

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**O COMPLEXO BILÍNGUE DE REFERÊNCIA PARA SURDOS DA ZONA  
OESTE DE NATAL: fundamentos e práticas nos anos iniciais  
do ensino fundamental.**

**NATAL/RN  
2016**

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**O COMPLEXO BILÍNGUE DE REFERÊNCIA PARA SURDOS DA ZONA  
OESTE DE NATAL: fundamentos e práticas nos anos iniciais  
do ensino fundamental.**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Norte.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Coorientadora: Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá.

**NATAL/RN  
2016**

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, José Edmilson Felipe da.

O complexo bilíngue de referência para surdos da zona oeste de Natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental / José Edmilson Felipe da Silva. - Natal, 2016.

180 f: il.

Orientador: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Coorientador: Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação Inclusiva – Tese. 2. Complexo bilíngue – Tese. 3. Educação de Surdos – Tese. 4. Inclusão - Tese. 5. Exclusão - Tese. I. Lopes, Denise Maria de Carvalho. II. Sá, Nídia Regina Limeira de. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 376-056.263

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**O COMPLEXO BILÍNGUE DE REFERÊNCIA PARA SURDOS DA ZONA  
OESTE DE NATAL: fundamentos e práticas nos anos iniciais  
do ensino fundamental.**

Aprovada em: \_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá – Examinadora Externa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro – Examinador Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo – Examinadora Externa  
Universidade Federal da Paraíba

---

Profa. Dra. Mariangela Momo – Examinadora Interna  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**NATAL/RN  
2016**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois, antes de todos, Ele É.

Agradeço aos meus pais e, em especial, ao meu pai, pois, mesmo não sendo alfabetizado, via na possibilidade dos estudos a única herança possível para um filho e neto de colonos. Ele investiu muito dos poucos recursos disponíveis para que, juntamente com meus irmãos, eu tivesse os primeiros contatos com a leitura e a escrita, mesmo antes de ser matriculado em uma escola regular.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por me acolher.

Às professoras Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, da UFRN, e Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, da UFRJ, orientadora e co-orientadora. Pessoas que, juntamente comigo, acreditaram que o projeto era viável.

Agradeço aos missionários batistas Dr. John Everett Peterson (em memória) e sua esposa Dra. Jean Peterson pelo incentivo no início de minha caminhada junto à comunidade surda norte-rio-grandense.

Igualmente, agradeço às professoras Maria Helena Malta, Ivone Braga Albino, Laralis Nunes de Sousa Oliveira, Gisele de Oliveira, Pedro Luiz, Paulo Roberto e Socorro Melo com quem compartilhei meus anseios como pesquisador. O tempo será testemunho da capacidade e da ajuda de cada um deles.

Mais uma vez, agradeço às Igrejas Batista pelos anos de “estágios” que tive no Ministério com Surdos, em especial, à Primeira Igreja Batista de Natal.

À Associação de Surdos de Natal – ASNAT, e à Associação Cariense de Deficientes Auditivos no Juazeiro do Norte, meus sinceros agradecimentos.

Estendo, por fim, meus agradecimentos aos demais colegas pela contribuição durante conversas nos corredores, na hora do lanche, no sobe e desce na plataforma e nas escadas do Centro de Educação, nos eventos científicos dos quais participamos juntos e mesmo durante os almoços e jantares, pois nunca a pauta das conversas, mesmo as informais, deixou de contemplar o tema ou tema afins.

*Não é a surdez que define o destino das  
pessoas, mas o resultado do olhar da  
sociedade sobre a surdez.*

Vygotsky

## RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem por objeto de estudo as práticas e narrativas no currículo de uma escola municipal decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional natalense por meio dos CBRS – Complexos Bilingües de Referências para Surdos. Com fundamento na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2003); e aporte em Bakhtin (1995), Vygotsky (1998) e nos Estudos Culturais (JOHNSON, 1999; MATTELART, NEVEU, 2004) com ênfase nos Estudos Surdos (DORZIAT, 2009; 2011; SKLIAR, 2011; SÁ, 2011; 2012; LODI, MELO; FERNANDES, 2012). Como aportes teóricos também foram importantes as contribuições sobre o Currículo Escolar (SILVA, 1995), Educação de Surdos (LOPES, 2007; 2013) e Comunidade e Cultura Surda (SÁNCHEZ, 1990; LANE, 1997; SACKS, 2010). A pesquisa foi realizada entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015, em um dos CBRS da rede municipal de ensino de Natal/RN, tendo como objetivo geral a análise do currículo da E. M. Luiz Maranhão por meio das ações e enunciados de parte de seus profissionais envolvidos com a educação de alunos surdos e como objetivos específicos identificar a concepção de sujeito surdo na proposta dos Complexos e a finalidade da educação desses sujeitos nesses espaços. Como instrumentos, foram utilizados o roteiro de entrevista e os questionários e como procedimentos de pesquisas a observação participante, as entrevistas coletivas e a análise documental. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (RAMPAZZO, 2002; FRANCO, 2005; BARDIN, 2011). A análise dos dados fez emergir as contradições e os descompassos nas narrativas e nas práticas curriculares. Diante dos dados analisados, concluímos que, nos anos iniciais no CBRS de Cidade Nova, Zona Oeste de Natal/RN, os fundamentos e as práticas manifestas vão de encontro à proposta de educação bilíngue do Movimento Surdo. A maioria dos colaboradores, como se pode constatar, concebe o sujeito surdo como deficiente e a educação bilíngue como mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: Complexos Bilíngues; Educação de Surdos; Inclusão; Exclusão; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This qualitative research approach aims to study both practices and narratives in the curriculum of a municipal public school by the implementation of public inclusion policies in natalense educational field through Bilinguals References Complexes for Deaf people – Complexos Bilíngues de Referência para Surdos (CBRS). It was Based on social – historical methodological (FREITAS, 2003), and supported in Bakhtin (1995), Vygotsky (1998) and on social cultural studies (JOHNSON, 1999; MATTELART; NEVEU, 2004) with emphasis on deaf studies (DORZIART, 2009; 2011; SKLIAR, 2011; SÁ, 2011; 2012; LODI; MELO; FERNANDES, 2012). As theoretical support it was also important the contribution on the school curriculum (SILVA, 1995), deaf people education (LOPES, 2007; 2013) and community and deaf people culture (SÁNCHEZ, 1990; LANE, 1997; SACKS, 2010). The research was carried out between the second half of 2014 and the first half of 2015 in one of the CBRS in Municipal educational system from Natal/RN. By aiming this way, the general curriculum analysis of Luiz Maranhão Municipal School through actions and announced of parts of its professionals involved with deaf students' education and as specific aim to identify the deaf subject conception of proposals from the complexes and goals of education of these subjects in these spaces. For developing this paper. However, it was used tools such as interviews and questionnaires and as a research procedure the participant observation and group interviews. The data analyzed were based on content analysis (RAMPAZZO, 2002; FRANCO, 2005; BARDIN, 2011). The data analysis brought up contradictions and differences on narratives and curricular practices. Before the analyzed data we came into the conclusion that in the first grades of CBRS in *Cidade Nova*, West Zone of Natal/RN, the fundamentals and demonstrated practices are not in accordance with the proposal of bilingual education of the Deaf movement and Deaf studies. The majority of collaborators see the deaf as a disabled person and bilingual education like one more expansion of people's education with special needs.

Key-words: Bilinguals complexes; deaf people education; inclusion; exclusion; inclusive education.

## RÉSUMÉ

Cette recherche d'approche qualitative a pour objet d'étude les pratiques et narratives dans le programme d'enseignement d'une école de l'agglomération provenant de la mise en œuvre de politiques publiques d'inclusion dans le champ éducationnel de Natal au moyen des – CBRS – Complexes bilingues de référence pour sourds. Basée sur l'approche sociohistorique (FREITAS, 2003); et sur l'apport chez Bakhtine (1995), Vygotsky (1998) et sur les Études Culturelles (JOHNSON, 1999; MATTELART, NEVEU, 2004) en mettant l'accent sur les Études Sourdes (DORZIAT, 2009; 2011; SKLIAR, 2011; SÁ, 2011; 201?; LODI; MELO; FERNANDES, 2012). D'autres apports théoriques ont été également importants comme les contributions sur le programme d'enseignement (SILVA, 1995), Éducation de Sourds (LOPES, 2007; 2013) et Communauté et Culture Sourde (SÁNCHEZ, 1990; LANE, 1997; SACKS, 2010). La recherche a été réalisée entre le second semestre de 2014 et le premier semestre de 2015, dans l'un des CBRS du réseau d'enseignement de Natal, ayant pour objectif général l'analyse du programme d'enseignement de l'école Luiz Maranhão au moyen des actions et énoncés d'une partie de ses professionnels engagés dans l'éducation d'élèves sourds et pour objectifs spécifiques identifier la conception de sujet sourd dans la proposition des Complexes et la finalité de l'éducation de ces sujets dans ces espaces. En tant qu'outils, on a utilisé le script d'entretien et les questionnaires et en tant que procédures de recherches l'observation participante, les entretiens collectifs et l'analyse de dossier. Les données ont été analysées sur la base de l'Analyse de Contenu (RAMPAZZO, 2002; FRANCO, 2005; BARDIN, 2011). L'analyse des données a fait émerger des contradictions et les désaccords dans les narratives et dans les pratiques du programme. Vu les données analysées, on conclut que, dans les premières années aux CBRS de *Cidade Nova*, zone oueste de Natal/RN, les fondements et les pratiques manifestés s'opposent à la proposition d'éducation bilingue du Mouvement des Sourds. La plupart des collaborateurs, comme on a pu constater, conçoivent le sujet sourd comme handicapé et l'éducation bilingue comme un renfort de plus dans l'éducation de personnes ayant des nécessités spéciales.

Mots-clés: Complexes Bilingues. Éducation de Sourds. Inclusion. Exclusion. Éducation Inclusive.

**LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ASNAT	- Associação de Surdos de Natal
ADOTE	- Associação de Orientação a Deficientes
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
CBRS	- Complexo Bilíngue de Referência para Surdos
CESSP	- Centro Estadual de Educação Especial
CID	- Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
FENEIS	- Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos
ILS	- Intérprete de Língua de Sinais
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LS	- Língua de Sinais
LSB	- Língua de Sinais Brasileira
PROLIBRAS	- Exame Nacional de Proficiência em Libras
SEEC	- Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SUESP	- Subcoordenadoria de Ensino Especial
SUVAG	- Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais

Em memória de Oliver Sacks, John Everett Peterson, Eugênio Oates e de Harry W.  
Hoeman e Shirley A. Hoeman.

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	DE ONDE SE FALA E SE CONSTITUI A PESQUISA .....	15
<b>2</b>	<b>DA EDUCAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” E DESTA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....</b>	<b>22</b>
2.1	A SURDEZ E O SUJEITO SURDO COMO UMA “REINVENÇÃO” DA MODERNIDADE .....	23
2.2	UM NOVO PARÂMETRO: DA NEGAÇÃO DA VIDA PARA A NEGAÇÃO DA MORTE .....	24
2.3	OS PIONEIROS: PELA FÉ E PELA CIÊNCIA (MÉDICA) .....	25
<b>2.3.1</b>	<b>O Abade Charles-Michel de L`Epée (1712-1789) .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) .....</b>	<b>27</b>
2.4	A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL .....	29
<b>2.4.1</b>	<b>A matriz francesa molda a concepção de surdo, surdez e educação de surdos do Brasil .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4.2</b>	<b>O Instituto Imperial de Surdos-Mudos na capital do império .....</b>	<b>30</b>
2.5	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO .....	31
<b>2.5.1</b>	<b>A educação especial sob a perspectiva integrada .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5.2</b>	<b>A relação conflituosa na gênese da “nova” proposta .....</b>	<b>35</b>
<b>2.5.3</b>	<b>A educação especial sob a perspectiva inclusiva .....</b>	<b>38</b>
2.6	FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE SURDOS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS .....	41
<b>2.6.1</b>	<b>Oralismo.....</b>	<b>42</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Comunicação Total .....</b>	<b>44</b>
<b>2.6.3</b>	<b>Bilinguismo .....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>A PESQUISA: TEXTO, CONTEXTO E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>50</b>
3.1	OS ESTUDOS SURDOS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS ..	51
<b>3.1.1</b>	<b>A educação que nós surdos queremos (1999) .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.2</b>	<b>A Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.3</b>	<b>O Decreto Presidencial de n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.4</b>	<b>A educação que nós surdos queremos e temos direito (2006) .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.5</b>	<b>A Carta Aberta ao MEC (2006) .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.6</b>	<b>A Resolução Municipal Nº 005/2009 (Natal/RN) .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.7</b>	<b>A Nota Técnica do MEC (2011) .....</b>	<b>63</b>

3.1.8	<b>Carta Aberta ao MEC (2012)</b> .....	65
3.1.9	<b>Os subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014)</b> .....	66
3.2	AS IDENTIDADES SURDAS .....	67
4	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SURDOS</b> .....	70
4.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS .....	70
5	<b>ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REFERENCIAIS E REDES CONCEITUAIS</b> .....	81
5.1	ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA DE ORIENTAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA .....	81
5.1.1	<b>Contribuições bakhtinianas</b> .....	82
5.2	<b>Contribuições dos Estudos Culturais</b> .....	87
5.3	<b>Contribuições vygotskyana</b> .....	90
5.4	SUJEITOS DA PESQUISA: TEXTO E CONTEXTO .....	92
5.5	A ESCOLA-CAMPO DA PESQUISA .....	97
5.6	PERFIL DOS COLABORADORES .....	99
5.7	INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	102
5.7.1	<b>Questionário</b> .....	102
5.7.2	<b>Observação participante</b> .....	104
5.7.3	<b>Entrevista coletiva em Libras e em Português</b> .....	104
5.7.4	<b>Análise documental</b> .....	105
5.8	O PERCURSO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	105
6	<b>A ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE FREITAS, VYGOTSKY, BAKHTIN E DOS ESTUDOS CULTURAIS ..</b>	110
6.1	ENTREVISTA REALIZADA COM OS COORDENADORES E A DIREÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ MARANHÃO NO FINAL DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2014 .....	113
6.1.1	<b>A entrevista I</b> .....	114
6.1.2	<b>Análise da entrevista I</b> .....	119
6.2	RESUMO DA ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS (INTERPRETADA E TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS) .....	122

<b>6.2.1</b>	<b>Entrevista II</b> .....	122
<b>6.2.2</b>	<b>Análise da entrevista II</b> .....	126
6.3	OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES .....	128
<b>6.3.1</b>	<b>Análise dos questionários</b> .....	135
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
	<b>ANEXO A</b> .....	176
	<b>ANEXO B</b> .....	179
	<b>ANEXO C</b> .....	180

## SUMÁRIO

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 DE ONDE SE FALA E SE CONSTITUI A PESQUISA

A gênese do meu interesse pelos temas da educação especial, educação de surdos, Língua de Sinais, políticas educacionais e temas afins é bem anterior a esta pesquisa, pois, já na minha graduação, me debrucei sobre tema correlato.

Posso citar o ano de 1999 como o marco inicial de meu envolvimento com a comunidade surda organizada, embora não com os surdos, pois isso se deu em anos anteriores, já na minha infância. Fui um aluno “especial” em uma classe especial de uma escola comum devido à distorção idade-série.

Alguns colegas e alunos ficam surpresos quando afirmo que fui um aluno “especial”. Depois que explico ter sido matriculado, nos meus primeiros anos do ensino fundamental, antigo 1º Grau Menor, em uma turma contendo alunos surdos, alunos com atraso de aprendizagem e outros que, assim como eu, estavam “fora de série” é que eles vão entender o motivo dessa afirmação.

Foi só em 1999, no SUVAG – Sistema Universal de Audição Guberina – localizado na época na Rua Trairi, no centro de Natal/RN, que pude ter contato pela primeira vez com a Língua de Sinais Brasileira – naquele momento como aprendiz – e com diversos membros da comunidade surda natalense filiados à Associação de Surdos de Natal – ASNAT.

Concomitantemente a busca por mais conhecimentos sobre a comunidade surda local, sua língua, cultura e militância, iniciei, no mesmo ano, o curso de pedagogia na UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lembro que, quatro anos depois, no trabalho final de conclusão do referido curso relatei minha primeira experiência como professor regente (ainda com contrato provisório) na rede municipal da capital potiguar – com alunos com deficiência inclusos.

Eram dois alunos: uma criança surda e uma criança com deficiência intelectual. Essa experiência, no primeiro ano do ensino fundamental, com uma criança surda não sinalizadora (não usuária da Língua de Sinais) e não oralizada (não usuária da língua oral), portanto sem língua, e outra criança com deficiência intelectual, na Escola Municipal Professor Erivan França, no bairro de Igapó, zona norte de Natal, me inquietou o suficiente para buscar alternativas pedagógicas para que o processo de

ensino e aprendizagem fosse eficaz para elas também. A experiência foi rica e provocadora de novos questionamentos.

No ano seguinte à conclusão do curso de pedagogia – 2005 – pude retornar à rede municipal, não mais como professor contratado temporariamente, mas efetivado por meio de concurso público realizado no ano anterior. Não foi possível continuar as atividades na mesma instituição e nem com os mesmos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em outra instituição, Escola Municipal Professor Amadeu Araújo, também na zona norte de Natal, pude dar continuidade a experiência com a educação de surdos nos anos iniciais com um número maior de alunos com surdez e entre esses alguns sinalizadores (usuários da Língua de Sinais), mas não oralizados.

Por três anos seguidos pude conviver com eles quase que diariamente. Em 2006, socializei essa experiência na UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – por meio da apresentação de um pôster pela ocasião do II Seminário Nacional Sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, intitulado de “Ensaio para uma proposta Bilíngue na educação dos surdos”.

Nasciam aí novas inquietações e questionamentos mais profundos sobre a política de educação de surdos, e, devido a essas inquietações e a esses questionamentos, minha inserção na comunidade surda em busca de possíveis indícios socioculturais que me possibilitasse entender a razão da emergência de narrativas diversas sobre os sujeitos surdos, sua língua e educação.

Meu envolvimento com a temática foi intensificado ainda mais com a minha ida para a SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial – órgão ligado a SEEC – Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura. Ali atuei até 2010. Durante esse período constatei, por meio da leitura dos documentos oficiais e pelo contato com a liderança surda local, que o embate sobre a educação dos surdos não se resumia a sua inserção ou não nas escolas integradas ou inclusivas, assunto que estava na pauta do dia, mas que esse embate era de uma natureza singular, pois agregava questões linguísticas, culturais e políticas que a dissociava da política de educação especial inclusiva já em implementação desde 2008, esta ignorava esses fatores.

A educação dos surdos, conforme eles anseiam, era – ou ainda é – uma peça que, conforme descreve Quadros (2007), não se encaixava no quebra cabeça da política de educação “inclusiva”:

A peça do quebra-cabeça das políticas públicas, no entanto, não é a peça que os surdos projetam. A educação de surdos na perspectiva dos

surdos é norteada pela reivindicação de uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos. Os movimentos surdos criticam a manutenção dos surdos nos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nessa perspectiva. Os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva (QUADROS, 2007, p. 107).

Já em 2007 era do meu conhecimento que a comunidade surda natalense, representada por meio da ASNAT e da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –, se opunha ao novo modelo de educação especial para surdos conforme a proposta denominada inclusiva.

Para entender a origem e a razão desse descompasso iniciei novas buscas, não me limitando ao estudo e a aquisição da Língua de Sinais, mas, em um contexto mais amplo, busquei conhecimentos sobre a história da educação dos surdos, sobre os fundamentos histórico-filosóficos dessa educação e também sobre as concepções de surdo, surdez e Língua de Sinais.

Os resultados encontrados nessa busca me deram o norte para esta pesquisa assim como me deram para a pesquisa no mestrado, pois nos possibilitaram as seguintes categorias de análise: oralismo, comunicação total e bilinguismo e outras categorias a elas associadas, como as concepções clínica e social de surdez.

Já era evidente tanto para mim, nos primeiros anos de atuação como técnico da SUESP, como para meus colegas da Secretaria de Educação do Estado, que havia discursos divergentes quanto à política nacional com suas implicações nos estados e municípios.

Embora não se ignorasse essas falas divergentes, no sentido de saber da sua existência, elas eram ignoradas quanto à escuta, não entrando na pauta da educação especial como uma opção para análise. A Língua de Sinais não era, ainda naqueles anos, reconhecida oficialmente pelo governo estadual, o que só veio a ocorrer em 2009.

Atualmente, mesmo com o “reconhecimento” oficial dessa língua pelo governo estadual, não temos o reconhecimento da função/cargo do professor e intérprete dessa língua, o que exclui esses profissionais do quadro de funcionários públicos concursados e efetivados com esse fim.

Essas falas silenciadas pelo discurso e pela prática oficial sempre nos incomodaram. Não pela existência das falas, como já pontuamos, e sim pelo silenciamento governamental. O discurso inclusivo nos parecia ser, e ainda parece, o mesmo que excluía (ou ainda exclui).

Na esfera municipal a situação não é muito diferente, pois, embora tenha havido o reconhecimento da Língua de Sinais da comunidade surda natalense em 2002, e mesmo concurso para “professor de Libras” e “professor-intérprete de Libras” nos anos seguintes, a não regulamentação dessas funções – professor e intérprete de Libras – geram incertezas quanto a sua continuidade e qualificação desses profissionais.

O que temos de fato no quadro do funcionalismo público municipal são profissionais com formações em outras áreas atuando nessas funções de professor de Libras e intérprete. O mesmo pode ser dito da esfera estadual com o concurso realizado em 2016 que teve a convocação dos concursados para intérpretes impossibilitada por meio de uma ação judicial que alegava a ausência do cargo específico para a função, embora o mesmo critério não tenha sido aplicado com relação ao professor de Libras o que torna duvidosa a ação.

Por ocasião de minha pesquisa para o mestrado em 2008/2009 (SILVA, 2009) na UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco – pude vivenciar, mesmo que por pouco tempo, ações educativas em duas escolas públicas das redes municipal e estadual em Recife/PE que, até então, “contrariando” a nova política de educação inclusiva, insistiam com as classes integradas para surdos.

Não eram escolas especiais, mas escolas comuns com classes exclusivas para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras regentes eram sinalizadoras e faziam uso da Língua de Sinais como língua de instrução.

Percebi que esse embate sobre os rumos da nova política de educação especial entre as pessoas que estão, direta ou indiretamente, envolvidas com o tema educação especial – integrada ou inclusiva – tem sido maximizado com relação à educação dos surdos.

Não há consenso entre os profissionais envolvidos sobre o que é melhor para a comunidade surda e nem sobre quem pode determinar isso. Ouvintes ligados às correntes oralistas e gestualistas reivindicaram durante os últimos cinco séculos essa autoridade.

Historicamente, coube aos técnicos ligados às Secretarias de Saúde (sim, saúde) e Educação determinar o rumo da educação desses sujeitos, quase sempre alheios aos anseios dos próprios surdos.

Só recentemente temos constatado a emergência do Movimento Surdo que reivindica para si essa função.

Com a Resolução Municipal Nº. 05/2009 o município de Natal criou o que vem sendo denominado de CBRs. Com os eles, instituições educacionais já existentes, como

os Centros Municipais de Educação Infantis (CEMEIs), as escolas do Ensino Fundamental e de EJA – Educação de Jovens e Adultos –, foram agrupadas à sua composição. Um Complexo não é uma nova instituição escolar, mas a junção de algumas delas. O Complexo pesquisado tem no seu agrupamento as seguintes instituições: um Centro Municipal de Educação Infantil e mais duas escolas que atendem alunos do ensino fundamental e da EJA.

Nenhuma das instituições que compõem as 10 unidades denominadas de CBRS foi criada para atender surdos, e sim ouvintes, que são a maioria dos matriculados. Ou seja, essas instituições não são instituições “especiais para surdos”, mas comuns com surdos matriculados. Não confundir os CBRS com as escolas especiais de surdos – ainda existentes – e nem com as escolas especiais de surdos que foram transformadas em escolas bilíngues, pois estas encontram nos surdos seu maior apoio. O que ocorre na capital potiguar é que, devido à proposta inclusiva, algumas instituições comuns foram redimensionadas para (também) atender alunos surdos, embora estes sujeitos sejam a minoria, portanto, não é uma escola de surdos com ouvintes inseridos, mas uma escola de ouvintes com surdos inseridos entre seus alunos.

Nem todas as instituições escolares do município fazem parte dos Complexos e sim aquelas que, segundo os critérios estabelecidos na Resolução Municipal de 2009, atendem os objetivos propostos com a implementação dos Complexos. O Movimento Surdo, representado pela associação de surdos local e os pesquisadores que se debruçam sobre os temas educação de surdos, Língua de Sinais, inclusão, bilinguismo e temas afins manifestaram real interesse, principalmente os professores do componente curricular Língua Brasileira de Sinais, pois esses temas são comuns na discussão em sala de aula.

Que proposta é esta? Que bilinguismo é esse? Seriam escolas de surdos como ansiavam os surdos líderes da Associação de Surdos de Natal? Com sua implementação vieram os questionamentos e os embates teóricos, pois os surdos que atuavam nessas instituições como professores (e também os intérpretes de Libras), não ficaram satisfeitos com o papel deles na proposta e nem com a proposta. Os sujeitos surdos, alguns membros da diretoria da ASNAT, se opuseram ao modelo em implementação, pois contrariava o entendimento que tinham de educação bilíngue de surdos proposto pela FENEIS, à qual a associação local é filiada.

Diante desses acontecimentos nos indagamos: quais os fundamentos e quais as práticas que se manifestam nos CBRS e por que essas práticas e fundamentos não encontram seu apoio na comunidade surda natalense? Que filosofia educacional e

concepção de surdo e surdez sustentam a materialidade dos CBRS? Oralismo, Comunicação Total ou Bilinguismo? Se bilinguismo, como a nomenclatura parece indicar, qual a razão do embate com a comunidade surda local?

Já era de nosso conhecimento que o Movimento Surdo ligado a Federação Nacional não via com bons olhos o que o Governo Federal, por meio de sua equipe técnica do MEC, entendia por educação bilíngue dos surdos. Tínhamos um problema a ser investigado e nossa *questão de partida* foi: quais os fundamentos e práticas que sustentam a educação dos surdos no CBRS de Natal?

Assim, definimos como *objetivo geral* de nosso estudo: *analisar os fundamentos e práticas que sustentam a educação dos surdos no CBRS de Natal, RN.*

Nosso *pressuposto* inicial era de que: apesar do termo “bilinguismo” presente na composição da nomenclatura dos Complexos, a implementação dos CBRS *não* significava, necessariamente, uma adesão à proposta bilíngue advogada pelo Movimento Surdo local associado à Federação Nacional. Como *objetivos específicos*, definimos: *identificar a concepção de sujeito surdo* vigente nos CBRS; *identificar a finalidade da educação dos sujeitos surdos que orienta as práticas desenvolvidas nesses espaços*; *analisar as práticas desenvolvidas junto aos sujeitos surdos e estabelecer relações entre tais fundamentos e práticas às concepções de sujeito surdo, finalidade de sua educação e bilinguismo para surdos vigentes no Movimento Surdo local e nacional representados por meio da ASNAT e da FENEIS.*

No primeiro capítulo intitulado “Da educação integrada à educação ‘inclusiva’ e desta à educação bilíngue” apresentamos um breve histórico sobre a educação dos surdos no Brasil e no mundo a partir do século XVI destacando alguns pioneiros.

Nesse capítulo descrevemos um pouco da história da educação dos surdos, evidenciando que esta história também é a história das controvérsias sobre a educação desses sujeitos, enfatizando assim a polarização entre as abordagens oralistas e gestualista. Pontuamos, ainda nesse capítulo, que o discurso médico em ascensão por anos influenciou a opção do modelo oralista tornando-o hegemônico após o famoso Congresso de Milão, em 1880.

No segundo capítulo, “A pesquisa: texto, contexto e procedimentos”, descrevemos a natureza da pesquisa, ou seja, o que e onde pretendemos pesquisar e quais os procedimentos adotados. Caracterizamos a pesquisa como sendo sócio-histórica quanto a metodologia, o *texto* como sendo um dos Complexos de Referência para Surdos de Natal/RN. Os procedimentos para a construção dos dados foram a observação participativa e os instrumentos utilizados: questionário e entrevista coletiva

em português e em língua de sinais para cada grupo de sujeitos surdos e ouvintes. Após serem vistas e ouvidas exaustivamente as falas foram transcritas e analisadas. Ainda nesse capítulo analisamos diversos documentos que fundamentam os passos seguintes.

No capítulo terceiro cujo título é “Revisão da Literatura: a emergência dos Estudos Surdos” abordaremos a atualidade da educação bilíngue para surdos. Como o título sugere, apontamos as pesquisas mais recentes e significativas para o entendimento da problemática por nós levantada. Selecionando trabalhos produzidos e publicados a partir de 1999, considerando como marco inicial o *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, na UFRGS, finalizando com as pesquisas mais recentes sobre essa mesma temática.

No quarto capítulo: “Articulações teórico-metodológicas: referenciais e redes conceituais” traremos de alguns aspectos da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica e as contribuições dos Estudos Culturais, do Círculo de Bakhtin e de L. S. Vygotsky para nossa pesquisa.

No quinto e último capítulo temos a análise das entrevistas, observações, questionários e as considerações finais. Verá o leitor que nesse momento o “excedente de visão” possibilitado pela leitura que também fundamentou a feitura dos capítulos anteriores virá à tona em um diálogo (no sentido bakhtiniano) com os dados construídos, possibilitando assim a compreensão e a interpretação dos mesmos.

## 2 DA EDUCAÇÃO INTEGRADA À EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” E DESTA À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

*Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço  
diante do cego, mas terás temor do teu Deus: eu  
sou o Senhor.*

(Pentateuco de Moisés)

Neste capítulo, objetivamos descrever como se materializam os saberes, as ideias pedagógicas, os fundamentos (socioeconômicos e políticos) na prática educativa para os sujeitos surdos. Com o objetivo em mente, fizemos o levantamento bibliográfico e documental, seguido da análise, dialogando, assim, com diversos autores, mas consciente de que, como nos aponta Bahktin (1997), cada um deles fala de algum lugar e que esses lugares moldam suas falas, pois são construções teóricas, epistemológicas, subjetivas que refletem e refratam o dito e o não dito, o lugar da fala, o negado e o assumido.

Nosso achado foi evidenciar a existência de continuidade e, ao mesmo tempo, de rupturas na história da educação do sujeito surdo. Rupturas que ainda nos parecem periféricas e continuidades centrais, pois são rupturas quanto aos meios metodológicos e didáticos para se atingir os fins da educação dos sujeitos surdos, mas não quanto aos fins dessa educação: ou seja, o ordenamento, o controle, a normalização, a “cura”, parece nortear, ainda no presente, as políticas educacionais.

As rupturas, quanto aos meios, materializam-se nas propostas de integração, de inclusão, no uso da oralidade, no uso dos sinais, no implante coclear; práticas que podem ser consideradas como objetivação das filosofias educacionais. Não percebemos, por outro lado, uma proposta de educação emancipadora – oficializada, cidadã (que se oponha à lógica do mercado), embora tenha ficado notório para nós a resistência “aos meios”, por isso, as rupturas com relação a algumas das práticas “educativas”. Mas não há, reafirmamos aqui, rupturas quanto aos fins da educação dos surdos. Esta é a nossa conclusão. Um texto sobre textos que reflete e refrata o lugar de onde falamos.

Nas últimas décadas, mas com maior ênfase nesta última, ou seja a partir de 2005 como o Decreto Presidencial a educação dos surdos no Brasil, juntamente com a educação indígena e quilombola, têm sido a que mais se distancia dos parâmetros anteriores que nortearam as políticas nacionais, estaduais e municipais de educação pensadas para essas comunidades. Contribuiu para este feito a emergência das Teorias

do Currículo, os Estudos Feministas, Surdos, Indígenas, Afros que beberam na fonte dos Estudos Culturais (de orientação marxista).

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 2011, p. 5).

A seguir, faremos uma retrospectiva, mesmo que breve, dessas políticas nas esferas municipal, estadual e nacional, situando historicamente o leitor com relação aos nossos objetos de estudos que são os *fundamentos e as práticas* na educação dos surdos na instituição pesquisada. Adotaremos a *linha de argumentação* no texto de Lopes e Veiga-Neto (2007; 2001, p. 109) que vê a escola como uma “máquina de governamentalização” mais poderosa do que outras instituições. E que “isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social”.

Partindo da premissa de que é na escola moderna que se dá de forma mais coesa, profunda e duradoura a conexão entre poder e saber, e que isto faz dela “um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico”, objetivamos descrever como se materializa os fundamentos socioeconômicos, políticos e pedagógicos na prática educativa desses sujeitos no decorrer da história.

Giroux (1995, p. 99) em obra organizada e traduzida por Tomaz Tadeu da Silva, serve de introdução aos Estudos Culturais em educação e nos orienta sobre a “importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas e deslocamentos”. Desejamos e esperamos que o leitor tenha em mente essa proposição durante a leitura, pois

a aprendizagem histórica, neste sentido [como uma série de rupturas e deslocamentos], não está preocupada em construir uma narrativa linear, mas em abrir a história, rompendo seus silêncios, sublinhando seus desvios e organizando seus limites dentro de uma preocupação aberta e honesta para com os sofrimentos e valores humanos e para com o legado daquelas pessoas e grupos que, com frequência, tem sido sub-representado ou mal representado (GIROUX, 1995, p. 99-100).

## 2.1 A SURDEZ E O SUJEITO SURDO COMO UMA “REINVENÇÃO” DA MODERNIDADE

Costa (2010, p. 77-78) declara que “até o século XVI, a posição do sujeito surdo era a de não humano, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual” e que só após este período, “com o início da sua educação, sua posição passa a ser a de apto para à linguagem, à comunicação” e, segundo esta mesma autora, apto para os “pensamentos”, os “sentimentos” e a “moral”, portanto, conclui que o sujeito surdo “não é mais rudimentar”, e sim, “humano”.

Mas a autora afirma que “esta condição de humanização [este ordenamento] foi condicionada ao ensino e à cristianização, [...]”. Segundo Sánchez (1990), pesquisador espanhol, conhecido no círculo dos Estudos Surdos: “Todas las experiencias pedagógicas de esta época se limitaron a la atención de uno o de unos pocos niños o jóvenes sordos, con quienes los maestros actuaban en función de preceptores”.

Eram pouquíssimos os privilegiados. Aqueles cujos pais ou responsáveis podiam pagar pelos serviços ou aqueles que eram alvo de alguma ação benevolente.

## 2.2 UM NOVO PARÂMETRO: DA NEGAÇÃO DA VIDA PARA A NEGAÇÃO DA MORTE

A surdez sendo vista como uma anomalia, uma patologia, uma doença, e, igualmente, o Ser Surdo, no seu *modus vivendi*, na sua subjetividade, foi razão suficiente para uma intervenção para a “cura”. Se para alguns daquela sociedade, incluindo os pais, o abandono à morte foi a “solução”, agora, no raiar da modernidade, a manutenção da vida parece ser a melhor alternativa. O mundo moderno, pré e pós-*iluminado*, reinventou a surdez e o sujeito surdo.

A educação concebida para eles, a partir de então, foi corretiva, normalizadora e vista com bons olhos, já que representava o marco inicial no atendimento a esses sujeitos. Era a resposta do mundo moderno diante da realidade vivenciada. Uma clara mudança de paradigma. Essa concepção de sujeito surdo, surdez e educação para surdos, evidenciada na gênese da história das ações para a inserção social desses sujeitos é visível ainda hoje, pois continua a se materializar por meio das políticas governamentais de integração e inclusão.

