150) explica que o sujeito mesmo em sua singularidade se apropria do que foi e é produzido pela coletividade e apreende os significados. Com isso, a mediação semiótica propicia à pessoa o contato com o mundo simbólico, já que ocorre ao mesmo tempo no espaço social e singular. Nas considerações desse autor, é assim que acontece o que ele conceitua ser a segunda natureza do sujeito, em outras palavras, o desenvolvimento cultural do sujeito, “onde as experiências intersíquicas (sujeitos de relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em singularidade)”, segundo ele, é neste processo que a mediação semiótica é essencial. Como relatado por Garcia (2015) o vocabulário sígnico ocorre por meio de ações endoexógenas e exoendógenas.

2.3 - Construção Imagética

Imagético significa o que se consegue expressar por meio de imagens. Ao trazer essa ideia para complementar o que foi dito até agora, sobre a importância da visualização dos signos para a concepção de mundo das pessoas surdas e com o reconhecimento promulgado da LIBRAS há de se entender de vez que para estas pessoas a ação de olhar possui junto à mediação semiótica a magnífica construção do seu ‘eu’. Os gestos manuais ganham predileção icônica; por exemplo: quando uma pessoa vê um animal e o imita, sua personalidade é colocada nessa imitação, já que a interpretação, seja individual ou coletiva, e as seleções atribuídas entre o objeto e sua representação são marcadas pela

subjetividade. Deste modo a subjetividade é colocada em ação implícita na representação. E para melhor entender essa questão, Santana explica:

Quando uma criança imita, ela escolhe a parte do corpo, os movimentos e os ritmos que usará. Ela põe sua personalidade na imitação. Se tiver visto uma cobra rastejando rapidamente, fará gestos mais rápidos. Ou seja, um gesto natural é sempre afetado pela interpretabilidade de um indivíduo ou de um grupo. Dessa forma, não existe identidade entre o objeto e o gesto porque as escolhas são subjetivas. Há vários predicados para o objeto, mas a escolha é livre. Escolhe-se aquilo que chama mais a atenção – e o que chama mais a atenção para uns não chama para outros. O gesto manual, para uma criança que não usa língua oral ou de sinais, tende a ser preferencialmente icônico. No entanto, essa iconicidade não corresponde diretamente à realidade, e sim a uma representação particular dela; por isso, poderíamos dizer que os gestos e as mímicas são apenas parcialmente icônicos. Essa representação se torna convenção dentro de um grupo familiar. Daí a possibilidade de o sentido ser construído e convencionalizado na interação entre os interlocutores, sejam eles surdos ou ouvintes (2007, p. 84).

A comunidade surda discute sobre a construção imagética da língua de sinais não apenas pelo o que cada um consegue ver como objeto e significado em si, mas a partir de uma política visual onde o que se vê – signos, tenham validade constituídas nas experiências coletivas e construídas social e culturalmente. Contudo, o gesto não é língua e as interações realizadas por meio de gestos convencionados, conhecidos como gestos domésticos são geralmente idiossincráticos, e isto, não propicia uma interação efetiva. Desta forma, para Ferrara, a construção imagética é potencializada por uma composição e representação visual, isto significa que existe uma barreira entre a materialidade do signo e a interpretação da mente. Para ela, são nas práticas sociais que as representações visuais são absorvidas. A visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, em outros termos, não se efetiva como atividade concreta dos órgãos responsáveis pelos sentidos. O que os olhos absorvem perpassam por complexas atividades da neuro fisiologia cerebral e ressignificam a relação do indivíduo com o conhecimento (2006, p.16).

2.4 – Bilinguismo

O bilinguismo é uma proposta que surgiu na década de 1980 e apregoa a comunidade surda a aquisição de duas línguas, sendo divulgado como L1 a

língua de sinais e L2 a língua portuguesa (oral e/ou escrita) e principalmente o compartilhamento cultural entre essas duas línguas. Concebe-se algumas ideias para que esta proposta ocorra, entre elas, a de que a criança surda quanto mais nova for apresentada à língua de sinais por um adulto que conheça muito bem a língua e com primazia a um adulto que também não escute; a escolha do local onde o aluno ficará na sala de aula, já que o estímulo visual é essencial para que o entendimento não seja prejudicado e seu aprendizado não fique comprometido. Todas essas orientações apontadas nas normatizações legais significam o direito das pessoas surdas e as deliberações obrigatórias governamentais. Em concordância com o pensamento de Garcia, não há como saber se a escola bilíngue é a melhor opção para os estudantes surdos ou se existe a necessidade de implantar uma pedagogia que se arrisque para além da proposição do ensino bilíngue ainda em experiência. Seu raciocínio para esta possibilidade percorre nas palavras a seguir:

Acreditar na escola bilíngue é uma coisa, afirmá-la como único modelo é algo bem diferente e arriscado. É preciso cautela. Os surdos precisam ter mais voz ativa nas decisões sobre sua educação escolar, que, do ponto de vista deles, poderia não apontar o bilinguismo como melhor opção, mas quem sabe uma outra pedagogia que contrariasse, inclusive, a obrigatoriedade da aprendizagem da Língua portuguesa na modalidade escrita. Assim como a oralização [...] (2015, p. 58).

O bilinguismo em sua essência é uma experiência cultural ampla. Para isto é fundamental que a ideia de que o bilinguismo será instituído por si só, como decorrência da implementação da educação inclusiva bilíngue é uma visão bucólica. Santana (2007 Apud. Roots 1999) baseia-se na ideia de que esta escolha não deve considerar apenas os modos de comunicação, mas também a integração da família a este modo comunicativo escolhido, pois precisa haver uma identificação destes familiares e, com isto, reforça seu conceito de que optar pelo bilinguismo não significa a escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural, esta é uma escolha política. Sobre isto, a autora continua:

Mesmo que haja opção pela abordagem bilíngue, existem pontos importantes a serem discutidos. Há famílias que optam pelo bilinguismo e deixam com a escola a responsabilidade de ensinar a língua de sinais à criança. A mãe e o pai não se propõem a aprender essa língua e usá-la efetivamente com seu filho. Isso porque acreditam que a língua de sinais é a língua do filho, como se uma língua fosse de domínio individual, e não social (ibidem p.27).

A biopolítica é um artifício que pontua e classifica as demandas gerais de proteção à vida e da dignidade humana como princípio fundamental dos direitos humanos “batizada de proteção social, que [...] vai criando demandas, discursos e nichos populacionais pautados na proteção à vida, na gestão mais humanitária e na dignidade humana” (BONINI; GARCIA, 2014, p.49). Estes autores, refletem sobre a biopolítica a partir do ponto de vista das possibilidades em equilibrar as sanções impostas ao governo e aos próprios cidadãos em relação às responsabilidades e ações de ambos (ibidem, p.48). Neste viés, Skliar (1999, p.12) retrata que a educação bilíngue para alunos surdos pode, também estar atrelada ao discurso da deficiência se suas estratégias pedagógicas bem como seus discursos permanecerem na amplitude da educação especial. Ele defende a necessidade de separar a educação especial da educação bilíngue para os surdos, para que esta desenvolva-se politicamente. Reafirma que a educação bilíngue não pode ser definida como um novo paradigma da educação especial, mas um paradigma contraditório.

Na escola, lugar onde a educação formal acontece, é expressivo entender que todo processo de ensino aprendizagem está diretamente relacionado ao interesse do aluno em aprofundar sobre temas e conteúdo que já conhece, isso é uma peculiaridade humana de se dedicar aos próprios interesses e apreender sobre esses saberes prévios. Essa característica deve ser aproveitada na proposta bilíngue, pois a partir do conhecimento de mundo o sujeito surdo o utilizará para o aprendizado da segunda língua (L2 – língua portuguesa).

A visão da pesquisadora, aplicada a essa dissertação, mediante sua experiência profissional e pessoal, bem como o apreendido em leituras que abordam o bilinguismo e o aprendizado de uma segunda língua, por exemplo, precisa ser funcional no contexto social, ou seja, desenvolver habilidades para que esta segunda língua aprendida seja significativa para a competência de se comunicar. Essa ideia é concebida para ambos: alunos surdos e alunos ouvintes. Portanto, o bilinguismo em sua essência não admite separação ou segregação.

III

A PESSOA SURDA E OS ASPECTOS FÍSICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS: Os princípios da outridade para uma política da libertação

Vários são os fatores que interferem na vida da pessoa surda e constituem barreiras a serem ultrapassadas. Essas barreiras e fatores vão além da questão física da surdez, como os que envolvem os aspectos psicológicos e sociais. Nesse aspecto, a inserção do surdo no mundo das pessoas ouvintes, no decorrer da vida, apresenta-se, normalmente com dificuldades que vão sendo sinalizadas conforme as necessidades de acesso ao fazer comunicativo se apresentam. Alguns determinantes podem ser vistos como fundamentais das condições de vida e o sustento da maioria das pessoas, de modo geral. Dentre eles, o comportamento que a família, a escola e a sociedade em geral demonstram quando atribuem a representação de 'anormal e imperfeito' às pessoas surdas.

Para as pessoas surdas, no enfrentamento dessas dificuldades, barreiras postas por representações infundadas, deparam-se com uma insuficiência na oferta de emprego e, às vezes, vaga nas escolas. Haja vista que o mercado de trabalho é exigente e visa à produção imediata, deixando à margem aqueles que não produzem ou apresentam alguma deficiência física ou mental (MORITA, 2005; SOUZA; NEVES, 2005). Deste modo, as barreiras são socialmente impostas. Lockmann aborda essa questão a partir das ideias de Foucault sobre biopolítica da espécie humana. Portanto, a inclusão escolar foi pensada e criada para atender as diferenças. Segundo Lockmann:

[...] a escola não cria condições de possibilidades de pensar este espaço para além da mesmidade, pelo contrário, ela apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado. [...] Portanto, há na escola um processo pretensioso, porém ilusório de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja simplesmente diferença (2012, p. 10).

A partir do momento que a sua comunicação não se efetiva, além do aspecto físico da surdez, as demonstrações de interesse nas outras possibilidades que existem para o aprendizado e profissionalização ficam mais escassas e, muitas vezes, impossíveis de serem, ao menos, oportunizadas. Com

isso, se compreende a deficiência bioecológica. De acordo com Coelho; Schubert; Silva:

Os pesquisadores da área da saúde ainda têm como critério o período evolutivo buscando classificar a surdez, evidenciam que ela pode ser pré-lingual antes de desenvolver a fala ou pós-lingual depois que a fala já está desenvolvida. A compreensão de que há grande relevância nas categorizações vem de encontro com a perspectiva clínica, entendida como essencial para os que concentram seu trabalho na normalização. (2017, p. 66-78)

Os sujeitos surdos aprisionados a essa realidade subjugada e subordinada dentro da cultura dominante/ouvinte precisam de recursos e informações que os façam ver e se reconhecer como sujeitos possuidores de identidade e cultura própria. Não se pretende incitar a separação e o isolamento cultural, a ideia é que surdos e ouvintes compartilhem dos mesmos espaços e que estes sejam ambientes discursivos e não opressivos. Sobre tudo que foi delineado, é preciso compreender que existem outras formas de tratar a surdez que vão além e ultrapassam a linha traçada pela clínica, que a compreende como uma patologia a ser tratada e superada. Em oposição as proposições clínicas, a sócio antropologia propõe a condição surda como pura identidade. Nesse pensamento, tem-se a linguagem como representação das coisas e, assim, se as ideias são construídas fora da linguagem (pois lhes são anteriores), toda atividade representativa seria considerada válida para a sua simbolização e, portanto, para sua comunicação (LODI, 2005 apud COELHO; SCHUBERT; SILVA, 2017). Nesse contexto a pessoa surda é um ser de identidade.

O uso de terminologias utilizadas, muitas vezes, chega próximo do equívoco. Quando a criança passa a ser considerada deficiente, como se fosse um problema a ser resolvido, ela sofre em função desses equívocos. Ressalva seja dada às terminologias sobre a surdez que, apesar de todo o avanço tecnológico e informativo, é muito comum encontrar termos relacionados à cultura surda, que acabam passando uma mensagem preconceituosa, negativa e arbitrária (CARDOSO, 2016). Vale reconhecer nos estudos de Garcia (2017), que a possível dívida moral do conhecimento científico criou a categoria da deficiência como legítima e necessária, tendo como intenção a influência social. Se, pessoas com deficiências, no conhecimento popular, representam uma categoria de luta pelos direitos da pessoa, pode-se observar que, clinicamente,

pode representar bem mais que isso: são corpos a favor de experimentações de biocompatibilidade e dispositivos farmacológicos. A difícil categorização de que a pessoa com deficiência é, para a atualidade, um capital simbólico lucrativo e experimental, cuja gênese tem a intenção de formar e agrupar, por categoria, certo número de pessoas (GARCIA, 2017).

Diante dessa afirmativa, é necessário que se revisitem os conceitos da pessoa com deficiência, considerando as modificações terminológicas, mesmo sabendo que passavam pela compreensão social, além da deficiência, impondo que os sujeitos que não se identificavam com a perspectiva clínica da surdez e com os rituais de normalização em nome da integração, pudessem apropriar-se de outro conceito, que lhes permitia e permite, serem compreendidos para além das limitações de ouvirem ou não, em nível e graus, mas que identificam para o desenvolvimento, superação, cultura e identidades (BRASIL, 2005). Cabe ressaltar que amostragens dessas diferenças sempre fizeram com que os sujeitos surdos não tivessem o direito de exercer a sua cidadania, tornando as suas vidas recheadas de exclusão, em aspectos muito importantes, como o ambiente escolar e a sociedade em geral.

Algumas reflexões acerca de equívocos na percepção e comparação da surdez quando atribuída ao indivíduo surdo podem ser elencadas: é comum ouvir frases como ‘ele não ouve, é doente’, “tem problema”. Canguilhem (2009) se refere a doença como algo que acomete o corpo por meio de um elemento externo (bactéria, vírus etc.) e que confere à pessoa doente um estado de dor, fraqueza entre outros acometimentos. Em seguida, sobre o conceito de patologia ele explica sobre a disfuncionalidade anatômica ou fisiológica de um órgão, neste caso o ouvido. Muitos sistemas de ensino norteados por discursos pedagógicos terapêuticos dão destaque para esse conceito patológico da técnica médica e fonoaudiológica e acabam por desconsiderar, além de descaracterizar as peculiaridades das pessoas surdas. Uma das atitudes exercidas pela escola e que se fundamenta nesses discursos mencionados acima é a exigência do laudo médico, pois no cotidiano de uma escola inclusiva não deveria existir um documento que ‘carimba’ um estudante e causa anseio em educadores ou formas desiguais de planejar o ensinar. A inclusão propõe direitos iguais para todos, sem marcações pejorativas que evidenciem a diferença, aliás as diferenças concebidas como outridades cooperam para o aprendizado entre

relações sociais harmonizadas na tolerância e na equidade. Nesta dimensão, essas marcações pejorativas tornam-se preconceitos transmitidos para a sociedade e, uma vez apropriados como uma condição da pessoa, os anormais e os diferentes passam a ser concebidos pela medicina como deficientes.