Embora a preocupação em normalizar os sujeitos surdos-mudos (como eram denominados na época), se tornasse dia a dia mais consensual, a maneira como se daria isso sempre foi motivo de discussão acaloradas entre os especialistas. Nunca houve

consenso entre eles, ficando evidente, já no início da proposta, a relação de poder e a polarização entre os oralistas e os gestualistas.

Os primeiros – oralistas – acreditavam que a opção adotada para socializar os surdos deveria ser o uso da oralidade como primeiro recurso e, para muitos que abraçaram esta corrente, como único recurso (oralismo puro); por sua vez, o segundo grupo – gestualistas –, defendia o uso dos gestos/sinais e outros recursos a eles associados (método combinado).

Nota-se que uma das correntes excluía o uso dos sinais como opção e a outra o uso da oralidade como primeira opção. É notório que, historicamente, oralistas e gestualistas estavam quase sempre em lados opostos, se digladiando na presença dos surdos. Os surdos, “sem voz”, assistiam a tudo sem o direito de opinar.

### 2.3. OS PIONEIROS: PELA FÉ E PELA CIÊNCIA (MÉDICA)

Destacaram-se, nessa época, entre outros nomes, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino que viveu em um monastério na Espanha, em 1570, e que usava uma “linguagem de sinais” rudimentar para se comunicar, devido ter adotado o voto de silêncio; e o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633), responsável por publicar o primeiro tratado para o ensino dos surdos: “Relação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”, publicado na França, em 1620.

É também atribuída a este último a concepção e desenho do primeiro alfabeto manual ou alfabeto datilológico. Esse alfabeto, com pequenas variações nas configurações, foi trazido para o Brasil pelo surdo Hernest Huet, por ocasião da fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, por Dom Pedro II. As duas obras de Bonet põem em relevo a sua opção teórica e prática com relação aos sujeitos surdos e os fins de sua educação.

Posteriormente, destacaram-se os nomes do abade francês Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) e do Thomas Gallaudet (1787-1851), batista norte-americano. A contribuição de religiosos na construção das narrativas sobre os sujeitos surdos e sua influência no território nacional já foi objeto de pesquisa da antropologia brasileira. Pesquisas apontam a influência das denominações cristãs católicas e evangélicas. Dentre estas, destacamos o nome do padre Eugenio Oates e o pastor John Everett Peterson juntamente com sua esposa Jean Iva Peterson.

Assis Silva (2012) em *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*, e em trabalho posterior (2015), analisa e descreve a influência das

instituições religiosas Católicas e não Católicas na construção das narrativas sobre o surdo e a surdez, evidenciando o importante papel das igreja evangélicas na mudança de paradigma. Timóteo (2012) destaca a influência de John Everret Peterson e Oates, com sua tese doutoral, e Silva (2009) faz o mesmo, com relação a Peterson em sua dissertação. Em trabalho recente, Peterson e Silva (2016) destacam as contribuições de John Everret Peterson para a Língua de Sinais do Brasil.

Nessa mesma linha temos a pesquisa de Brenno (DOUVETES, 2015) que analisa em sua dissertação a produção intelectual das denominações Batistas, Testemunhas de Jeová e Católicas no que se refere ao registro e divulgação da Libras por meio de seus manuais.

Estudos recentes levam-nos a acreditar que o uso dos sinais na educação dos surdos tenha sido possível quando monges sinalizadores como Pedro Ponce de Leon foram encarregados de educá-los. Até então não era um recurso utilizado para este fim. Conforme podemos ler em Reily (2007), Pedro Ponce de Leon, reconhecido como o primeiro professor de surdos,

envolveu-se com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola. O casal teve pelo menos nove filhos, entre os quais quatro eram surdos. [...] Entre eles provavelmente se havia desenvolvido uma sinalização caseira, *que encontrou eco nos sinais beneditinos*. O monge Ponce de León foi designado “anjo da guarda” dos meninos e foi aí que se deu o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais dos surdos (REILY, 2007, p.s.p. , grifo no original).

Com a morte de Pedro Ponce de Leon, em 1584, Juan Pablo Bonet se destaca no ensino de surdos, mas não prossegue com a abordagem anterior adotada por Leon, por se aproximar de Ramirez de Carrión, tutor do Marquês de Priego (este último era surdo). Como observa Reily (2007):

Tanto Bonet quanto Carrión enfatizavam uma pedagogia ouvinte [oralista], tendo como objetivo a fala, ao passo que Ponce de León trabalhou com sinais [gestualista] para chegar na escrita, enfrentando a articulação da fala como etapa final (REILY, 2007, p. s.p. ).

Resta-nos, agora, entre os nomes que destacamos logo acima, descrever um pouco sobre quem foi Charles-Michel de L'Épée e, em seguida, Thomas Hopkins Gallaudet.

### **2.3.1 O Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789)**

L'Épée é destacado, na história da educação dos surdos, por ter reconhecido a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino, se não como uma Língua de Sinais autônoma e língua de instrução, no mínimo como uma linguagem de sinais útil para a instrução dos surdos. Sua preocupação era com a educação religiosa dos sujeitos surdos, com o ensino da doutrina cristã (católica).

Com a morte de um padre chamado Vanin, ele assume, em 1760, a responsabilidade de doutrinar duas irmãs surdas que estavam sob os cuidados do falecido sacerdote. Percebendo a ineficácia do método adotado pelo colega que consistia em apresentar imagens e pronunciar palavras correspondentes, optou por relacionar coisas reais às palavras escritas. Logo mais acrescentou ao seu método o uso do alfabeto manual.

O grande achado de L'Épée se deu quando ele percebeu a fluência na comunicação por sinais entre suas alunas surdas e “concluiu que [ele mesmo] deveria aprender a gramática com os sinais de suas alunas para então lapidá-los, desenvolvendo um método para aproximar os sinais à língua francesa” (REILY, 2007, s. p.). Esta sua visão dos sinais, mesmo limitada por não reconhecer o *status* da “linguagem de sinais” como língua autônoma – independente das línguas orais auditivas (e em sua forma visual motora) –, possibilitou uma mudança profunda na educação dos surdos naquele tempo.

O amor e a dedicação de L'Épée aos surdos, cremos que fruto de sua experiência religiosa, o levou a convidar pessoas influentes da sociedade a conhecerem seus métodos, sua instituição e sua experiência exitosa no ensino dos surdos. O fato de não guardar segredo de seus métodos, como era comum naqueles dias, permitiu que o Brasil adotasse o sistema francês de sinais e não o oralismo em uso na Alemanha e na Inglaterra, pois, se assim não tivesse sido a história da educação dos surdos no Brasil, e nos Estados Unidos, quanto ao início e abordagem poderia ter sido outra.

É como egresso de um dos Institutos fundados por L'Épée, na França, que o surdo Harnest Huet vem para o Brasil, responsável pela fundação do instituto brasileiro e pelo uso do método gestualista ou método combinado.

### **2.3.2 Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851)**

Thomas Gallaudet foi o personagem responsável pela fundação das primeiras escolas para surdos nos Estados Unidos de *orientação gestualistas*, assim como Hernet Huet no Brasil. Sobre ele, escreveu Sánches em *La Increible y Triste História de La Sordera*:

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) fue comissionado a Europa por un grupo de interesados em fundar una escuela de sordos em los Estados Unidos, com la mission de informarse de los métodos más modernos em la matéria. [...] Alli [em Paris] permaneció estudiando por el lapso de algunos meses, al cabo de los cuales acordo regresar a los Estados Unidos acompañado de un maestro sordo, Laurent Clerc, que habia perdido La audición a raiz de um accidente em La infancia. Clerc colaboro com La fundación de La escuela de Hartford em 1817, y difundió amplamente lãs ideas de L'Épée y de Sicar em La joven nación (SÁNCHESES, 1990, p. 69).

Ainda não se sabe, seguramente, o que possibilitou o clima de tolerância para com a “linguagem de sinais”, nos Estados Unidos, sem o *status* de língua – o que só vai acontecer, no século seguinte, com os estudos de Williams Stokoe e a publicação do *Sign Language Structure*, em 1960 – e a fundação de diversas escolas de orientação gestualista.

Verdade é que esse clima de tolerância não permaneceu por mais de cinco décadas. A ofensiva oralista teve início com os discursos acalorados de um cidadão de nome Milligan a favor da adoção da filosofia oposta ao gestualismo. Escolas foram fundadas sob a nova orientação (oralista) e mesmo as escolas gestualistas, após a morte de Thomas Gallaudet, em 1851, vão se aproximando do oralismo, mas jamais sem abraçá-lo como única opção.

Os historiadores destacam o nome de Alexandre Graham Bell – a quem se atribuiu, se não a invenção, pelo menos a primeira patente do telefone – como fundamental para a compreensão da mudança que ocorreu, nos Estados Unidos, após o falecimento de Gallaudet. Representante máximo do oralismo norte-americano, embora de origem escocesa, Alexandre Graham Bell mudou-se para os Estados Unidos e, em 1872, capacitava professores das escolas Clarke e da *American School for the Deaf* para o uso do método oralista. Sua influência no Congresso de Milão, anos depois, foi decisiva para a consolidação da hegemonia do oralismo em todo o mundo.

A *Gallaudet School*, fundada em 1857, deu origem à Universidade Gallaudet, localizada na capital norte americana e que, hoje, ainda é a melhor referência como instituição de estudos superiores do mundo para pessoas surdas. Abraçando a Comunicação Total e, posteriormente, o Bilinguismo, essa instituição tornou-se um

centro de influência mundial para a comunidade surda. Foi no contexto de ascensão da comunicação total, nos Estados Unidos, que vieram para o Brasil o padre missionário norte americano Eugênio Oates e o casal de missionários batistas, também norte-americanos, John e Jean Perteson, assim como Oates, são nacionalmente conhecidos pelo registro e divulgação da “linguagem de sinais do Brasil” quando ainda era denominada mínima (PETERSON; SILVA, 2016,

## 2.4 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a educação dos surdos, sob a responsabilidade governamental, teve início com a fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, no dia 26 de setembro de 1857. Antes, o atendimento se dava unicamente nas instituições religiosas, a exemplo do que também ocorreu em outros países. O surdo francês Ernest Huet foi o principal responsável, junto ao Imperador Dom Pedro II, pela fundação do Instituto. Sabe-se que Ernest Huet foi apresentado ao Marquês de Abrantes como sendo um hábil professor e ex-diretor de um instituto para surdos na França, sendo, em seguida, segundo Silva (2000), levado pelo próprio Marquês de Abrantes à presença do imperador.

### **2.4.1 A matriz francesa molda a concepção de surdo, surdez e educação de surdos do Brasil**

Da França herdamos, por meio de Ernest Huet, não só o alfabeto manual e sinais da Língua de Sinais Francesa – LSF –, mas igualmente a concepção de educação, de educação de surdo, de surdo e de surdez da época. Sabemos que a educação francesa influenciou a educação no Brasil, colocando-a em uma posição de vanguarda em alguns contextos geográficos e sociais. Esta influência com relação à educação dos surdos também ocorreu.

Quanto ao método adotado para a educação dos surdos pelo Instituto Imperial, a matriz francesa influenciou na escolha, pois o método combinado foi a opção adotada inicialmente. Pois sabemos que após o famoso Congresso de Milão, em 1880, as relações de poder no instituto mudaram e o currículo também. Em consonância com as decisões tomadas durante o referido congresso, o uso de sinais é banido das escolas para surdos e o “oralismo” é adotado como a única alternativa para o ensino. Essa filosofia

educacional só vai ter sua hegemonia abalada um século depois com a emergência da “comunicação total” e do “bilinguismo”.

Um pouco mais adiante, mapearemos cada uma dessas filosofias apontando convergências e divergências entre elas.

#### **2.4.2 O Instituto Imperial de Surdos-Mudos na capital do império**

No mês de abril do ano 1856, o Marquês de Abrantes foi incumbido por Dom Pedro II para supervisionar os trabalhos de Hernet Huet e organizar uma comissão com a finalidade de fundar o instituto para a educação de surdos. Sobre a referida comissão sabe-se que tinha como presidente o próprio Marquês de Abrantes e que era formada por membros do mais alto nível social. Funda-se, assim, o Instituto Imperial dos Surdos-mudos no Brasil.

Mas, como comenta Soares (1999, p. 107), fundamentada na premissa de Condorcet de que um povo esclarecido seria um povo livre, “nem por um instante, essa escola idealizada, para possibilitar a igualdade e a liberdade foi confundida com a instituição de surdos-mudos”.

Soares (1999), conforme podemos ler no prefácio de seu livro, “mostra-nos que o eixo propulsor dessa educação” no decorrer da história “tem sido a caridade obtida através dos apelos em que se ressalta, de um lado, o infortúnio de quem recebe e, de outro lado, a existência privilegiada do doador”, e que o resultado esperado é, “no máximo, a preparação do surdo para as atividades manuais mais simples”.

Percebemos, por meio da leitura empreendida, que a concepção de sujeito surdo, língua (de sinais), recursos metodológicos e os fins da sua educação, forjados, inicialmente, no contexto europeu e depois no norte americano, influenciaram a educação dos surdos no Brasil. E que embora os modelos didáticos pedagógicos adotados tenham sido os “melhores” da época, nunca foram suficientes, tanto na quantidade de beneficiados quanto na qualidade do benefício. Isto porque o Instituto sempre atendeu um número limitado de alunos, sendo o único em todo o território nacional.

A educação dos surdos, talvez por ter se dado tardiamente, fez-se moderna, mas, ao mesmo tempo, seletiva, reducionista e limitada quanto ao alcance numérico e aos seus fins.

Soares (1999) vê a participação dos médicos na gênese da educação dos surdos a explicação para a adoção de uma “pedagogia corretiva” com reflexos ainda na atualidade.

Eles [os médicos] inicialmente atuaram como preceptores e, no momento que foram criadas as instituições de surdos, alguns passaram a realizar seus trabalhos nesses estabelecimentos. Exemplo disso é o trabalho de Itard, (1775-1838), no Instituto Nacional de Surdos-mudos, de Paris, e o de Bezzolt (1842-1908), no Instituto de Surdos-mudos, de Monique, cujas participações foram decorrentes das investigações médicas que tinham realizados em relação à surdo-mudez (SOARES, 1999, p. 77 ).

A autora aponta contradições no fazer pedagógico naqueles dias, pois ao fazer referência ao também médico Gerolamo Cardano (1501-1576), diz que ele “já havia afirmado que a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender e que o melhor meio para isto seria através da escrita”. Diante este fato perguntamos: o que levou os médicos educadores e os educadores não médicos contemporâneos de Cardano e, também posteriores a ele, a ignorarem essas informações? Como entender as proposições contrárias do congresso de Milão, em 1880, ao que Cardano afirmou em séculos anteriores?

A explicação de Soares (1999) é a de que os participantes do congresso, com a “subordinação da instrução escolar” à aquisição da linguagem oral, “confundiram atividade de preparação para a aquisição da fala como atividade pedagógica preponderante” e, com isto, “desconsideraram o que deveria ser sua principal função, a de fornecer instrução”. Se no contexto europeu não havia consenso entre os profissionais contemporâneos ou não, o que dizer do Brasil como país colonizado, rural e sincrético no contexto da fundação do Instituto?

No Brasil, a situação foi ainda mais delicada, segundo Soares:

[...] as adaptações dessas ideias fez evidenciar as contradições das medidas tomadas por uma elite que introduzia os *ideais do liberalismo*, num país em que o poder estava nas mãos de uma oligarquia latifundiária, que havia concebido uma relação de trabalho baseada na escravatura (SOARES, 1999, p. 7, grifo nosso).

## 2.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Em trabalho apresentado, no II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais sediado na UFRN, em 2006, Coelho (2006) contextualiza a educação especial dentro da agenda neoliberal, assumindo com esta atitude uma postura pouco usual entre os pesquisadores da educação especial no Brasil.

Notadamente, o projeto neoliberal se realizou nos países em desenvolvimento, nos anos 90, justificando e legitimando políticas de ajustes econômicos e estruturais, conduzidas pelo FMI e pelo BM, no sentido de uma maior internacionalização do capitalismo, no sentido da mundialização do capital. Os anos de 90 são prolíferos no que se referem às reformas estruturais de refuncionamento do Estado no discurso democrático de redução da pobreza e a excelência da Educação Básica, numa visão meramente geográfica, por entender que cada região do mundo, com suas particularidades, limites e até mesmo necessidades que lhes são inerentes ou determinadas pela manutenção de um status quo, segue a lógica das projeções políticas de ações que os Organismos Internacionais adotam e tem interesse de difundir-las. No campo das Ciências Humanas e Sociais é explicitado o pensamento teórico conservador desencadeado na década de 90, sobretudo sob a forma de posturas pós-modernas que divulgam o discurso da cidadania, da diversidade, da diferença, da inclusão, e que ao mesmo tempo difundisse a individualidade, o particularismo, a fragmentação, negando sempre as dimensões estruturais e dos sujeitos historicamente determinados. [...] É dessa nascente [neoliberal] que surge o movimento da inclusão social das pessoas que tem necessidades especiais (COELHO, 2006, p. s.p.).

Sempre nos incomodou o silêncio acerca deste fato. Isto ocorre, acredito, porque somos levados a crer, que por trás da proposta de inclusão só existe boas intenções. Quem em sã consciência iria fazer oposição a uma política de inclusão social? A naturalização da proposta “inclusiva” que se coloca, ou melhor, que é colocada como uma “fatalidade” nos impede, muitas vezes, de enxergar a relação de poder que a sustenta.

O certo é que se tenta naturalizar a política de inclusão ou, o que produz o mesmo efeito, transfigurar está em algo sobrenatural, neutra, a-histórica e despolitizada, como se isto fosse possível.

Na atualidade, a educação das pessoas com necessidade educacionais especiais e, especificamente, a educação dos surdos vive uma crise de paradigma quanto aos meios e quanto a sua finalidade, embora esta crise seja negada oficialmente. Admitir a crise é concordar com a ausência de consenso, portanto, aceitar as incoerências, as oposições, os descompassos, as negações.

Nos órgãos governamentais não se admite a existência de uma crise de paradigma. Ela é oficiosa. Rupturas e continuidade são manifestas nas políticas públicas voltada para esses sujeitos, mas sob o princípio de adaptações e/ou adequações curriculares.

Com a emergência das políticas liberais e, mais recentemente, das políticas neoliberais, as reformas educacionais implementadas e em implantação pelos governos FHC, Lula e Dilma deram um “novo” norte para a educação desta parcela da população: integração, inclusão, bilinguismo, escolas comuns, direitos, igualdade etc., são termos criados ou redefinidos para nomear as novas propostas ou renomear as antigas.

Não pensemos que esses termos – o que designam – sejam forjados no consenso, na harmonia e na paz. Muito pelo contrário, pois, na arena social, é fecundado e perpassado por relações de poder manifestas pelos diversos atores sociais em cena. Entre esses atores sociais, temos os surdos sinalizadores e oralizados, as ONGs, pais, intérpretes de Língua de Sinais, professores, pesquisadores, governos em suas esferas nacional, estadual e municipal, médicos, fonoaudiólogos, a indústria da medicina etc.

A fala da professora Nídia Sá ao se remeter aos direitos dos surdos a educação é sintomática desta relação de poder conflituosa no uso dos termos: “Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos” (SÁ, 2011, p. 17). Ronice Müller de Quadros (2007) pesquisadora conhecida internacionalmente por sua militância junto aos surdos brasileiros, resume muito bem o que afirmamos:

A escola que os surdos querem e a escola que o sistema apresenta ainda não são convergentes. A peça que os surdos apresentam não se encaixa na forma como as escolas públicas estão organizadas. A educação no país ainda reflete os princípios da política de integração traduzidos como a colocação de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. Esse é o grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação, impondo um desafio para as propostas governamentais, no sentido de garantir os direitos dos surdos (QUADROS, 2007, p. 107).

Carlos Skliar (1999, p. 12), um dos principais expoentes dos Estudos Surdos no Brasil, discorda dos encaminhamentos da política de educação especial sob a perspectiva inclusiva imposta aos surdos. Para ele é imprescindível que haja a separação entre educação de surdos e a educação especial: “[...] nesta direção, a educação Bilíngue não pode ser conceituada como um novo paradigma na Educação Especial, mas como um ‘paradigma oposicional’”. E acrescenta, em tom de alerta, que a educação Bilíngue

para Surdos pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecerem no âmbito da Educação Especial.

Ana Dorziat (2009, p. 95) é da opinião de “que houve, por parte da elite mundial, uma apropriação conceitual da fala dos excluídos, desvirtuando esta mesma fala com o fim de manter a exclusão”.

Ela acredita que:

[...] o refinamento dos processos ideológicos do sistema capitalista, com o advento da globalização e o estabelecimento de políticas neoliberais, mesmo buscando criar um clima de bem-estar social, sempre visou o lucro e a permanência das elites no poder, interferindo também nas ações voltadas para os considerados deficientes. Com isso, se apropriou de conceitos elaborados por forças sociais progressistas e, seguindo a tendência mundial proposta pelas organizações internacionais, procurou, nos últimos anos, implementar a ideia de educação para todos, instituindo-se entre os governos do mundo todo as políticas de inclusão (DORZIAT, 2009, p.9).

### 2.5.1 A educação especial sob a perspectiva integrada

Até a década de 70 do século passado, o atendimento as pessoas com deficiências ocorriam, quase que exclusivamente, por meio das ONGs – Organizações Não Governamentais – e órgãos do governo com fins assistencialistas, com atendimentos clínicos e jurídicos.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiências sempre ficou em segundo plano, embora oferecida por instituições públicas e privadas. A educabilidade ainda não era percebida como condição para a governamentalidade<sup>1</sup> das pessoas com ou sem deficiência. Isto não quer dizer que não tenha sido este o fim da educação especial integrada ou do atendimento assistencial clínico e jurídico. Os fins eram os mesmos, o que diferenciava eram os meios para alcançá-los.

A década seguinte tem início com a promoção pela ONU – Organizações das Nações Unidas –, em 1981, como *O Ano Internacional da Pessoa com Deficiência*, conforme foi anunciado no final da década anterior. Seguindo a tendência global, o Estado brasileiro muda sua estratégia com relação às ações com vista a inserção social

---

<sup>1</sup> Com fundamento em LOPES, Maura Corcini (2011, p. 9) entendemos “governamentalidade” como sendo um instrumento dirigido para a gestão dos indivíduos. A governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população. Fonte: LOPES, Maura Corcini. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLSHEIM, Betina. Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNIC, 2011.

desses sujeitos. Com esse objetivo, em 1980, em Brasília (DF), aconteceu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência.

Algumas dessas entidades eram recém-fundadas. Outras irão surgir, posteriormente, como resultado da mobilização das pessoas com necessidades especiais e de seus familiares e amigos que contavam com o estímulo governamental. Nesse primeiro encontro na capital do país, fundou-se a Coalisão Nacional, englobando todas as entidades.

Em 1987, na Finlândia, mais um congresso da Federação Mundial de Surdos (WFD, sigla em inglês) e o bilinguismo, juntamente com a proposta de integração e inclusão são colocados em pauta pela comissão responsável. A Federação Mundial de Surdos, durante esse evento, assume uma posição em prol de *um modelo* de educação Bilíngue, mas se opõe, claramente, à proposta de inclusão já em andamento naqueles anos.

É nesse mesmo ano, aqui no Brasil, que os surdos assumem a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo –, fundada anos antes por diversas entidades de assistência aos surdos, com a participação das APAEs e associações representativas dos pais, como a APADA – Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos –, transformam esta entidade na FENEIS, filiando-se, logo em seguida, a Federação Mundial de Surdos.

A tomada de controle da antiga FENEIDA, a mudança na nomenclatura e a filiação a WFD refletem uma postura nova ao mesmo tempo em que refrata a anterior. É o início organizado, politicamente, do movimento surdo brasileiro.

Ainda em 1987, o Presidente José Sarney cria, por decreto, a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (Corde), sendo recriada pelo Congresso em outubro de 1989 pela Lei nº 7.853. Neste contexto de reforma ou pré-reforma educacional, também foi fundada a Associação de Deficientes Auditivos do Rio Grande do Norte, em 1984. Sua sede provisória era localizada no Centro Estadual de Educação Especial – CEESP. Criada mais com o objetivo de atender os interesses do Estado na implementação e implantação da nova política de educação especial, do que atender os anseios da comunidade surda local, esta associação se dissolveu logo depois. Era preciso legitimar a nova política pública de educação especial.

### **2.5.2 A relação conflituosa na gênese da “nova” proposta**

Como frisou Beyer (2006, p. 08) “A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assenta sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulado por estudiosos da área e técnicos de secretarias”. Nesta mesma década, ou seja, na década de 80, como já nos referimos, a Federação Mundial de Surdos – WFD –, reunida em um congresso na Finlândia, em 1987 (SILVA, 2008), resume os anseios da comunidade surda mundial e manifesta suas expectativas.

Ainda em Silva (2008) citando Sánchez, temos:

Sobre a questão educacional, os membros da Comissão de Pedagogia e Psicologia do congresso recomendaram a Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) que comunicasse aos governantes dos países filiados, o que incluí o Brasil, as decisões tomadas acerca da opção educacional. Sobre a educação de crianças Surdas, que esta ocorresse a ‘[...] lo mas pronto posible y que estaescolarizacion se emplee El lenguaje de signos’. O modelo Bilíngue, em oposição ao Oralismo e a Comunicação Total foi a opção escolhida. Para a Comissão estava claro que ‘Los niños sordos han de tener El derecho a uma educacion Bilíngue. El lenguaje de signos debe contemplarse como primer lenguaje de los niños sordos, mientras que el lenguaje oral debe ocupar un segundo puesto’ (SÁNCHEZ *apud* SILVA, 2008, p. s.p. ).

Observamos que estas recomendações encontram eco na Declaração de Salamanca, de 1994, como podemos ler a seguir, mas *estranhamente* não nos *Fundamentos da Educação Escolar para Alunos Surdos*, publicados pelo Governo Estadual do Rio Grande do Norte em 1997.

Políticas locais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18).

Esta “omissão” da recomendação da *World Federation of the Deaf* de 1997, no documento que norteou a inclusão dos surdos no sistema comum de ensino do Rio Grande do Norte, reflete e refrata, como diria Bakhtin, posições antagônicas, seja por ignorância, seja por não reconhecimento, não há neutralidade. O que falamos ou deixamos de falar, o que escrevemos ou deixamos de escrever, o que pensamos ou

deixamos de pensar, enfim, como agimos ou deixamos de agir, materializa-se no diálogo com o outro.

Diálogo, como já afirmado linhas atrás, nem sempre pacífico. Em trabalho anterior apresentado em um evento científico na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), manifestamos nossas impressões sobre o documento, Silva (2008), aqui referido:

nos Fundamentos da Educação Escolar para Alunos Surdos pouca importância foi dada para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. [...] O que temos nos *Fundamentos* é um discurso apologético a favor da língua oral-auditiva, como se esta fosse a única alternativa como língua de instrução e como veículo para estabelecer diálogo (SILVA, 2008, p. s.p. , grifo do autor).

As mudanças curriculares acontecem para acompanhar as mudanças sociais já estabilizadas ou em via de estabelecimento. O currículo reflete o momento de sua construção ao mesmo tempo em que projeta o futuro. Concordamos com Silva (1995) ao afirmar que o “o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós”.

Segundo seus escritos, “há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos” (SILVA, 1995, p.196 ). Aqui, somos levados a questionar: quem somos nós afinal? Quem são as pessoas com necessidade educacionais especiais? Quem são os surdos? Somos, assim como eles, uma invenção *também* do currículo. Uma invenção da modernidade e da pós-modernidade. Da contemporaneidade.

É dessa forma que também currículo e poder estão mutuamente implicados. Não no sentido mais convencional, embora crítico, de que o conhecimento corporificado no currículo está contaminado, via ideologia, pelo poder. Mas no sentido foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder pode estar inscrito no interior do currículo (SILVA, 1995, p. 197).

Em trabalho dissertativo de Santos Filho (2015, p. 104) sobre a inclusão de surdos no Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte ficou evidente, mesmo depois de anos de política inclusiva, como este ideal ainda não se materializou de maneira satisfatória.

Quanto ao papel exercido pelo intérprete de Libras e a participação do aluno surdo em atividades propostas pelos professores em sala de aula, Santos Filho identificou “intérpretes com vínculo empregatícios temporários”, o que, segundo ele, implicou em “formas precárias de inserção desses profissionais”, que se materializam na “sua chegada tardia na escola”, como foi observado: “três meses após o início do ano letivo”.

Ao analisar como os estudantes surdos concebiam seu processo de escolarização no Ensino Médio constatou também “formas precarizadas de acesso a inclusão escolar”, visto que esses alunos “finalizavam o Ensino Médio com uma faixa etária superior à esperada” (SANTOS FILHO, 2015, p. 104). Segundo consta em sua pesquisa esses alunos surdos tinham entre 20 e 28 anos de idade. Santos Filho, que também é fonoaudiólogo por formação e professor do componente curricular Língua Brasileira de Sinais na UFRN, questiona a política de educação de surdos nesses espaços que para ele são precarizados.

E ao descrever como a professora ouvinte e o intérprete de Libras compreendiam o trabalho com os estudantes surdos registrou que a interação entre a educadora participante da pesquisa (que afirmou ter feito um curso básico de Libras) e seus alunos surdos era precária. Sequer havia uso de sinais que indicassem cumprimentos aos educandos ou interesse da docente com relação ao trabalho dos intérpretes, denominados por ela de “anjos da guarda” (SANTOS FILHO, 2015, p. 104-105).

### **2.5.3 A educação especial sob a perspectiva inclusiva**

Na década de 90, como resultado da mobilização da sociedade civil organizada na década anterior e com os fundamentos neoliberais postos, têm início ações mais efetivas para a reforma educacional. Na agenda mundial, dois megaeventos: um que deu origem a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990, e outro que possibilitou a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, na Salamanca, 1994.

Sobre a materialidade das propostas dos dois eventos no contexto local e nacional, escreveu Silva (2008):

no início dos anos 1990, sob a influência dos ditames constitucionais e, diante das novas incumbências do Ministério Público na garantia de uma escola para todos, a educação inclusiva no Brasil passou a ser objeto de discussões, análises, reflexões e preocupações de professores e pesquisadores da área no que tange a atuação da escola pública. Essas discussões foram sendo assumidas pelos que respondiam pela Educação Especial, no Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, cuja opção pela construção de um sistema educacional pautado na educação inclusiva vinha se desenhando em resposta à Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990 e, posteriormente, em 1994, na Espanha, por ocasião da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, mais conhecida como Declaração de Salamanca (SILVA, 2008, p. s.p. ).

No contexto norte-rio-grandense, segundo Joiran Medeiros da Silva, que até o final de 2010 coordenava a Subcoordenadoria de Educação Especial do Rio Grande do Norte (SUESP), e atuou, posteriormente, como conselheiro do MEC junto ao CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – o processo de transição da educação especial integrada para a educação especial inclusiva que teve início em 1991, portanto, anos antes de Salamanca.

Segundo Assis Silva (2015, p. 119) Joiran Medeiros quando atuou como conselheiro do MEC em 2011 e participou do histórico encontro dos líderes surdos com o CONADE no dia 20 de maio e, na ocasião apresentou dados referentes ao investimento do MEC na política de inclusão dos surdos e ao crescimento do número de matrículas de crianças surdas na rede regular, mantendo em sua fala uma clara oposição em defesa das escolas inclusivas. Ainda segundo este autor nessa reunião, “a acusação de que os surdos são segregacionistas, somou-se o discurso de que os surdos são também contra a escola pública, gratuita e de qualidade”.

Este acontecimento – o desmonte das salas especiais – já foi analisado por nós em trabalhos anteriores, nos quais, apontamos que, com relação aos surdos, “[...] a proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado e dos municípios [do Rio Grande do Norte] trouxe poucas mudanças significativas e, em certos aspectos, foi a coroação da Filosofia Oralista” (SILVA, 2008, p. s.p.). E ainda que, ao contrário do que muitos acreditam: “O discurso da educação inclusiva para surdo é um discurso anterior a Salamanca e que, posteriormente, é enxertado ao discurso sobre Salamanca”.

Ou seja, o conceito de educação inclusiva para Surdo inexistente na declaração, mas é associada a ela pelos seus defensores em sua fala e em seus escritos posteriores. Sua gênese pode ser encontrada na visão de surdez como patologia, no Surdo como deficiente (SILVA, 2008, s.p.).

Para o Estado, com a política de redução de custo, o desmanche das escolas e classes especiais era uma alternativa animadora. Uma estrutura paralela à escola comum não se sustentava mais diante os ditames dos fundamentos socioeconômicos e políticos do neoliberalismo. Escolas e classes com no máximo 10 alunos por turma, e ainda com profissionais de apoio: diretor, coordenar, ASGs etc., já não era aceitável. No Rio Grande no Norte, os professores “ainda” tinham uma diferença salário de 20% em cima do salário base.

Os investimentos do Estado parceiro, que convoca cada um e toda a população é uma estratégia potente para que todos sejam colocados no jogo do neoliberalismo, dessa forma afirmamos que a inclusão passa a funcionar como uma das condições de efetivação do neoliberalismo (LOPES; FABRIS, 2013, p. 78).

Com isso, tem início a campanha de desmanche. As escolas e classes especiais, vistas como positivas até bem pouco tempo, logo são acusadas, primeiramente, de “somente” integrar, e, em seguida, de segregar. Esta inversão no discurso de muitos que promoveram a educação especial integrada era sintomática do estabelecimento de uma nova estrutura econômica e social. O seu contexto mais amplo são as reformas educacionais brasileiras.

Ao descrever resumidamente as transições ainda recentes pelas quais passaram o trabalho junto às pessoas com necessidades especiais Lopes e Fabris destacam que:

As políticas públicas, nesse período de desinstitucionalização, buscaram retirar dos asilos e instituições clínicas esses sujeitos para tentar integrá-los ao sistema de educação em geral. Embora os efeitos possam ser avaliados como excludente, a educação especial emerge como reação de inclusão, pois integra a lógica que é preciso estar na escola ou na escola especial, para que possa ser governados (LOPES; FABRIS, 2013, p. 97).

Da regularidade dessas instituições criadas segundo as autoras entre 1960 e 1965 e a irregularidade das mesmas o percurso foi curto e rápido. Vem-nos à mente as palavras de Giroux (1995): “A retórica da eficiência baseada no custo, da reestruturação, da reengenharia e do enxugamento tornaram-se palavras de código para amarrar a educação de forma ainda mais estreita aos imperativos ideológicos e econômicos do mercado de trabalho”.

Ainda com Lopes e Fabris (2013, p. 89) podemos dizer que “o gérmen da educação especial, “nasce com as pedagogias disciplinares e corretivas” em que “o processo de normalização sobre o corpo é intenso e contínuo, buscando não só adestramento, treinamento, mas sua correção”. E mais:

Nesse sentido é importante marcar o trabalho dos primeiros médicos educadores que se dedicaram à causa dos anormais e marcam a transição da religião para a medicina e da medicina para a educação, podem ser tomados como os pioneiros da educação especial (LOPES; FABRIS, 2013, p. 89).

No decorrer da pesquisa, percebemos também que a ideia de integração pode ser entendida tanto como a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas/classes comuns, como a inserção de turmas/classes especiais em escolas comuns.

Alguns teóricos argumentam que a diferença entre a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas/classes comuns, sob a perspectiva integrada e inclusiva, é que, na primeira opção, os alunos devem ser adequar à escola, e, na segunda, a escola aos alunos.

## 2.6 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE SURDOS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Com a linguagem de sinais sendo reconhecida como língua, a filosofia oralista perde força e novas correntes ganham espaço no cenário norte-americano e europeu. Como vimos, os estudos de Williams Stokoe e a publicação do *Sign Language Structure*, em 1960, teve um papel fundamental para a quebra da hegemonia. Capovilla (2000) reconhece a importância desse acontecimento. Sua opinião é de que “A redenção dos sinais só começou a torna-se realidade a partir das pesquisas básicas de Stokoe (1960) e seu instituto de pesquisas na Universidade de Gallaudet, em Washington, e, mais tarde, com Klima e Bellugi (1979)” CAPOVILLA (2000, p. 104 ).

Sob o impacto dessa pesquisa básica sobre a língua americana de sinais, nos anos 70 a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar à filosofia educacional da comunicação total, que propunha fazer uso de todos e qualquer meio de comunicação (que palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir à criança surda adquirir a linguagem (CAPOVILLA, 2000, p. 6).

Nos anos seguintes, a comunicação total foi se expandindo mais e mais impulsionada pelos resultados que apresentava. Alguns viam nela a continuidade do oralismo, não mais na sua pureza, mas ainda presente no cenário da educação dos surdos. Outros a viam como uma ruptura necessária e sem volta. Com os avanços na pesquisa sobre o uso dos métodos educacionais comuns à nova concepção, a comunicação total é abalada. Havia avanços significativos com a nova proposta, como “auxiliar a compreensão da língua falada”, mas também “foi observado que as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam mais limitadas do que o esperado (CAPOVILLA, 2000, p. 108 ”.

Ainda em Capovilla (2000, p.109 , grifo do autor), constatamos que “não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do *bilinguismo*, em que as línguas faladas e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente”. No Brasil, esta corrente ganhou força com a realização do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos períodos de 20 a 24 de abril de 1999. Os anais do evento intitulados *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos* foram publicados, em dois volumes, sob a organização do professor e pesquisador Carlos Skliar (1999) tornando-se assim referência sobre o tema no Brasil.

A Comunidade Surda, em um pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, elabora o documento *A Educação que Nós Surdos Queremos*. Em 2006, o grupo de estudo Eu-Surdo, da UFBA, elaborou um documento com o mesmo propósito, mas com ênfase na questão do direito.

Também em 2006, antecipando-se a redação final do documento *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) é redigida *A Carta Aberta ao MEC*, assinada inicialmente por Nídia Sá, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e por Ana Dorziat, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Com isso estava, definitivamente, polarizada a discussão sobre bilinguismo para surdos no país com implicações nas políticas nacionais, estaduais e municipais.

### **2.6.1 Oralismo**

Para a maioria dos defensores da filosofia oralista, a linguagem restringe-se à língua oral, sendo esta a única forma de comunicação aceitável para os surdos. O oralismo objetiva a integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, possibilitando as condições de desenvolvimento da língua oral. Os seguidores dessa

corrente advogam que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba fazer uso da língua oral-auditiva. Percebe-se que o objetivo do oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, que se materializa nos não surdos, vistos como o padrão.

Com este fim, desenvolveram um conjunto extenso de técnicas, constantemente ampliado conforme o desenvolvimento da medicina e da tecnologia. Somos da mesma opinião de Goldfeld (1997, p. 31) que entende que esta filosofia concebe a surdez como “uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva”, o que, em tese, possibilitaria a aprendizagem da língua majoritária do país e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade dos ouvintes.

Essa filosofia reinava soberana quando o Rio Grande do Norte deu seus primeiros passos no atendimento aos surdos.

Os surdos, como as demais pessoas com deficiência, foram primeiramente atendidos nas instituições filantrópicas. Em trabalho monográfico sobre a História da Educação dos Surdos no Rio Grande do Norte, Silva (2013, p. 160) registrou que “Os atendimentos aos deficientes, em Natal, teve início com a fundação do Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-mudos”, em 1952, por iniciativa do médico Ricardo Barreto e dos senhores Ulisses de Góes e Felipe Néri que fundaram o Instituto naquele ano.

Limitando-se a doação de alimentos, o instituto funcionava no bairro das Rocas em local cedido pelo Lions Clube de Natal. Com a fundação da Sociedade Professor Heitor Carrilho, em 1955, que contou com os esforços do médico psiquiatra Severino Lopes da Silva e do senhor Militão Chaves, juntamente com outros profissionais. Ligada à vertente médico-pedagógica, a Sociedade deu início ao atendimento educacional logo após o término da primeira etapa da Clínica Pedagógica Heitor Carrilho, em 1958.

Outro acontecimento marcante, pelo pioneirismo e pelo direcionamento que daria no atendimento aos surdos, foi a instalação do primeiro serviço de atendimento fonoaudiológico do Estado na referida instituição em 1960. Estava pronto o cenário para a normalização dos surdos. O oralismo como filosofia ganhava espaço e se firmava como única alternativa.

Ainda com base em Silva (2000), constatamos que o atendimento educacional aos surdos, agora por meio da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (antiga SEC/RN), teve sua gênese em 1972, no Instituto Padre Miguelinho, com a organização de duas turmas com oito alunos divididos entre ambas.

As professoras que atuaram, nesse período, foram Eglantine Porfírio do Nascimento e Maria Inês Araújo, “que havia se especializado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES” (SILVA, 2000, p. 43), de orientação oralista.

Sobre este dado Silva (2000, p. 43 , grifo nosso) escreveu: “De acordo com as entrevistas, *o trabalho terapêutico era feito pelo professor*. Pelo fato de não existir no Estado, uma instituição oficial de reabilitação de criança surda”. Esta pesquisadora ressalta que nas décadas de 70 e 80, conforme as entrevistas realizadas, professoras relataram que chegaram a “dar aulas com as portas fechadas” devido à pressão da Secretaria de Educação para que não usassem sinais. E finaliza: “A proposta pedagógica da SEC/RN também se fundamentava na filosofia oralista e, portanto, não aceitava o uso de gestos”.

Na década de 80, coincide também com a fundação do SUVAG/RN, em agosto de 1981, que contou com a presença do Sr. Mladen Louvric, um dos precursores do método verbotonal na Croácia.

Avery (1982) na conhecida coleção de livros *Educação de Excepcionais*, ao discorrer sobre a *Educação de Crianças com Distúrbios Auditivos*, sob a orientação oralista, apresenta quatro *aspectos* desta filosofia: (1) “as crianças podem aprender a compreender a linguagem por via multissensorial”, o que inclui a visão, o tato, a cinestesia e a audição residual, (2) podem igualmente “compreender a linguagem através da leitura labial, do aproveitamento da audição residual, e da leitura propriamente dita”, (3) “podem aprender a exprimir a linguagem pela fala e pela escrita”, e (4) por último, “podem aprender matérias acadêmicas através do nosso idioma”.

Como se pode notar, o ensino – “matérias acadêmicas” – era totalmente dependente da aquisição da linguagem oral – “nosso idioma”. Isto nos lembra o famoso Congresso de Milão e sua defesa da primazia da oralidade como meio de instrução em detrimento da Língua de Sinais.

### **2.6.2 Comunicação Total**

A comunicação total pode ser definida como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez, por isto o termo que a denomina. Tem como principal preocupação *os processos comunicativos* entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes, independente dos meios utilizados.

Ciccone (1990), ícone maior dessa filosofia no meio acadêmico brasileiro, seja pelo pioneirismo da defesa, seja pelos trabalhos publicados, defende a ideia de que a comunicação total concebe o surdo de forma diferente da filosofia oralista. Segundo suas afirmações, na comunicação total o sujeito surdo não é visto somente como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas também *como pessoa*, e a surdez, por sua vez, *como uma marca* que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dela.

Opondo-se ao oralismo, a comunicação total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. Esta filosofia se preocupa *também* com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, assim como a filosofia oralista, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado. Defende a utilização de diversos recursos como facilitador da comunicação, entre esses recursos, os sinais – a linguagem de sinais – mesmo não a reconhecendo como língua.

Em 1981, com o trabalho inicial de Peterson, com a elaboração da apostilha *Comunicação Total*, que daria origem ao livro *Comunicando com as Mãos* (em LSB), adotado pela Subcoordenadoria de Educação Especial do Rio Grande do Norte traz algumas diretrizes para o uso do método bimodal, comum nessa filosofia. Seguindo a ordem de apresentação de Timóteo (2012) em sua tese temos:

1. Sempre olhar para o surdo;
2. Nunca fazer o gesto sem labiar as palavras juntas;
3. Encorajar o surdo a sempre olhar para seu rosto;
4. Sempre usar o gesto oficial;
5. Formar o gesto de maneira certa;
6. Tomar o cuidado de usar o gesto certo acompanhando a palavra dita;
7. Encorajar o surdo a sempre fala com o gesto;
8. A expressão facial do professor sempre tem de acompanhar a palavra e o gesto;
9. Usar palavras e gestos do nível da compreensão do surdo;
10. Encorajar o surdo a imitar a sua formação da palavra junto com o gesto no ensino do vocabulário (TIMÓTEO, 2012, p. 40).

O bimodalismo – que é o uso simultâneo de sinais da Língua de Sinais e outros sinais estanhos a ela, juntamente com a oralidade, como se fosse a mesma língua, mas em duas modalidades diferentes, por isto o termo bimodal e não bilíngue – foi uma prática comum entre os educadores de surdos nas décadas de 80 e 90.

O MEC, com recurso financeiro próprio e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE), apoiou a produção de material pela Clínica-Escola

Fono – para o Programa Comunica – seguindo este parâmetro. Consistia de três fitas VHS que acompanhavam os livros: o vídeo I, Dicionário Visual, acompanha o livro três, o vídeo II, formulação de frases e pidgin, o livro quatro, e o vídeo III, instalação de fonemas, o livro cinco.

A SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial do Rio Grande do Norte –, em parceria com o SUVAG/RN – que é uma clínica de reabilitação da fala e da audição –, realizaram atividades para a formação de professores de surdos, que atuaram até 2006 no Centro Estadual de Educação Especial (SEESP), fazendo uso do método *Verbotonal*, o que evidencia a materialidade desta filosofia presente na educação de surdos em nosso estado ainda na década passada.

A resistência por parte da filosofia oralista, nas instituições que atendiam surdos no Rio Grande do Norte, tardou à implantação da filosofia da comunicação total, pois, pela ocasião de sua implementação em solo potiguar, já se encontrava em crise no seu lugar de origem – nos Estados Unidos – com a emergência do bilinguismo.

### **2.6.3 Bilinguismo**

O bilinguismo parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a Língua de Sinais da comunidade surda. Portanto, diferente da comunicação total e do oralismo, reconhece o *status* de língua das línguas sinalizadas. É comum entre os seguidores dessa corrente a defesa pelo reconhecimento de uma identidade cultural surda. Há um deslocamento claro do discurso clínico para um discurso sócioantropológico e sóciolinguístico.

A Língua de Sinais acredita os seus seguidores dessa corrente, que facilitaria o desenvolvimento de conceitos e a relação do sujeito surdo com o mundo. A língua portuguesa, no caso do Brasil, deve ser ensinada como segunda língua, no contexto geral, na modalidade escrita e na modalidade oral, somente, para aqueles que assim optarem. Nessa perspectiva a língua oral jamais deverá ser imposta. É uma filosofia em ascensão no Brasil, devido, principalmente, a militância do movimento surdo por meio de sua principal instituição representativa, a FENEIS, que com suas diversas filiais e associações milita em prol dessa causa. Embora, ainda, encontre forte resistência por parte da equipe técnica do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, encontra apoio entre diversos pesquisadores de universidades públicas e privadas em todo o país.

Mais uma vez, não devemos esperar por um consenso interno ou externo às filosofias educacionais para surdos. Assim como há divergências entre as filosofias, há também divergências internas, se não sobre os fins da educação, no mínimo sobre seus meios. No bilinguismo, há quem advogue que a Língua de Sinais e a língua oral devam ser ensinadas sucessivamente, mas há quem defenda a simultaneidade no ensino. Mesmo quando o consenso em torno das línguas de sinais e do português escrito como primeira e segunda língua é possível, outros aspectos são discordantes.

Alguns pesquisadores propõem a inclusão da *escrita de sinais* na proposta de ensino, antecedendo o ensino do português escrito como segunda língua, enquanto outros se opõem a esta proposta. É essa uma proposta ainda em amadurecimento, portanto os descompassos são, até certo ponto, compreensíveis. O debate torna-se mais acirrado quando é possibilitada a participação dos diversos atores sociais, alguns ainda acirrados às correntes do oralismo e da comunicação total ou recém-egresso delas.

Ainda não foi analisada profundamente a transição entre o oralismo e a comunicação total e entre esta última e o bilinguismo. Menos ainda a transição entre o oralismo e o bilinguismo sem a mediação da comunicação total, o que parece ser o caso do município de Natal com a recente proposta dos Complexos de Educação Bilíngue de Referência para Surdos.

O aparente “anacronismo” pode caracterizar as políticas educacionais atuais, pois a comunicação total não eliminou o oralismo e nem esta foi eliminada pelo bilinguismo. Este “anacronismo” aparente pode ocorrer quando a filosofia educacional cronologicamente posterior é parasitada pela anterior levando consigo parte de sua essência.

Para nossa reflexão: o que na comunicação total veio como herança do oralismo? O que no bilinguismo veio como herança da comunicação total e do oralismo? Ignorar que as rupturas, as mudanças de paradigmas quase sempre são dolorosas, pois tem seus opositores que tentam, a todo custo, manter ativa a opção vigente, nos levará a uma narrativa fantasiosa desses acontecimentos. Omissões, concessões e complementações norteiam o diálogo entre os que querem manter-se na zona de conforto do paradigma vigente e os que o denunciam como insuficiente.

Quadro 1 – Filosofias educacionais para surdos

	<b>Oralismo</b>	<b>Comunicação Total</b>	<b>Bilinguismo</b>
<b>1</b>	Exclusividade ou primazia no ensino da língua oral	Ensino da língua oral e outros recursos associados	Língua de Sinais e língua oral/escrita com primazia da

	para a comunicação	ou não	Língua de Sinais e da escrita da língua portuguesa
<b>2</b>	Língua oral como língua de instrução	Língua oral e outras formas de linguagens como meio de instrução	Língua de sinais e língua portuguesa escrita como língua de instrução
<b>3</b>	Não faz uso da língua de sinais	Faz uso da linguagem de sinais	Faz uso da língua de sinais (Como primeira língua)
<b>4</b>	Não reconhece a existência de uma cultura surda	Não reconhece a existência de uma cultura surda, mas de uma diferença surda	Reconhece a existência de uma cultura surda
<b>5</b>	Associado ao verbo tonal	Associado ao bimodalismo	Associado as teorias sobre o ensino de L1 e L2

Fonte: Elaboração própria

As ideias sobre criança, escola, educação, ensino e aprendizagem em cada época levaram aqueles que estavam em situações favoráveis de inclusão social a se manifestarem positiva ou negativamente com relação aos sujeitos desviantes do padrão de normalidade constituída nestes períodos. Com relação aos surdos, essas ideias já eram (e ainda são) atravessadas pelos diversos discursos: social, religioso, jurídico, filosófico, clínico, pedagógico e, mais recentemente, também pelos discursos linguístico, antropológico e econômico.

Esta breve retrospectiva da educação especial, das políticas educacionais, da educação dos surdos, agora sob a perspectiva inclusiva – bilíngue – nas esferas nacional, estadual e municipal, torna emergente a necessidade de formar novos educadores, e capacitar os já formados, sob outro parâmetro; parâmetro este que considere a inclusão dos sujeitos surdos no sistema educacional do ensino, sem desvinculá-los da sua língua, cultura, identidade e heterogeneidade. Certamente que a formação emergente, aqui norteada, se faz igualmente urgente, pela sua relevância científica e social.

Paramos por aqui, mas com um questionamento provocativo para o momento seguinte do nosso texto, onde retornaremos a discussão trazendo para o diálogo alguns teóricos dos Estudos Surdos que mediarão nossa análise documental e as falas dos envolvidos com a proposta dos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Natal na instituição pesquisada. As questões provocadoras são as seguintes: qual é a concepção de sujeito surdo nos Complexos Educacionais Bilíngues de Referência para Surdos de Natal? Qual a finalidade da educação destes sujeitos concebida nesses espaços e sua relação com a concepção de sujeito surdo e bilinguismo para surdos nos Estudos Surdos?

Faz-se urgente uma pesquisa que identifique a concepção de sujeito surdo na proposta dos Complexos Educacionais Bilíngues de Referência para Surdos de Natal e a finalidade da educação destes sujeitos concebida nesses espaços. Só a partir daí poderemos apontar se há ou não ruptura, se há ou não continuidade com relação a concepção de sujeito surdo no oralismo e na comunicação total. Qual narrativa sobre os surdos, sobre a Língua de Sinais e sobre a educação desses sujeitos se construiu até o momento?

Concordamos com Dorziat, que as alternativas estão postas, pois:

[...] mesmo que a ‘retórica’ do respeito às diferenças e da necessidade de mudança de todo o sistema educacional, tenha sido assimilado pelo discurso oficial, ainda se persistem com as práticas escolares que historicamente tem feito o papel de reprodutores das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais padronizada, [...] (DORZIAT, 2009, p. 67).

Questionário, entrevista coletiva e observação serão os recursos por nós utilizados para a construção dos dados. Acreditamos que a triangulação dos dados oriundos dessas fontes possibilitará uma resposta segura e cientificamente relevante.

### 3 A PESQUISA: TEXTO, CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

*Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Souza Santos.

Aqui, propomos contextualizar nosso texto, ou seja, nosso objeto de estudo e reflexão que é a concepção de sujeito surdo, bilinguismo e os fins da educação destes sujeitos nos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Natal (doravante CBRS). Assumiremos, também, nossa opção pela abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002) e pelos recursos que a ela associaremos. Com este fim e à luz do referencial teórico, analisaremos alguns documentos pertinentes ao tema, expondo as narrativas sobre os sujeitos surdos, surdez e educação dos surdos.

Os documentos elencados foram: *A Educação que Nós Surdos Queremos* (1999), a Lei nº 10.436 (2002), o Decreto Presidencial de nº 5.626 (2005), a *Carta Aberta ao MEC* (2006), a Resolução Municipal nº 005 (2009), a Nota Técnica do MEC (2011), a Carta Aberta ao Ministro da Educação (2012) e os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014). Estes documentos foram produzidos em contextos diversos, tanto da perspectiva cronológica e geográfica, quanto da perspectiva da representatividade social, pois são originários de lugares e situações diferentes e elaborados por organizações governamentais e não governamentais.

Nossa epígrafe inicial não deve ser entendida como um “simples” jogo de palavras. A oposição de sentidos por meio das expressões “temos o direito a sermos iguais” e, logo em seguida, “temos o direito a sermos diferentes”, na mesma frase, deve ser considerada com toda a atenção por quem almeja entender a relação conflituosa que pode caracterizar as relações sociais, por mais “bem intencionadas” que possa parecer.

Entendemos, ainda, por meio da epígrafe acima que a “diferença” pode “inferiorizar” os sujeitos, assim como a “igualdade” pode “descaracterizar” esses mesmos sujeitos. É nessa relação dialética que situamos o objeto de nossa pesquisa e igualmente nos situamos como pesquisadores, como sujeitos que produz e são produzidos no diálogo com o outro. Sabemos que a linha de raciocínio aqui adotada é uma entre outras possíveis, mas assumimos esta demarcando, com isso, nossa posição epistemológica no contexto da pesquisa. Somos sabedores da existência, da existência

de correntes de raciocínio (que se afirmam) complementares e, também, de outras que se opõem ao que pensamos e ao que aqui escrevemos.

Fundamentados nos argumentos postos acima, iremos discorrer sobre a filosofia bilíngue levando em consideração a produção teórica mais recente, principalmente, a produção teórica oriunda dos pesquisadores surdos e ouvintes afinados com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos. Nosso objetivo aqui é o de problematizar a educação dos sujeitos surdos sob esta perspectiva identificando as narrativas sobre a(s) identidade(s) surda(s), ciente de que as narrativas, assim como as identidades não estão acabadas, mas em contínua metamorfose.

Creemos que a compreensão sobre as identidades surdas, bilinguismo e os fins da educação dos surdos sob a ótica desses pesquisadores surdos e ouvintes seja fundamental para a nossa análise do fenômeno pesquisado. Para isto, analisaremos aqui, antecipadamente, alguns documentos e, em alguns casos, também os acontecimentos que os gestaram à luz do nosso referencial teórico sempre mediado pelos princípios da pesquisa sócio-histórica. Durante todo o texto, neste capítulo e nos seguintes, estaremos trazendo à tona princípios que manifestem nossa opção teórico-metodológica.

### 3.1 OS ESTUDOS SURDOS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Souza (1998, p. 84), em uma de suas publicações declara que, com “relação ao aluno surdo, os programas locais de inclusão tem sido, via de regra, uma práxis perversa de obscurecimento da diferença; de percebê-la e, paradoxalmente, desconsiderá-la”. Em tom de denúncia, ela escreveu (SOUSA, 1998, p. 85): “Não consideram o direito do surdo, ou de sua família, de ter ao menos a opção de escolher o sistema educacional que mais lhe convenha. Já decidiram por ele”. Esta constatação da política de educação “inclusiva” para surdos como mais um mecanismo de controle desses sujeitos, com vista a sua colonização, encontra eco na fala de outros pesquisadores surdos e ouvintes no Brasil e no exterior.

Skliar (1999) em um dos livros que contém parte dos anais do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999, já manifestava sua preocupação com o modelo de educação bilíngue para surdo norteador pela proposta inclusiva do MEC, pois esta, segundo ele, *não diferencia educação de surdos de educação especial*, o que poderia se transformar em uma “neo-metodologia” com características “colonialista”,

“positivista”, “a-histórica” e “despolitizada” (SKLIAR, 1999, p. 7 apud SKLIAR, 1998).

A escolha de Skliar pelos termos destacados aqui com aspas demarca com clareza o lugar de sua fala. Se de um lado, temos aqueles que, assim como ele e Sousa, situam a narrativa oficial sobre os sujeitos surdos na contemporaneidade – o que inclui o bilinguismo proposto pelo governo e os fins da educação dos surdos –, dentro de um discurso de continuidade epistêmica, portanto, como uma metodologia colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada, por outro lado, é esta mesma narrativa sobre a política nacional de educação de surdos que o discurso governamental tenta negar.

Como vimos, as ideias de Souza e Skliar se aproximam e se juntam na militância do movimento surdo. Em trabalho posterior Sousa (2000) continua alertando em relação às políticas vigentes, pois acredita que a proposta inclusiva massificadora em curso no Brasil nivela a todos, já que ignora a heterogeneidade entre as pessoas e grupos e enfatiza o acesso ao “espaço escolar” em detrimento da “aprendizagem” do alunado (SOUZA, 2000, p. 83). Mas, como já afirmamos esses pesquisadores não estão sozinhos na sua postura de pesquisadores e militantes. Temos outras vozes convergentes como veremos a seguir.

Em trabalho anterior, dissertativo, constatamos que Capovilla e Raphael (2004), reconhecendo a heterogeneidade entre os sujeitos surdos, manifestam suas preocupações com a possível extinção das escolas “especiais” para surdos e tudo o que pode decorrer a partir disto. Ambos, como destacamos, são da opinião de que:

Se essas escolas [exclusivas para surdos] vierem a ser desmanteladas e os estudantes surdos com surdez pré-lingual profunda e severa forem pulverizados de maneira dispersa em uma miríade de escolas regulares em meio a colegas e professores que desconhecem por completo a língua de sinais, o desenvolvimento de sua linguagem, cognição e personalidade poderá ficar profundamente prejudicado (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 628).

As mesmas preocupações foram por nós constatadas nas falas das pesquisadoras surdas Rangel e Stumpf (2006), que mesmo declarando o reconhecimento da comunidade surda brasileira acerca dos avanços que constitui a oficialização da Língua de Sinais no Brasil, em 2002, e o que resultou dessa oficialização, colocam muitas objeções ao “programa de inclusão” do governo federal – conforme adotado até então –, por não materializar os anseios da comunidade surda nacional e, em certos aspectos, contrariá-lo: “A inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão” (RANGEL; STUMPF, 2006, p. 90).

Acreditamos ser esta dicotomia entre o discurso oficial e a realidade empírica, que se evidencia comum em outros contextos histórico e geográfico que provoca a incredulidade do povo surdo brasileiro em relação às políticas em curso.

Somam-se a estas falas, as observações de Gomes (2010 apud GOMES, 2011, p. 237). Para ela, o governo não propõe um modelo de educação de surdos, ele impõe escolas e classes comuns mistas para surdos e ouvintes em detrimento do que pensa e propõe a comunidade surda. Gomes (2011, p. 237) declara sua preocupação com a ideia de homogeneização extrema, pois tem consciência do “[...] quanto uma visão homogeneizadora da luta dos movimentos sociais pode ser perigosa e conservadora, uma vez que encobre os conflitos existentes e apregoa uma suposta harmonia entre os coletivos diversos”.

Mas do que uma política educativa para a “diversidade” o movimento surdo defende uma política educativa para a diferença surda. E, na implementação e implantação dessa política, que seja contemplada a diversidade surda, suas identidades, mas sempre reconhecendo que são líquidas e fluídas também.

Machado, em sua tese doutoral, aborda a diferença cultural dos surdos e a educação bilíngue no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) a partir das narrativas dos professores surdos da referida instituição. Sua conclusão é que

as análises das narrativas chamam a atenção para as duas últimas décadas como significativa na produção de outros discursos de pesquisadores surdos e ouvintes de várias áreas de conhecimento e dos movimentos surdos. Filiado a esse esforço de ruptura com os discursos hegemônicos que vem dominando por século a educação dos surdos, este estudo procurou problematizar a educação bilíngue como meio para aproximação da normalidade ouvinte em oposição à alteridade surda, suas relações com os paradigmas dominantes da educação especial clínica e a noção de ‘inclusão’ colonizadora (ouvintista) perceptível nas orientações legais vigentes (MACHADO, 2009, p. 146).

Em sua fala, o autor traz consigo a ideia de que o fio condutor da política educacional posta (ou imposta) para a comunidade surda é colonizadora, já que mantém estreita relação com os paradigmas dominantes da educação especial clínica, mas observa também que se opondo a esta proposta, as duas últimas décadas tem sido significativa para a produção de outros discursos.

Machado (2009, p. 146) é da opinião de que “para compreender o bilinguismo dos surdos e pensar o projeto curricular bilíngue, precisamos questionar as relações de

poderes e saberes que têm inventado o fracasso tão disseminado da educação dos surdos”.

Na sequência, iremos analisar alguns documentos que refratam e refletem o Movimento Surdo e os Estudos Surdos como artefatos materializados de diálogo no sentido bakhtiniano.

### 3.1.1 A Educação que Nós Surdos Queremos (1999)

Esse documento foi elaborado pela comunidade surda de Porto Alegre a partir do Pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

O documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* discorre sobre os seguintes temas com seus eixos norteadores: *A Educação que Nós Surdos Queremos* (políticas e práticas educacionais para surdos, comunidade, cultura e identidade e formação do profissional surdo), *políticas e práticas educacionais para surdos* (direitos humanos, a escola de surdos, as classes especiais para surdos e as relações entre professor ouvinte e o professor surdo), *comunidade, cultura e identidade* (as línguas de sinais, o currículo da escola de surdos, a relação entre a comunidade surda e a escola de surdos, as relações com a família, as artes surdas e as culturas surdas), *formação do profissional surdo* (os educadores surdos, os instrutores de Língua de Sinais, o monitor surdo, o pesquisador surdo e os surdos universitários).

Acreditamos que o entendimento da proposta “inicial” contida no referido documento nos auxiliará na análise da proposta dos CBRS de Natal, possibilitando, assim, sua localização epistêmica e igualmente sua caracterização como um projeto que vai *de encontro* ou *ao encontro* dos anseios da comunidade surda natalense já manifesto pela ASNAT. Anseios que se alinha a concepção de educação, escola e bilinguismo registrado pela ocasião do Pré-congresso de Porto Alegre/RS, por meio dos documentos *A Educação que Nós Surdos Queremos (1999)* e *A Educação que Nós Surdos Queremos e Termos Direito* (2006) (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA<sup>2</sup>).

Aqui, traremos algumas proposições sobre a escola e as classes “especiais” para surdos contidos no documento referido acima sob a orientação do eixo “políticas e

---

<sup>2</sup> <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA-LgAD/revista-feneis-2006?part=6>

práticas educacionais para surdos”. Embora todo o documento tenha sido por nós analisado, selecionamos apenas dois itens – A Escola de Surdos e As Classes Especiais para Surdos –, entre os diversos nomeados anteriormente em relação aos quais destacamos os pontos principais apontados no documento:

#### **A escola de surdos:**

- Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda;
- Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível, centralizando estas escolas nos municípios polos;
- Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos;
- O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar, não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
- Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos como oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar os conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade;
- Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como, também, a instalação de sistema luminoso na campanha;
- Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica;
- Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

#### **As classes especiais para surdos:**

- Nas classes especiais, os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente;
- Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente;
- A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade;
- Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos;
- Garantam atendimentos adequados nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado;

- Promovam a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial;
- Apoiem a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classes especiais<sup>3</sup> (PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, 1999, p. 3-4).

Este delineamento de como deve (ou deveria) ser a educação de surdos, seja nas escolas de surdos ou nas classes “especiais”, conforme proposto pelo movimento surdo, norteará a fala dos surdos brasileiros e suas reivindicações trazendo à memória as proposições do Congresso Mundial de Surdos da Finlândia, em 1977, e a Declaração de Salamanca de 1994.

Um dos frutos imediatos do Pré-congresso e do Congresso, além da produção teórica, foi o fortalecimento da campanha em prol da oficialização da Língua de Sinais do Brasil que resultou na “Lei de Libras”, a Lei n. 10.436, como veremos a seguir.

### 3.1.2 A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002

Vem-nos a mente agora o registro de Oliver Sacks (2010) sobre o que ele mesmo denominou de “uma viagem ao mundo dos surdos”. Após três anos de pesquisa estas são suas palavras sobre as comunidades surdas e a Língua de Sinais:

Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada (SACKS, 2010, p. 9).

Sensibilizado com seus recentes achados ele continua – ainda no prefácio de sua obra: “É fácil aceitar como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrar outra língua, ou, melhor dizendo, um outro *modo* de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente” (SACKS, 2010, p.10). E mais:

[...] quase de imediato, eu seria conscientizado de uma outra dimensão, um outro mundo de considerações, não biológicas, mas culturais. Muitas das pessoas surdas que conheci não haviam aprendido apenas uma língua adequada, e sim uma língua de um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades de

---

<sup>3</sup> <http://inclusao-jane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>

pensamento (e, de fato, possibilitava o pensamento e a percepção de um tipo não totalmente imaginável pelos que ouvem), também como meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura rica (SACKS, 2010, p. 10).

O autor finaliza, tentando justificar-se por ter concebido anteriormente os sujeitos surdos sob o viés médico: “Ainda que jamais tenha esquecido a condição ‘medica’ dos surdos, fui então levado a vê-los sob uma luz ‘étnica’, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias” (SACKS, 2010, p. 10). Esta nova compreensão de Sacks sobre os sujeitos surdos, sua língua e cultura parece ter tido início com a leitura de *When the mind hears* (Quando a mente escuta) do professor Harlan Lane, que ele resenhou em 1985.

Devido a importância de Sacks como pesquisador e a precisão de sua fala com relação ao que aqui nos propomos contextualizar, o citaremos mais uma vez, pois suas impressões encontram eco nas nossas:

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um *presente* – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quando a natureza (SACKS, 2010, p. 10, grifo no original ...).

E complementando sua fala, acrescenta:

A existência de uma língua visual, a língua de sinais, e das espantosas intensificações da percepção e inteligência visual que acompanha sua aquisição demonstra que o cérebro é rico em potencial que nunca teríamos imaginado e também revela a quase ilimitada flexibilidade e capacidade do sistema nervoso, do organismo humano, quando depara como novo e precisa adaptar-se (SACKS, 2010, p. 10-11).

O governo brasileiro, seguindo o que parece ser a tendência global – conforme orienta a Declaração de Salamanca, de 1994 –, oficializa, por meio da Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua de Sinais da comunidade surda brasileira. Embora este reconhecimento do *status* linguísticos da Língua de Sinais fosse uma recomendação da Declaração de Salamanca, foi necessário quase uma década de mobilização da comunidade surda, envolvendo surdos e ouvintes, para que esse ato fosse efetivado.

No parágrafo único do artigo 1º desta Lei está escrito:

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, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

O Estado de Minas Gerais já havia feito o mesmo em 1991, antecipando-se à União em mais de uma década. Este reconhecimento da Língua de Sinais como língua ocorreu no município de Natal em 2002 e no Estado do Rio Grande do Norte somente em 2009. A importância da Língua de Sinais como língua de instrução, e mais, como constitutiva do pensamento, da subjetividade surda, é compartilhado por Machado (2009, p. 101):

Partilho do entendimento da língua [de sinais] como um sistema social e não puramente individual, de que ela se dá culturalmente numa construção coletiva, porém fora de uma lógica fonocêntrica. Nesse sentido, a língua visual-espacial é elemento crucial e primeiro de pertencimento a um grupo social que tem na experiência visual o traço mais poderoso para o estabelecimento da sua coesão como grupo.

Compartilhamos do mesmo entendimento de Machado (2009). Concordamos também com Lane (1997, p. 84) quando afirma que “a instituição audista não está preocupada nem com a herança cultural dos surdos, nem com a sua linguagem, a qual é a concretização dessa herança”.

### **3.1.3 O Decreto Presidencial de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**

Como se sabe este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 sobre acessibilidade.

O referido Decreto trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor e do instrutor de Libras, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Lemos que a organização da educação bilíngue prevista no Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 22 e incisos I e II se configura da seguinte maneira.

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 7).

Até este momento, é possível seguirmos o fio condutor da Política Nacional de Educação de Surdos, que tem como marco inicial o Congresso Mundial de Surdos na Finlândia em 1987, a Declaração de Salamanca, de 1994, e o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no Brasil, em 1999. O clímax de tudo isto, no contexto brasileiro, é o Decreto Presidencial referido no parágrafo anterior.

Embora seu alvo seja a esfera do governo federal e não estadual ou municipal, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios têm se fundamentado nele devido à ausência de algo semelhante em suas esferas. A Resolução Municipal que será analisada logo mais confirma essa influência.

De acordo com o Decreto referido a inserção de estudantes com surdez nas escolas comuns e bilíngues deve garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme Art. 15 e 16:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, p. 6).

Parece-nos que ainda não foram plenamente assimiladas pelos técnicos das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e pelos educadores, as implicações legais e didáticas da proposta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos sob a perspectiva “dialógica”, “funcional” e “instrumental”, conforme determina o decreto presidencial. O mesmo pode ser dito acerca do ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa. Esta com relação ao “turno distinto ao da escolarização”, as “ações” e o “direito de opção da família ou do próprio aluno”.

### **3.1.4 A Educação que Nós Surdos Queremos e Temos Direito (2006)**

Este documento foi elaborado pela comunidade surda a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 02 de novembro de 2006.