Retomar ao que foi exposto no relato da pesquisadora como a exigência da entrega de laudos e a prática de identificar os alunos inclusos, na listagem da turma, com a cor verde, é a constatação de que nos espaços escolares ocorre a produção e reprodução de preconceitos múltiplos. Assim, para um entendimento social e adoção de uma conduta que respeita a pessoa surda, retoma-se o conceito da outridade surda; o discurso de normal que atrela ao sujeito surdo o conceito de deficiente por ele não ouvir, é substituído pela compreensão de que “o outro”, a pessoa surda, o surdo é diferente do “outro” que escuta; o primeiro é um sujeito visual, o segundo é sujeito auditivo. Contudo, todos possuem uma identidade que não pode ser diminuída por diferir de outra identidade, é diferente – é outridade. Contudo, pela descrição clínica a surdez é uma deficiência, mas a partir da visão da outridade surda, seria a normalidade auditiva um traço político? A poluição sonora (produzida e propagada em vários centros urbanos) que afeta e altera os níveis avaliados pela medicina e fonoaudiologia é analisada e pensada como fator que contribui para a perda descrita nesses relatórios? Sobre os aspectos físicos da surdez, a sua caracterização se dá por redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, sendo classificada como a perda auditiva condutiva, que ocorre por obstruções da orelha externa como, tampões de cera, infecções no canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e também, como a perda auditiva neurossensorial, que compreendemos como danos nas células ciliadas da cóclea (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016). Vale ressaltar que, no momento que se denomina “o déficit auditivo da criança surda como se ela fosse uma pessoa deficiente”, há que ater aos aspectos psicológicos e sociais, impondo que o seu baixo nível auditivo também se incorpore em outras áreas do aprendizado e conhecimento, impedindo o seu crescimento pessoal e profissional. Afinal, um déficit auditivo não diz que outras áreas também se encontram prejudicadas e tornam essa pessoa incapaz para a vida (SKLIAR, 2016, p. 7). Essas imposições são políticas e econômicas.

Notadamente, na visão clínica terapêutica, um déficit não pode criar uma sucessão de rebaixamento pessoal, não podem tirar as outras capacidades que uma pessoa pode desenvolver no campo pessoal e profissional. Portanto, a pessoa surda não pode ser rotulada como pessoa muda ou com atraso no cognitivo. A surdez não pode ser compreendida como impeditivo para o crescimento da pessoa surda em outras áreas que requerem habilidades diversificadas e que por ela pode ser exercida desde que suas necessidades peculiares sejam respeitadas. Ao fazer uma comparação de ideias exemplificadas com o desenvolvimento de um aluno chinês, recém chegado de seu país e que precisará realizar as atividades brasileiras. O fato de não entender a língua portuguesa representa que ele não compreende o que é para ser feito? Se alguém conversar e explicar em sua língua o resultado será igual? Todos, enquanto seres humanos temos nossas necessidades, portanto as necessidades são “características humanas” (GARCIA, 2019).

Novamente aparece nesta pesquisa a utilização do termo déficit para exprimir e quantificar a surdez. A despeito, a pesquisadora intenciona apresentá-la como é aceita e propagada por autores lidos por educadores e pessoas interessadas na temática e que evidenciam a visão clínica como “falta” e/ou “diminuição” da capacidade de ouvir. Mas, na observação da autora, essa confusão está presente em várias esferas da sociedade, mesmo na escola dita polo – citada no relato no capítulo anterior, para atendimento de alunos surdos com suas adaptações comunicativas nada equilibradas, o desenvolvimento da habilidade das pessoas surdas é, em sua maioria, pensado e realizado na linguagem oral e escrita da língua portuguesa. Como aferir, com um olhar que está fora (o olhar do ouvinte) para essa aquisição de conhecimentos ou apropriação destes se a pessoa ao se expressar não é compreendida por todos e precisa que alguém traduza seu pensamento? O entrave não está na utilização dessas duas línguas, mas no comprometimento do uso de duas línguas com suas singularidades ao mesmo tempo. É esperado que a interação e comunicação flua naturalmente e com mais frequência entre pessoas que utilizam a mesma língua, por isso a indicação da própria comunidade surda em apresentar a língua de sinais para crianças o mais cedo possível. Nesse sentido, a antropologia é uma área das ciências sociais que estuda o ser humano e sua origem, compreendida por meio das suas características físicas, culturais e; para

esta pesquisa, é a linguagem que será evidenciada, por compatibilizar com as ideias da pesquisadora, como elemento fundante a cognição da pessoa surda e de sua formação cidadã.

As construções do ser humano e a formação de grupos que se tornam comunidades tem como gênese a língua. Desta forma, a Antropologia observa e descreve teorias sobre a constituição cultural dos sujeitos sociais (PORFÍRIO, 2020). Perlin (1998), a partir da visão antropológica e com as informações fornecidas pelo MEC, numa determinada época, acredita ser possível que cada sujeito surdo possa apresentar múltiplas identidades, assim, afirma ser estas as categorias de identidades das pessoas surdas:

a) Identidade surda – São aqueles que são sinalizantes e alguns são engajados na política e movimento social. Utilizam muitas formas de usar a comunicação visual, como classificadores, piadas, fatos heroicos etc. São sinalizantes por aquisição com os surdos adultos e ou são filhos de pais Surdos. Possuem um espaço cultural, têm consciência Surda e usa alternativas comunicativas e visuais, como internet, aparelhos visuais e de contato. Uma minoria é bilíngue, especialmente, filhos de pais Surdos e de outros, por contato desde pequeno;

b) Identidade surda híbrida – São aqueles que adquiriram surdez por doença ou patologia progressiva ou de enfermidade, depois de ouvirem. São aqueles que usam a roupa da surdez por fora, mas por dentro, pensam como pessoas não-surdas. Alguns sentem dificuldade de captar e de entender os sinais da língua se sinais e outros não. Sabem e conhecem o suficiente a estrutura da língua portuguesa e a maioria é oralizada. Usam outras formas de comunicação, como comunicação total, oralismo e de língua de sinais como suporte de comunicação com outros parceiros Surdos e de não-surdos;

c) Identidade surda de transição – São os requisitos dos sujeitos Surdos com identidade incompleta ou flutuante que ao mudarem da identidade hegemônica dos não-surdos para a hegemônica dos Surdos. São “os dois corpos colados” ou “emocionalmente conflitante” por causa da transição que exige uma longa adaptação. Como escreve o roteirista Kaufman que a adaptação é “um processo profundo e temos de descobrir como sobreviver no mundo”. Os requisitos básicos são como: vergonha de assumir-se como pessoa Surda, conflito emocional, choque cultural e da desconfiança, de não aceitação e desconhecimento da língua de sinais;

d) Identidade surda incompleta – São aqueles que estão envolvidos na comunidade não-surda e acreditam na supremacia e no poder ouvintista sobre eles. São os “espelhos” dos outros. Se sentem bem e fazem tudo para desacreditar a ideologia, política, cultural e identidade da comunidade surda;

e) Identidade surda flutuante – São aqueles que não se manifestam emocionalmente enquanto sujeitos Surdos. Pensam como não-surdos, tem vergonha de conviver com a comunidade

Surda. Têm dificuldade de conviver com a comunidade não-surda devido a sua comunicação tão fragmentada. São mais solitários.

Retomar o pensamento de Canguilhem sobre *O normal e o patológico*, embargado nos preceitos de Foucault, que descreve sobre as relações de poder na subjetividade dos sujeitos, incomoda parte da sociedade, exatamente, porque esta continuidade da propagação da surdez, apenas pelo olhar clínico ou dos ouvintes, é um dispositivo de poder e opressão. Pois, como ele descreve:

[...] O homem, mesmo sob o aspecto físico, não se limita a seu organismo. Primeiro, porque o conceito de normal não é um conceito de existência, suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente. Em seguida, porque o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente (2009, p. 79-81).