Esse evento contou com o apoio da professora pesquisadora Dra. Nídia Limeira de Sá, e resultou na elaboração do documento que aqui expomos, que teve como objetivo “[...] analisar, discutir e oferecer propostas que tornar-se a inclusão uma proposta viável, principalmente a partir da ótica do surdo” (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA, 2006, p. 2) Divididos em três partes distintas: *o sistema educacional brasileiro, a educação de surdos na Bahia numa perspectiva inclusiva* e *A Educação que Nós, Surdos, Queremos e Temos Direito*, o documento representa a continuidade das falas do documento elaborado em 1999 no pré-congresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Sobre o sistema educação brasileiro, com foco no contexto das escolas públicas do estado da Bahia, é apontado suas contradições.

[...] o que se tem percebido, em grande parte, nas escolas públicas estaduais são classes tidas como homogêneas, preponderando sempre um ensino descontextualizado, sem aprendizagem significativa, apenas mecânica, e, portanto, desconectada da realidade dos educandos surdos (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA, 2006, p. 4).

Não temos razões suficientes para acreditar que este quadro se limite ao contexto das escolas públicas estaduais e muito menos ao estado da Bahia. Por que seria diferente em outras localidades? Atendo-se ao contexto baiano descrito no documento, agora sob o eixo *a educação de surdos na Bahia numa perspectiva inclusiva*, temos: “O que se pode perceber é que o processo de inclusão dos alunos surdos, nas classes regulares de

ensino, não está acontecendo como preconizam as leis: o diálogo e o espírito crítico não são exercitados nos âmbitos escolares” (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA, 2006, p. 5)

. E mais:

Sendo assim, encontramos um paradoxo no que se refere às propostas de inclusão e as reais condições das classes inclusivas para o aluno surdo. Observamos que as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem apenas às questões pertinentes à linguagem, mas há, também, uma gama de outros fatores, como a forma visual de apreensão do mundo, tão renegada na escola inclusiva, pois não há uma reestruturação curricular pedagógica, para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes, não contemplando todos os alunos, inclusive os alunos surdos (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA, 2006, p. 5).

Diante da situação exposta acima, o que dizer da educação dos surdos no contexto norte-rio-grandense? A retórica governamental, seja na esfera estadual ou municipal, encontra sustentação na prática. Com relação *A Educação Que Nós, Surdos, Queremos E Temos Direito*, o terceiro e último item do documento, é apresentado treze reivindicações “para a efetiva realização de uma educação de qualidade para os surdos (CESBA- CENTRO DE SURDOS DA BAHIA, 2006, p.6)”. Vejamos quais são esses:

1. Direitos iguais para todos como base para uma sociedade mais justa e igualitária, como preconizam a Constituição Federal Brasileira e a Declaração de Salamanca, o Decreto 5.626/2005 e a recomendação 01/2006 do CONADE encaminhada para o Conselho de Pessoas com Deficiência;
2. Reestruturar o currículo pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes;
3. Implementar a Língua de Sinais nos currículos escolares;
4. Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;
5. Alfabetizar crianças surdas através do Bilinguismo;
6. Participação política educacional das pessoas surdas nos processos de discussão e implementação de Leis, Decretos etc.;
7. Oferecimento de vagas para professor surdo nas Instituições de Ensino, principalmente para o ensino da Língua de Sinais;
8. Garantia de acesso à cultura surda;
9. Construção de escola de surdos e creche para crianças surdas, com estrutura proporcional para tal;
10. Inserir nos programas educacionais, inclusive nos telejornais a legenda e janela de intérprete;
11. Formação diversificada e ampliação de cursos para surdos;
12. Assegurar o acesso a recursos tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos surdos, inclusive o painel de legenda em sala de aula para os alunos surdos que solicitarem;
13. Concursos públicos com garantia de 20% da reserva de vagas para surdos.

### 3.1.5 A Carta Aberta ao MEC (2006)

Esta Carta como afirma sua principal responsável, a Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, “foi inicialmente pensada para representar o pensamento do grupo que forma o Espaço Universitário de Estudos Surdos (UFBA)”, mas, conforme ela mesma afirma, pudemos constatar, “algumas pessoas que tiveram conhecimento” do documento, “pediram para assinar”. Entre estas pessoas, membros do Grupo de Pesquisa do CNPq “Inclusão e Alteridade” – da UFPB – e membros do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – da UFAM. Soma-se a estes dezenas de outros nomes de profissionais e instituições que comungam do mesmo princípio.

A Carta se opõe ao modelo de educação de surdos proposto no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, ainda em sua versão preliminar de 2007. Para os signatários da Carta o documento do MEC, em sua versão preliminar, “traz orientações que prejudicarão em muito os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas (SÁ, 2011, p. 227)”.

A Carta aponta o que, na visão de seus idealizadores, são equívocos da política nacional de educação de surdos em construção pelo Ministério da Educação. A visão de que a educação inclusiva se reduz a “educação realizada em escolas comuns” é um desses equívocos destacados: “Esta compreensão é equivocada e traz preocupações imensas, principalmente, por termos clareza da força definidora de um documento oficial (SÁ, 2011, p. 277).”.

Para os autores da Carta parece claro que

[...] Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve autoconhecimento e ampla visão de mundo. Ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído *na sociedade*, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles. (SÁ, 2011, p. 277-278). (grifo do autor).

### 3.1.6 A Resolução Municipal N° 005/2009 (Natal/RN)

A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Natal antecipa-se a nota Técnica do MEC, mas encontra nela apoio posterior. Porém, nos parece que ao nivelar a

educação de surdos à educação especial sob a perspectiva inclusiva, a proposta municipal vai de encontro à opinião dos teóricos surdos e ouvintes aqui referidos.

Nos capítulos seguintes, voltaremos a esta discussão, mas, por enquanto, vamos nos deter nos Art. 11 e 12 da Resolução Municipal.

Art. 11 – Considerando as necessidades educacionais especiais dos educandos com surdez, no que tange à acessibilidade comunicativa, a Secretaria Municipal de Educação de Natal implantará, a partir de 2010, dez unidades de ensino regular, que se tornarão complexos bilíngues de referência para surdos, respaldadas na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 12 – Os complexos bilíngues de referência para surdos serão eleitos segundo os seguintes critérios: a) atender às quatro regiões administrativas da cidade; b) oferecer maior diversidade em níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos); c) oferecer maior possibilidade e facilitação de transporte público; d) garantir o processo de gestão democrática e o trabalho pedagógico coletivo e participativo (NATAL, 2009, p. 3).

Como já esclarecemos em trabalho anterior e já fizemos referência no corpo desta tese, a inclusão dos surdos no Rio Grande do Norte, foi a coroação da filosofia oralista, foi a continuidade de um projeto hegemônico de colonização dos surdos, o que contrariava a proposta do movimento surdo já em evidência naqueles anos.

### **3.1.7 A Nota Técnica do MEC (2011)**

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, emitiu uma nota (NOTA TÉCNICA Nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB) cujo assunto é a Implementação da Educação Bilíngue para surdos no sistema “regular” de ensino.

No documento, explicita-se que o MEC entende que “a oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação Bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta [a] Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2011, p. 1)”. Citando o Decreto o MEC parece entender que “a educação Bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras (sic)”, devendo assim ser “disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete” de Língua de Sinais e o “ensino da Libras para os estudantes” (BRASIL, 2005 apud BRASIL, 2011, p. 1).

Esta visão limitada e limitadora de educação bilíngue proposta pelo MEC foi duramente criticada pelo movimento surdo brasileiro por meio da *Nota de Esclarecimento* (em resposta à Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB) da FENEIS sobre a educação bilíngue para surdos.

Em sua contextualização da Nota do MEC, a FENEIS esclarece, por meio de outra nota (NOTA DE ESCLARECIMENTO DA FENEIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS) que esta foi emitida “[...] por ocasião do movimento da comunidade surda em favor das Escolas Bilíngues para surdos, ocorrido nos dias 19 e 20 de maio de 2011 (FENEIS, 2011, p.1”. Movimento que se materializou por meio de um conjunto de atividades, reuniões e manifestações na capital do país o que torna a Nota, no mínimo, algo “curioso” na opinião dos seus dirigentes.

A FENEIS aponta contradições no que afirma a Nota Técnica do MEC. Vejamos:

1. [...] a atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU), particularmente no artigo 24, que prevê que os Estados membros devem garantir “o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”;
2. Em contraposição a essa última legislação citada, a Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa;
3. Quando cita o Decreto 5.626/2005, a Nota Técnica refere-se, apenas, aos importantes incisos I e II do art. 22, “esquecendo” o § 1º, que define explicitamente as classes e escolas bilíngues como “aquelas em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução utilizadas no processo educativo”;
4. Os surdos que são denominados, agora, de pessoas ou alunos com deficiência auditiva estão sendo jogados nas classes regulares, sem direito à opção da educação a que almejam. Não há intérprete para a maioria das classes ditas inclusivas (FENEIS, 2011, p. 1-4).

Durante o II Encontro para Discussão sobre a Educação dos Surdos e da Língua de Sinais no Brasil e no Contexto Norte-rio-grandense sob uma Perspectiva de Escola Bilíngue, realizado na UFRN, no período de 05 a 06 de Dezembro de 2013, a professora Laralis Nunes de Sousa Oliveira apresentou trabalho em que analisa a *Nota Técnica do MEC* e a Nota (NOTA DE ESCLARECIMENTO DA FENEIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS) da FENEIS – com o tema “Da ruptura à homogeneização: Vozes presentes no discurso do MEC sobre a educação bilíngue para surdos” (OLIVEIRA, 2016, p. 114). Para essa pesquisadora:

Fica evidente, portanto, o tenso jogo de forças centrípetas e centrífugas estabelecido aqui. Se um dia o discurso da inclusão foi de encontro à ordem estabelecida, fugindo à valorização do normal em detrimento do diferente, hoje ele tem exercido força de unificação e centralização das ideologias verbais (BAKHTIN, 2010, p. 81), e o discurso da comunidade surda vem na contramão disso, com força centrífuga, não necessariamente à revelia da *palavra* de ordem, mas compreendendo ela de modo mais aberto, a partir do diálogo com vozes outras, como as do discurso sobre a educação indígena, por exemplo (OLIVEIRA, 2016, p.127). . . , grifo no original).

A Nota Técnica do MEC parece ter sido reeditada às pressas com a finalidade de ser útil como resposta ao movimento surdo que pressionava esse órgão naqueles dias, pois, como podemos evidenciar, contém dupla data. Em sua apresentação inicial foi datada como sendo de 2011, mas ao final, como sendo de 2010. Os destinatários da Nota, em princípio, teriam sido as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e não a FENEIS?

### **3.1.8 Carta Aberta ao Ministro da Educação (2012).**

A Carta Aberta ao Ministro da Educação foi elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de educação e linguística.

Os autores se identificam como “surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos” que apelam ao ministro – Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante, na época ministro do governo Dilma – pelo “direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros e que têm a Libras como primeira língua” (BRASIL, 2012).

Os signatários da carta afirmam que “a educação inclusiva”, conforme concebida pelo governo, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos. O documento é finalizado com esta petição:

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam

ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5) .

Percebemos, no decorrer da análise documental aqui empreendida, o fio condutor da proposta de educação de surdos da liderança surda brasileira.

A fala desses surdos acadêmicos reflete falas anteriores, aqui já pontuadas, e reflete falas opostas. Os verbos “garantir” e “reforçar” no contexto em que são utilizados nos remetem às escolas bilíngues (com instrução em Libras e em português escrito) e sua inclusão no PNE – Plano Nacional de educação.

O PNE já contempla esta proposta. Contribuiu para esta inclusão o trabalho elaborado pelo grupo designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 como veremos a seguir.

### **3.1.9 Os subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014)**

O Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo *Os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* caracteriza as escolas Bilíngues como sendo “aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa, é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua”. Este “após a aquisição da primeira língua”, mesmo não sendo um elemento novo na proposta bilíngue em construção pelo movimento surdo, foi minimizado nos documentos oficiais anteriores, dando margem para sua negação.

O Relatório esclarece, também, que “essas escolas” devem se instalar em “espaços arquitetônicos próprios” e que nelas “devem atuar professores bilíngues sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado”, reafirmando o entendimento que tinham do Decreto Presidencial de 2005.

Quanto aos municípios que não comportem escolas Bilíngues para surdos devido ao número reduzido de alunos, esses municípios “devem garantir a educação Bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns”. Mas não confundindo estas escolas com as escolas bilíngues de surdos.

Quanto à concepção de educação bilíngue e seus objetivos estes são pontuados da seguinte maneira:

- As garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas;
- As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social;
- Decorrência direta dos estudos linguísticos da Libras, nas comunidades surdas, é uma compreensão nova da relação da pessoa surda e identidade cultural que rompe com o paradigma atual. Da mesma forma, o atendimento escolar dos estudantes surdos e surdoscegos necessita de ajustes pelos sistemas de ensino, uma vez que é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, o direito a uma educação bilíngue de surdos em todo o processo educativo;
- A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português;
- Nesta escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.
- 

### 3.2 AS IDENTIDADES SURDAS

Perlin (2011) fala sobre a natureza múltipla das identidades manifestas no seio das comunidades surdas e fora dela. Ela delinea, brevemente, quatro dessas identidades que nomeia de identidade híbrida, identidade de transição, identidade incompleta e, por último, a identidade flutuante.

Em seu depoimento, Perlin (2011, p. 64), que é uma pesquisadora surda, afirma sua própria identidade *híbrida* e comenta as implicações de assim ser: “Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas”. E mais: “Estes surdos (com identidade híbrida)

conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais”.

Sobre as três outras identidades, Perlin (2011) assim as descreve: *Identidades de transição*. Esta descrição inclui os sujeitos surdos que tendo iniciado sua vida “em meio a um ambiente segregador da experiência de vida em meio às comunidades surdas, se aproximam dessas comunidades posteriormente” iniciando a transição. Ainda, segundo Perlin (2011, p. 64): “[...] a maioria dos surdos passam por este momento de transição, visto que [a maioria dos membros da comunidade surda] é composta por filho de pais ouvintes”.

Por *identidade surda incompleta*, a autora se refere àqueles surdos que “vivem sob uma ideologia ouvintista-latente”, segundo Skliar (2011, p. 15) ouvintismo é “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte e que trabalham para socializar os [demais] surdos” de maneira coerente com a cultura oral-auditiva hegemônica.

O termo “ouvintismo” e seus derivados, esclarece Sá (2006, p. 95), “baseia-se na ideia de ‘colonialismo’, o qual refere-se a uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual ‘um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)’”.

Estes são surdos com identidades incompletas e vistos pelos teóricos do movimento surdo como colonizados que trabalham a favor dos “colonos”, embora possam ser descritos nos documentos oficiais como casos bem sucedidos, exemplos de inclusão social de pessoas com deficiência auditiva e surdez.

Por último, temos as *identidades flutuantes*. Esta caracterização agrupa os sujeitos surdos que, também, vivendo sob a ideologia ouvintista, ignoram sua própria condição de surdez. São os chamados “normais”, pois foram normalizados. Opõem-se às comunidades surdas sinalizadoras, preferindo manterem-se distantes por vergonha e/ou preconceito. Alguns têm consciência de sua condição cultural de sujeito surdo, mas prefere minimizar tudo isto, a ter que se levantar contra tudo e todos ao seu redor.

Eles foram criados como normais, mas sabem que não são “normais”, pois a própria normalidade imposta pelos que estão a sua volta lhe é também negada.

Estas não são, certamente, as únicas identidades surdas possíveis. Até porque a fluidez e a dinâmica social, na complexidade que lhe é característica, não admitem a concepção rígida de identidades acabadas e estáticas. Outras formas de narrarmos os sujeitos surdos estão em constante ebulição.

As análises dos documentos aqui expostos, pontuando suas origens e implicações, como também as reações provocadas naquelas pessoas e/ou nas instituições que comungam ou discordam dos princípios que os documentos propagam, norteará nossa análise do fenômeno a ser pesquisado.

Creemos que as narrativas sobre os surdos e sua educação, sobre as identidades surdas e sobre a surdez, como também o lugar das línguas envolvidas na proposta educativa desses sujeitos – Língua de Sinais e Língua Portuguesa – nos possibilita contextualizar nosso objeto de reflexão e avançar em sua compreensão.

## 4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SURDOS

O V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, sediado pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul –, em 1999, pode, certamente, ser apontado como um marco divisor na publicação de estudos e no engajamento acadêmico rompendo com a narrativa clínica até então hegemônica no campo da educação numa perspectiva dos Estudos Surdos.

Nesse mesmo ano, o livro *Educação de Surdos: Rumo ao Bilinguismo*, da Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, foi publicado pela Universidade Federal Fluminense seguindo semelhante orientação.

Nos anos seguintes, foram intensificadas as pesquisas sobre educação de surdos em todo o território nacional, diminuindo, mas não evitando, a polarização entre as regiões Sul e Sudeste quanto ao investimento nessas pesquisas.

Nos últimos dez anos, talvez, devido à exposição da Língua de Sinais como componente curricular obrigatório nas licenciaturas e em alguns bacharelados como fonoaudiologia, e a criação dos cursos Letras – Libras, Letras Libras – Língua Portuguesa, mais do que devido a criação do curso de Pedagogia Bilíngue, o tema bilinguismo para surdos tem tido um destaque maior na pauta da educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Aqui neste espaço, propomos trazer ao conhecimento e a reflexão dos leitores produções que consideramos as mais significativas por serem atuais e por manterem certa proximidade com o nosso problema de pesquisa. Teses e dissertações adaptadas para a publicação em formato de livros (ou não) serão descritas resumidamente e comentadas nos parágrafos seguintes, o que cremos possibilitar uma visão global do tema, estado da arte.

### 4.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Na dissertação de mestrado de Lima (2004), intitulada *Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*, a autora afirma que o eixo central da sua pesquisa surgiu da necessidade de dirigir seu olhar ao cenário que compõe o contexto escolar com o intuito de analisar a prática de bilinguismo com surdo em escolas da rede pública que trabalhavam com a proposta de inclusão.

Os recursos utilizados para a construção dos dados foram, entre outros, observação, entrevista e questionário almejando dos sujeitos pesquisados, como ela destacou no resumo do seu trabalho, “informações sobre suas visões de inclusão, educação Bilíngue e de aluno surdo” (LIMA, 2004, p. 4). A pesquisadora citada, primeiramente, procurou problematizar *as tensões* instauradas na educação de surdos para, em seguida, analisar a situação de bilinguismo nas escolas investigadas, considerando a possibilidade de sua inexistência na prática escolar, apesar do discurso oficial inclusivo. A proposta da autora é, pois, “tecer algumas reflexões sobre a chamada educação Bilíngue para alunos surdos que está sendo implementada” (LIMA, 2004, p. 4).

Interessa-nos, aqui, sua conclusão após realizar a referida pesquisa. E esta é (LIMA, 2004, p. 210): “no que respeita ao chamado bilinguismo do aluno surdo, os debates sobre a educação Bilíngue para surdos mostram-se bastante controversos”. Isto, segundo ela, porque os dados construídos por meio dos recursos já referidos no parágrafo anterior “[...] não explicitam como se instauraria uma prática de educação Bilíngue no contexto escolar” (LIMA, 2004, p. 210). Ou seja, após a pesquisadora entrevistar sujeitos diretamente envolvidos com a educação dos surdos, aplicar questionário e observar cenas do cotidiano escolar, muitas das questões levantadas permaneceram sem respostas.

Sua opinião também é a de que não ficou esclarecido “como a escola, principalmente, a qualificada como ‘inclusiva’, estaria alterando sua estrutura, seu projeto político-pedagógico e formação dos professores (ouvintes e surdos) para atuar com as especificidades dos alunos surdos” (LIMA, 2004, p.10 ).

Lima esclarece mais:

Também não há clareza no que se refere à questão das línguas (sinais e português). Que bilinguismo pretende-se implementar. Não está explícito o entendimento que a escola tem de direitos linguísticos de minorias étnicas.

Há, sim, argumentos de alguns autores que defendem a implantação do bilinguismo para surdos, que argumentam em favor da língua de sinais como língua materna para a criança surda, que chamam a atenção para o surdo enquanto minoria linguística, para a condição Bilíngue do surdo...

Não há, contudo, clareza quanto ao que se entende por bilinguismo, educação Bilíngue, contexto Bilíngue, surdo Bilíngue. Esses entendimentos ancoram-se apenas no desejo de que a criança surda tenha “o direito de crescer Bilíngue”, mas não levam em consideração os entraves (familiares, educacionais, sociais, econômicos, políticos, culturais) que também se relacionam com o objeto de desejo

(implementação da educação Bilíngue para surdos) (LIMA, 2004, p. 211).

Mais de uma década já se passou desde a pesquisa acima. Ela é anterior ao Decreto Presidencial nº 5.626/2005 que regulamenta a Língua de Sinais e a educação Bilíngue dos surdos e, igualmente, anterior à elaboração da *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*, embora seja posterior à Lei de Libras.

Sua inclusão aqui, no corpo desta tese, será útil como referencial para avaliar e valorar o contexto posterior, tanto no que se refere às pesquisas, quanto ao que se refere à implementação e implantação da nova política de educação especial.

Diferentemente da pesquisa anterior, o texto *Cultura, Poder e Educação de Surdos*, de Sá, foi publicado em 2006. Portanto, em um contexto pós Decreto Presidencial nº 5.626/2005, embora que ainda anterior a “nova” *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*. O objetivo de Sá com a pesquisa foi “averiguar” quais eram os discursos que embasavam o pensamento de educadores de surdos naquele momento histórico e como os pensamentos se articulavam com o referencial por ela adotado. Ao concluir sua pesquisa os resultados foram:

Analisando-se as práticas discursivas, pode-se perceber as incompreensões, as irregularidades conceituais, as incoerências que transparecem nelas e que se efetivam através delas; podem se perceber diferentes vozes se interrelacionando, intercambiando. Os diversos significados, as diversas representações, são marcos dispersas de posições diferenciadas, pois os discursos se mesclam. Entretanto, os repertórios existem e são bastante acentuados (o discurso da inclusão escolar é um deles) (SÁ, 2006, p. 356).

Sá (2006, p. 356) também observa que “a maioria desses discursos hegemônicos é contrária aos interesses da minoria surda”, pois “não problematiza a diferença, não constrói culturalmente a história da surdez e dos surdos” e finaliza: “[...] não aponta para um contexto educacional mais apropriado às características e recursos do grupo aqui enfatizado”.

A seguir, analisaremos um conjunto de trabalhos que, diferente deste e dos anteriores, são resultados de pesquisas, de reflexões que consideram não só a lei de Libras e o Decreto Presidencial, mas também a “nova” *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Verdade é que, como registra Sá (2006) em sua pesquisa, a “nova política” já estava em evidencia naqueles anos, embora ainda não como prática discursiva oficial, mas em processo de oficialização.

Em *O Outro da Educação – pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*, Dorziat (2009) tece algumas reflexões sobre a proposta de educação de surdos. O livro aborda temas como: identidade, currículo e inclusão escolar no contexto da pessoa com deficiência.

Ao tratar do tema identidade e diferença, a autora questiona o que denomina de “lógica hegemônica da globalização” na construção dessas identidades e, partindo desse questionamento, reforça “a necessidade da existência de novas lógicas que contribuam para o movimento de diálogo e negociação de significados por meio de uma política de diferença” (DORZIAT, 2009, p. 13). Penso que seria ingenuidade nossa pensar que esta lógica hegemônica da globalização deixaria de fora as pessoas com deficiência ou os surdos.

Ao voltar-se para o tema currículo, Doziart destaca a importância de ressignificar o conhecimento e constata, ao realizar uma retrospectiva sobre as diferentes visões de currículo, que os currículos “[...] tradicionalmente desenvolvidos no ensino de Surdos [...] contribuíram para respaldar as práticas escolares e, em diferentes dimensões, para ratificar as ideias hegemônicas presentes na sociedade” (DORZIAT, 2009, p. 13).

Finalmente, ao abordar o tema inclusão escolar, com especial enfoque na inclusão escolar dos sujeitos surdos, Dorziat (2009, p. 13) discute, “com apoio nos documentos oficiais e nas reflexões anteriormente realizadas, sobre Identidade e Currículo”, o que denomina de “[...] suposta aceitação da Língua de Sinais (LS), na política de inclusão [...]”, o que, segundo ela, “[...] encobre formas cristalizadas e homogeneizadoras de educação e de Currículo e contribui para sedimentar uma exclusão cada vez mais perversa e sutil”.

No ano seguinte ao trabalho de Dorziat (2009), sob a organização de Vieira-Machado e Lopes, é publicado *Educação de Surdos: política, língua de sinais, comunidade e cultura surda* (2010).

Nessa obra, interessa-nos, particularmente, a pesquisa de Giordani cujo título é *Educação Inclusiva na Educação de Surdos*. Na conclusão de seu texto, a pesquisadora tece algumas reflexões e faz alguns questionamentos. Para esta autora, a educação de surdos marca um debate fundamental dentro da implementação da política nacional de educação inclusiva e destaca que, nesse debate, o próprio *significado* (ou sentido) do termo inclusão (GIORDANI, 2010, p. 78): “Quem disse que estar incluído é vivenciar a escola de ouvintes?”.

Esse questionamento, junto aos outros, ganha força dia a dia e não deve ser ignorado por aqueles que se preocupam por uma inclusão além da retórica oficial. Como bem observa, a pesquisadora Giordani (2010, p. 78): “há outros significados da inclusão que precisam ser discutidos como condição social de viver os bens culturais [...]”. Também é da opinião de que “a política de formação de gestores com relação à política de educação inclusiva promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores”.

Nesse mesmo ano, é publicada a pesquisa de Slomski (2010), *Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas*, adaptação da dissertação de mestrado da autora.

Ela faz questão de apontar, entre os demais objetivos da publicação, a importância de se “apresentar e discutir resultados de pesquisas após a implantação da educação Bilíngue dos Surdos”. Já se havia passado oito anos da oficialização da Língua de Sinais, cinco da publicação do Decreto Presidencial nº 5.626/2005 que regulamenta esta língua, e dois anos da “nova” *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*.

O conteúdo do livro é dividido em quatro partes: apresenta o que denomina de “definições e posturas”; “uma proposta de educação Bilíngue para surdos”; o que entende ser “caminhos para a aplicação da proposta de educação Bilíngue para surdos”; na última parte, nos apresenta uma síntese do que seja “educação para surdos”.

Ao definir a surdez, a autora reconhece a natureza sócio-histórica dessa definição ao apresentar a concepção clínica e a social como sendo concepções opostas.

Em suas palavras:

Numa concepção clínica, a surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo e/ou ‘incapaz’ que precisa ser ‘curado’ por profissionais por meio da reabilitação da fala, ou seja, trazido à normalidade para integra-se à sociedade majoritária ouvinte (SLOMSKI, 2010, p. 29-30).

Contrariando esta concepção de surdez, Slomski (2010) nos apresenta o conceito social, vejamos:

Nesta visão a surdez é vista como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural e positiva do eu da pessoa, ou seja, o *déficit* é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidade. Sob esta perspectiva são enfatizados os aspectos positivos da surdez

experimentados pelos próprios surdos como língua, cultura e comunidade (SLOMSKI, 2010, p. 39, grifo no original.).

O antagonismo, manifesto acerca do entendimento do que seja a surdez, se manifestará no entendimento de quem seja o sujeito surdo e o fim de sua educação. Essas são implicações teóricas e práticas que se manifestarão na construção de uma proposta bilíngue. Nas partes seguintes de seu trabalho, ao discorrer sobre uma proposta de educação bilíngue para surdos e os caminhos para a aplicação dessa proposta fica clara sua opção por um modelo que vai ao encontro da concepção sócio-histórica de surdez em detrimento da concepção clínica.

Na parte final – “Educação Bilíngue para Surdos: uma síntese” –, a autora conclui que:

[...] o bilinguismo supõe o reconhecimento político da surdez como diferença, ou seja, o reconhecimento do direito que tem uma comunidade linguística minoritária – no caso a comunidade de surdos – de utilizar e de ser educada na sua língua *natural* – Língua de Sinais (SLOMSKI, 2010, p.105) , grifo no original).

A seguir, mais um trabalho que nos ajudará a mapear o estado da arte e que nos favorecerá como um trampolim para um salto adiante nas reflexões acerca do nosso objeto de estudo.

*Surdos: qual escola?* É um dos mais recentes trabalhos da professora pesquisadora Nídia Sá. O livro é uma coletânea de trabalhos que discorrem sobre a educação dos surdos e que conta com a participação de pesquisadores surdos e ouvintes. Ouvintes brasileiros e estrangeiros que tem como objetivo comum: “defender as escolas e as classes de surdos como alternativa legítima e possível, a despeito das ameaças” (SÁ, 2011, p. 5).

Entre os trabalhos que compõem a coletânea, destacaremos dois: O primeiro que tem como autora e organizadora do livro a própria Nídia Sá. Nas considerações finais de seu texto, ela manifesta sua indignação à proposta de educação bilíngue para surdos em implementação pelo MEC, pois a vê como uma imposição aos desconsiderar o modelo proposto pelo Movimento Surdo: “Não aceito a imposição que vem ocorrendo (inclusive com o apoio de inúmeras sedes do Ministério Público que, por sua vez, pressionam as Secretarias Estaduais, impulsionadas pela Política que aí está)” (SÁ, 2011, p. 59). O que vem ocorrendo, segundo Sá é que “os surdos tem perdido importantes espaços históricos e sociopolíticos que são/eram as escolas de surdos” (2011, p. 59).

Ainda sobre o fechamento das escolas e classes para surdos em função da educação “inclusiva” imposta pelo governo, Sá (2011, p. 59) considera esta ação *anticonstitucional e antiética* por “impedir uma forma de educação possível, pedagógica e cientificamente comprovada”. Suas palavras finais são: “Se um grupo gestor não aceita mudanças e propostas, há alguma coisa muito errada acontecendo...! Uma sociedade inclusiva e democrática caracteriza-se justamente por não impor autoritariamente um único modelo” (SÁ, 2011, p. 59).

No trabalho seguinte, em que divide a autoria com Brito (BRITO; SÁ, 2011), Sá questiona o paradigma de inclusão ao abordar a inserção de estudantes surdos na escola regular ou comum. O objetivo da pesquisa foi “lançar mais um olhar sobre o debate educacional crítico sobre educação de surdos” (BRITO; SÁ, 2011, p. 220).

Por suas palavras, nas considerações finais, entendemos o contexto da pesquisa: “[...] situamos o estudante surdo na escola regular de ensino, questionando o paradigma de inclusão escolar por meio de enunciados que afloram no cotidiano escolar” (BRITO; SÁ, 2011, p. 220). Elas entendem que “[...] os múltiplos discursos constroem múltiplos significados, e estes instituem uma concepção representacional da realidade, por isto o estudo do que se diz é muito importante para na área das Ciências Humanas” (BRITO; SÁ, 2011a, p. 220).

Ao concluir as pesquisadoras, afirmam que os dados possibilitaram apontar:

1. A verificação de que existe, na escola, um certo olhar obrigatório imposto por um conjunto de representações sociais hegemônicas, a respeito da surdez e dos surdos;
2. A verificação de que a educação dos surdos e suas marcas culturais, linguística e identitárias tem sido subjugadas ao modelo ouvinte;
3. A verificação de que os surdos, na escola regular, ainda passam por situações nas quais ficam em posição subalternas;
4. A verificação de que o estudante surdo incluído/integrado no ensino regular tem um acesso limitado (quando não é nulo) aos componentes culturais;
5. A importância da escola como ambiente linguístico para a aquisição da língua de sinais;
6. A visão de que proposta de educação de surdos em escola regular não atende plenamente às necessidades dos surdos (BRITO; SÁ, 2011 p. 220-221).

Diante desses achados, as pesquisadoras Brito e Sá (2011, p. 223) denunciam o que qualificam como “violência implícita”. É assim que ambas veem os processos educativos para as pessoas surdas na escola dita inclusiva, como processos “centrados

no domínio da fala, da audição e de uma única organização possível”. Esta pesquisa, seus achados e sua conclusão vão ao encontro da pesquisa seguinte como veremos.

Em sua tese sobre a formação de professores surdos de Libras, no interior da Paraíba, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2012, Gianini comprova a influência das diversas abordagens educacionais, nas suas transições históricas, sobre as narrativas dos sujeitos surdos em atuação na educação bilíngues em três escolas daquele estado.

Já no resumo de seu relatório, ela escreveu: “As análises e reflexões permitiam defender a tese da centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos, com base na voz dos surdos, silenciados por ouvintes” (GIANINI, 2012, p. 8 ). E, nas suas conclusões finais, lamenta o que entende ser um descompasso entre a política de educação inclusiva defendida pela comunidade surda e o que está posto no PNE. Entretanto, afirma ela:

[...] ao mesmo tempo em que se conquista, ao mesmo legalmente, o direito do surdo ser bilíngue em nossa sociedade, a política pública de educação inclusiva para pessoas com deficiência vem na contramão do movimento da comunidade surda, particularmente nos últimos dois anos, quando das discussões para a elaboração do plano nacional de educação (PNE), para o período de 2012-2022 (GIANINI, 2012, p. 191-192).

Dallan (2013), em sua dissertação de mestrado já adaptada para o formato de livro, faz uma análise discursiva dos Estudos Surdos com destaque para a questão da inserção ou não da escrita da Língua de Sinais na proposta de educação para surdos.

Sua pesquisa chamou nossa atenção porque, em dois de seus capítulos, nos traz visões de quem são os sujeitos surdos e qual é a escola bilíngue para surdos produzidos pela *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva* (2008) e pelos *Estudos Surdos* evidenciando a existência de concepções antagônicas.

Como podemos ler, no resumo da pesquisa, a autora elegeu como corpus a análise da coletânea acadêmica de quatro volumes, intitulada *Estudos Surdos*, organizada por Quadros nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 e publicada pela editora Arara Azul, confrontando-a com a atual *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*.

O objetivo específico da pesquisa realizada foi localizar, tanto na coletânea como na *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*, dados

que possibilitassem dar visibilidade às inovações propostas para o ensino dos alunos com surdez inseridos nas escolas comuns.

Como a problemática de sua pesquisa estava associada à questão da escrita de sinais e, como ela observa, que “[...] o percurso educacional do sujeito surdo falante de Libras na escola ainda aponta lacunas que muitas vezes o transformam em deficiente quando este é solicitado a ler e escrever em uma língua oral auditiva” (DALLAN, 2013), a busca empreendida pela pesquisadora, nesse caso, consistiu em identificar o que ela denomina de “regimes de verdade” contidos nos textos da coletânea *Estudos Surdos* e na *Política de Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*, ou seja, o que esses documentos veiculam com relação à necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais.

Interessa-nos destacar as narrativas sobre *o sujeito surdo e a escola bilíngue* pensada pela *Política de Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva* e pelos *Estudos Surdos* que a autora descreve nos capítulos III e IV da sua obra (DALLAN, 2013). Quem são esses sujeitos surdos produzidos pelos *Estudos Surdos* e pela *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*? A sua conclusão é a de que há antagonismo nesses “regimes de verdade”, ou seja, nessas concepções ou narrativas.

A pesquisadora Dallan (2013, p. 107) entende que, nos *Estudos Surdos*, os sujeitos surdos são narrados como aqueles que “estão fundamentando a surdez não enquanto ‘deficiência auditiva’, mas enquanto diferença primordial, cultural, tecida principalmente através das representações simbólicas, via linguagem, nesse caso, a Língua de Sinais” e que, na *Política de Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva*, opondo-se a esta narrativa ou concepção, a “produção desse sujeito ‘surdo’ com uma ‘cultura surda’ e com uma ‘comunidade surda’, não tem uma sustentação epistemológica na prática”. E, acrescenta: “de sujeito cultural passa a ser a pessoa com surdez por ter uma deficiência auditiva” (DALLAN, 2013, p. 96-97).

A pesquisadora demonstra que esses “regimes de verdade” acerca dos sujeitos surdos têm implicações na implementação e na implantação de uma proposta de educação bilíngue para os surdos. Ao analisar a política de educação bilíngue para surdos proposta pelo MEC e materializada por meio do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) verifica que esta “[...] é uma visão contemporânea da visão clínico-terapêutica da surdez, pois percebe o sujeito surdo como Deficiente Auditivo, passível de reabilitação através de práticas pedagógicas adequadas; [...]” (DALLAN, 2013, p. 146).

Sob esta perspectiva, ela observa também que, em conformidade com a proposta do MEC, “[...] esse sujeito, que tem uma deficiência auditiva, não necessita ser pensado culturalmente dentro da escola, pois a atividade proposta nesta instância, em dois turnos escolares, o auxiliarão na superação de necessidades educacionais especiais” (DALLAN, 2013, p.147 ). Fica evidente nessa narrativa de sujeito surdo e de educação bilíngue para surdos a negação da concepção de sujeito surdo e de bilinguismo dos *Estudos Surdos*.

A formação discursiva dos Estudos Surdos, por outro lado, inscreve os surdos falantes de Libras na visão socioantropológica, que vê esse sujeito na condição de falante de uma língua e, em consequência disso, produtor de cultura e relações complexas fundadas através da Língua de Sinais e que, por isso, necessita de uma escola onde a Língua de Sinais circule como primeira língua (DALLAN, 2013, p. 147-148).

Oliveira (2015, p. 173-174) em sua dissertação sobre o Ser professor (de Língua Portuguesa) nos Complexos Bilíngues de Referências para Surdos de Natal/RN, ao problematizar o que nomeia de vozes em diálogo, traz contribuições importantes sobre a temática.

Ao buscar respostas para as seguintes indagações: o que dizem docentes a respeito do ser professor dos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Natal, que sentidos sobre o ser professor dos Complexos Bilíngues são construídos nas relações dialógicas estabelecidas entre as vozes dos professores mutuamente e que sentido sobre o ser professor nesse contexto é construído nas relações dialógicas estabelecidas entre as vozes dos professores e outras vozes sociais a pesquisadora identificou que, no âmbito da formação, a maior parte dos professores se considera incapacitado para trabalhar adequadamente com os alunos surdos se constituindo entre o *dever* e o *ser*, isto é, entre o que se espera por parte da atual perspectiva de Educação Especial e a sua realidade junto aos alunos surdos.

Interessante observar que os sujeitos foram professores de Língua Portuguesa que atuam em diversas instituições que compõem diversos Complexos Bilíngues, o que nos permite uma generalização maior dos resultados. O que dizer dos demais profissionais pedagogos e licenciados?

Os Estudos Surdos em educação ainda são estudos emergentes, pois a educação inclusiva quase sempre norteia as discussões sobre a inserção desses sujeitos no sistema educacional. A UFRN só agora tem se voltado para pesquisas com esse viés. Os professores surdos e ouvintes do Departamento de Fundamentos e Políticas de

Educação (DFPE), lotados no Centro de Educação desta instituição acadêmica, já anseiam pela criação de um grupo de estudo com foco na perspectiva dos Estudos Surdos. Nosso desejo é que este trabalho possa fomentar mais discussões e pesquisas sobre temas correlatos que não pudemos contemplar em profundidade nesta tese.

É com estas reflexões em mente que voltamos para o nosso problema de pesquisa. Mas antes, no capítulo seguinte, vamos expor nossas articulações teóricas e as redes conceituais que fundamentarão nossa abordagem e análise.

## 5 ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REFERENCIAIS E REDES CONCEITUAIS

Freitas (2003), em um de seus textos, destaca alguns aspectos da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica: o texto, as questões formuladas para a pesquisa, o processo de coleta de dados, a ênfase da atividade do pesquisador, o pesquisador, e, finalizando, o critério que se busca na pesquisa. Esses são descritos como um roteiro a ser seguido pelo pesquisador no ato da pesquisa.

Como nosso estudo trata de processos humanos, portanto, sociais e históricos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, sob a forma de um estudo de caso, teremos sempre em mente estes aspectos em nossa abordagem ao nosso objeto. Portanto, julgamos importante trazermos aqui, uma sistematização dos princípios ou proposições que nos serviram como norteadores nas decisões e ações que empreendemos em nosso percurso de pesquisa e que, desse modo, podem orientar, também, a leitura de nosso texto.

### 5.1 ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA DE ORIENTAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Como afirmamos acima, nosso percurso de investigação tomou como referências de orientação metodológica, os aspectos apontados Freitas (2003) como constitutivos de uma abordagem qualitativa de orientação sócio-histórica. A autora, por sua vez, tomou como fonte de suas elaborações, a caracterização proposta por Bogdan e Biklen (1994) como definidoras da investigação qualitativa em educação, bem como os princípios delineados por Vygotsky (1991) como bases para a pesquisa sobre processos humanos e, ainda, as proposições metodológicas de M. Bakhtin (2010) para a pesquisa nas ciências humanas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) a investigação que se propõe a abordar processos sociais, em especial os educacionais, de uma perspectiva qualitativa, pode ser reconhecida pelas seguintes características, ainda que, segundo os autores, nem todas as pesquisas envolvam todas essas em igual intensidade:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números [...];

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...];
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...] os investigadores preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes* [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-4-51, grifo no original).

É a partir dessas definições que a autora passa a construir sua articulação com as proposições de L. S. Vygotsky (1991) para a pesquisa sobre os processos humanos.

### 5.1.1. Contribuições bakhtinianas

Em seu texto “Metodologia das Ciências Humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 393) Bakhtin faz uma série de apontamentos que são proposições de cunho epistemológico-metodológico para a pesquisa nas ciências humanas. De acordo com sua concepção dialógica de linguagem como interação verbal e constitutiva do psiquismo humano, o autor propõe que:

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo falante [...] não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Desse modo, na pesquisa que aborda questões humanas, tanto o “objeto”, quanto o modo de apreendê-lo são, essencialmente, diálogo, produção de sentidos, textos. Para o autor, a compreensão, a interpretação é sempre uma correlação entre o “texto” em estudo com outros textos que são reapreciados em outro contexto – o da pesquisa, de modo retrospectivo e prospectivo. Os textos são produzidos em contextos e, por sua vez, também os produzem, os modificam.

Para Bakhtin (2003) o texto, seja oral ou escrito, é a realidade imediata – do pensamento e das vivências – o nosso objeto de pesquisa é sempre o texto, se não houver texto, não há pensamento. “Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos [...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Nas palavras do autor:

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos [...] sentidos e significados dos outros etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2003, p. 308).

A investigação acontece no diálogo que tecemos entre signos e significados. “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Além desses aspectos, o autor também trata dos papéis do pesquisador e dos pesquisados no contexto da pesquisa. O autor descreve essa relação como sendo de interação em um movimento de idas e vindas, que envolve aproximação/“penetração” no (contexto do) outro, e distanciamento (fora do outro), o que caracteriza como uma posição *exotópica* que “assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Desse modo, enquanto pesquisador, ao buscar apreender/compreender o outro – em seu discurso, seu texto, segundo o autor:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Esse processo/ação do pesquisador acontece dialeticamente, tanto quando ele se põe no lugar do outro, o que implica um movimento de imersão – de tentar enxergar pela perspectiva do outro, por meio de procedimentos empíricos que possibilitam uma reconstrução/descrição de sua palavra, de seus sentidos, de seus textos, como também quando o pesquisador assume seu papel responsivo/responsável, portanto, um papel ético, não apenas técnico, de produzir algo de novo, de conhecimento.

Em seu texto “Metodologia das Ciências Humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 393) Bakhtin faz uma série de apontamentos que são proposições de cunho epistemológico-metodológico para a pesquisa nas ciências humanas. De acordo com sua concepção dialógica de linguagem como interação verbal e constitutiva do psiquismo humano, o autor propõe que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo falante” [...] não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo

sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Desse modo, na pesquisa que aborda questões humanas, tanto o “objeto”, quanto o modo de apreendê-lo são, essencialmente, diálogo, produção de sentidos, textos. Para o autor, a compreensão, a interpretação é sempre uma correlação entre o “texto” em estudo com outros textos que são reapreciados em um outro contexto – o da pesquisa, de modo retrospectivo e prospectivo. Os textos são produzidos em contextos e, por sua vez, também os produzem, os modificam.

Para Bakhtin (2003, p. 307) o texto, seja oral ou escrito, é a realidade imediata – do pensamento e das vivências - o nosso objeto de pesquisa é sempre o texto, se não houver texto, não há pensamento. “Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos” [...] “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”. Nas palavras do autor:

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos [...] sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2003, p. 308)

A investigação acontece no diálogo que tecemos entre signos e significados. “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”. (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Além desses aspectos, o autor também trata dos papéis do pesquisador e dos pesquisados no contexto da pesquisa. O autor descreve essa relação como sendo de interação em um movimento de idas e vindas, que envolve aproximação/”penetração” no (contexto do) outro, e distanciamento (fora do outro), o que caracteriza como uma posição *exotópica* que “assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Desse modo, enquanto pesquisador, ao buscar apreender/compreender o outro – em seu discurso, seu texto, segundo o autor:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu

conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Esse processo/ação do pesquisador acontece dialeticamente, tanto quando ele se põe no lugar do outro, o que implica um movimento de imersão – de tentar enxergar pela perspectiva do outro, por meio de procedimentos empíricos que possibilitam uma reconstrução/descrição de sua palavra, de seus sentidos, de seus textos, como também quando o pesquisador assume seu papel responsivo/responsável, portanto, um papel ético, não apenas técnico, de produzir algo de novo, de conhecimento – possibilitado pelo seu excedente de visão, mas, também, pelo que captou do outro, de seus pontos de vista, interpretados e valorados pelo ato de pesquisar. Assim, o conhecimento que resulta dessa interação entre sujeitos, perspectivas – textos, sentidos – é uma coprodução, é dialógico, histórico, social.

Possibilitado pelo seu excedente de visão, mas, também, pelo que captou do outro, de seus pontos de vista, interpretados e valorados pelo ato de pesquisar, o conhecimento que resulta dessa interação entre sujeitos, perspectivas – textos, sentidos – é uma coprodução, é dialógico, histórico, social.

É a partir desse conjunto de aspectos das obras dos dois autores, aqui brevemente descritos, que Freitas (2003) sistematizou uma abordagem sócio-histórica de pesquisa.

Por “texto”, portanto, entende-se os sentidos produzidos na/da fonte dos dados, o objeto de estudo e reflexão em seu contexto, o lugar, a situação onde o acontecimento emerge com suas inter-relações, bem como os documentos, as teorizações, os sentidos presentes no “chão da escola”, na instituição. Esses acontecimentos particulares emergentes – conceitos, procedimentos e atitudes –, deverão ser compreendidos como parte de uma totalidade social, portanto, em sua amplitude. Caberá ao pesquisador “compreender os sujeitos envolvidos na investigação, para que, por meio deles, [possamos] compreender também o seu contexto” (FREITAS, 2003, p. 27).

No nosso caso, o texto e o contexto podem ser entendidos, mais especificamente, como as narrativas verbais e não verbais sobre os sujeitos surdos, o bilinguismo e os fins da educação dos surdos na instituição pesquisada e sua aproximação ou distanciamento das narrativas em construção nos Estudos Surdos.

Compreender o fenômeno pesquisado em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico deverá ser o eixo norteador para as questões a serem formuladas pelo pesquisador que optar por usar o método sócio-histórico. Tarefa por

demais significativa, os recursos a serem utilizados para a construção/produção dos dados devem atender a estas expectativas.

A pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica não se presta, portanto, a situações criadas artificialmente e nem à operacionalização de variáveis, pois esta proposta vai “ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2003, p. 27), preenchendo uma lacuna deixada pela pesquisa de orientação positivista.

Para o processo de construção dos dados (pois eles não estão “prontos” à coleta), seja por meio da análise documental, do uso de questionário, de entrevistas coletivas e da observação, como optamos para esta pesquisa ou por meio de outros recursos adotados, deve se destacar, com ênfase, a “compreensão do fenômeno pesquisado”, sem que com isso sejam minimizados os outros aspectos.

A mente do pesquisador deverá estar impregnada desta ideia do começo ao fim da pesquisa. Quanto à *compreensão*, isto poderá ocorrer pelo *uso da descrição do fenômeno*, inicialmente, para logo em seguida *explicá-los*, “procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social” (FREITAS, 2003, p. 28), do texto com o contexto, *mediado pelo referencial teórico* selecionado pelo pesquisador. Nossas ações – o que inclui as omissões –, crenças e descrenças não são construídas no vácuo. Já foi dito que “nenhum homem é uma ilha”.

O quarto destes aspectos da pesquisa qualitativa, na ordem apresentada por Freitas (2003) em seu trabalho, refere-se ao “processo de transformação e mudança” em que se desenrolam os fenômenos humanos. Estes *processos* devem ser objeto de ênfase do pesquisador na sua atividade de pesquisa, de maneira que possa descrever o fenômeno na sua íntegra, *mapeando sua origem e desenvolvimento*, possibilitando, assim, sua contextualização. Isto será facilitado com a escolha do referencial bibliográfico pelo pesquisador, de maneira que esta escolha permita a ele ampliar seus conhecimentos acerca do fenômeno pesquisado, considerando o texto e o contexto que possibilitou a sua imersão e emersão.

Como parte integrante da investigação o pesquisador ocupa o lugar principal. Mas este não pode esquecer que sua compreensão do fenômeno pesquisado, seja ela qual for, é fruto de suas relações intersubjetivas. Relações estas estabelecidas com os sujeitos de sua pesquisa e gestada a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa. Não há neutralidade e nem se almeja isto com a pesquisa. Assim como professores, funcionários e alunos participantes ativos *do* e *no* processo de pesquisa junto com o pesquisador, este também fala de um lugar.

No nosso caso, particularmente, nos narramos como simpatizantes da “causa surda”. Ao narramos, assim, como “simpatizantes” e pressupormos uma “causa surda”, narramos, também, sua antítese: o Outro, aquele “eu” que se percebe como o Outro que não-eu, e que, igualmente, simpatiza-se com outra causa, com outra narrativa.

Em Bakhtin (1988 *apud* FREITAS, 2003, p. 37) temos: “[...] cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnado pelo lugar de onde fala”. A maneira como os professores narram os sujeitos surdos, sua educação e sua língua, a maneira como os surdos se narram e narram sua língua e educação, e a maneira como eu-pesquisador narro esses sujeitos com suas narrativas é determinado pelo horizonte social, seja o meu, ou seja o de cada grupo, de cada indivíduo.

É do lugar onde nos situamos que dirigimos o olhar para a realidade que nos cerca, e, como observa Freitas (2003, p. 37): “Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito”. Concluindo seu pensamento ela afirma: “É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (FREITAS, 2003, p.37).

Por último, temos o critério que se busca na pesquisa: “A profundidade da penetração do conhecimento e a participação ativa (tanto do pesquisador como do pesquisado)” Este é o critério que se deve buscar e não a precisão do conhecimento como acabado e final. Esta profundidade e participação, no fenômeno pesquisado, objetiva oportunizar que pesquisador e pesquisado possa refletir, aprender e significar-se no processo de pesquisa. Que estes – pesquisador e pesquisado – possam dar um passo além do que está posto com a mediação do diálogo possibilitado pela pesquisa realizada. Diálogo este que pode ser manifesto por meio de vozes convergentes, divergentes e complementares.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Embora Richard Johnson, Ana Carolina Escosteguy e Norma Schulman (1999), ao discorrer sobre os Estudos Culturais e sua matriz marxista, admitam que na atualidade haja longas discussões sobre quem, nos Estudos Culturais, continua ou não marxista, pontuam o que acreditam ser influências do marxismo sobre esta abordagem de pesquisa. Mesmo admitindo outras possibilidades de influências, não querendo parecer ser ortodoxo ou dogmático sobre o assunto, os autores descrevem três premissas

que nomeiam como sendo as principais (dos seus pontos de vista). A primeira delas é que os Estudos Culturais –, assim como, o marxismo – igualmente entende que:

[...] os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classes, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade (JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 1999, p. 13).

O segundo princípio descrito pelos autores em seu texto e que acreditam ter, igualmente, sua fonte no marxismo é o de que, para os Estudos Culturais a “cultura [também] envolve poder”, e que isto contribui para “produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades” (JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 1999, p. 13).

Ao voltarmos para o sujeito surdo, narramos esse sujeito e a comunidade a que pertence, reconhecemos ambos, sujeito e comunidade, com uma língua e uma cultura diferente. E que esta língua e cultura diferente, mas, minoritária, em uma relação de força interna e, também, externa à comunidade produzem assimetrias nas capacidades dos indivíduos que a compõem, assim como a própria comunidade é resultado da relação de poder com a cultura hegemônica que, por sua vez, igualmente a tem como componente.

Com relação ao terceiro e último princípio Johnson, Escosteguy e Schulman (1999, p. 13) afirmam que para os Estudos Culturais, assim como, para o marxismo “[...] a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, [...]”, mas, pelo contrário, a cultura é vista como “um local de diferenças e de lutas sociais”. Vemos aqui, como eles destacam este princípio deduzido a partir dos dois anteriores.

Considerando estas premissas, os Estudos Culturais, quando aplicados ao estudo de temas associados com a negritude, a etnia, a gênero e a outros temas como a surdez e o sujeito surdo, gestaram subcorrentes como os Estudos da Negritude, os Estudos Étnicos, os Estudos de Gênero, os Estudos Surdos e outros.

Nesta tese, nos apegaremos também a esses princípios gerais, mas dedicaremos especial atenção à produção acadêmica mais recentes dos Estudos Surdos que foram produzidas sob esse viés.

Ao apresentar sua *Introdução aos Estudos Culturais*, Mattelart e Neveu (2004, p. 13) situam sua gênese no século XIX. Afirmam que a Inglaterra industrial, do século XIX, facilmente associada a um pragmatismo alérgico “[...] viu desenvolver-se à época um debate original sobre cultura, pensada como instrumento de reorganização sociedade

[...]”. É esse debate sobre cultura, segundo os referidos autores, que ao encontrar seu equivalente, no mundo intelectual, possibilitou no período pós Segunda Guerra Mundial, o nascimento dos Estudos Culturais.

Para Mattelart e Neveu (2004, p. 13), “podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente”. E mais, “Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 13-14). Assim entendido, é possível falarmos de cultura surda, cultura indígena, cultura afro descendente, cultura judaica etc.

E, acrescentam:

Mesmo que [esta cultura] permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14 ).

Os Estudos Culturais, inicialmente, limitados ao uso da Nova Esquerda Britânica para a análise de questões culturais, no contexto das classes populares, ampliou seu alcance na medida em que foi aplicada a análise de questões ligadas a gênero, etnicidade, consumo etc.

Como já fizemos, no início desta tese, mais uma vez, remetemo-nos a Giroux (1995, p. 86), agora para tratar da possível contribuição dos Estudos Culturais para a pesquisa em educação, em especial, para a pesquisa aqui relatada. Como o autor observa no texto *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação* que compõem a coletânea organizada por Tomaz Tadeu da Silva – *Alienígenas na Sala de Aula*: “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 1995, p. 86) ”.

Hoje, como sempre, a educação dos surdos se insere nessa perspectiva discursiva envolvendo a cultura, o conhecimento e o poder. Entendemos a partir do que foi posto por Giroux (1995) e outros teóricos dos Estudos Culturais, com destaque para aqueles vinculado à vertente dos Estudos Surdos, que a concepções de sujeito surdo, bilinguismo e o fim da educação destes não podem ser algo desprovido de valoração, neutro no tempo e no espaço.

O mesmo pode ser dito com relação à concepção de Língua de Sinais e o lugar em que ocupa essa língua, na política de educação de surdos, sob a perspectiva

inclusiva. Entendemos que os Estudos Culturais ao se opor a uma pretensa “visão a partir de lugar nenhum”, como destaca Giroux (1995, p. 86), “[...] desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores sempre trabalham e falam no interior de relações históricas e socialmente determinada pelo poder”.

Além do exposto acima, Giroux (1995, p. 86) acrescenta que os Estudos Culturais, assim como rejeita a visão equivocada acerca do trabalho e do discurso dos educadores, igualmente rejeita a “noção de pedagogia como uma técnica ou conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura”.

Giroux (1995, p. 86), também, propõem em seu texto o que denomina de “elementos teóricos”. Ele acredita que esses elementos possam “dar forma” tanto ao contexto como ao conteúdo de uma perspectiva de Estudos Culturais que proponha discutir questões relativas à reforma das escolas e das faculdades de educação. Esses elementos abaixo descritos nortearam nosso percurso na pesquisa:

1. Ao transformar a cultura num construto central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história;
2. Os Estudos Culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, particularmente em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade;
3. Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com conhecimento institucionalmente legitimado;
4. Os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu;
5. Os Estudos Culturais também argumentam, de forma correta, em favor da importância de se analisar a história não como narrativa linear, vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas com o uma série de rupturas e deslocamentos (GIROUX, 1995, p. p. 94-100 ).

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANA

Vygotsky (1991), no capítulo 5, do livro *A Formação Social da Mente*, ao abordar o *Problema do Método*, apresenta três princípios que, segundo ele, formam a base da abordagem na análise das funções psicológicas superiores. Esses princípios,

considerando o contexto em que foram descritos primeiramente, foi a sua aplicação na psicologia como substituto dos métodos até então utilizados, podem, certamente, ser aplicados em outros contextos.

O primeiro desses três princípios refere-se ao objeto de análise ou estudo.

A recomendação é de que se devem analisar *processos e não objetos*. O autor propõe que, ao buscarmos compreender/explicar processos próprios aos seres humanos, estes não podem ser considerados como “objetos” no sentido de entidades já dadas, fixas, acabadas e rigidamente estáveis. Ao contrário, é preciso pensá-las como processos, em constituição, em movimento, em permanente transformação, cujos pontos constitutivos de sua história precisam ser identificados e expostos dinamicamente.

O fim deverá ser identificar o processo como se chegou a isso. Vygotsky (1991 p. 71) observa: “Se substituimos a análise de objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo”.

O segundo princípio é o da *Explicação versus Descrição*.

A crítica que Vygotsky (1991, p. 71) fez ao método usado na psicologia introspectiva e associacionista foi a de que, nesses casos, “a análise consistia, essencialmente, numa descrição e não numa explicação [...]” do problema, e que a mera descrição do problema “não revela as relações dinâmico-causais reais ao fenômeno”. Se opondo ao ponto de vista fenotípico por concluir que este modelo de abordagem se limitar à descrição, ele opta pelo modelo genotípico, por ser explicativo. Ele acreditava que, assim, poderia revelar “a gênese e as bases dinâmico-causais” do problema pesquisado.

Voltando-se para o nosso objeto de estudo, ou texto, entendemos ser possível aplicar este princípio na busca da gênese da(s) narrativa(s) e das bases dinâmico-causais dos fundamentos e das práticas educacionais na instituição pesquisada com relação à educação dos surdos.

A retrospectiva histórica que fizemos, no início deste trabalho, apontando ruptura e continuidade nas narrativas sobre o sujeito surdo, a Língua de Sinais e o fim de sua educação, nos possibilitará “[...] revelar o problema sobre o ponto de vista do desenvolvimento [...]” como orienta L. S. Vygotsky (1991, p. 71) em seu texto.

O problema do *comportamento fossilizado* é o terceiro princípio que L. S. Vygotsky propõem para o pesquisador.

Neste princípio, como nos dois anteriores, o que nos interessa, na realidade, é o que dele pode ser generalizado, ou seja, o que pode ser aplicado além do contexto da

pesquisa no campo da psicologia. Será possível a identificação de “comportamento fossilizado” ou algo que se assemelhe a ele em nosso objeto de pesquisa? Mesmo que não, o que Vygotsky propõe consciente de que isto é real, no seu campo de estudo, é a inclusão da perspectiva histórica na pesquisa em psicologia, ou seja, que se considere as “coisas” em estudo em seu movimento constitutivo e em suas relações com o contexto social mais amplo, o não isolamento desse processo.

Ele entendia que “a forma fossilizada é final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários” (VYGOTSKY, 1991, p. 74). Opondo-se aos críticos da ideia de uma psicologia historicamente fundamentada, afirma que:

[...] numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é (VYGOTSKY, 1991, p. 74).

Em resumo os três princípios são, assim, descritos pelo próprio Vygotsky:

1. Uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto;
2. Uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva;
3. Uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura (VYGOTSKY, 1991, p. 83-85 ).

#### 5.4 SUJEITOS DA PESQUISA: TEXTO E CONTEXTO

O nosso texto e contexto de pesquisa é uma instituição escolar que compõem um dos dez CBRS de Natal. Um CBRS é um conjunto de instituições educacionais composto por duas ou mais instituições. Lembramos que segundo a Resolução Municipal (NATAL, 2009) para a organização dos CBRS os critérios foram os seguintes: primeiramente, mas não em ordem de importância, “atender às quatro regiões administrativas da cidade”; “oferecer a maior diversidade em níveis e modalidades de ensino”; “oferecer maior possibilidade e facilitação de transporte público”; “garantir o processo de gestão democrática e o trabalho pedagógico coletivo e participativo”.

A instituição por nós pesquisada atende alunos do 4º ao 9º ano e EJA e está localizada na Zona Oeste de Natal/RN. O Quadro a seguir representa a organização dos CBRS de uma das zonas do município de Natal – Zona Oeste.

Quadro 2 – Complexos Bilíngues de Referência para Surdos da Zona Oeste de Natal

<b>Complexos Bilíngues de Referência para Surdos da Zona Oeste de Natal</b>	
<b>Bairro</b>	<b>CMEI e Escolas</b>
<b>Guarapes</b>	CMEI Marilanda Bezerra E. M. Amerinda Furtado (1º ao 5º e EJA) E. M. Francisco Varela (5º ao 9º)
<b>Cidade Nova</b>	CMEI Marise Paiva E. M. Emília Ramos (1º ao 3º e EJA) E. M. Luis Maranhão (4º ao 9º e EJA)
<b>Km6</b>	CMEI Frei Damião E. M. Fcº Ferreira (End. Inf. 1º ao 9º e EJA)

Fonte: SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal

Com o amadurecimento da proposta de pesquisa, quanto ao problema e objetivos foram necessárias novas escolhas: delimitar o texto. Delimitamos a pesquisa aos anos iniciais do ensino fundamental e a uma única instituição de um dos CBRS e não a um CBRS todo envolvendo várias instituições.

A escolha pelos anos iniciais do ensino fundamental foi motivada, principalmente, porque este nível de ensino mantém estreita relação com o Programa de Pós-Graduação da UFRN. Já a escolha da escola, foi motivada por esta conter em seu quadro dois profissionais surdos e três alunos surdos nos 4º e 5º anos. No geral, a escola tem 13 alunos surdos, 2 professores surdos e 2 intérpretes de Libras. Essa situação se modificou, no ano seguinte, após o início da pesquisa, pois uma intérprete pediu exoneração.

Também faz parte desse CBRS um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – com 298 alunos matriculados, mas nenhum aluno surdo e outra escola municipal que atende do 1º ao 3º ano e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Esta última instituição tem 831 alunos matriculados, dos quais três são surdos, sendo que um deles com implante coclear e dois usuários de aparelho FM. Contavam, inicialmente, com um professor de Libras e um intérprete, mas esses profissionais foram removidos no ano seguinte devido à proposta oralista adotada junto para os alunos surdos.

Outro critério para a escolha de uma instituição em particular em detrimento de outra, no mesmo ou em outro CBRS, foi o maior número de profissionais envolvidos

diretamente ou indiretamente com o alunado surdo e o número superior de alunos surdos matriculados na instituição.

A Resolução Municipal nº 05/2009, do Conselho Municipal de Educação de Natal/RN, que fixou as normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, possibilitou a criação dos CBRS em 2010, segundo o Conselho, respaldado na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A Resolução Municipal Nº 05/2009, do Conselho Municipal de Educação, em seus artigos 13, 14, 15 e 16, estabeleceu a seguinte configuração curricular:

Art. 13 – Os complexos bilíngues de referência para surdos oferecerão o ensino em duas línguas: na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, de modo a garantir a acessibilidade do conhecimento curricular regular aos educandos surdos, cuja deficiência auditiva impede que os mesmos possam assimilá-lo por meio da modalidade oral da língua portuguesa, comum aos demais educandos que ouvem.

Art. 14 – Nos complexos bilíngues de referência para surdos a língua portuguesa será considerada como segunda língua para os educandos surdos e contarão obrigatoriamente com os serviços especializados do professor/instrutor de LIBRAS, para o ensino sistematizado desta língua e do professor/tradutor-intérprete de LIBRAS, que atuará na sala de aula regular na qual estiverem matriculados os educandos surdos. Esses professores, assim como ocorre com os demais professores da rede municipal de ensino de Natal serão contratados por concurso público.

Art. 15 – O professor/tradutor-intérprete e o professor/instrutor de LIBRAS que atuarem nas escolas bilíngues de referência para surdos, assumirão a responsabilidade formativa dos educandos surdos, conforme ocorre em relação aos demais professores, considerados regentes das disciplinas curriculares.

Art. 16 – Além de receberem o ensino em salas de aulas regulares nos complexos bilíngues de referência para surdos, os educandos receberão em horário oposto ao turno escolar, o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, na própria escola ou em instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Natal (NATAL, 2009, p. 3 - 4 ).

Para que a materialização dessa proposta contida na Resolução Municipal seja possível, a formação dos profissionais que atuam e atuarão nessas instituições com alunos surdos inclusos deverá levar em consideração o papel de cada um dos educadores na proposta pensada para estes sujeitos.

Cabem aqui alguns questionamentos norteadores: estes profissionais atuarão como professores regentes em sala de aula – como pedagogos ou especialistas – ou na sala multifuncional no Atendimento Educacional Especializado? Terão ou não

tradutores-intérpretes como co-participantes do processo ensino-aprendizagem? Atuarão ou não no ensino de Língua Portuguesa como primeira ou segunda língua?

O Decreto Presidencial, que também regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a “Lei de Libras” e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sobre a acessibilidade, aponta a necessidade emergente de formação desses educadores que atuam e atuarão nesses contextos de atendimento ao alunado surdo, seja nas escolas e nas classes bilíngues, seja nas escolas e classes comuns, seja no Atendimento Educacional Especializado nas salas multifuncionais.

No primeiro caso, os profissionais que atuarão nas escolas e classes bilíngues serão requeridos, antes de tudo, que sejam bilíngues, o que implica no domínio de duas línguas de modalidades diferentes: a Libras, de natureza visual-motora, e a Língua Portuguesa, de natureza oral-auditiva.

No segundo caso, o das escolas e das classes comuns, caberá aos educadores em atuação o conhecimento da “singularidade linguística dos alunos surdos” nesses ambientes e a co-participação de um profissional Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais – TILS. Por “singularidades linguísticas”, podemos entender, entre outras coisas, a compreensão, a aceitação e o uso da Língua de Sinais como língua materna, língua de instrução e primeira língua dos surdos; o processo de construção da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos com e sem oralidade; considerando suas interfaces com a Língua de Sinais Brasileira, os estágios de interlíngua etc.

Já para o especialista em atuação, nas salas multifuncionais, segundo documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), a sua formação deveria capacitá-lo com:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

A mudança de paradigma sobre os fins da educação dos surdos e os meios para se atingir este fim, a posição sujeito surdo na sociedade, as línguas sinalizadas, norteia ou deverá nortear a nova política de inclusão educacional ou, no mínimo, questionar a que está posta. Como observa Skliar:

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes (SKLIAR, 2011, p. 7).

Quais os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que possam ilustrar ou exemplificar a mudança de concepção sobre o sujeito surdo, ou as descrições em torno da língua ou mesmo as definições sobre as políticas educacionais que já circulam no meio da comunidade escolar?

Em nosso país, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como língua, o Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta esta língua e descreve o sujeito surdo como sendo aquele 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*” (BRASIL, 2005, p. 1, grifo nosso), e o documento *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), são frutos desse embate teórico de concepções.

Esses documentos representam ajustes reajustes, continuidade e rupturas com o que estava ou ainda está posto.

Associado aos conhecimentos específicos de cada profissional, no seio da comunidade escolar, é esperado, também, uma mudança de paradigmas quanto ao *ser surdo* e à *surdez* concebida por estes profissionais, caso contrário, como já afirmamos, a educação especial, sob a perspectiva inclusiva e, particularmente, a educação dos surdos, será a outra face da mesma moeda: a exclusão resultante do estigma estabelecido historicamente.

A esse respeito Lane (1997, p. 23) faz referência ao Goffman e menciona os três tipos de estigmas: o físico, o psicológico e o social e reconhece que “todas as três categorias de estigmas são atribuídas aos surdos”. Como bem observa Skliar (2011, p. 7) “é necessário ir além da polarização, educação de surdos em escolas especiais versus educação de surdos em escolas inclusiva. Para ele isto já deveria ter sido superado, mas o que vemos é que ainda não foi”.

Em suas diretrizes, o documento *Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) afirma que a “educação especial”, nessa *nova perspectiva* é entendida como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis,

etapas e modalidades”, e que “realiza o atendimento educacional especializado”, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Entende-se que a educação especial, assim concebida, não é o mesmo que Atendimento Educacional Especializado, embora este constitua parte daquela. A Educação inclusiva não é a antítese da educação especial, nem mesmo uma ruptura desta como foi posto por alguns teóricos, mas sua continuidade. O que Skliar (2011) propõe é a desvinculação da educação dos surdos desse viés.

Como nossa pesquisa é de natureza qualitativa e não quantitativa, fez-se necessário um recorte mais acentuado do texto e do contexto imediato, como já comentamos, nossos colaboradores na construção dos dados foram três pedagogos, três coordenadores, um profissional intérprete de L. S. e os professores licenciados: dois de Língua de Sinais, um de Ensino Religioso, um de Educação Física e um de Artes que atuavam junto aos alunos surdos nesse nível de ensino. Além desses sujeitos, incluímos também a direção da escola.

Dos 12 alunos surdos matriculados na instituição, um estava, inicialmente, matriculado no 4º ano e dois no 5º ano, sendo atendidos diretamente ou indiretamente por esses profissionais.

## 5.5 A ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA

A instituição escolar pesquisada – Escola Municipal Luiz Maranhão – tem 406 alunos matriculados no turno matutino, 445 no vespertino e 110 no noturno. Desse total, apenas 13 alunos são surdos, o que totaliza um pouco mais de 1% de alunos surdos matriculados. Em todo o CBRS de Cidade Nova, o que inclui o CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Marise Paiva – e a Escola Municipal Professora Emília Ramos, temos 16 alunos surdos, mas, desses, como já foi dito, dois são usuários do aparelho FM e um utiliza implante.

Quadro 3 – Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Cidade Nova

<b>Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Cidade Nova</b>		
<b>CMEI ou escola</b>	<b>Nº de alunos matriculados (Geral)</b>	<b>Nº de alunos surdos</b>
<b>CMEI Marise Paiva</b>	298	00

<b>E. M. Emília Ramos</b> <b>(1º ao 3º e EJA)</b>	831	03
<b>E. M. Luiz Maranhão</b> <b>(End. Inf. 4º ao 9º e EJA)</b>	961	13

Fonte: SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal, RN.