Nesse viés, as questões encontram-se no campo da normalidade e nota-se a tentativa de inversão da lógica da adaptação, denunciando o modo como a sociedade "cria" deficiências ao não reconhecer as diferenças ou a restringir o acesso de todos à educação e à saúde (PIMENTA; FÁVERO, 2005). Isso significa que a nova proposta é olhar para o surdo como um sujeito em desenvolvimento e não considerar que tenha limitações, em detrimento da surdez. Recobrar a ideia relevante de que surdez e surdo são conceitos antagônicos – surdez acarreta a limitação auditiva e é uma patologia do ponto de vista médico; surdo é uma construção social e cultural (GARCIA, 2015). Contudo, mesmo que já existam olhares diferenciados e muitas políticas públicas, para que a vida da pessoa surda tenha outras formas de preencher as lacunas da deficiência em que foi inserida, ainda há muito sofrimento, por parte da pessoa surda, no envolvimento e convivência com as pessoas ouvintes quando a comunicação não ocorre. No entanto, a questão não é a diferença entre sujeitos surdos e ouvintes, e sim, a similaridade entre as pessoas. Esta forma de perceber o outro como sendo “apenas” um outro, sem nenhum adjetivo composto a ele, como o “outro deficiente” ou o “outro diferente” ou, ainda, o “outro especial”, está pautada no respeito antes de afirmar-se como “saber”. O destaque é que este novo lugar, não tenha que ser necessariamente uma especialidade, *a priori*, sobre o outro que se apresenta, que existe a potência do encontro com uma outra psicologia (BATISTA, 2013).

Ao direcionar o olhar e expor que a similaridade entre as pessoas é o diferencial, entende-se que a proposta educacional deve ser entendida como elemento básico para a vida da pessoa surda. Nesse aspecto é desejável, também, que se aplique o bilinguismo como possibilidade de ensino para a pessoa ouvinte. Desse modo, ambos, surdos e ouvintes, poderão exercer seus direitos de adentrar quaisquer ambientes e ser respeitado como pessoa. Portanto, a proposição é pensar em respeito como poder adquirido e pensar a necessidade, urgente, de formar uma sociedade menos excludente e mais paciente e tolerante. Quanto à diferença da pessoa surda e de outras, que apresentam outros tipos de “déficit”, também parecem invisíveis aos olhos da sociedade em geral (BATISTA, 2013) deve-se aplicar o princípio da outridade. Como explanado por Garcia (2015), outridade é poder ser o legítimo outro no cotidiano sem a necessidade de uma matriz reguladora.

Pode-se observar que o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, simultaneamente, são o preparo para assumirem seus papéis na sociedade, isso tem como base as identidades fixas. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas juntamente com a sociedade “normatizada”, buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997 apud BRASIL, 2010). Nesse contexto, é o que se deve aplicar para todas as formas de especialização, haja vista que a proposta de inclusão requer que as pessoas com características diferenciadas, não apenas as surdas, tenham o espaço humanitário e sejam vistas pelas similaridades, e não pelas suas diferenças e, desse modo, sejam partícipes da sociedade na qual vivem. Sendo assim, a construção das identidades é uma constante relação com os sujeitos, é no reconhecimento individual e coletivo, entre o eu e o outro que formamos nossos grupos sociais fortalecidos no respeito das igualdades e, também, das diferenças.

Em função do que foi dito, o ambiente escolar é, ou deveria ser, um espaço propulsor desse encontro. Um espaço pluricultural onde diferenças são dialogadas, vistas e experimentadas. Ao se expressar, o aluno surdo é visualizado como diferente, e de fato o é, possui cultura e língua características à sua naturalidade. Nestas situações, em que os surdos se mostram como são,

e não mais como a maioria ouvinte acredita ser o ideal, é que se firmam e exercem sua cultura surda. A convivência pluricultural permitirá um desenvolvimento flexível sobre a própria identidade e, também, dará acesso à outridade. Existe a possibilidade de cada sujeito estar sujeitado aos discursos de poder das comunidades e naturalizar-se nesses ideais por fechar-se na crença deste discurso onipotente. Porém, quando a pessoa surda amplia seu olhar e discursa a favor de si e dos outros, das inúmeras subjetividades, exerce também sua cidadania. Portanto, a escola é um lugar de conjugar ações inclusivas e, nesta dissertação, reforça-se a necessidade de ações inclusivas bilíngues na perspectiva da pedagogia da imagem que sejam pensadas e realizadas para alcançarem os alunos surdos. Esses, que crescem com uma aquisição da língua subjugada, segundo as observações da autora, precisam de reconhecimento imediato. Ao pensar nos efeitos do poder produzido pela cultura clínica e pela receptividade e aceitação da pessoa ouvinte, as construções culturais levam a reflexão sobre os ditames sobre o que seria uma deficiência auditiva ou um ouvinte deficiente? Essa normalidade é aqui questionada em respeito à outridade surda, sua língua e cultura. Masutti focou em seus estudos sobre o não reconhecimento da língua do outro e fala que isto é negar-lhe a existência. Diante disso, ele define:

A língua como condição de pertencimento e de expropriação se torna um fulcro por onde atravessa uma rede simbólica que define e objetiva o sujeito. A “segunda pele que carregamos” deixa tatuada as condições de opressão e de liberdade, de transgressão, mutismo ou loucura. A pele remete-nos novamente a fronteiras de contato entre o dentro e fora, que coloca a situação paradoxal de não ser possível pensar em si mesmo sem o outro, sem a mescla, sem o híbrido que produz a instabilidade de sentidos. A pele como língua é a condição para a produção de sentidos, por isso negar a língua do outro é negar as suas representações e sua própria existência (2007, p. 46-47).

No cotidiano escolar, mesmo com a legalização da língua de sinais, muitas práticas permanecem iguais ao período em que não havia esse reconhecimento legal. A principal característica dessa prática é a superioridade ou prioridade dada à oralização e como consequência, no Brasil, à língua portuguesa. Esse ciclo repetitivo é como um poder difícil de ser transformado e nos remete ao que Foucault descreve em sua obra Nascimento da Biopolítica, quando se passa da soberania para a regulação das populações (1979 apud

TRINDADE, 2020). Entretanto, a biopolítica é também uma forma de homogeneizar a sociedade. Essa regulação citada acima, pode muito bem, ser explicada por designar terminologias e ser esta uma forma igual, com nome diferente, de querer encaixar as pessoas em estereótipos aceitáveis. Para essa linha de soberania, neste caso a oralista, Skliar (2016) utiliza o termo “ouvintismo” como ideologia dominante. Segundo o pesquisador, o ouvintismo obteve o consentimento e a cumplicidade da medicina e seus profissionais, dos familiares, dos profissionais da educação e até mesmo dos sujeitos surdos (Op. Cit.) A mediação elaborada pelo interlocutor na sala regular deve se embasar em conciliar os saberes de cada área do conhecimento a partir da construção imagética. A metodologia precisa desprender-se dessa herança e supremacia oralista ou de déficit e criar práticas pedagógicas alçadas na semiótica de estímulos visuais e viabilizar o desenvolvimento e compreensão dos conteúdos na perspectiva construída por esse grupo social. Qualquer postura que não respeite essa construção assume sua cumplicidade com o surdicídio. Essa postura é a adequada e a devida à comunidade surda, pois se desvincula do conceito propagado pela medicina e que historicamente foi nominado de surdez. Gilles Deleuze, filósofo francês, defende em seus escritos a crítica contra a representação e defende a criatividade (na literatura, na pintura e no cinema) e por essa criticidade se liga à tônica educacional devido este não ofertar espaço significativo à criação (cita algumas disciplinas que enfrentam essa reprodução e são subjugadas). Segundo ele:

A escola tem acumulado, historicamente, sérias críticas à sua forma homogeneizante e pouco ou nada plural de lidar com a diferença. A diferença tem identidade, e a sua identidade é a repetição do diferente. Deleuze não é contra a identidade, mas contra a subordinação da diferença a ela. Ele é contrário a modelos de pensar. Nesse sentido, o seu pensamento cria, constantemente, novas formas de pensar e desafia todo aquele que resiste e permanece no mundo do modelo, da cópia, da repetição, do mesmo e da representação. É a partir desse contexto que o pensamento de Deleuze se apresenta numa perspectiva transformadora. A escola, como primado da representação, pode valer-se do pensamento de Gilles Deleuze para pensar formas de romper com a repetição do mesmo e, talvez, ousar na direção da criação do pensamento diferenciador, desse modo estará livre para pensar novas formas de intervenção (1988 apud SILVA, 2014, p.12-13).