Na última avaliação do IDEB (2013) – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, com referência aos anos iniciais do ensino fundamental, a escola reverteu o índice de queda que já vinha ocorrendo a quatro anos, ficando com a pontuação 3,3, mas não atingindo a meta de 4,0 como fora previsto, o que coloca a instituição em situação de “atenção” conforme os avaliadores.

Nos anos finais, a situação é ainda mais preocupante, pois o índice continua em queda se distanciando das metas previstas para o período. A meta para 2013 era de 4,3, mas o índice da escola baixou para 1,9 colocando-a em uma situação pior do que em anos anteriores.

Por ser esta uma pesquisa sócio-histórica de natureza qualitativa, e não quantitativa, o recorte delimitando o campo de pesquisa se deu pela opção pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Como fatores norteadores dessa escolha, podemos enumerar, entre outros, os seguintes: primeiro, manter a pesquisa no campo de interesse da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, à qual estamos vinculados e, segundo, realizar a pesquisa em um contexto que se propõe a trabalhar numa perspectiva bilíngue – Língua de Sinais/Língua Portuguesa – sem a presença do profissional intérprete de LS – Língua de Sinais – como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A ausência desse profissional na mediação aluno surdo/professor/objeto de conhecimento, traz implicações pedagógicas ainda ignoradas, pois a proposta dos CBRS contida na Resolução Municipal aponta não somente para um bilinguismo dos sujeitos surdos, mas igualmente para um bilinguismo dos educadores.

O fato constatado pela observação participante e pelo levantamento feito durante essas observações de que os educadores, os professores regentes, pedagogos (e demais licenciados) que atuam nos anos iniciais, assim como os gestores e a própria coordenação não são proficientes em Língua de Sinais, não deve, em hipótese nenhuma, ser minimizado na análise e interpretação dos dados construídos por meio das entrevistas coletivas e pelo questionário.

Dada a importância desse fato e do contexto mais amplo para o entendimento das narrativas, apresentamos brevemente cada um dos colaboradores para que o leitor tenha sempre em mente quem fala e de onde fala, pois a relação texto-contexto é a alma de nossa abordagem metodológica.

## 5.6 PERFIL DOS COLABORES

### 1. Colaborador nº 1. Alane

Ouvinte. Coordenadora. Pedagoga. Trabalha há mais de 19 anos na instituição. Não é sinalizadora. Participou da entrevista coletiva e respondeu o questionário. Não tem experiência anterior com o ensino de surdos em conformidade com a proposta bilíngue Língua de Sinais – Língua Portuguesa para surdos. Observamos sua interação com os professores surdos.

### 2. Colaborador nº 2. Gisele

Ouvinte. Pedagoga. Trabalha há 11 meses. Não é usuária da Língua de Sinais. Atuou como auxiliar na turma do 4º “C”, mas apenas com relação ao processo ensino e aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual que *também* se encontrava inserida na turma. Colaborou respondendo o questionário. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue: Língua de Sinais – Língua Portuguesa para surdos.

### 3. Colaborador nº 3. Laralis

É pedagoga. Ouvinte. Também é coordenadora. Trabalha há 15 anos na instituição. Não sabe Língua de Sinais. Não tem experiência anterior com o ensino de surdos dentro da proposta bilíngue: Língua de Sinais – Língua Portuguesa para surdos. Participou da entrevista coletiva e respondeu o questionário. Observamos sua interação com os professores e alunos surdos.

### 4. Colaborador nº 4. Josioneide

É pedagoga. Também é ouvinte. Não é usuária Língua de Sinais. Colaborou conosco respondendo o questionário. Observamos sua prática em sala de aula com alunos surdos inclusos no segundo semestre de 2014 na turma do 4º “C”. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue: Língua de Sinais – Língua Portuguesa para surdos. Trabalha há 5 anos na instituição por meio de contrato

provisório. Sua turma tinha um número maior de alunos que o determinado pela proposta e, contrariando também a Resolução Municipal, incluía uma criança com deficiência intelectual. A colaboradora nº 2 era a sua auxiliar. Colaborou respondendo o questionário e nos permitindo fazer observações durante suas atividades em sala de aula. Com ela atuava a professora surda (Colaboradora nº 13), que devido a outros compromissos profissionais nesse período se ausentava 2 dias por semana.

5. Colaborador nº 5. Pedro

É ouvinte. Proficiente em Língua de Sinais. Atua como intérprete, mas não nos anos iniciais. Também é pedagogo e participa dos encontros de formação juntamente com a profissional do AEE – Atendimento Educacional Especializado (Colaboradora nº 7). Colaborou respondendo o questionário. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue.

6. Colaborador nº 6. Paulo

É ouvinte. Licenciado em Ciências Sociais. Gestor da escola. Colaborou respondendo o questionário e participando da entrevista coletiva. Não faz uso da Língua de Sinais e nem tem experiência no ensino de surdos em conformidade com a proposta bilíngue. Atua na escola há 14 anos. Observamos sua interação com os professores e alunos surdos.

7. Colaborador nº 7. Socorro

É ouvinte. Pedagoga. Atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Evidencia conhecimentos da Língua de Sinais, mas não tem certificação do PROLIBRAS. Trabalha há 10 anos na instituição escolar pesquisada. Junto com o professor intérprete de Língua de Sinais (colaborador nº 5) ministra as formações contínuas. Colaborou respondendo o questionário.

8. Colaborador nº 8. Ivone

É ouvinte. Licenciada em Ensino da Religião. Não é usuária da Língua de Sinais. Atua há 5 anos na escola. Colaborou respondendo o questionário e nos permitindo fazer observações durante suas atividades em sala de aula. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue.

## 9. Colaborador nº 9. Ezequiel

É ouvinte. Coordenador. Pedagogo. Não sabe Língua de Sinais. Atua há 13 anos na instituição pesquisada. Colaborou respondendo o questionário e participando da entrevista coletiva. Observamos sua interação com os professores surdos. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue.

## 10. Colaborador nº 10. Renata

É ouvinte. Licenciada em Artes. Não conhece a Língua de Sinais. Trabalha há 12 anos na instituição. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue. Observamos sua interação com os professores e alunos surdos. Colaborou respondendo o questionário e nos permitindo fazer observações durante suas atividades em sala de aula.

## 11. Colaborador nº 11. Heloíse

É ouvinte. Pedagoga. Também não sabe Língua de Sinais. Atua na instituição há 23 anos. Observamos sua interação com os professores e alunos surdos. Colaborou respondendo o questionário e nos permitindo fazer observações durante suas atividades em sala de aula no primeiro semestre de 2015. Atua no 5º A contendo na turma duas crianças surdas. Sua turma tinha, pela ocasião da observação, 27 alunos, número que ultrapassa o limite “permitido”. Com ela atuaram os dois professores surdos (Colaboradores de nº 13 e 14).

## 12. Colaborador nº 12. Simone

É ouvinte. Pedagoga. Trabalha há 2 anos na instituição por meio de contrato temporário. Colaborou respondendo o questionário e nos permitindo fazer observações durante suas atividades em sala de aula. Sua atuação como docente no período da construção dos dados ocorreu no segundo semestre de 2014, no 5º “E”, com duas crianças surdas inseridas. O colaborador nº 13 era seu auxiliar. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue.

## 13. Colaborador nº 13. Amon

É surdo. Professor de Língua de Sinais e tem 1 ano e 6 meses de atuação na instituição. Licenciado em Letras – Libras. Atua por meio de contrato provisório. Observamos sua prática no segundo semestre de 2014, no 5º “E”, e no primeiro semestre de 2015, no 5º “A”. Participou da entrevista coletiva em

Língua de Sinais. Não é oralizado e nem faz leitura orofacial. É letrado. Iniciou seus estudos nos anos iniciais em uma escola inclusiva, mas, logo em seguida, foi transferido para uma escola especial para surdos. Não tem experiência anterior com o ensino bilíngue. No momento preside a Associação de Surdos de Natal – ASNAT.

#### 14. Colaborador nº 14. Vanessa

É surda. Sinalizadora, oralizada e faz leitura orofacial. Tem licenciatura plena em Letras – Libras e Pedagogia. Concursada. Trabalha na instituição há 4 anos. Participou da entrevista coletiva em Língua de Sinais junto com o outro professor surdo (Colaborador nº 13). Observamos sua ação em sala de aula no segundo semestre de 2014, no 4º “C”, e no primeiro semestre de 2015, no 5º “A”, momento em que atuou junto com nosso colaborador nº 13. Estudou, quando criança, em classe integrada até o 5º ano e, no ano seguinte, foi transferida para uma classe inclusiva. Não tem experiência anterior com ensino bilíngue. Já presidiu a Associação de Surdos de Natal.

## 5.7 INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

### 5.7.1 Questionário

O uso do questionário (Anexo A) como instrumento para a construção dos dados foi útil, inicialmente, para o levantamento prévio de informações gerais que nos ajudaram no uso dos demais recursos utilizados, mas, logo em seguida, os dados também foram usados em conjunto com aqueles oriundos da observação e das entrevistas coletiva, o que possibilitou um elemento a mais na triangulação.

Na elaboração do questionário, optamos por questões abertas e fechadas divididas em três eixos norteadores.

As imagens poderiam ser associadas a duas narrativas opostas sobre o sujeito surdo. A última ilustração, à direita, é universalmente aceita como símbolo da surdez. Ela está associada à perda auditiva, ao déficit, ao discurso clínico mesmo que na educação. Sua concepção não é recente o que nos leva a associá-la tanto a filosofia educacional denominada ao oralismo quanto à comunicação total, mas, jamais, ao bilinguismo concebido pelo Movimento Surdo e pelos Estudos Surdos.

No lado oposto, portanto, à esquerda, temos o símbolo de *Acessibilidade em Libras*. Este símbolo é de criação recente, mas bastante conhecido da comunidade surda. A mensagem que transmite é a de que, no local ou no evento, tenha sinalizadores ou intérpretes de Língua de Sinais. Não há aqui relação alguma com a perda, com déficit auditivo, mas, sim, com diferença sociolinguística.

As duas últimas ilustrações – a segunda e a terceira da esquerda para a direita – certamente poderão ser associadas às duas narrativas anteriores. A foto da criança com a boca aberta pode, facilmente, ser associada a “mudez” ou a “surdo-mudez”. Os termos “mudo” e “surdo-mudo” é tão antigo quanto o discurso clínico. A ilustração nos remete a oralização, a “problema de fala”, a clínica de reabilitação da fala e da audição, ao ouvintismo.

Por outro lado, a ilustração *Libras é 10*, a terceira, é uma exaltação da Língua de Sinais dos surdos brasileiros, transmite a ideia do reconhecimento de sua importância, opondo-se ao oralismo, que a exclui da educação dos surdos, e da comunicação total que, a reduziu a um código, a mímica ou a mais uma forma de “comunicação alternativa”.

Na questão seguinte do eixo *sujeitos alvo da proposta Bilíngue*, seguimos a mesma lógica da questão anterior, ou seja, a da existência de narrativas opostas, mas nesse caso não mais com o uso de imagens e sim de termos que podiam ser facilmente associados às narrativas sobre o surdo e a surdez

Entende-se que *mudo* é o sujeito que, devido algum impedimento no aparelho fonador, é impossibilitado de oralizar, enquanto que *surdo-mudo* é aquele sujeito em que o impedimento ocorre tanto no aparelho fonador como no aparelho auditivo. *Surdo*, na concepção clínica, pode ser entendido como aquele que não escuta devido ao grau de perda auditiva ser profundo ou severo.

Deficiente auditivo ou DA, às vezes, é usado como um eufemismo para surdo, mas pode, também, designar aquele em quem o déficit auditivo não é tão acentuado. Portador de deficiência auditiva é um termo recente, resultado dos “problemas conceituais” dos termos anteriores. Os termos mudo, surdo-mudo, deficiente auditivo e portador de deficiência auditiva são evitados pelos teóricos dos Estudos Surdos, porque cada um deles contém em si uma carga semântica que os liga ao discurso clínico, ao oralismo e a comunicação total, ou ao que sobrevive dessas filosofias no ouvintismo presente, portanto, são termos associados à normalização ou colonização dos surdos.

Quanto ao termo surdo, às vezes, grafado com “S” maiúsculo, embora tenha tido, na sua gênese e na sua história, carga semântica semelhante aos demais termos,

está sendo ressignificado pela comunidade surda, passando a designar não “aquele que não escuta” devido ao grau de perda auditiva profundo ou severo, mas a designar “aquele que por ter perda auditiva interagem com o mundo por meio da experiência visual” (BRASIL, 2005, p. 1).

### **5.7.2 Observação participante**

Para as sessões de observação elaboramos um esquema (Anexo B) norteador tendo sempre em mente que nosso objetivo era diagnosticar a concepção de sujeito surdo, bilinguismo e a finalidade da educação destes sujeitos em *um dos CBRS de Natal e sua relação com a concepção de sujeito surdo e bilinguismo para surdos nos Estudos Surdos tendo como referencia a FENEIS e a associação de Surdos de Natal - ASNAT*.

As observações tiveram como eixo norteador a busca por conteúdos *conceituais, atitudinais e procedimentais* que manifestasse, na prática cotidiana, a concepção que a comunidade escolar tem sobre os sujeitos surdos, o bilinguismo proposto no contexto dos CBRS e os fins da educação desta parcela alvo da proposta.

Por conteúdos conceituais entendemos aqui os conhecimentos socialmente produzidos sobre os surdos na contemporaneidade tendo como parâmetro os Estudos Surdos, pois estes narram a pessoa surda como sendo 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*” (BRASIL, 2005, p. 1).

Na busca por conteúdos atitudinais procuramos evidenciar a existência ou não de normas e valores que promovessem uma educação verdadeiramente inclusiva, bilíngue e emancipadora para os surdos, reconhecendo-os como sujeitos com língua e cultura própria, distanciando-se assim do discurso clínico.

E, por conteúdos procedimentais, nos referimos assim aos objetivos, aos resultados e os meios para alcançar as proposições da filosofia bilíngue conforme defende o movimento surdo, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos pela comunidade escolar.

### **5.7.3 Entrevista coletiva em Libras e em Português**

Assim, como para o questionário e a observação, elaboramos um esquema (Anexo C) norteador para as sessões de entrevistas coletivas, semelhante na sua

essência ao questionário, pois o objetivo também era identificar a concepção de sujeito surdo, bilinguismo e a finalidade da educação dos surdos na fala dos sujeitos entrevistados. Os questionamentos deram-se em torno dos seguintes eixos norteadores: os sujeitos alvo da proposta bilíngue, a educação bilíngue no contexto dos CBRS e a finalidade da educação para os sujeitos alvo da proposta bilíngue.

#### **5.7.4 A análise documental**

Quanto à análise documental, esta teve início antes de todos os outros recursos, e sua contribuição perpassou todas as etapas da construção dos dados e análise dos dados, pois as fundamentaram juntamente com o referencial teórico adotado. Os questionários, a observação participativa e as entrevistas individuais refletiram e refrataram a análise documental que os antecederam, porque os dados construídos foram interpretados também sob a luz dos saberes adquiridos com o recurso da análise documental.

Como já foi registrado, os documentos selecionados para a análise foram diversos e representativos de diversos contextos históricos e sociais – local e nacional – oriundos tanto do movimento surdo quanto do meio acadêmico e do MEC.

### **5.8 O PERCURSO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Além da análise documental, tivemos três momentos distintos na construção dos dados. Como já comentamos, anteriormente, fizemos uso de questionário, observação e entrevista coletiva. Com a aplicação dos questionários como pré-teste e uma entrevista individual com uma técnica da Secretaria Municipal de Educação, demos início ao cronograma de observações na instituição selecionada.

Observamos os professores pedagogos ouvintes atuando junto ao alunado surdo com e sem a presença dos professores surdos de Libras. Observamos, também, os licenciados em Ensino Religioso e Educação Física sob as mesmas condições. A observação não se limitou à sala de aula e à relação professor regente ouvinte-professor auxiliar surdo-aluno surdo, mas se estendeu a outras atividades e outros ambientes da instituição envolvendo coordenação, direção e outros profissionais.

Durante esse período, aplicamos questionários e realizamos entrevistas coletivas. As entrevistas coletivas foram realizadas com os dois professores surdos de Libras que atuam junto com professores regentes e com os coordenadores e gestores, mas, em

momentos diferentes, os profissionais surdos fizemos uso da Língua de Sinais e não do português oral ou escrito.

As observações tiveram início no último semestre do ano letivo de 2014 e foram concluídas com a entrevista coletiva envolvendo coordenação e direção. Retornamos, no primeiro semestre de 2015, para novas observações e continuidade na aplicação dos questionários, pois, com as mudanças de ano letivo e curriculares, os alunos surdos haviam mudado de turma e de professores.

Um dos dois alunos surdos do 5º ano foi para o 6º ano e a aluna surda do 4º ano “C” para o 5º ano “A” juntando-se ao aluno que permaneceu como repetente. Os dois professores surdos de Libras agora atuavam junto ao novo professor regente. Com a mudança na carga horária do município, o componente curricular Inglês (ou Língua Inglesa) foi abolido para os 5º anos, mas permaneceram, nos 5º anos, além do pedagogo, os licenciados em Educação Física, Ensino Religioso e Artes.

O novo profissional pedagogo, o novo profissional licenciado em Artes e a nova configuração curricular com os dois professores surdos de Libras atuando, ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, nos motivaram a estender a observação. E, igualmente, a aplicar o questionário ao novo pedagogo e ao novo licenciado.

Vimos com o pré-teste que os questionários se fizeram úteis embora carecessem de pequenas correções que foram implementadas logo em seguida.

As questões postas nos questionários nos seus três eixos norteadores: a concepção de sujeito surdo, a narrativa sobre a proposta bilíngue na educação dos surdos e os fins da educação dessa população foram categorizadas, individualmente, conforme as categorias *Concepção Clínica* e *Social* de surdo e surdez.

Essa mesma categorização foi planejada com relação as falas dos entrevistados, porque criamos que as concepções de surdo e surdez assumidas pelos educadores (sejam estas categorizadas como clínica ou social) se manifestariam na concepção de bilinguismo e nos fins da educação dos sujeitos narrados durante a entrevista coletiva, o que se confirmou.

A escolha da “orelha” como representativa da pessoa a quem a proposta bilíngue se destina nos leva a crer e a categorizar esta concepção de sujeito surdo e de surdez dentro de uma concepção clínica. O sujeito surdo é aquele que tem um déficit, uma perda.

Para estes educadores a surdez não é uma condição social, mas uma patologia clínica e a instituição escolar pode ser uma extensão da clínica médica com o objetivo de curá-los, de normalizá-los. A escolha da “boca” e não da “orelha”, embora focalize

outro órgão, continua dentro da mesma narrativa discursiva. É a normalização por meio da fala, entendida unicamente, por fala oral.

Para nossa maior segurança na categorização, acrescentamos no questionário a possibilidade para justificação da ilustração escolhida.

Coerente com a escolha anterior da ilustração o pesquisado fez também suas escolhas lexicais ao perguntamos: quais dos termos abaixo parece ser o mais adequado para nomear os sujeitos alvo da proposta?

A escolha da “orelha” e o uso do dos termos “Deficiente Auditivo” – DA – por parte do pesquisado, quando associados à opinião dele sobre os demais temas relacionados à temática, nos possibilita sua categorização com mais segurança, embora isto já fosse possível.

Ao solicitarmos que descrevesse o olhar da comunidade escolar, excluído o seu próprio olhar, sobre os sujeitos da proposta bilíngue, escreveu: “Muitas pessoas não se interessam em aprender a *linguagem de sinais* dentro das escolas, mesmo convivendo com alunos *deficientes auditivos*. Porém percebo que a comunidade escolar tem observado estes alunos de forma diferente e positiva”.

A escolha lexical por termos como *linguagem de sinais* e não Línguas de Sinais e, igualmente, pelos termos *deficientes auditivos*, corroboram a nossa prévia categorização com base nas informações anteriores. Na sua fala o sujeito pesquisado também nos dá pista do contexto escolar. Ele parece acreditar que seja um contexto marcado pela contradição, pela indiferença, pela negação do sujeito surdo. Os termos “mesmo” e “porém”, no contexto das frases, reforçam esta ideia.

Os princípios exemplificados, acima, com relação à categorização das falas nos questionários foram aplicados nas entrevistas coletivas e fundamentarão a análise das observações participativas.

A triangulação dos dados construídos por meios dos recursos aqui nomeados, confrontados com o referencial teórico nos possibilitaram identificar a concepção de sujeito surdo na proposta do CBRS pesquisado, a proposta bilíngue e a finalidade da educação destes sujeitos concebida nesse espaço, como também apontar se há ou não deslocamento com relação à concepção de sujeito Surdo e bilinguismo para surdos nos Estudos Surdos.

A instituição escolar pesquisada – Escola Municipal Luiz Maranhão – tem 406 alunos matriculados no turno matutino, 445 no vespertino e 110 no noturno. Desse total apenas 13 alunos são surdos, o que totaliza um pouco mais de 1% de alunos surdos matriculados na referida instituição. Em todo o CBRS de Cidade Nova, o que inclui o

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Marise Paiva e a Escola Municipal Professora Emília Ramos, temos 16 alunos surdos, mas desses, como já foi dito, 2 são usuários do aparelho FM e um é implantado.

Na última avaliação do IDEB (2013) – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – com referência aos anos iniciais do ensino fundamental, a escola reverteu o índice de queda que já vinha ocorrendo a quatro anos, ficando com a pontuação 3,3, mas não atingindo a meta de 4,0 como fora previsto, o que colocar a instituição em situação de “atenção” conforme os avaliadores.

Nos anos finais, a situação é ainda mais preocupante, pois o índice continua em queda se distanciando das metas previstas para o período. A meta para 2013 era de 4,3, mas a queda baixou o índice da escola para 1,9 colocando-a em uma situação pior do que em anos anteriores.

Quadro 4 – Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Cidade Nova

Complexos Bilíngues de Referência para Surdos do Cidade Nova		
<b>CMEI ou escola</b>	<b>Nº e alunos matriculados (Geral)</b>	<b>Nº alunos surdos</b>
<b>CMEI Marise Paiva</b>	298	00
<b>E. M. Emília Ramos (1º ao 3º e EJA)</b>	831	03
<b>E. M. Luiz Maranhão (End. Inf. 4º ao 9º e EJA)</b>	961	13

Fonte: Secretarias das escolas que compõem o CBRS pesquisado

Por ser esta uma pesquisa sócio-histórica de natureza qualitativa, e não quantitativa, o recorte delimitando o campo de pesquisa se deu pela opção pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Como fatores norteadores dessa escolha, podemos enumerar, entre outros, os seguintes: primeiro, manter a pesquisa no campo de interesse do Grupo de Pesquisa Sobre Práticas e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte –, ao qual estamos associados, e, segundo, realizar a pesquisa em um contexto que se propõem bilíngue – Língua de Sinais – Língua Portuguesa – sem a presença do profissional intérprete de LS – Língua de Sinais – como mediador do processo ensino e aprendizagem.

A ausência desse profissional na mediação professor-aluno surdo – objeto do conhecimento, traz implicações pedagógicas ainda ignoradas, pois a proposta dos CBRS contida na Resolução Municipal aponta, não somente, para um bilinguismo dos sujeitos surdos, mas, igualmente, para um bilinguismo dos educadores.

O fato constatado pelas observações participantes e pelo levantamento feito durante essas observações de que os educadores, os professores regentes, pedagogos (e demais licenciados) que atuam nos anos iniciais, assim como os gestores e a própria coordenação não são proficientes em Língua de Sinais, não deve, em hipótese nenhuma, ser minimizado na análise e interpretação dos dados construído por meio das entrevistas coletivas e pelo questionário.

## **6 A ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE FREITAS, VYGOTSKY, BAKHTIN E DOS ESTUDOS CULTURAIS.**

Ora uma mesma palavra refere-se a conceitos completamente diferentes ou, até mesmo antagônicos; ora palavras diferentes apontam para conceitos comuns ou quase comuns. Outras vezes, mesmo sem se constituírem como sinônimas, algumas palavras de certa maneira se afinam entre si, aproximando seus significados ou evocam ideias próximas (VEIGA-NETO, 2013).

Nosso percurso de análise e interpretação dos dados teve como ponto de partida, o nosso aporte metodológico – os princípios da pesquisa sócio-histórica, a partir das elaborações de Freitas (2003), bem como as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin em relação à construção e interpretação dos dados. A partir de suas proposições, consideramos, nas ações com vistas a compreender os dados que construímos, seu caráter de inacabamento, de transformação, mediação e contextualização. Assim, buscamos estabelecer relações entre os dados e seus contextos, sua história, as circunstâncias que os constituem.

As proposições, tanto vygotksyanas, quanto bakhtinianas apontam para a natureza singular e única das significações, e para impossibilidade de precisão ou fixidez no alinhamento, homogeneização ou linearidade na categorização dos dados, visto que são sentidos produzidos em contextos de interação e mediação irrepetíveis, a análise de conteúdo aponta na direção de encontrarmos pontos de encontro. Apostamos na possibilidade de construirmos uma síntese possível entre essas abordagens, de modo a considerar a historicidade/contextualização dos mesmos e, ao mesmo tempo, produzirmos eixos de sentidos.

Na fase de pré-análise, nos debruçamos sobre o vasto material construído por meio dos questionários, das entrevistas coletivas em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e das observações dos participantes registradas no diário de campo. Idas e vindas, à instituição pesquisada, em busca de novos dados, foram uma constante, na busca de informações para sanar dúvidas cuja solução não fora contemplada por meios dos recursos da observação participante, da entrevista coletiva e dos questionários. Na verdade, dúvidas que, em muitos casos, surgiram a partir do uso desses recursos.

Nessa fase de leitura “flutuante”, permitimo-nos ser invadidos “[...] por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48), o que já era esperado e almejado. Foi nessa fase, também, que se deu a escolha

dos documentos mais relevantes: escolha nada fácil. Como nos aponta Bakhtin (2003), as escolhas são sempre marcadas por posições, valorações. Assim, a necessidade de atenção à dimensão ética dos atos de pesquisa.

O leitor verá que elegermos como principal campo do *corpus* as respostas a um questionário semiestruturado, porém, complementando a análise com mais dois *corpus*: as entrevistas coletivas em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e as observações participantes. Ainda segundo a autora, a escolha do material a ser analisado pode ser definida *a priori* ou pode ser determinada pelo pesquisador que os escolhe segundo seus objetivos, ou seja, escolhe as “[...] narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado” (FRANCO, 2005, p. 49). Essas escolhas são, portanto, constitutivas do movimento de interpretação/compreensão, já definidas pelo “excedente de visão” que caracteriza a posição e os atos do pesquisador, segundo Bakhtin (2003).

Nossas escolhas tiveram como alvo as narrativas que, potencialmente, poderia nos dá indícios de aproximação ou distanciamento com relação à perspectiva de educação bilíngue de surdos nos Movimentos Surdos e nos Estudos Surdos.

Nesse momento de análise inicial, que já constitui a análise em si – pois envolve escolhas, recortes, definições relativas ao que será ou não considerado, a partir do olhar do pesquisador que, por sua vez, se orienta pelos seus pressupostos, por suas concepções e valores –, tínhamos em mente a nossa hipótese inicial de que, apesar da retórica governamental, a proposta de educação bilíngue dos surdos nos CBRS de Natal vai de encontro, e não ao encontro, à proposta do Movimento Surdo e dos Estudos Surdos materializados nas ações da FENEIS e da Associação de Surdos de Natal - ASNAT. Delimitando pressuposto para o contexto de um único CBRS e, mais especificamente, para uma instituição em particular, construímos um conjunto de indicadores.

Como os *indicadores de um possível distanciamento* ou mesmo *oposição à proposta* posta pelo Movimento Surdo e pelos Estudos Surdos elegemos os seguintes:

- A escolha da escola comum mista, como única opção ou a melhor opção, para a educação dos surdos;
- O papel secundário da Língua de Sinais no processo ensino aprendizagem;
- A compreensão da educação bilíngue de surdos como sendo a inserção de duas línguas, mas não de duas culturas;
- O entendimento de que a educação bilíngue dos surdos é mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidade educacionais especiais e não a negação desse modelo;

- O uso ou a ausência de termos, palavras e expressões que reflitam ou refratam as concepções clínica ou socioantropológica da surdez.

Definidas as unidades de análises como sendo a *palavra* e o *tema* trazem à tona nossa *hipótese inicial* (delimitando-a ao texto e contexto imediato) e elegendo *os principais indicadores*, partimos, enfim, para a categorização dos dados construídos.

As categorias nos foram dadas, a priori, pelo referencial teórico. O levantamento histórico realizado e que compõe a primeira parte desta tese nos possibilitaram, inicialmente, duas grandes categorias de análise: oralismo e gestualismo.

Em seguida, com a continuidade do levantamento da historicidade da educação dos surdos, percebemos, com o passar do tempo, que as novas pesquisas sobre a surdez, essas correntes foram se delineando para o que foi denominado posteriormente de filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Opondo-se entre si, essas correntes tornaram-se para nós categorias de análise *a priori*, mas não as únicas categorias, pois as concepções de surdez clínica e socioantropológica, possibilitadas pela pesquisa bibliográfica, também foram acrescentadas a essas categorias o que ampliou nossas possibilidades de análise, pois além das correntes acima tínhamos também as concepções clínica e socioantropológica.

Em quais dessas categorias nossos sujeitos se inserem? Suas narrativas fundamentam-se em uma visão social da surdez ou opõem-se a ela? Suas crenças e práticas na educação de surdos, no processo de ensino-aprendizagem deles, expressam quais fontes/correntes? No oralismo? Na comunicação total? No bilinguismo? Que importância é dada em suas concepções e práticas à Língua de Sinais e à língua oral auditiva?

Estávamos (e ainda estamos) seguro de que os passos dados, até esse momento, nos possibilitariam uma resposta que considerasse o contexto sócio-histórico como delineador das práticas e narrativas dos educadores. Restava, então, submeter o conteúdo das entrevistas coletivas, do questionário e da observação participante aos indicadores previamente construídos.

Confirmando nossa hipótese inicial, confirmaríamos também a existência de narrativas e práticas fossilizadas, como descreve Vygotsky (1991) com relação à educação dos surdos e à concepção de surdez implicadas na implementação e implantação dos CBRS pesquisado.

Convido o leitor ao conhecimento desses dados tendo sempre como parâmetro esse conjunto de elementos acima nomeados como *indicadores*. Em nosso esforço de

análise e de construção deste texto, optamos por trazer o que conseguimos produzir a partir de cada procedimento.

#### 6.1. ENTREVISTA REALIZADA COM OS COORDENADORES E A DIREÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ MARANHÃO NO FINAL DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2014

Contribuiu com este momento os aportes teóricos de Szymanski (2002) em seu livro *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. A entrevista seja ela individual ou coletiva, em Língua de Sinais ou Língua Portuguesa, não pode se furtar à reflexão. Registramos também aqui as contribuições de Kramer (2003), essas ainda mais significativas.

Ao apresentar a entrevista coletiva como uma alternativa para lidar com a diversidade, a hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas, a autora enumera como objetivo da entrevista coletiva, “identificar pontos de vistas dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos, provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2003, p. 66).

Se isso já não fosse suficiente para justificar nossa escolha pela entrevista coletiva como um dos instrumentos metodológicos, esse recurso pode também, segundo suas palavras, ajudar a “identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas” (KRAMER, 2003, p. 67). Conforme lemos: “Durante as entrevistas, os pesquisadores procuram explicitar palavras, expressões, ou conceitos usados com significados conflitantes ou ambíguos, a fim de gerar – entre participantes e pesquisadores – processo de ressignificação, redefinindo conceitos” (KRAMER, 2003, p. 67).

Comparando a entrevista coletiva com a entrevista individual Kramer (2003) acredita que, na entrevista individual, as pessoas podem expor a “realidade que acredita” ou “deseja existir”, escondendo ou omitindo as incoerências. Observamos isso nos questionários quando os sujeitos ouvintes falam do papel da Língua de Sinais, mas também na entrevista quando descrevem a inserção dos alunos surdos nas classes comuns mistas. Parecem crer que o que dizem, mesmo não sendo real no contexto em que atuam, pode ser real em outro contexto, ou desejam que seja real.

Na entrevista coletiva, assim como na individual, o que nos interessa, unicamente, é o registro das informações que potencialmente poderá contribuir para responder o problema de pesquisa.

### **6.1.1 A entrevista I**

No último dia do ano letivo, logo após o intervalo do turno matutino, nos reunimos na sala da direção. Estavam presentes os coordenadores e o gestor: Colaboradores nº 1, 3, 6 e 9. O pesquisador/entrevistador iniciou a entrevista coletiva com um breve comentário sobre o questionário distribuído entre os colaboradores. Explicou a razão de algumas mudanças ocorridas. Em seguida, voltou-se para a questão dos CBRS de Natal trazendo à lembrança o problema de sua pesquisa e os objetivos gerais e específicos.

Após sua fala introdutória comentando, brevemente, sobre a educação dos surdos na E. M. Luiz Maranhão – com bases nas observações realizadas e na análise documental prévia = em que afirma que os professores regentes nos anos iniciais do 4º “C” e 5º “E” com alunos surdos inclusos não são bilíngues e nem há intérpretes de Libras como mediador, foi facultada a palavras aos entrevistados.

Iniciada a entrevista, propriamente dita, um dos coordenadores – colaborador nº 9 – assumiu a palavra e fez um longo comentário, uma defesa da proposta inclusiva, apontando pontos que acredita serem positivos, mas também alguns pontos negativos, concluindo que, apesar dos avanços na execução da proposta, o contexto geral é o de “começo de caminhada”. Como exemplo, fez referência a si mesmo, pois, segundo ele, até 2011, “era totalmente contra esse tipo de educação inclusiva”.

Por esse “tipo” de educação inclusiva, destaca a falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos, a inexistência de intérpretes de Língua de Sinais nas instituições educacionais e a situação em que “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”.

Na continuidade de sua fala, como tentando justificar os pontos negativos que enumerou no início de suas colocações, como a necessidade não contemplada de ampliação do tempo dedicado exclusivamente aos alunos surdos, nos alerta: “temos que entender que [essa] é uma proposta nova”. Nova, segundo ele, não só para os membros da comunidade escolar pesquisada, mas igualmente para a Secretaria Municipal de Educação.

Afirma, ainda, que vê nos CBRS “uma tentativa de trabalhar a educação especial numa concepção de inclusão”. Sua opinião é a de que “a proposta é boa porque busca contribuir direta ou indiretamente para que aja a inclusão”. Ele apresentou como exemplos positivos da proposta, entre outros, a existência da Resolução Municipal (NATAL, 2009), a presença do profissional intérprete de Libras na instituição, o Atendimento Educacional Especializado e a sensibilização dos educadores, destacando sua própria sensibilização e envolvimento na proposta.

O colaborador nº 6, o gestor, acrescentou, entre os aspectos positivos, os depoimentos dos pais. Para o colaborador nº 9, coisas “aparentemente simples”, como o interesse dos professores por adaptações/adequações nas avaliações e a interação dos alunos, que observa ocorrer nos intervalos das aulas, é algo inovador, já que isto, segundo ele, não era visto antes da atual proposta dos CBRS.

Esse coordenador – colaborador nº 9 –, afirma também acreditar que a “legislação deva permitir que ‘os alunos especiais’ sejam incluídos nas salas ditas normais, com os alunos normais, para que possa haver avanço” na proposta inclusiva, e que, é “preciso incluir o aluno independentemente de sua deficiência, para aí sim, surgir uma demanda de necessidades”.

A colaboradora nº 3, uma das três coordenadoras que compõem a equipe de coordenadores juntamente com o colaborador nº 1, interveio nesse momento – suas intervenções foram recorrentes durante a fala do colaborador nº 9 – destacando o contexto do aluno surdo, pois, pareceu perceber que ele generalizava ao falar de inclusão, não destacando os alunos surdos e suas especificidades.

“Pensando nessa ótima”, continuou o colaborador nº 9 após as intervenções: “Eu defendo que estamos avançando enquanto rede municipal”, declarando que, como resultado de suas leituras, pode perceber “não haver (ainda) grandes diretrizes” quanto à questão da educação dos surdos.

A crença nessa inexistência de “grandes diretrizes” quanto ao assunto foi exemplificada pelas ações da própria SME, sendo essas ações caracterizadas pela maleabilidade, pela indefinição e pela não imposição. “É tudo muito novo”, justificou em sua fala. O gestor – colaborador nº 6 – assumiu a fala nesse momento, indo ao encontro da fala do colaborador nº 9. Ambos pareceram de comum acordo quanto à ausência de “grandes diretrizes”.

Os demais entrevistados, nesse exato momento, não se manifestaram de forma incisiva, mas aparentaram concordância com a fala dos dois. O entrevistador/pesquisador voltou a assumir a fala apontando um descompasso entre a

proposta e sua materialização, entre o que está no Decreto Presidencial de 2005 (BRASIL, 2005) e a proposta bilíngue nos CBRS.

O colaborador nº 9 afirmou saber que tem conhecimento de outras propostas de educação para crianças surdas, como a opção por escolas ou classes “especiais” até o 5º ano e, só posteriormente, a inserção desses alunos surdos em classes comuns (inclusivas) mistas, mas que não acredita ser essa a melhor opção.

O pesquisador/entrevistador afirmou ser a opção por escolas e classes “especiais” o que está contido no Decreto Presidencial. O colaborador nº 9 discordou argumentando que isso “não está claro” no referido documento, e que esta falta de clareza possibilitou interpretações diversas até por parte dos técnicos da secretaria de educação do município.

Outra vez, o pesquisador/entrevistador assume a fala e faz uma nova provocação aos entrevistados ao questionar o entendimento que eles tinham de educação bilíngue para surdos. O colaborador nº 9, mais uma vez, apropria-se da fala e responde que “é a escola que busca oferecer essas duas línguas”. E acrescenta: “No caso dos surdos, oferece em primeiro lugar a Língua de Sinais”.

A colaboradora nº 3 comenta: “dar prioridade a Língua de Sinais”. E continua, fazendo referência ao pesquisador/entrevistador: “Ah! Mas, ele vai dizer: vocês não oferecem Libras”. O colaborador nº 9 dar continuidade retomando a fala para si: “A Libras que é a língua materna dele, no caso do surdo a Língua de Sinais brasileira, Libras, como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda”.

O pesquisador/entrevistador perguntou se os demais entrevistados concordavam ou não com o que foi posto pelo colaborador nº 9. A colaboradora nº 3 afirmou que concordava e, logo em seguida, perguntou a colaboradora nº 1, que respondeu positivamente.

Parecendo satisfeito com as respostas dadas após os questionamentos do entrevistador/pesquisador, o colaborador nº 9 afirmou sua curiosidade com relação às ilustrações que compunham o questionário afirmando que ficou com dúvida entre os símbolos para *acessibilidade em Libras* e o símbolo internacional para deficiente auditivo, a *orelha*. Declarou: “pensei ser uma pegadinha”. A colaboradora nº 3 também afirmou ter pensado que a *orelha* com um traço transversal pudesse significar “proibido ouvir” e, que, devido a essa possibilidade, a descartou, mas continuou com dúvida entre *acessibilidade em Libras* e *Libras é 10*. Mas que ao final optou por *acessibilidade em Libras*.

Antes de se deter nesse assunto, o entrevistador/pesquisador comentou a ausência de comunicação entre os professores surdos e os demais, incluindo a coordenação e a gestão, e que, nesse último caso, pode observar isso durante o intervalo na sala dos professores. Citou o caso observado com relação ao professor surdo – colaborador nº 13 – que durante um desses momentos ficou todo o tempo destinado ao intervalo sem interagir com os colegas, e, até mesmo durante um comunicado da gestão, já que não havia intérprete para ele. Nesse dia, o colaborador nº 13 interagiu apenas com o pesquisador/entrevistador.

O pesquisador/entrevistador comentou que as suas impressões eram as de que a dificuldade de inclusão, na instituição, não se dá “apenas” com relação ao aluno surdo, mas também pode ser constatada com relação aos professores surdos. E que, embora em alguns momentos tenha observado o intérprete em ação na sala dos professores, em situações semelhantes essa ação por parte do profissional foi “voluntária”, pois se deu fora da sala de aula em que atua e no momento de seu próprio intervalo.

Com relação a essa dificuldade de inclusão do profissional surdo, o colaborador nº 6 concordou com um sonoro “é”, seguido de um “certamente” da colaboradora nº 3. Os demais não manifestaram suas opiniões nesse instante, permanecendo em silêncio. O colaborador nº 9 foi enfático ao afirmar que há sim preocupação com a comunicação entre eles e os professores surdos, seja por meio do intérprete ou diretamente com a colaboradora nº 14 que consegue fazer, não com muita segurança, a leitura orofacial.

Na continuidade, o colaborador nº 9 levantou algumas questões sobre a natureza da pesquisa, se era de intervenção ou diagnóstica. Apontou a necessidade de mais formação, pois embora tenham tido encontros com esse fim, eles foram caracterizados pela rotatividade de temas não havendo uma continuidade. Mas observou que essa descontinuidade dos temas refere-se à formação geral dos educadores, não se aplicando à formação dos professores e intérpretes de Libras e nem ao profissional do AEE. Declarou que essas formações específicas, que ocorrem quinzenalmente, foram abertas para a coordenação, mas que as demais atividades impossibilitaram suas participações.

O pesquisador/entrevistador fez referência (indireta) a algumas profissionais da escola que se mostraram alheias à questão da educação dos surdos. O colaborador nº 6 argumentou que a formação não é imposta e que, portanto, nem todos participam. Isso explicaria, segundo ele, as discrepâncias nas falas dos sujeitos quando abordados sobre temas como Língua de Sinais, terminologia, etc. Ainda sobre as formações, o gestor – colaborador nº 6 – esclareceu: “Damos a opção!”. E, “se você não quer participar das formações continue dando sua aula”.

A colaboradora nº 1 ao assumir a fala, retomou a fala anterior do entrevistador/pesquisador e se declarou “preocupada pelo dado apresentado de que não há interação professor regente-aluno surdo em sala de aula”. Ela questionou a ausência do profissional intérprete nesses casos. O colaborador nº 6 afirmou que o intérprete em sala de aula seria o ideal. A colaboradora nº 3 parece ter entendido que essa ausência de interação referida pelo entrevistador/pesquisador, no início da entrevista, fosse limitada aos professores licenciados e não estendida, também, aos pedagogos, pois, segundo ela, eles participaram das formações contínuas.

O colaborador nº 6 declarou que a estratégia adotada para capacitar um número maior de professores foi a não permanência dos alunos surdos com os mesmos professores no ano letivo seguinte, possibilitando que mais profissionais sejam desafiados à capacitação. Cita a participação de profissionais da escola em eventos nacionais e a inclusão de temas relacionados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Projeto Político Pedagógico da escola como frutos desse novo momento.

O gestor – colaborador nº 6 – cita a ousadia da escola, pois, segundo ele, a instituição foi além do que esperava a SME, quanto ao envolvimento de seus profissionais. Afirmou que algumas escolas não liberam seus profissionais para a formação e outras liberaram os profissionais apenas de um turno. Nesse momento, a colaboradora nº 3 afirmou, também, que “em outras escolas os intérpretes não quiseram dar a formação em Libras, sendo necessária a intervenção do secretário municipal” nesses casos, pois os intérpretes não se sentiam obrigados a prestarem tal serviço.

Depois de esgotado esses assuntos e se aproximando do fim da entrevista, o colaborador nº 9 afirmou que sua “principal preocupação” era que o entrevistador/pesquisador percebesse que o município de fato está caminhando com essa proposta “tem quatro anos”, fez questão de frisar. “Eles não são ditadores” e “eles são extremamente democráticos”. Finalizou: “eles procuram nos ouvir, eles procuram entender a realidade da escola e permitem até que a escola use dessa flexibilidade para adequar essas questões relacionadas à educação inclusiva”.

A colaboradora nº 3 acrescentou: “nós fizemos por onde conquistar esse espaço”. O colaborador nº 9 voltou a elogiar a equipe da educação especial da SME destacando a qualificação dos seus técnicos e, mais uma vez, voltou a mencionar os pontos positivos (quase que repetindo sua fala do início da entrevista). Sua preocupação pareceu consistir em que o pesquisador/entrevistador considerasse em sua análise o

*antes e o depois* da implementação dos CBRS e não se essa proposta vai ao encontro ou não do que propõe o Movimento Surdo por meio de seus idealizadores.

O gestor – colaborador nº 6 – voltou a assumir a fala e fez o mesmo, retomando falas anteriores e nomeando aspectos que acredita serem positivos, como os depoimentos dos pais e de uma aluna surda que preferiu continuar repetindo de ano na instituição e, assim, permanecer na escola por mais tempo.

### **6.1.2 Análise da entrevista I**

Quais indícios de distanciamento ou oposição a concepção de bilinguismo do Movimento Surdo e dos Estudos Surdos podemos encontrar nas falas e nas ações dos entrevistados? Vários são esses indícios. O colaborador nº 9 ao fazer uma defesa do modelo posto (ou imposto) apresenta um dos indícios que refratam a compreensão de que a escola inclusiva é a melhor da opção para os alunos surdos.

Em sua fala, literalmente, afirma que “era totalmente contra esse tipo de educação inclusiva”. Era, já não é mais. E defende essa proposta como a melhor das opções como ficou registrado. Toda a defesa da proposta inclusiva dos CBRS, do início ao fim da entrevista, oculta o fato por nós observado de que os educadores não são bilíngues.

O raciocínio do colaborador nº 9 parece ser o de que a presença física do aluno com necessidades educacionais especiais na escola provocará a criação de uma política de inclusão (ou de ações inclusivas) por parte dos órgãos responsáveis pela educação, e não o contrário, ou seja, que as políticas devem promover e antecipar-se a essas inserções. Ele acredita que a escola não capacitada para atender o aluno “especial” em um primeiro momento, será estimulada à capacitação após sua inserção. A capacitação não será a razão de sua inserção, mas a sua inserção a razão da capacitação.

A compreensão de que a educação bilíngue dos surdos é mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e não a negação desse modelo pode ser constatada por meio da afirmação, consensual, de que a legislação deva “permitir que ‘os alunos especiais’ sejam inclusos nas salas, ditas normais, com os alunos normais para que possa haver avanço” na proposta inclusiva, e que, é “preciso incluir o aluno independentemente de sua deficiência [...]”.

Fica evidente para nós, que a escola de surdos é narrada como sinônimo de escola “inclusiva” comum e que o aluno surdo é um aluno “especial”. Especial aqui tem o sentido de não-normal.

Como constatou Sá (2006, p. 365) por meio de sua pesquisa, observamos igualmente na instituição aqui pesquisada, tanto por meio das entrevistas coletivas, como da observação participante e das respostas ao questionário, uma situação a semelhança à descrita por ela:

Analisando-se as práticas discursivas, pode-se perceber as incompreensões, as irregularidades conceituais, as incoerências que transparecem nelas e que se efetivam através delas; podem se perceber diferentes vozes se inter-relacionando, intercambiando. Os diversos significados, as diversas representações, são marcos dispersos de posições diferenciadas, pois os discursos se mesclam. Entretanto, os repertórios existem e são bastante acentuados (o discurso da inclusão escolar é um deles) (SÁ, 2006, p. 356).

Fica claro para nós devido à contribuição dos Estudos Culturais em nossa análise e interpretação dos dados, pois um dos princípios dessa abordagem é enfatizar o “estudo da linguagem e do poder, particularmente, em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade” (GIROUX, 1995, p. 95), como já foi dito por Giroux (1995), ao desafiar “[...] a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores sempre trabalham e falam no interior de relações *históricas e socialmente* determinada pelo poder” (GIROUX, 1995, p. 86, grifo nosso).

Os Estudos Culturais contribuem para o nosso entendimento desses *trabalhos e falas* contextualizados sócio-historicamente. Além disso, Giroux (1995, p. 86) acrescenta que os Estudos Culturais, assim como rejeitam a visão equivocada de uma suposta neutralidade acerca do trabalho e do discurso dos educadores, igualmente rejeitam a “[...] noção de pedagogia como uma técnica ou conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural [...]”, e que, portanto, “[...] só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura”.

Era essa dinâmica ou “dialogização das vozes sociais” presente nos dados construídos o que interessava a Bakhtin segundo Faraco (2009, p. 58), pois este teórico entende “dialogização das vozes” como o encontro desses enunciados e a dinâmica aí estabelecida. Os enunciados, ainda segundo Faraco (2009, p. 58), “vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras [vozes], se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante”.

Em suas narrativas sobre educação de surdos, inclusão, Língua de Sinais, bilinguismo etc., os educadores ouvintes entrevistados respondem ao Movimento Surdo, à Secretaria Municipal de Educação, aos teóricos dos Estudos Surdos e ao pesquisador. Entendem os educadores que não há concordância entre esses, por isso, se vêm na necessidade de assumir partido. Fazendo isso respondem por adesão ou por rejeição a essas vozes.

Faraco (2009, p. 59) fazendo referência a Voloshinov, a quem atribui a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, nos diz que “[...] cada enunciado é uma resposta, [e que esta] contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo, [...]”. E mais: que o enunciado “é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural” e que “todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele [o dizer] responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2009, p. 59).

A fala da colaboradora nº 3: “Ah! Mas, ele vai dizer: vocês não oferecem Libras”, é um exemplo clássico de antecipação de resposta a uma possível objeção. O colaborador nº 9, ao iniciar e concluir a entrevista, relembra os pontos positivos da proposta inclusiva que tem a mesma finalidade.

Sabemos que o entendimento do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup> sobre dialogicidade é o de que todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; todo dizer é orientado para a resposta; e, que todo dizer é internamente dialogizado. Essas dimensões consideradas aqui serão, igualmente, consideradas na análise da entrevista dos educadores surdos, como também serão – como poderá constatar o leitor –, na análise dos questionários, pois partimos dos princípios postos por Bakhtin (1997, p. 113) de que a *orientação da palavra* em função do interlocutor “tem uma importância muito grande” e que na “realidade, toda palavra comporta *duas faces*”, sendo ela “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”.

Com já foi afirmado no corpo desta tese, não pensemos que esses enunciados – o que refratam e refletem – sejam forjados no consenso, na harmonia, na paz. Muito pelo contrário, lembremos que na arena social onde são fecundados os enunciados, eles são perpassados por relações de poder manifesta pelos diversos atores sociais que se digladiam em cena.

---

<sup>4</sup> Grupo multidisciplinar de intelectuais, entre esses Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que se reuniu regulamentemente de 1919 a 1929, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviética.

Em consonância com as orientações acima, os três princípios descritos por Vygotsky (1991) ao propor uma nova abordagem metodológica, os quais são: o princípio de que se deve analisar processos e não objetos, o princípio da explicação *versus* descrição e o princípio do comportamento fossilizado, nos impulsionam a ir além da mera descrição do fenômeno/sujeito/enunciado, contextualizando-o sócio-historicamente.

Em outras palavras, devemos explicar também a gênese e o desenvolvimento dos fundamentos e das práticas educacionais na instituição pesquisada.

Entendemos que as práticas pedagógicas, seus fundamentos, narrativas (ou enunciados), não se constituem em ilhas isoladas de um contexto mais amplo. Essas práticas e fundamentos certamente englobam práticas e narrativas historicamente construídas.

Esse é o motivo dos questionamentos nos parágrafos anteriores. A codificação e a categorização dos dados com base no referencial teórico nos levaram as formas embrionárias das concepções de surdez, educação de surdos, Língua de Sinais e bilinguismo, e nos permitiram acompanhar passo a passo todo o processo evolutivo.

## 6.2 RESUMO DA ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS (INTERPRETADA E TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS)

Reunimo-nos na sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE – antes do intervalo da manhã.

Era o dia da reunião dos professores surdos com a profissional responsável pelo atendimento na sala. Ela sugeriu que nos reuníssemos antes de sua reunião com os professores surdos e também indicou o espaço físico da sala como o mais adequado para a entrevista.

Como os entrevistados já eram conhecidos do entrevistador/pesquisador, pois o colaborador nº 13 é o atual presidente da ASNAT e a colaboradora nº 14 é professora substituta de Língua de Sinais na UFRN, onde o entrevistador/pesquisador também atua como professor do mesmo componente curricular, o clima pareceu cordial.

### 6.2.1 Entrevista II

A entrevista teve início com uma breve explanação do pesquisador sobre o tema central da entrevista. Em seguida, ele questionou os entrevistados sobre a atuação deles no CBRS dando um norte para os questionamentos seguintes. A colaboradora nº 14 iniciou a fala comentando o seu papel na escola. Manifestou estranhamento quanto ao seu papel na instituição:

Eu sou professora de língua de sinais brasileira, mas, me sinto com se fosse intérprete. Na sala de aula (com o aluno surdo incluso) a professora regente escreve na lousa e oraliza continuamente. Eu não entendo, fico angustiada, faço perguntas sobre o assunto, depois pego o livro e sento-me junto à aluna surda e explico para ela. Oriento-a a copiar da lousa. Em seguida sinalizo para ela (as palavras), porque ela não conhece os sinais.

Em outro momento questiona: “afirmam que aqui é uma escola bilíngue. Bilinguismo de verdade tem interação, troca entre os sujeitos. O que temos aqui não combina com a proposta bilíngue”. E exemplifica: “[o gestor] quando faz um comunicado, um aviso, eu não entendo nada. Bilinguismo é diferente”.

E acrescenta:

A minha aluna surda [sinaliza o nome dela] quando chegou à escola, mais ou menos em 2012, era “calada”, não sabia de nada. Zero! Antes ela frequentava a ADOTE, lá eles atendem pessoas com diversas deficiências: intelectual, autismo etc. Então comecei a ensinar Libras para ela. Era lenta na sinalização.

Era assim: “eu sinalizava seu nome e ela repetia. Sinalizava e ela repetia, repetia, repetia. E foi evoluindo. É o contato surdo-surdo, são duas pessoas iguais. Agora ela está melhor”. O colaborador nº 13 intervém para afirmar que passou por experiência semelhante com seu aluno surdo. A colaboradora nº 14 retoma, mais uma vez, a fala e declara: “agora que a aluna surda já aprendeu Libras para a comunicação a situação é melhor”.

E na continuidade de sua fala, afirma a importância da Língua de Sinais: “Primeiro Língua de Sinais, depois português”. Como exemplo, nos convida a imaginar uma sala de aula com um aluno surdo que não sabe Língua de Sinais. Como esse aluno vai entender o conteúdo do componente curricular? Pergunta e em seguida responde: “é impossível”.

A colaboradora nº 14 traz à lembrança de sua própria experiência de vida como aluna surda ao comparar sua experiência na escola inclusiva, após deixar a classe integrada com a realidade atual na instituição em que atua e conclui: “aqui é igual ao

que tínhamos no passado. Quando estudava na 5ª série, eu ficava angustiada. Eu era a única pessoa surda na sala, era muito difícil. E não tinha intérprete”. Logo em seguida, volta à trás na sua fala e corrige: “sinto que aqui é melhor, pois tem outros alunos surdos para conversar”.

O colaborador nº 13 comenta sobre os alunos surdos referidos por sua colega. Cita dois que se comunicam bem em Libras e outros que ainda não são proficientes. Também comenta sobre o baixo desempenho de alguns deles e a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

A colaboradora nº 14 menciona a difícil relação com os professores:

Eu os procuro para que passem o conteúdo para mim antecipadamente, mas alguns ficam postergando. Eu imploro, mas demoram em dar um retorno. Já aconteceu do/a professor/a de Ciências – não parece ter tanta certeza quanto ao profissional – sentar comigo antes para a adaptação ou adequação da prova. Mas os outros [...]

O colaborador nº 13 assume a fala nesse momento. Ele comenta sobre a dificuldade em sala de aula devido à dinâmica utilizada pelos professores. Conforme seu depoimento, os professores escrevem na lousa e iniciam uma “prolongada” explanação, mas em português, enquanto ele e os alunos surdos ficam alheios a tudo. E, somente perto de concluir o horário é que se volta para eles.

Ele diz: “primeiro deviam ensinar o aluno surdo, explicando em Libras, mas não é o que acontece”. E volta a repetir: “o professor escreve na lousa e se prolonga em sua fala. Não concordo. Eu não vou intervir, pois sou contratado”. Em sua fala afirma que esta atitude é algo comum: “é sempre assim”.

A colaboradora nº 14 confirma a fala dele: “é verdade”. E retomando a fala para si prossegue: “os professores chegam, escrevem, falam, falam e falam e esquecem de nós. Eu fico sentada esperando. Só no final da aula é que nos repassam algo”. Ela sorri ao comentar a atitude dos professores e tenta justificar suas ações: “às vezes os professores falam rápido devido ao horário”.

O colaborador nº 13 sugere a inversão na dinâmica e lamenta não haver intérprete de Libras nesses casos. Usa o sinal de “igualdade” como elemento de reflexão dessa prática recorrente pelos professores regentes: “como fica a questão da igualdade?” A colaboradora nº 14 questiona o fato dos professores não serem capazes de fazer as adequações necessárias no currículo para atender os alunos surdos. Provoca reflexões ao

perguntar retoricamente: “essa escola é bilíngue?”. E, antecipando-se a uma possível resposta positiva da parte do colaborador nº 14, afirma: “essa escola é inclusiva!”.

O colaborador nº 13 parece indiferente com relação à instituição ser ou não denominada bilíngue. A colaboradora nº 14 parece ter percebido essa indiferença por parte do colaborador nº 13, pois, logo em seguida, pergunta qual é a opinião dele sobre o que seja escola bilíngue. Ele respondeu brevemente: “que o ensino seja em Língua de Sinais”.

O entrevistador/pesquisador perguntou sobre as reuniões de planejamento, sobre se eles planejavam juntos com os professores regentes. Mais uma vez a colaboradora nº 14 assumiu a fala: “às vezes nos reunimos”. Ela narra uma dessas reuniões e destaca o bloqueio na comunicação entre os professores surdos e os professores ouvintes. “os professores [ouvintes] falam entre si, trocam informações, dialogam e eu sou esquecida”.

O colaborador nº 13 confirma a narrativa da colaboradora nº 14, embora suas reuniões sejam em dias diferentes: “não usam Língua de Sinais”, sinaliza ele. Ainda sobre esse contexto, diz a colaborador nº 14: “não tem intérprete”. E mais: “eu tento participar, mas eles dizem: ‘espere’”. Segundo ela, a “solução” encontrada foi os professores passarem o resultado do planejamento, o que quase nunca acontece.

O problema do não planejamento em conjunto é mais acentuado com relação aos professores licenciados, pois os dias de planejamentos desses jamais coincidem com os dias de planejamentos dos professores surdos.

A colaboradora nº 14 questiona o processo ensino-aprendizagem envolvendo surdos e ouvintes no mesmo espaço físico da sala de aula inclusiva, pois o professor regente, segundo ela comenta, “fica dividido entre um grupo e outro”. Sua opinião é a de que o professor regente centra sua atenção nos alunos ouvintes e só no fim da aula é que se volta para os alunos surdos: “quando resta pouco tempo para a conclusão” (da aula).

Assim como os entrevistados ouvintes, que moldam suas falas pelo princípio da alteridade, cientes da existência de outros “eus”, sendo esses *outros* personificados na equipe de educação especial da SME, na comunidade surda, e também na pessoa do pesquisador/entrevistador, etc, os entrevistados surdos igualmente, pois não são imunes ao contexto geral, muito pelo contrario, refletem e refratam este contexto. Eles manifestam múltiplas identidades, pois são membros da comunidade surda e membros da comunidade escolar, são ex alunos de escolas especiais e escolas “inclusivas” e falam como concursados efetivos ou temporários (HALL, 2011). Isso sem falarmos na

individualidade de cada um dos entrevistados que falam como pertencentes à comunidade escolar e, ao mesmo tempo, como pertencentes à comunidade dos surdos, pois os entrevistados sendo surdos ou ouvintes falam considerando estes contextos.

Cada um dos colaboradores, surdos ou ouvintes, traz consigo sua história de vida, que moldam suas ações, seus conceitos e preconceitos. Por isso, para Bakhtin e o Círculo a qual pertencia, o enunciado é concebido como uma réplica, uma tomada de posição, uma resposta ao que já foi “dito”, seja por palavras ou ações. Entendemos que o “dito” é também o que foi vivenciado, experienciado, não importa se sinalizado ou oralizado.

A colaboradora nº 14 é incisiva em se opor ao modelo de educação de surdos na instituição pesquisada como sendo bilíngue. Em sua fala se opõe a ideia aceita pelos educadores ouvintes de que a escola “inclusiva” seja a única, ou a melhor das opções. Seus enunciados se fundamentam na “política” do Movimento Surdo e nos teóricos dos Estudos Surdos, mas também na sua experiência pessoal como aluna e professora surda.

### **6.2.2 Análise da entrevista II**

Conforme o entendimento que temos das ideias do Círculo de Bakhtin, dizemos que seu enunciado é uma resposta de adesão ao que propõem o Movimento Surdo e os Estudos Surdos.

Observamos que a história de vida dos entrevistados influencia suas respostas possibilitando que haja valorações diferentes sobre a experiência vivenciada na instituição em que atuam como professores. Seus enunciados como pudermos constatar, responde, também, a uma situação anterior que os marcou. Um sujeito surdo que nos anos iniciais de sua vida estudantil foi matriculado em uma escola comum “inclusiva” – sendo ele o único aluno surdo da turma – sem professor bilíngue, e, até mesmo sem um auxiliar surdo, poderá narrar a proposta dos CBRS como positiva, melhor, embora longe de ser a ideal.

Esse parece ser o caso de ambos os entrevistados surdos, pois, dependendo *aquém* ou *ao que* respondem, a experiência de inserção de alunos surdos nas escolas comuns terá valoração diferente. O colaborador nº 13 sendo “constrangido” a responder ao mesmo tempo a SME, ao Movimento Surdo e aos teóricos dos Estudos Surdos, mas, igualmente, responder às suas experiências anteriores na escola “inclusiva” é menos incisivo em sua crítica à inclusão dos surdos no CBRS.

A colaboradora nº 14 em seu enunciado sobre a escola inclusiva em que, também, atua como professora de Libras coloca-se na mesma situação descrita acima. Quando seu enunciado tem como objetivo *principal* ser uma “resposta” ao já dito pela SME, pelo Movimento Surdo e pelos teóricos dos Estudos Surdos ela é categórica: “Afirmam que aqui é uma escola bilíngue. Bilinguismo de verdade tem interação, troca entre os sujeitos. O que temos aqui não combina com a proposta bilíngue”.

Por outro lado, ao narrar sua resposta tendo como fundo sua experiência como aluna na escola inclusiva suas palavras foram: “Aqui é igual ao que tínhamos no passado. Quando estudava na 5ª série eu ficava angustiada. Eu era a única pessoa surda na sala, era muito difícil. E não tinha intérprete”. E em seguida: “Sinto que aqui seja melhor, pois tem outros alunos surdos para conversar”.

Essa contradição em seus enunciados é apenas aparente, pois a proposta do CBRS é “melhor” quando comparada com suas experiências anteriores como alunos e, pior, quando comparada com o bilinguismo proposto pelo Movimento Surdo e pelos Estudos surdos.

Já ouvimos de surdos que declaram publicamente ser a escola inclusiva “melhor do que nada”. A escola inclusiva só pode ser “melhor” se “nada” for a outra opção. Nesse caso nos parece haver um consenso entre os educadores surdos e os educadores ouvintes de que a inserção dos surdos no CBRS de Cidade Nova é melhor (ou menos ruim) do que se vivenciou em anos anteriores ou ainda se vivencia em instituições educacionais que não fazem parte dos CBRS. Mas, que fique claro que o consenso para por aí.

Notamos, também, o papel secundário, coadjuvantes, atribuído aos educadores surdos no processo ensino-aprendizagem. Situação que contraria as premissas acordadas pelos proponentes das escolas bilíngues para surdos. Em uma delas pode-se ler que “a aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade”.

O papel dos professores surdos nos CBRS é o de coadjuvantes, pois, como “auxiliares” não ficou claro para nós a quem auxiliam, se aos professores regentes ou aos alunos surdos. É comum também serem nomeados como intérpretes o que só evidencia a indefinição de seus papéis. Ambos reclamam que, juntamente com os alunos surdos, são deixados de lado pelo professores regentes durante as aulas. Em nossas observações participantes constatamos ser verdadeiro esse depoimento. E, o que é pior, ser algo recorrente.

O riso da colaboradora nº 14 é uma tentativa de amenizar o conflito existente entre visões de mundo diferentes que constantemente se digladiam no espaço educacional. É uma tentativa de relativizar o problema. Há duas línguas e duas culturas em confronto. Essas línguas e culturas são valoradas com graus diferentes. Uma se sobrepõe a outra. A Língua de Sinais e a cultura surda nem mesmo tenta se sobrepor a língua oral que é majoritária, tenta sim, sobreviver a essa hegemonia.

Como escreveu Faraco (2009, p. 82): “Rir dos discursos deixa claro sua unilateralidade e seus limites”. O riso aqui também é uma manifestação clara de alteridade, de consciência sócioideológica da entrevistada evidenciando a percepção de que os surdos, com seus anseios, língua e cultura, são “apenas uns entre muitos e em suas relações tensas e contraditórias” no sistema dito inclusivo.

“O riso destrói assim “[...] as grossas paredes que aprisionam a consciência no seu próprio discurso, na sua própria linguagem [...]” (FARACO, 2009, p. 82). Essa consciência que se colocar no lugar do outro – “Às vezes os professores falam rápido devido ao horário” – em uma clara tentativa de entender e até mesmo justificar suas ações, é o que o Círculo de Bakhtin chama figurativamente de consciência galileana. Ou seja, a consciência de que sua língua e cultura não são as únicas e nem as melhores e que, portanto, não devem ter a primazia sobre as demais.

O problema é que nem todos pensam assim nessa relação de poder o que leva a sobreposição de narrativas que se materializam no currículo, ou seja, na prática cotidiana na sala de aula. As observações registradas nos parágrafos seguintes são indícios de que os sujeitos surdos, sua língua e cultura ainda não encontraram a devida aceitação no ambiente educacional dito inclusivo e mesmo bilíngue.

Concordamos com Aspilicueta e Cruz (2015, p. 47) ao afirma que:

De uma perspectiva linguística, pode-se apontar que, para a inclusão escolar dos surdos, é premente que os membros da escola compartilhem de um mesmo sistema linguístico, propiciando às crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos ativos dentro da sociedade.

### 6.3 OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

Para essa etapa, a leitura de Vianna (2007) e Freitas (2003) nos foi útil. Esse recurso metodológico encontra nas pesquisas de natureza qualitativa razão de sua existência, podendo ser esta objetiva, subjetiva e interpretativa. Por ser esta uma

pesquisa com abordagem sócio-histórica nos interessa a observação participante interpretativa. Nossa observação não se limitou a participação e nem mesmo a análise interpretativa dos eventos, mas, como Freitas (2003, p. 31) faz questão de frisar em seu texto, assinalamos “[...] um caráter mais dialético, buscando uma mediação entre o individual e o social”, como havíamos planejado.

Assim, tendo em mente que, “mais do que participante, essa observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2003, p. 32). “Nesse sentido a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”, continua ela.

Fazemos nossas suas palavras:

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais, e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida (FREITAS, 2003, p. 33).

As observações participantes ocorreram no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Buscamos o que denominamos anteriormente de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Podemos classificar essas observações em gerais e específicas, pois não se limitou à sala de aula especificamente, mas se estendeu aos demais espaços incluindo coordenação/sala dos professores, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado, espaço de recreação etc. Isso nos possibilitou uma visão mais ampla do contexto imediato, tanto físico como de interações, em que se dão as narrativas e as práticas aqui analisadas.

Embora nosso foco tenha sido a Escola Municipal Luiz Maranhão, as demais instituições que compõem o CBRS de Cidade Nova foram visitadas e dados relevantes foram construídos ampliando nosso “excedente de visão”. A presença (ou mesmo a ausência) de alunos surdos nas demais instituições, como também a condição desses sujeitos, são elementos que se somarão à nossa análise, pois constituem parte do contexto de nosso texto, ou seja, de nosso sujeito de pesquisa.

Quadro 5 – Registro e análise do diário de campo

Nº	Diário de campo	Data Profissional Local
01	Enquanto o aluno surdo copiava a atividade em seu caderno o professor surdo de Libras estava sentado junto a ele. Em seguida, a professora regente fez referência às atividades anteriores – leitura. Depois iniciou um longo comentário relacionado ao assunto que estava na lousa, mas sem se dirigir ao aluno surdo e ao professor surdo. Este último olhou para o observador e pareceu constrangido com a situação.	01/12/2014 Pedagoga 5º “E”

Fonte: Diário de campo

Não houve interação entre o professor regente ouvinte, – professor de Libras e alunos surdos. Em nenhum momento, a professora regente se direcionou a eles em sua fala. A condição do professor surdo se assemelhava a dos alunos. Era evidente que ele não tinha domínio do conteúdo abordado pela professora regente.

Seu comportamento lembra o de um aluno mais experiente do que os demais que consegue antecipar-se aos colegas e à explicação da professora. Não houve interação entre o professor “auxiliar” surdo e a professora “regente” ouvinte, pois em nenhum momento ele a auxiliou e nem foi auxiliado por ela, se limitando a auxiliar os alunos surdos. Esse apagamento da surdez tratando “iguais” os diferentes, pois o professor surdo não sendo oralizado, nem fazendo leitura orofacial e sem acesso a um profissional intérprete de Língua de Sinais que mediasse a relação com o professor ouvinte e os demais alunos também ouvintes é nivelado aos demais pela negação da diferença.

#### Quadro 6 – Registro e análise do diário de campo

Nº	Diário de campo	Data Profissional Local
02	O observador aproveitou a oportunidade da visita a instituição para observar o espaço físico da biblioteca e falar com as duas profissionais responsáveis pelo atendimento da manhã. Explicou sobre a pesquisa e as convidou para colaborar. Ambas se mostraram resistentes à participação. Uma delas comentou: “Eu não faço esse tratamento”. E orientou que o pesquisador procurasse a profissional do Atendimento Educacional Especializado.	08/11/2014 Bibliotecárias Biblioteca

Fonte: Diário de campo

O que nos chamou a atenção foi à indiferença das duas profissionais com relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na instituição, mas, principalmente, a fala de uma delas ao se referir às atividades para os alunos com deficiência matriculados na escola como sendo um “tratamento”, pois tínhamos informação não oficiais, mas de membros da Secretaria Municipal de Educação que a escola era referência entre as instituições que compunham os CBRS.

O número maior de alunos surdos matriculados e de profissionais envolvidos alimentava essa ideia de que a instituição era modelo. Em visita à Secretaria Municipal de Educação e em conversa com membros da equipe de educação especial, essa ideia foi reforçada e, como veremos na entrevista com os profissionais ouvintes, aceita como verdadeira sem muitos questionamentos.