Confere-se nesta reflexão que as vivências apontadas no diário da pesquisadora identificam atitudes reprodutoras que necessitam urgentemente de ações do sistema educacional e da própria instituição escolar que desafiem essa postura instituída na mesmice. Dessa forma, que a escola reescreva a história e a construção de práticas inclusivas criativas para que possam atender às necessidades de todos os alunos sem necessariamente englobá-los em modelos de anormalidade ou deficiência. No entanto, reconhecer esse antagonismo não significa solucioná-lo. À vista dessa ideia e na busca para concretizá-la, cada pessoa terá sua identidade aceita e respeitada como sustentáculo à sua independência, como visto anteriormente, entender a outridade e agir com equidade possibilita que a escola exerça seu papel de inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo da pessoa surda vem passando por modificações, ao longo dos tempos, concebendo os novos modelos educacionais e pedagógicos que devem acompanhar essa evolução. As mudanças, colocando essa pauta de modo recorrente para os profissionais da educação, pois são eles que atuam na formação da subjetividades dos alunos, é necessária. Como parte da consciência para “mudar”, é necessário compreender que, dentre as várias formas de comunicação, a língua de sinais tem sido a língua oficial do sujeito surdo e as pessoas precisam se preparar para aprendê-la. Haja vista que as dificuldades encontradas na comunicação não podem ser apontadas, apenas, como uma limitação dos alunos surdos, sendo que há dificuldade também para quem não sabe comunicar-se por meio da língua de sinais. Portanto, as dificuldades relacionadas com a linguagem são ocorrências que interferem no processo de avanço de surdos e ouvintes.

Nesse contexto, nessa dissertação, foram apontadas as dificuldades que a pessoa surda enfrenta. Em sua trajetória histórica mostra o quanto ainda se fazem presentes a incompreensão e/ou o desconhecimento sobre a outridade surda, a começar, muitas vezes, na própria família. Toda essa gama de não conhecimento se estende pela comunidade, escola e sociedade em geral. Desse modo, é possível sinalizar que a sociedade brasileira, sem medo de generalizações, precisa possuir um compromisso para reverter ou evitar que a comunidade surda permaneça na privação ou exclusão comunicativa. Não se pode mais desejar que pessoas surdas sejam hipotéticos ouvintes em função das tecnologias ou por meio da linguagem oral auditiva.

Avançando em sua proposta e objetivo, a pesquisa apresentou os fatores técnicos enunciados pela medicina, os fatores observados como políticos e sociais - que transitam na vida do aluno surdo e corroboram para algumas dificuldades educacionais. Dentre as constatações apreendidas na reflexão deste estudo, está a identificação prioritária de reconhecer a existência deste olhar técnico e a apresentação da aversão da autora para esta reprodução.

O tema em pauta sinaliza a necessidade de mudanças estruturais nas esferas pedagógica, política e humana, em favor da pessoa surda, para que seja aceita e inserida em todos os segmentos da sociedade. E esta é uma condição que não precisaria ser mencionada, mas não pode permanecer silenciada. Desse modo, o texto dessa dissertação apresenta, também, um caráter denunciativo, na medida em que traz em seu relato instruções equivocadas provenientes de alguns órgãos públicos municipais.

Todavia, a própria nomenclatura “educação inclusiva” deveria ser questionada, tendo em vista a igualdade promulgada na Carta Magna. Compartilhando dos dizeres do conteúdo da Carta Magna, Garcia diz: pessoa com deficiência e educação inclusiva, são termos que precisam de revisão moral. Afinal, não é necessário incluir aquilo que já pertence, tampouco nominar, aquilo que é semelhante: somos todos humanos (2017, p.11). Com essa asserção o autor nos remete à consciência coletiva da cultura brasileira não caminhar nessa retidão da igualdade e ganha reforço nas políticas públicas aquém da equidade educacional. Esse processo histórico será mais bem compreendido com o fundamento utilizado na explicação dos autores, dessa forma:

A proteção social no Brasil ganhou força depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada por Ulysses Guimarães [1916-1992] de constituição cidadã, porque consagrada após décadas de ditadura militar, transformou em palavras de ordem: igualdade, isonomia, cidadania e dignidade. Em seu artigo primeiro, ela expressa no inciso III a dignidade humana como um dos fundamentos da república. Assim, iniciou-se uma intensa força-tarefa no país para que humanização fosse uma nova forma de gestão que buscava valorizar as diferenças entre as pessoas, e não igualar a todos numa única forma de tratamento, mas sim, como um processo que estabelece vínculos solidários e aumentando o grau de responsabilidade de todos os atores envolvidos, sempre com o foco na melhoria da qualidade de vida, com o objetivo de proteger a dignidade humana (BONINI; GARCIA, 2014, p. 48).

Pode-se afirmar que os ajustes são necessários e dependem de toda uma reorganização metodológica nas escolas. É um desafio educacional, em uma perspectiva isonômica, que abrange todos os envolvidos na educação da criança, como a família, escola e sociedade. Na proposta inclusiva bilíngue efetiva, a inserção do ensino da LIBRAS para os docentes e todos que fazem parte do contexto escolar deve ser natural. Talvez, esse seja o primeiro passo para que as pessoas tenham as mesmas oportunidades de interação e os

esforços também sejam iguais para todos tendo em vista que nesse encontro linguístico o desafio e as dificuldades do aprendizado e apropriação da outra língua – para os alunos surdos a língua portuguesa na modalidade escrita e oral; para os alunos ouvintes – os sinais na conversação (contextualizar e não conhecê-los isoladamente) e à vista disso aumentar a responsabilidade de todos quanto ao proposto na constituição cidadã – proteger a dignidade humana. Posto que a alternância entre essas duas línguas – portuguesa e LIBRAS, seja um episódio social que ocorre geralmente pelas dificuldades do surdo com a L2 e, também as dificuldades dos ouvintes com a língua de sinais. O aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita corrobora para romper barreiras comunicativas em diversos espaços públicos como a leitura de placas no trânsito, cartazes e até mesmo na usabilidade de ferramentas tecnológicas como enviar mensagens pelo celular, e-mails e outros. Mas é preciso criticidade.

Opondo-se ao positivismo, a antropologia trouxe como proposta a introdução dos estudos culturais e linguísticos na esfera educacional e com isso a educação bilíngue, ainda em estudo e discussão pela comunidade surda, já que consiste em habilitar os estudantes surdos a se comunicarem nas duas línguas, porém questiona-se: a que preço? Quais as formas para se garantir e possibilitar essa realização? Qual língua é predominante sobre a outra? Vimos durante o desenvolvimento da pesquisa a supremacia oralista sobre a submissa língua de sinais. E esta é uma constatação relatada na experiência da pesquisadora, ou seja, ainda ocorre essa desigualdade. O ensino da cultura não está compondo esse processo.

Outro apontamento significativo apontado nessa pesquisa foi a verificação de que a surdez, enquanto laudo, está ligada à medicina, ao que define e mensura o grau da patologia. O que difere grandemente da concepção de surdo e sua comunidade que faz referência à sua cultura e identidade linguística. Aqui se reafirma a criticidade para a utilização das palavras surdez e surdo como sinônimos com a pretensão de que este entendimento seja ampliado e estagnado nos espaços sociais. A usabilidade do termo surdez é clínica e não cultural. Por isso, espera-se que no contexto educacional a necessidade da apresentação de um laudo médico que determina o destino de cada estudante, cujo controle não prioriza a singularidade e capacidade, seja extinguido e substituído pela pedagogia humanizada tendo como base a outridade. Nesse

sentido, que se conceba a liberdade para a realização de práticas escolares que propiciem um cenário onde todos os profissionais envolvidos tenham a sensibilidade e autonomia para exercer suas funções com a certeza e disponibilidade para planejar a capacitação contínua e o respeito às outridades. Por isso, apresentar nesta pesquisa as marcas históricas da comunidade surda de forma objetiva e propiciar meios que possibilitem educadores de enxergarem fatos culturais que passam despercebidos, se tornou um objetivo ético.

Em função da ética necessária, o bilinguismo oportuniza o aprendizado da segunda língua a partir da língua natural da pessoa surda. Porém, no relato da autora, em sua experiência, essa não é a situação encontrada. No município em questão, Praia Grande, e na sua visão, está ocorrendo um favorecimento do aprendizado da língua portuguesa e uma desvalorização do sujeito surdo e sua cultura. Mesmo nas escolas polos do município onde leciona, são minorias submetidas ao ouvintismo. Na Praia Grande, parece que os surdos não constroem, suas mãos não têm visibilidade e com isso, não pertencem. Outra prática negativa e limitante, apontada pela pesquisadora, é a prevalência de decisões tomadas por vaidade ou ego, tanto por educadores como por funcionários que atuam em cargos de chefia cuja prática consiste em desviar e rejeitar situações que permitam o desenvolvimento de projetos e estratégias que condizem com a eficácia do aprendizado do aluno surdo. Talvez, por não existir uma proposta bilíngue teórica sobre como aplicar e ajustar metodologicamente as regras culturais – advindas da própria comunidade surda, em ambientes escolares, diversos com contextos próprios, seja este um dos motivos da proposta ser discutida entre esses “outros” e, acredito sinceramente que, é nessa outridade que se formarão essas diretrizes, pois suas experiências visuais, histórica, política, cultural e escolar permitirão as melhores ideias para essa estruturação que se expressa pelas mãos e pelo olhar. Os surdos precisam ter voz. Como educadora e interlocutora é um desafio aceito e assumido pela pesquisadora de usar sua voz e mãos para introduzir na escola a opinião advinda dessas experiências da comunidade surda – suas mãos precisam ser vistas e ouvidas.

Portanto, este estudo teve como objetivo refletir sobre narrativas clínicas e apontar criticamente algumas consequências que estas trazem para a pessoa surda, seja no seu processo escolar ou na sua imagem como sujeito cultural. Na

escola ocorre o encontro das diferenças e por esse motivo é indispensável que essas vozes, essas identidades dos diversos grupos culturais sejam manifestadas. Escola não é espaço para homogeneidade, não é lugar de vozes silenciadas, assim, com toda experiência compartilhada busca-se aqui elevar os direitos do aprendizado a todos. Nesses mais de vinte e três anos no magistério essa é a verdade que a pesquisadora carrega consigo: a escola é para todos! E surge um novo desconforto, posto que com a característica da biopolítica de criar padrões que moldam e estabelecem a nomenclatura de cada pessoa na sociedade a partir de suas características, seria esse termo um “novo normal” também uma criação para se ajustar biopoliticamente? Dado que as pessoas estão inseguras com a falta de respostas e esta seria uma tentativa de acalmá-las? Seria esta, mais uma forma de controle por meio da ação biopolítica? Como a educação inclusiva será vista e desenvolvida no contexto do “novo normal”? A experiência neste período de aulas remotas evidenciou que os dois alunos – J. e N., têm uma dificuldade comunicativa dentro da própria casa com seus familiares, pois foi observado nos vídeos enviados ou nas reuniões online, que seus responsáveis e irmãos falam como se eles pudessem ouvir e mais do que as tentativas de sinalizar é a resposta pronta de que aprender a língua de sinais é muito difícil. Essa vivência aumenta a preocupação atual, justamente, pelo fato citado no relato da pesquisadora, na qual orientações opostas às normatizações já instituídas foram renegadas. E com a possibilidade de formar-se um sistema educacional híbrido, como ficarão os que já precisam de um espaço chamado inclusão? Como a educação inclusiva bilíngue se organizará? Para estes questionamentos, Garcia e Petarnella (2010, p. 98) têm uma opinião que agregam à ideia da pesquisadora, pois, segundo os pesquisadores: é óbvio que todo planejamento educacional terá seus métodos, nesse ponto não queremos parecer contraditórios em concordar que será importante e indispensável propô-los, porém antes do método, deverá existir a reflexão substancial do que de fato é significativo para uma educação que respeite as diferenças. Por isso, deveremos estar atentos, pois às potencialidades humanas, terão uma relação íntima com a sua condição humana. Por isso, a capacidade de compreender signos e produzi-los é a forma de pensar, interpretar e comunicar. O gesto intercede a atitude simbólica e é por ela permeada o que preconiza que não há

processos simbólicos opostos ou apartados. Esta é a resignificação que auxiliará na relação professor e aluno nesta proposta inclusiva bilíngue.

Na experiência narrada, a autora, como aquela que atua como interlocutora nesse espaço entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, configura-se como uma ferramenta humana que medeia essa comunicação, mas que sonha e trabalha para que a autonomia comunicativa seja alcançada e vivenciada o mais próximo possível. Na proposição de entender a si e o outro, pessoas surdas se deparam com uma situação politicamente desenhada que os colocam subseqüente ao grupo ouvinte, ou seja, socialmente o que é posto, e desse modo atende primeiramente aos indivíduos que escutam. Essa condição, segundo Masutti (2007, p. 13), é apontada como uma “[...] exclusão gerada por processos de assimetria de poder e subjugamentos culturais. Por isso, assumir os aspectos políticos das diferenças surdas implica a revisão das formas de estruturação dos conhecimentos subalternizados.” A este respeito, retoma-se a relação do mundo a partir da percepção visual, social e cultural. Essa postura possibilita a formação cidadã e crítica. Pretende-se com isto dizimar a possível submissão das pessoas surdas que tenham sua cultura subjugada. A negação e transformação dessa triste realidade. A função social da escola é essencial para desenvolver essa situação e modificar esse histórico da cultura surda subjugada pela cultura ouvinte. De acordo com os autores:

Se as diferenças não forem reconhecidas como a manifestação da autonomia do sujeito, a escola poderá ser um artefato de imposição da cultura idealizada por uma elite que tem o poder de ditar o que é belo. Um exemplo disso pode ser a cultura ouvintista nas escolas, ou seja, usar-se-ão da língua de sinais brasileira como meio de introduzir o surdo numa cultura ouvinte, na educação cidadã “não é possível aceitar, a língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo dos surdos como sujeitos que vivem experiências auditivas” (GARCIA; PETARNELLA, 2010, p. 100 apud SKLIAR, 2005, p. 28).

Para isto, acredita-se ser urgente o desenvolvimento de ações que respeitem as características linguísticas e culturais para além da comunicação entre sujeitos surdos e sujeitos ouvintes com a inserção da língua de sinais no processo educacional. A língua de sinais já deveria ser parte do dia a dia das escolas e não ser discutida como assunto novo a ser resolvido. Entretanto, por não ser esta a realidade, há de se abordar, esse assunto, e muito! Não obstante, é preciso dizer que medidas que garantam além do acesso à escola precisam

ser tomadas. A garantia de que essas ações serão pensadas e realizadas para o progresso pedagógico e reconhecimento identitário com elevação da autoestima, intensivas e com princípios na dignidade humana posicionando-se contrárias ao abandono ocasionado pelo sentimento de fracasso, é urgente. Dialogar nesses espaços discursivos, por vezes antagônicos, é um caminho possível para romper as barreiras que estão nas concepções dos sujeitos que atuam na educação. Desfazer conceitos pré concebidos de experiências arcaicas ou de reprodução de crenças baseadas em mitos ou inverdades que segregam ao invés de aproximar é uma necessidade. Portanto, é pelo diálogo que se constituirá uma flexibilização no pensar e na construção de novas práticas educativas por uma escola inclusiva, pois a igualdade necessita transbordar a expectativa abstrata e subjetiva das normatizações e cada integrante da escola responsabilizar-se por propiciar oportunidades democráticas fundamentadas na equidade – apoiadas nas singularidades já que somos todos diferentes e temos necessidades diferentes. Reconhecer as peculiaridades humanas é conceber essa ideia da diferença, da outridade e mostrá-las.

Diante de todo o processo de pesquisa, organização de ideias e escrita desta dissertação, não obstante os esforços para encontrar respostas e meios para torná-las significativas, eis minha humildade em manifestar que muitas são as dúvidas que surgiram neste caminhar. Muitos sonhos e ideias para compartilhar e muita vontade de continuar. Agora, para além das aulas presenciais, há de se pensar também em meios e estratégias que atendam o ensino remoto ou online para os estudantes surdos e ouvintes. São incontáveis as possibilidades da criação pedagógica. Contudo, essa inconclusão se engaja na expectativa de que novos estudos ocorram e sirvam de melhoria para a comunidade surda, além de servir como pesquisa para acadêmicos e outras pessoas que se interessarem pelo tema abordado. Tenciona que a pedagogia da imagem seja compreendida como a pedagogia que atende às necessidades do aluno surdo com a aceitação da comunidade escolar e a aplicabilidade de experiências visuais diversificadas. Enfim, finalizo a conclusão fazendo uso de uma suprema religiosa e digo: que mais pessoas possam ver, pois, “Cada um, porém, só vê aquilo a que dá atenção. Não se ocupam com o que lhes é indiferente” (Livro dos Espíritos, 2002, p. 245). Almeja-se com entusiasmo a

diminuição da indiferença para que a diferença floresça! Que cada sujeito desta sociedade seja reconhecido por sua outridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O. **A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história.** Centro Universitário de Volta Redonda. Rio de Janeiro, 2014.

BAGGIO, M. A. **LIBRAS.** Universidade Luterana do Brasil-ULBRA. Curitiba, 2009.

BARBOSA, R. S. **Análise do Ensino e da Aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, área de concentração: Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3073/3479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 Jan. de 2020.

BATISTA, A. **Uma psicóloga com deficiência auditiva.** Disponível em:

<https://cronicasdadasurdez.com/> Acesso em: 30 Mar. de 2020.

BONINI, L. M. de M.; GARCIA, E. Identidade de gênero e gerenciamento humano: a proteção social como um outro nome da biopolítica. **Revista Espaço Ética; Educação, Gestão e Consumo**, v.1 n.2 p.38-54, Mai-ago 2014.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265602424> Acesso em: 10 Jun. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>

<03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 09 Fev. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm

Acesso em: 12 Mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em: 12 Mar.
de 2020.

BRASIL. **Direito à educação - Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações gerais e marcos legais.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf> Acesso em: 11
Mar. de 2020.

BRASIL. **Educação Inclusiva: fundamentação filosófica.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> Acesso
em: 11 Mar. de 2020.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense
Universitária, 2009. Disponível em:
<https://app.uff.br/slab/uploads/GeorgesCanguilhem-ONormaleoPatologico.pdf>
Acesso em: 10 Mar. de 2020.

CAPORALI, S. A.; DIZEU, L. C. T. de B. A língua de sinais constituindo o surdo
como sujeito. **Educação e Sociedade**, v.26 n.91 p.583-597, Mar-ago 2005.
Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 Fev. de 2020.

CAPOVILLA, F. C. O implante coclear como ferramenta de Desenvolvimento
Linguístico da Criança Surda. **Revista Brasileira Crescimento
Desenvolvimento Humano**, v.8 n.1-2 p.76-84, 1988. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/jhqd/article/view/38580> Acesso em: 5 Out. de 2020.

CARDOSO, I. G. Surdo-mudo ou mudo, deficiente auditivo ou surdo: Qual
dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**, v.17
p.1-6, 2016. Disponível em: [http://editora-arara-
azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20REVIST
A%2017%20Israel%20Gon%C3%A7alves%20Cardoso.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Israel%20Gon%C3%A7alves%20Cardoso.pdf) Acesso em: 19 Mar.
de 2020.

CARVALHO, J. C. B. Considerações sobre a aquisição da LIBRAS e do Português escrito por surdo em contexto bilíngue. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v.1 n.1 p.135-148, 2015.

Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/citations?user=VlyAbXgAAAAJ&hl=pt-BR> Acesso em: 12 Out. de 2020.

CFFa. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Lei nº 6965/81, de 9 de dezembro de 1981**. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br> Acesso em: 11 Fev. de 2020.

COELHO, L. A. B.; SCHUBERT, S. E. de M.; SILVA, R. Q. da. Surdos: o desafio da inclusão no ensino regular. **XII COGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, PUC-PR**. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Curitiba, PUC-PR, 2016.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In. **Salas abertas: Formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, p. 299-310. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-17.pdf> Acesso em: 3 Set. de 2020.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das Ciências Humanas - Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica**. São Paulo, 2004.

DORZIAT, A. **O outro da educação**. Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Rio de Janeiro, 2009.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F. SILVA, É. B. da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf> Acesso em: 21 Fev. de 2020.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. **Atualidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERRARA, L. D. **A estratégia dos signos**. São Paulo, 2006.

FERREIRA, M. E. C. **Imagem corporal, autoestima e vaidade sob a perspectiva de deficientes visuais congênitos**. 195 f. Tese (Pós Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000169&pid=S1413-6538201000010000500009&lng=pt> Acesso em: 10 Jun. de 2020.

FOUCALT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf Acesso em: 4 Nov. de 2020.

GARCIA, E. C. Educação inclusiva: resquícios rançosos de um cotidiano alienado – o perigo mora ao lado, mas por que insistimos em acreditar na deficiência? **Cadernos de Pós Graduação**, v.16 n.1 p.11-25, Jan-jun 2017.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7443>
Acesso em: 7 Jun. de 2020.

GARCIA, E. C. Francisco – A vida no crepúsculo: laudo, implante coclear, surdez e escola. Diferença e alteridade na educação de surdos. **Revista Communitas**, v.3 n.5 p.42-54, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2602> Acesso em: 7 Jun. de 2020.

GARCIA, E. C. Os Surdos e a surdez: contradições sobre o conceito – de que lado está a educação? **Revista Forum**, v.0 n.32 p.51-74, Jul-dez 2015.

Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/45/54> Acesso em: 7 Jun. de 2020.

GARCIA, E. C.; PETARNELLA, L. Escola Multifacetada: um novo conceito. **Revista de Estudos Universitários- REU**, v.36 n.2 p.97-104, Set 2010.

Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/489/490>
Acesso em: 7 Jun. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2003.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo, 2002.

KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos**. Rio de Janeiro, 2004.

KOSLOWISKY, L. **Implantes Cocleares**. São Paulo, 1997.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Educação e Sociedade**, v.26 n.69 p.163-184, Mai-ago 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 Fev. de 2020.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v.20 n.2 p.355-368, Dez 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf> Acesso em: 4 Fev. de 2020.

LÉXICO. Dicionário de Português Online. **Significado de icônico**. Disponível em: <https://www.lexico.pt/iconico/> Acesso em: 27 Set. de 2020.

LINS, H. A. de M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, v.30 n.1 p.245-260, Mar 2014.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270186268_Cultura_visual_e_pedago

[gia da imagem recuos e avancos nas praticas escolares](#) Acesso em: 11 Out. de 2020.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v.31 n.3 p.409-424, Set-dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf> Acesso em: 5 Abr. de 2020.

LOCKMANN, K. A biopolítica em ação: gerenciando o risco da anormalidade surda. **Revista Conhecimento Online**, v.1 p.1-11, Jan-jun 2012. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/269> Acesso em: 13 Jul. de 2020.

LUSTOSA, S. de C. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro, 2000.

MANTOAM, M. T. É. A formação do professor tal como concebemos e realizamos. **II COGRESSO BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO**. Curitiba, 1998.

MAROSTEGA, V. L.; SANTOS, A. N. dos. A influência da comunicação que envolve família-filho-escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo. **Revista Educação Especial**, n.28 p.1-7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4301/2534> Acesso em: 1 Ago. de 2020.

MASUTTI, M. L. **Tradução Cultural**: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89986/244563.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 6 Abr. de 2020.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONDELLI, M. F. C. G.; BEVILACQUA, M. C. Estudo da deficiência auditiva das crianças do HRAC Bauru – USP: subsídios para uma política de intervenção. In **Anais Bauru: HRAC – USP**. Encontro Internacional de Audiologia. Bauru, 2000.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32 n. esp. p.1-8, Jan 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315599491_Surdez_e_Diagnostico_narrativas_de_surdos_adultos Acesso em: 20 Mar. de 2020.

MORIN, E. Ciência com consciência. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.3 n.4, Fev 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100014 Acesso em: 13 Jul. de 2020.

MORITA, I. A questão do trabalho: análise conceitual de uma variável fundamental na reprodução social. **Ciências Sociais Unisinos**, v.41 n.2 p.82-88, Mai-ago 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93820813003.pdf> Acesso em: 13 Jul. de 2020.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, v.10 n.20 p.37-40, 1998. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=gRc45FUAAAAJ&hl=pt-BR> Acesso em: 7 Out. de 2019.

OTHERO, M. B.; DALMASO, A. S. W. Pessoas com deficiência na atenção primária. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.13 n.28 p.177-188, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832009000100015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 1 Nov. de 2019.

PERLIN, G. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>> Acesso em: 6 Mai. de 2020.

PERLIN, G. T. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>> Acesso em: 6 Mai. de 2020.

PERLIN, G. T.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n. spe 2 p.17-31. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 6 Mai. de 2020.

PIGNATARI, D. **Informação Linguagem Comunicação**. São Paulo, 1993.

PIMENTA, M. L.; FÁVERO, M. H. Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões. **Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro**, n.23 p.75-81, Jan-jun 2005. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/667/672> Acesso em: 11 Mar. de 2020.

PORFÍRIO, F. Antropologia. **Brasil Escola [online]**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/antropologia.htm> Acesso em: 27 Set. de 2020.

PORFÍRIO, F. Isolamento social. **Brasil Escola [online]**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm> Acesso em: 16 Dez. de 2020.

PRADO, A. do C. Principais características da produção vocal do deficiente auditivo. **Revista CEFAC**, v.9 n.3 p.404-410, Jul-set 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250051355_Principais_caracteristicas_da_producao_vocal_do_deficiente_auditivo Acesso em: 21 Jan. de 2020.

ROCHA, S. **Memória e História: a Indagação de Esmeralda**. Rio de Janeiro, 2010.

ROMSKI, M.; SEVCIK, R. Augmentative Communication and Early Intervention – Myths and Realities. **Revista Infants E Young Children**, v.18 n.3 p.174-185, 2005. Disponível em: https://depts.washington.edu/isei/iyc/romski_18_3.pdf Acesso em: 25 Jan. de 2020.

RUSSO, I. C. P.; PEREIRA, L. D.; CARVALLO, R. M. M.; ANASTÁSIO, A. R. T. Encaminhamentos sobre a classificação do grau de perda auditiva em nossa realidade. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14 n.2 p.287-288, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001804641> Acesso em: 23 Out. de 2020.

SÁNCHEZ, C. La increíble y historia de la sordera. In FERNANDES, S. **Educar na Revista**, n.41, Jul-set 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/educar-em-revista/articulo/sanchez-carlos-la-increible-y-triste-historia-de-la-sordera-merida-venezuela-ceprosord-1990> Acesso em: 11 Jan. de 2020.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo, 2007.

SANTOS, R. M. dos; SILVA, R. V. S. da; SILVA, M. M. da. Os desafios de alfabetizar alunos surdos na sala de ensino regular. **II CINTED – II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, PUC-PR**. Paraíba, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, 2002.

SIERRA, M. A. B. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <
<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2010/mangela>>
Acesso em: 15 Jun. de 2020.

SILVA, L. P. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental**. 26 f. Trabalho (apresentado como requisito parcial ao PDE) – Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Mandirituba, 2008. Disponível em: <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>> Acesso em: 7 Mar. de 2020.

SILVA, M. C. A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v.19 n.1 p.157-172, Jan-abr 2014. Disponível em:
http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2330/pdf_230
Acesso em: 10 Set. de 2020.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, R. C. da. A inclusão de surdos: uma reflexão sobre a educação bilíngue, divergências e pensamentos em relação ao processo educacional. **Revista Valore**, v.3 n.1 p.374-386, Jan-jun 2018. Disponível em:
<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/78> Acesso em: 10 Out. de 2020.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processo e projetos pedagógicos**. Porto Alegre, 1999.

- SKLIAR, C. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 2016.
- SLAVUTZKY, A. **Quem pensas tu que eu sou?** Rio Grande do Sul, 2009.
- SOUZA, B.; NAZÁRIO, K. R. de P.; LIMA, E. N. Acessibilidade digital no ambiente virtual de aprendizagem: recursos e ferramentas. **CIET: EnPED – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento**. São Carlos, Maio, 2018.
- STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, 2008.
- TALASK, A. G. **Psicologia e surdez: a importância do conhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS) pelo Gestalt-terapeuta**. 47 f. Trabalho (Graduação em Psicologia, como requisito parcial para obtenção do grau de Psicólogo) – Faculdades Integradas Maria Thereza, Niterói, 2006. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/92.pdf>> Acesso em: 12 Mar. de 2020.
- TRINDADE, R. **Biopolítica: o poder regulador da vida**. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/foucault/biopolitica/> Acesso em: 29 Set. de 2020.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 22 Mar. de 2020.
- VELOSO, É. MAIA, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba, 2011.
- VIEIRA, R. G. M. **Orientação Fonoaudiológica virtual: acompanhamento de usuários de implante coclear no pós-operatório imediato**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana) – Programa de Pós Graduação em Saúde da Comunicação Humana, Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35593>> Acesso em: 4 Ago. de
2020.

WITKOSK, S. A. A importância da Língua de sinais para as pessoas surdas na
construção de uma linguagem plena e genuína. **Revista Contrapontos
Eletrônica**, v.10 n.3 p.338-344, 2010. Disponível em:
<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=76> Acesso
em: 6 Out. de 2020.