#### Quadro 7 – Registro e análise do diário de campo

Nº	Diário de campo	Data Profissional Local
03	A professora iniciou a aula comentando uma atividade do dia anterior: um conto. Isso também foi lembrado pela mãe da criança surda que, estranhamente, atuou como “auxiliar” da discente (a professora surda de Libras não estava presente nem a professora auxiliar ouvinte). O observador perguntou à professora regente se alguém iria auxiliá-la, pois era visível que não sabia Língua de Sinais. Ela respondeu que a pessoa que a auxiliava havia faltado devido a um acidente e que a mesma não tem conhecimentos da Libras.	01/12/2014 Pedagoga 4º “C”

Fonte: Diário de campo

Nesse dia, a professora surda de Libras não veio, pois era esse um dos dois dias em que se ausentava, semanalmente, pela manhã e passava a trabalhar no turno da tarde. Quando isso ocorria, a professora contava com a ajuda da mãe que assumia o papel de intérprete, auxiliar, professora e aluna ao mesmo tempo.

O papel da mãe em sala de aula, com a conivência da professora regente, nos dá indícios do que se espera dos profissionais surdos. Chamou-nos a atenção o momento em que a professora fez referência a aluna surda, pois evidenciou desconhecer o nome da criança, ao nomeá-la por outro nome. A outra auxiliar, ausente devido a um acidente, quando presente, tinha sua atenção voltada para a criança com deficiência intelectual.

O fato de termos uma criança com deficiência intelectual, na turma, contraria o que está na Resolução Municipal que cria os CBRS. A presença de mais uma professora auxiliar, com foco no processo ensino-aprendizagem dessa criança com deficiência intelectual, parecia justificar a quebra das normas. Verdade é que, sendo a criança com deficiência intelectual matriculada em outra turma, implicaria em redução no número de alunos matriculados nessa mesma turma.

Assim, constatamos que as concessões e as quebras das normas legais visam, antes de tudo, atenderem os interesses administrativos em detrimento dos interesses pedagógicos. Oliveira *et. al.* (2015, p. 75) é da opinião de que:

[...] a política educacional brasileira das últimas décadas esteve orientada pelas reformas educacionais, implementadas pelos governos e também fruto das exigências dos movimentos sociais, em defesa da educação pública. A maioria delas, contudo, responde aos interesses e às exigências do desenvolvimento capitalista com contenção de investimentos públicos e estão voltadas para a formação de força de trabalho para a sociedade vigente.

Em suas considerações finais esta autora admite que:

[...] precisamos reconhecer que os professores que recebem alunos surdos em sala de aula nem sempre estão preparados para ensiná-los. Muitos enfrentam problemas do tipo: ausência de formação continuada; ausência de conhecimentos sobre a comunicação dos surdos; ausência de uma estrutura de apoio pedagógico, prevista na legislação; e as escolas que incluem alunos surdos não possuem em sua grade curricular a Língua Brasileira de Sinais como disciplina, dentre outros (OLIVEIRA *et. al.* 2015, p. 86).

Mas ela entende também que estes problemas não se resolvem simplesmente com a presença do profissional intérprete de Libras, como já ocorre nos anos finais do ensino fundamental na instituição pesquisada, “pois a educação dos surdos envolve questões muito mais amplas e de natureza cultural”, e que:

Por sua vez, requer uma formação dentro de uma perspectiva multicultural que permita compreender a diversidade de outro ponto de vista. No caso dos surdos, deve-se permitir o reconhecimento de que a cultura ouvinte é apenas uma das tantas existentes e que o educador não pode exigir que essa cultura seja sobreposta à cultura surda. Porém, para que o ensino desse aluno se dê de modo que se respeite esses aspectos, é preciso conhecer essa cultura e considerá-la não só na metodologia de ensino, mas também em todas as atividades pedagógicas proposta ao longo do ensino. Isso significa uma formação que considere o bilinguismo além de uma intenção do projeto, ou seja, ele deve aparecer no cotidiano da escola, a partir da promoção de um

processo que o construa como todos os alunos (OLIVEIRA *et. al.* 2015, p. 87).

Quadro 8 – Registro e análise do diário de campo

Nº	Diário de campo	Data Profissional Local
04	Antes de concluir a atividade a professora regente se aproximou dos alunos surdos e pareceu conferir se eles já haviam terminado a cópia do conteúdo que estava na lousa, mas não explicou o conteúdo e nem falou isso com o professor surdo que estava presente. A atividade da aula se limitou a cópia do escrito na lousa e sua explanação pela professora. O tempo de interação dela com os alunos surdos e com o professor surdo, não duravam mais que alguns segundos (durante toda a atividade).	08/05/2015 Artes 5º “A”

Fonte: Diário de campo

A interação da professora regente – professor surdo – alunos surdos é caracterizada pelo bloqueio na comunicação. O tempo de interação entre eles, quando ocorre, pois é raro, não ultrapassa meros segundos.

Como o aluno surdo depende, quase que totalmente do auxílio do professor surdo, e este, por sua vez, do professor regente que quase sempre não corresponde a essa dependência, o que resta a criança surda são fragmentos da aula. Esse comportamento que limita a atividade do professor regente “com” o aluno surdo a escrita na lousa e a sua cópia pelo aluno é algo recorrente como observamos. Práticas semelhantes e suas implicações já foram objetos de análise e críticas. Lima (2015, p. 124-125) concorda que:

O Português escrito, no espaço escolar, parece só ter significado para os estudantes quando está no quadro, pois aí sabem o que fazer: copiar no caderno e se equiparar aos demais estudantes da turma, ouvintes – que também podem não saber o que está escrito no quadro. Por sinal, a narrativa denuncia uma prática ainda muito comum e corriqueira na escola: a cópia.

Essa prática comum nessa relação de poder na sala de aula dita inclusiva e bilíngue pode muito bem excluir o sujeito surdo *do* ou *no* processo ensino-aprendizagem negando sua surdez e as peculiaridades daí decorrentes, pois ao nivelar os surdos aos ouvintes na ação de copiar transforma os em “ouvintes” por alguns instantes. Essas cenas são narradas positivamente, pois como continua Lima:

Tendo em vista a compreensão da surdez enquanto experiência visual, sujeitos surdos podem criar representação e sentido para a cópia da escrita no quadro, prática que, de certo modo, os inclui em uma ação cotidiana do *espaçotempo* escolar – se pensarmos em outra prática comum nas instituições escolares: a aula na qual o professor apenas fala oralmente (LIMA, 2015, p. 125, grifo no original...).

#### Quadro 9 – Registro e análise do diário de campo

Nº	Diário de campo	Data Profissional Local
05	A criança surda, desde o início da brincadeira denominada “queimada”, permaneceu perto do professor surdo, não participando da atividade. Ele conversava em Libras com o professor surdo e o pesquisador. A professora se aproximou e insistiu para que o aluno participasse. Ele afirmou não querer, mas devido a insistência dela se juntou aos demais na brincadeira. Ficou evidente que não entendia a dinâmica do jogo. O pesquisador perguntou se estava com medo, pois aparentava que sim. Ele responde positivamente. Disse que tinha medo que a bola atingisse sua face. Permaneceu por poucos minutos na atividade e logo se retirou.	08/05/2015 E. Física 5º “A”

Fonte: Diário de campo

Vale observar que nessa aula houve tentativas de incluir os alunos surdos, embora não tenha havido permanência deles, mas não de incluir o professor surdo que, durante toda a aula, permaneceu usando seu *smartphone*. Em outro momento, quando a aula ocorreu na sala e não envolvia atividades físicas, mas, apenas teóricas, os alunos surdos não foram chamados à participação, o mesmo ocorrendo com o professor surdo de Libras.

Fica evidente para nós a exclusão do professor e dos alunos surdos do processo de ensino-aprendizagem. Embora o professor surdo possa parecer conivente com essa situação, manifesta sua discordância quanto a essa situação quando participa da entrevista coletiva e tenta justificar sua situação afirmando ser “apenas” contratado.

Finalizo este item recorrendo mais uma vez a Lima, pois seus questionamentos são também os meus e, igualmente, de outros teóricos que fundamentam esta pesquisa.

É esse o espaço que nos resta para pensar a diferença? A diferença não é caracterizada somente dos sujeitos ‘descentralizados da norma’ tal como afirma o discurso da diversidade. A diferença está no campo da alteridade. Só é possível reconhecer o diferente na relação com ele. Esse outro, que é diferente, não o é por se ‘desviar do padrão’, mas por ser diferente de mim. Portanto, na mesma proporção, eu também sou o outro porque sou diferente na relação com o outro (LIMA, 2015, p. 23).

### 6.3.1 Análise dos questionários

Aqui é importante considerar a diferença entre *significado* e *sentido*. Se entendermos *significado* como sendo “aquilo que é absorvido, compreendido e generalizado a partir das características definidoras” e pelo “*corpus* de significação” da coisa significada como descreve Franco (2005, p. 15) e, por sua vez, entendermos *sentido* como “sendo algo que implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”, estaremos a meio caminho para a compreensão dos *sentidos* dados por nossos colaboradores a Língua de Sinais, bilinguismo, surdez, surdo etc.

Em Bahktin (1997, p. 66) lemos:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena social em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

Como exemplifica Franco (2005, p. 15) com o termo “livro”, entendemos que os termos surdo, deficiente auditivo, Língua de Sinais, educação bilíngue para surdos, inclusão, primeira língua, língua de instrução, etc., assumem *determinados sentidos* por parte dos educadores envolvidos com a educação de surdos e implica, também, em *gradações de sentido* entre os educadores afinados ou não com o Movimento Surdo e os Estudos Surdos.

Esses mesmos termos, entre aqueles que não são educadores, podem até ser compreendidos mediante o mesmo significado universalmente aceito, mas seu sentido assume uma conotação diferenciada entre os educadores e os não educadores. Assim concordamos com Bahktin (1997, p. 106) ao afirma que “o sentido da palavra é

totalmente determinado por seu contexto”: De fato, como ele esclarece: “[...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”, mas, “nem por isto a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quanto forem os contextos nos quais ela pode inserir”. O que Bahktin coloca acima é falido para a fala oral, sinalizada, escrita ou de qualquer outra natureza.

Toda forma de enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com ela (BAHKTIN, 1997, p. 98).

Sacks (2010) como exemplo de graduações de sentido é extremamente útil, pois ao narrar os sujeitos surdos, sua língua, cultura e identidade, assim o faz:

Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a Língua de Sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada (SACKS, 2010, p. 9).

Ainda no prefácio de sua obra escreveu:

[...] quase de imediato, eu seria conscientizado de uma outra dimensão, um outro mundo de considerações, não biológicas, mas culturais. Muitas das pessoas surdas que conheci não haviam aprendido apenas uma língua adequada, e sim uma língua de um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades de pensamento (e, de fato, possibilitava o pensamento e a percepção de um tipo não totalmente imaginável pelos que ouvem), também como meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura ricas (SACKS, 2010, p. 10).

E mais:

A existência de uma língua visual, a língua de sinais, e das espantosas intensificações da percepção e inteligência visual que acompanha sua aquisição demonstra que o cérebro é rico em potencial que nunca teríamos imaginado e também revela a quase ilimitada flexibilidade e capacidade do sistema nervoso, do organismo humano, quando depara com o novo e precisa adapta-se (SACKS, 2010, p. 10-11).

O sentido de surdo e Língua de Sinais que Oliver Sacks (2010) nos dá aqui não é resultado unicamente do significado universalmente aceito, mas fruto de sua “viagem ao mundo dos surdos”, como ele mesmo nomeia sua experiência. Como pesquisadores há

mais de dez anos sobre temática afins, temos consciência dos graus de significações diferentes que já atribuímos a esses significados.

Qual o sentido de *surdo* para um sujeito surdo e para um sujeito ouvinte? Como ele – o sujeito surdo – se narra e como é narrado? Ou, como ele se vê e como é visto? Qual o sentido de Língua de Sinais para esses sujeitos com histórias de vidas diferentes? O mesmo questionamento pode e deve ser feito com relação à proposta bilíngue, às políticas de inclusão e à implementação dos CBRS em Natal/RN.

Vejamos a seguir essas narrativas e a análise feita conforme orientações disponibilizadas no início desta seção. Seguiremos a mesma sequência da apresentação dos sujeitos colaboradores, para facilitar, assim, a consulta aos dados de cada um deles, se necessário, para uma melhor compreensão.

Nos Quadros abaixo, temos as *referências as imagens e os termos escolhidos* por cada um dos colaboradores *em itálico*, e, em seguida, entre aspas, sua justificativa. E logo após, abaixo de cada narrativa, nossa análise considerando o referencial teórico, as entrevistas coletivas e as observações participantes. Esse conjunto de elementos nos possibilitou o que já nos referimos como “excedente de visão”.

A triangulação desses dados nos possibilitou construirmos essas sínteses que podem servir, não como generalização, mas como referência à compreensão de outros contextos com condições semelhantes, ainda que, fundados em nossos aportes, não possamos afirmar ou predizer desdobramentos de condições dadas, visto que os sujeitos, ao mesmo tempo em que são produzidos por tais condições, são dela também, ainda que em posições diferentes, e de modo por vezes contraditório, produtores.

#### Quadro 10 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador nº 1</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escola</b>
“A proposta Bilíngue inclui além da língua materna, a primeira língua do aluno surdo que é a Libras”.

**Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos?**

**Marque apenas uma alternativa.**

*Surdo*

**Justifique sua escola**

“A pessoa surda tem uma deficiência auditiva que pode ser moderada ou perda total”.

Fonte: Questionário

Nota-se que a absorção da retórica governamental, pois sua justificativa pela escolha do símbolo – *acessível em Libras* – repete, quase que literalmente, o que está contido na Resolução Municipal e em outros documentos oficiais, mas sem questionar sua aplicabilidade em um contexto de escola comum em que os educadores não são bilíngues.

Enunciados semelhantes poderão expor a realidade que o colaborador deseja ou acredita existir, o que pode levar ao silenciamento acerca das incoerências na materialidade da proposta. Para os Estudos Surdos, a Língua de Sinais não só é a “primeira língua do aluno surdo”, mas também sua língua de instrução. Fernandes (2014) é categórica ao afirmar que a proposta de educação bilíngue impõe, no mínimo, dois desafios, sendo estes:

[...] garantia de que a língua materna dos estudantes seja utilizada na base do processo educacional, como língua principal na comunicação, interação e ensino às crianças surdas e oportunizar, pela mediação da Libras, o aprendizado significativo, funcional e efetivo da língua majoritária do país – português – na modalidade escrita, pelo favorecimento de sua apropriação visual pelos surdos (FERNANDES, 2014, p. 15).

Em sua justificativa pela escolha do termo *surdo*, temos indícios fortes de uma concepção clínica de surdez e do sujeito surdo, pois este é narrado como aquele que “tem uma deficiência auditiva”, podendo ser esta moderada ou total.

A própria condição da colaboradora de *não ser falante de Libras* e o fato de que os professores sob sua coordenação também não serem é ignorado ou omitido na sua fala. Na entrevista coletiva, mostrou-se surpresa com essa informação compartilhada pelo entrevistador/pesquisador.

Isso torna evidente o papel secundário dado à Língua de Sinais no processo ensino-aprendizagem, apesar da retórica contrária. Não basta a assimilação de termos

novos e nem a defesa superficial da proposta bilíngue, pois a prática denunciará a contradição.

Diferentes posições epistemológicas expressam-se também com vocabulário diferentes; tal situação se torna mais complicada e sutil quando esses vocabulários compõem-se de palavras que são aparentemente as mesmas. Alias, morfológicamente e prosodicamente elas são as mesmas, mas logo se vê que denotam ‘coisas’ bem diferentes (VEIGA-NETO, 2013, p. 8).

#### Quadro 11 – Registro e análise do questionário

Colaborador nº 2
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Boca</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Porque a imagem transmite a ideia que nem todo deficiente auditivo é mudo”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Porque deixa bem claro o tipo de deficiência que o aluno tem, para que o mesmo não seja rotulado como surdo-mudo, pois na maioria das vezes ele não é mudo”.

Fonte: Questionário

A escolha da ilustração – *boca* – como já foi afirmado, nos remete à oralização, a “problema da fala”, a clínica de reabilitação da fala e da audição, ao ouvintismo. “Mudo” aqui não só se opõem a oralidade, mas se opõem a fala, a língua. Embora a mudez tenha como consequência a ausência de língua (língua oral), a ausência de língua oral ou de sinais não significa mudez.

É possível ser mudo (ou surdo-surdo) e, ao mesmo tempo, fazer uso de uma Língua de Sinais, mas não de uma língua oral. A escolha pela expressão “*portador de*

*deficiência auditiva*” – DA – não deixa dúvida quanto à cadeia discursiva em que esses sujeitos estão inseridos: eles não são sujeitos, sob essa perspectiva, culturalmente diferentes, mas sim deficientes da audição. O uso desses termos, palavras e expressões refratam a concepção clínicas de surdez ao mesmo tempo em que refletem a concepção sócioantropológica.

Como contribuição da análise documental, análise que antecedeu a construção dos dados por meio do questionário, da observação participante e da entrevista, destacamos aqui *Os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, de 2014, pois, além de ser muito recente, podemos constatar que no relatório do grupo de trabalho contendo esses subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa as escolas bilíngues são caracterizadas como sendo “aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua”.

Vimos que o relatório esclarece, também, que “essas escolas” devem se instalar em “espaços arquitetônicos próprios” e que nelas “devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado”, o que se opõe evidentemente à política dos CBRS, que se constitui em adaptações curriculares e não em outra proposta educacional.

Essas mudanças atendem o que Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010) denomina de “governamentalidade neoliberal”:

Ao investir suas ações na regulação do grupo surdo e não mais na disciplina dos corpos em caráter individual, o currículo constitui-se como dispositivo biopolítico de controle, sem deixar de ser também um dispositivo disciplinar. Assim é que o currículo passa a incorporar outras/novas estratégia de governo que o aprimoram, tornado-o mais eficaz ao ensejo neoliberal (LUNARDI-LAZZARIN; MORGENSTERN, 2010, p. 87).

Quadro 12 – Registro e análise do questionário

---

**Colaborador nº 3**

---

**Questionário**

---

**Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.**

---

---

*Acessível em Libras*

**Justifique sua escolha**

“Essa sinalização valoriza a pessoa surda, sendo acolhida pelos que ali estão, dando-lhe o valor merecido, com a representação da sua primeira língua (Libras)”.

**Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.**

*Deficiente Auditivo – DA*

**Justifique sua escolha**

Refere-se a um sujeito com uma deficiência relacionada à audição”.

Fonte: Questionário

Mais uma vez, nota-se a manifestação da retórica da aceitação da diferença. Aceitação essa que não se sustenta diante os fatos observados. O uso dos termos *Deficiente Auditivo*, assim como no exemplo anterior refrata a concepção clínica de surdez, ao mesmo tempo em que reflete a sócioantropológica, o que manifesta claramente que essa “aceitação” é falsa.

Dorziat (2009, p. 13) denuncia a “[...] suposta aceitação da Língua de Sinais (LS), na política de inclusão [...]”, o que, segundo ela, “[...] encobre formas cristalizadas e homogeneizadoras de educação e de Currículo e contribui para sedimentar uma exclusão cada vez mais perversa e sutil”.

Entendemos que essas formas “cristalizadas”, usando uma nomenclatura vygotskyana (VYGOTSKY, 1991, p. 73), nada mais são do que narrativas e práticas “fossilizadas”, que tem no oralismo sua origem. Isso porque não se consegue, sem muito esforço, romper com as práticas historicamente excludentes e nem com as concepções que as fundamentam.

Para diálogo com os dados acima, trazemos também Slomski (2010, p. 29) com sua recente pesquisa, pois em sua descrição da concepção clínica de surdez nos confirma que é nessa concepção que a:

[...] surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo e/ou ‘incapaz’ que precisa ser ‘curado’ por profissionais por meio da reabilitação da fala, ou seja, trazido à normalidade para integra-se à sociedade majoritária ouvinte (SLOMSKI, 2010, p. 29).

É essa mesma ideia que naturaliza e aceita como normal (e normalizador) o uso do aparelho FM e o implante coclear. Mantém-se, assim, a coerência entre a Escola Municipal Emília Ramos e esta instituição. A escola Emilia Ramos compõem o conjunto de escolas do Complexo pesquisado e tem como objetivo atender alunos surdos e ouvintes para os 1º aos 3º anos e educação de jovens e adultos.

Quadro 13 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador nº 4</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Pois o bilinguismo como proposta educacional constitui a Língua de Sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Considerando que a Língua de Sinais são naturais da comunidade surda”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Deficiente Auditivo – DA</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Porque o sujeito tem uma deficiência auditiva, e este é o termo mais adequado a ser utilizado”.

Fonte: Questionário

As observações feitas sobre a escolha da ilustração *acessível em libras*, como as suas justificativas nos exemplos anteriores, também se aplicam aqui. A superficialidade das narrativas sobre o papel da Língua de Sinais, na educação bilíngue dos surdos, ignora essa língua como *língua de instrução*, já que ignora a ausência do profissional intérprete de LS nos anos iniciais do ensino fundamental e a não proficiência dos professores regentes.

Mas uma vez, o sujeito surdo não é narrado como “aquele que, por ter uma perda auditiva, interagem com o mundo principalmente por meio da Língua de Sinais, mas limita-o a ser narrado como o sujeito que “tem uma deficiência auditiva”.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 19), ao comentarem sobre a situação educacional dos surdos no Brasil, declaram que, “também há estados em que [os] professores desconhecem [a] libras, e a escola não tem estrutura ou recursos humanos, para garantir aos alunos surdos, o direito à educação, à comunicação e à informação”. É que, “independentemente do contexto de cada Estado, a educação Bilíngue, depende da presença de professores Bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua”.

Didaticamente fazer uso da Língua de Sinais como língua de instrução em uma instituição em que mais de 98% de seus alunos não são usuários dessa língua, não nos parece viável e não tem sido na instituição pesquisada.

Imaginemos todos os professores regentes, nos anos iniciais dos CBRS, dando aulas em Língua de Sinais e português escrito, e não oral, para uma turma composta, em sua maioria, de alunos surdos, mas tendo incluso alunos ouvintes não sinalizadores na turma.

Essa situação absurda é naturalizada quando a situação é invertida e a língua de instrução é o português oral e a minoria é de surdos não oralizados. Lopes (2007) argumenta, e nós concordamos com sua argumentação, de que:

a identidade ‘deficiente auditivo’ requer um aparato clínico e professores ouvintes para trabalhar com os sujeitos surdos; tal identidade é sempre uma identidade marcada pela falta. Ao contrário dessa identidade ‘surdo’ é sempre uma identidade ‘combativa’, ‘reativa’, de luta (LOPES, 2007, p. 55).

Na continuidade de seu raciocínio ele acrescentar que este problema não se limita às escolas inclusivas, pois até mesmo nas escolas exclusivas para surdo isto ainda é uma realidade. Estas instituições não concluíram até o momento, segundo a autora, à tão almejada transição de escolas e classes especiais para “deficientes auditivos” para escolas bilíngues para surdos.

Se considerarmos as muitas escolas espalhadas em diferentes estados brasileiros, bem como o momento histórico vivido pelos surdos no que se refere ao reconhecimento nacional de sua diferença e da língua de sinais, muitas práticas ouvintistas ainda estão em curso nas escolas de surdos. Isso é assim até mesmo naquelas escolas que se dizem acolhedora da diferença cultural dos surdos e que pretendem

desenvolver um currículo surdo. A permanência de tais práticas ou a insistência em sua manutenção exige, da comunidade surda, um olhar atento às relações estabelecidas no espaço onde os surdos estão. Exige, também constantes movimentos de luta e de ressignificação das experiências que os surdos vivenciam no interior dos espaços de normalização e de correção, aí incluídas aquelas escolas (LOPES, 2007, p. 55-56).

#### Quadro 14 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador nº 5</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“A imagem mostra uma sinalização além de deixar explícito que se trata de Libras
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Os usuários de libras são pessoas surdas ou que convive com eles”.

Fonte: Questionário

Por ser pedagogo e único do grupo de Colaboradores com proficiência em Libras em nível médio, consideramos que sua justificativa poderia ser mais elaborada mais elaborada que a apresentada pelos demais colaboradores ouvintes, pois além de pedagogo é o único com proficiência em Libras em nível médio.

O símbolo *acessível em libras* é muito mais do que “uma sinalização” que deixa “explícito que se trata de Libras”. Ao atribuir esse significado ao símbolo em questão, minimiza sua importância histórica. A acessibilidade à comunicação em Libras é uma bandeira do Movimento Surdo que, ainda, nos parece distante de ser conquistado dentro ou fora do sistema educacional. Até então, esta é negada na maioria dos espaços públicos e privados.

Como justificativa para a escolha do termo *surdo* (e não a escolha de outro termo) declarou: porque “os usuários de libras são pessoas surdas ou que convivem com

eles”. Parece não perceber as implicações decorrentes da inserção de surdos em um ambiente linguisticamente desfavorável.

Capovilla e Rafael nos alertam para situações semelhantes:

Se essas escolas [exclusivas para surdos] vierem a ser desmanteladas e os estudantes surdos com surdez pré - lingual profunda e severa forem pulverizados de maneira dispersa em uma miríade de escolas regulares em meio a colegas e professores que desconhecem por completo a língua de sinais, o desenvolvimento de sua linguagem, cognição e personalidade poderá ficar profundamente prejudicado (CAPOVILLA; RAFHAEL, 2004, p. 628).

Quadro 15 – Registro e análise do questionário

Colaborador nº 6
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Considero que a linguagem tem um poder preponderante no desenvolvimento do ser humano. Assim, a linguagem brasileira de sinais e o conhecimento numa proposta bilíngue se apresenta como facilitador, entre os sujeitos envolvidos”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
Compreendendo que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas pelo seu desenvolvimento e potencialidades, poderíamos afirmar que o surdo comparado às demais pessoas são diferentes em especial na maneira como os mesmos se relacionam, interagem com o outro.

Fonte: Questionário

Embora afirme em sua fala a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano, o que nos chama a atenção aqui é o uso do termo *linguagem* e não língua ao nomear a Língua de Sinais Brasileira.

A escolha lexical pelo termo *linguagem* ao se referir à Língua de Sinais Brasileira é evitado pelo Movimento Surdo e pelos pesquisadores nos Estudos Surdos, pois dá indícios de negação do *status* de língua às Línguas de Sinais. Este colaborador

reconhece certa diferença entre o ser surdo e o não ser, o que o aproxima da filosofia da comunicação total, mas sem romper com a visão oralista.

O grau de valoração que atribui à Língua de Sinais – linguagem – contribui para reforçar essa ideia. O termo “linguagem de sinais” só é aceitável pelos teóricos dos Estudos Surdos em um contexto em que se nomeiam as línguas orais de igual forma. Goldfeld (1991) em *A Criança Surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista* define linguagem, língua e fala e demonstra em que contexto a Língua de Sinais pode ser classificada como linguagem ou não.

Justificando a escolha pelo termo surdo em detrimento dos demais termos e expressões destaca a diferença no “desenvolvimento” e nas “potencialidades” e, em especial, na “maneira como os mesmos se relacionam, interagem com o outro”.

Este colaborador parece ignorar que o ambiente não verdadeiramente bilíngue impossibilita o desenvolvimento das potencialidades já que não leva em consideração a maneira como esses sujeitos se relacionam e interagem com seus pares. Ou seria o próprio entrevistado a não levar em consideração o contexto excludente?

Tenhamos em mente aqui que os professores regentes observados não são sinalizadores e nem há a mediação do profissional intérprete de Libras com alunos surdos inclusos nas turmas dos anos iniciais.

Assim, só nos resta concordar com Giordani (2010, p, 78) ao afirmar que “a política de formação de gestores com relação à política de educação inclusiva promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores”.

Temos o entendimento assim como Lopes (2013, p. 19) e sua equipe de que “a inclusão” pode se constituir também de “práticas de exclusão”.

#### Quadro 16 – Registro e análise do questionário

---

##### Colaborador nº 7

---

##### Questionário

**Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.**

*Acessível em Libras*

##### **Justifique sua escolha**

“Considero que a figura escolhida representa melhor a proposta Bilíngue para o aluno surdo, uma vez que a Libras é considerada sua primeira língua e língua de instrução,

---

portanto, é um direito do aluno surdo e representa a acessibilidade ao conhecimento em contexto escolar”.

**Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.**

*Surdo*

**Justifique sua escolha**

“Considero que o termo surdo é o que melhor define/nomeia esses sujeitos, pensando-os para além da deficiência (pautada em uma visão médica). Estes, ao contrário, se reconhecem como sujeitos que tem uma diferença que é linguística, pois usam uma língua diferente da usada pela sociedade, isto é, da língua portuguesa oral”.

Fonte: Questionário

Pela primeira e única vez, temos uma referência à Língua de Sinais como “língua de instrução”.

Também, destacamos aqui a expressão “acessibilidade ao conhecimento” em contexto escolar. Até este momento da análise, parece-nos ser esta a narrativa mais contundente, mas indo na mesma direção das demais, como se verá, já que não questiona a escola comum como única ou a melhor opção para a educação dos surdos.

Aqui, como tem sido recorrente em todas as falas analisadas até o momento, não há nenhuma crítica ao fato evidenciado pelas observações participantes de que a Língua de Sinais não tem sido a “língua de instrução” nos anos iniciais e que a “acessibilidade ao conhecimento” tem sido quase nula, pois a língua oral é hegemônica.

Em sua justificativa para a escolha do termo *surdo* dá indícios claros de ruptura com a visão clínica de surdez e sujeito surdo, “pensando-os para além da deficiência”, mas sem assumir a concepção de bilinguismo do Movimento Surdo e dos Estudos Surdos.

Em sua fala não questiona a inclusão de surdos em classes comuns de maioria ouvinte como se essa fosse a única ou a melhor das opções. Parece conceber, pois não há indícios de negação, a educação dos surdos como a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, portanto, em conformidade com a narrativa de “sujeitos com deficiência”.

Contrariando essa perspectiva clínica, entende Dallan (2013, p. 107) que nos Estudos Surdos os sujeitos surdos são narrados como aqueles que “estão fundamentando a surdez não enquanto ‘deficiência auditiva’, mas enquanto diferença primordial, cultural, tecida principalmente através das representações simbólicas, via linguagem,

nesse caso, a Língua de Sinais” e que, na *Política de Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva* – (BRASIL, 2008), opondo-se a esta narrativa ou concepção, a “produção desse sujeito ‘surdo’ com uma ‘cultura surda’ e com uma ‘comunidade surda’, não tem uma sustentação epistemológica na prática”.

Os CBRS seguindo essas orientações do MEC em sua implementação e implantação rumam em sentido oposto ao que anseia a comunidade surda.

Quadro 17 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador nº 8</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Porque a pessoa surda baseia-se no reconhecimento dos sinais adaptados a sua capacidade de expressão”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Porque Libras é a primeira língua natural dos surdos e deve ser representada aos alunos surdos desde cedo”.

Fonte: Questionário

A superficialidade com que é valorada a Língua de Sinais e a educação bilíngue ignora que esta educação deve considerar, como aponta Slomski (2010, p. 39) “[...] o reconhecimento político da surdez como diferença, ou seja, o reconhecimento do direito que tem uma comunidade linguística minoritária – no caso a comunidade de surdos – de utilizar e de ser educada na sua língua *natural* – Língua de Sinais” – mantendo, assim, coerência com a concepção social de surdez, já que:

Nesta visão a surdez é vista como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural e positiva do eu da pessoa, ou seja, o *déficit* é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidade. (SLOMSKI, 2010, p. 39).

E que, “sob esta perspectiva são enfatizados os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos como língua, cultura e comunidade”.

#### Quadro 18 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador nº 9</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“A imagem escolhida revela, na minha concepção, a necessidade de que a língua brasileira de sinais seja divulgada em toda a sociedade, contribuindo para que haja inclusão das pessoas com surdez. A imagem revela ainda que a inclusão pressupõe a necessidade de realização de um trabalho coletivo, envolvendo , inclusive, a participação de toda a sociedade”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Além do termo “surdo” também compreendo que o termo “Deficiente Auditivo” é recomendável, principalmente, no campo da medicina, isto é, o próprio CID caracteriza como “Deficiente Auditivo”. Todavia, o termo mais adequado para caracterizar as pessoas com deficiência auditiva é surdo porque revela o aspecto inerente a esta questão”.

Fonte: Questionário

Ignorando o contexto escolar, este colaborador concebe a “necessidade de que a língua brasileira de sinais seja divulgada em toda a sociedade”. Os enunciados que aparentam concordância com os anseios do Movimento Surdo e dos teóricos dos

Estudos Surdos são recorrentes, nesse aspecto, como podemos averiguar na fala de todos, mas sem problematizar sua não-materialidade.

Esse fato nos remete a Dorziat (2009, p. 95), em *O Outro da Educação*, pois ela é da opinião de “que houve, por parte da elite mundial, uma apropriação conceitual da fala dos excluídos, desvirtuando esta mesma fala com o fim de manter a exclusão”.

O sistema educacional que continua excludente – para surdos e ouvintes – como comprovam as avaliações oficiais, apropriasse de enunciados como bilinguismo, Língua de Sinais, língua de instrução, inclusão, acessibilidade comunicacional etc., mas, age diluindo seus sentidos. O significado dos termos pode até permanecer, mas o sentido alterado é manifesto pelo contexto de sua materialização.

Ao escolher o termo *surdo* e, também, “compreender”, o termo *deficiente auditivo* como “recomendável” pode parecer oscilar entre a concepção clínica e a concepção sócioantropológica de surdez e sujeito surdo, mas lembramos o leitor que o termo *surdo* pode ser usado como sinônimo de deficiente auditivo, sendo este último um eufemismo para o primeiro.

Embora *surdo* e *deficiente auditivo* tenham significados diferentes para este colaborador, o sentido parece ser o mesmo: “todavia, o termo mais adequado para caracterizar as pessoas com deficiência auditiva é surdo [...]”. Mais uma vez, aqui, o surdo não é narrado como aquele que, por ter uma perda auditiva, interage com o mundo, principalmente, por meio da Língua de Sinais, mas sim, como o *deficiente auditivo*.

Ao recorrer à CID para fundamentar e referendar sua escolha pelo termo *deficiente auditivo*, não deixa dúvida quanto à sua concepção clínica de surdez e sujeito surdo: a surdez é uma deficiência e o sujeito surdo um deficiente.

Carlos Skliar (1999) é um dos muitos teóricos dos Estudos Surdos que discorda dos encaminhamentos da política de educação especial imposta do MEC, pois já havia indícios do caminho que poderia tomar. Para ele é necessário que aja a disjunção entre educação de surdos e educação especial: “[...] nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceituada como um novo paradigma na Educação Especial, mas como um ‘paradigma oposicional’” (SKLIAR, 1999, p. 12), visão que se opõe, radicalmente, ao modelo adotado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Natal/RN e ao modelo de educação inclusiva onde se originou a ideia dos CBRS.

O modelo inclusivo que não diferencia educação bilíngue de surdos de educação de educação especial sob a perspectiva inclusiva é criticado por vários pesquisadores como já foi dito. Aspilicuetta e Cruz (2015, p. 56) nos alerta para o risco da inversão de

valores em que se fazer presente fisicamente no espaço escolar pode ser interpretado como mais importante do que a aprendizagem.

A inclusão de surdos na rede regular de ensino não pode perder de vista o cerne de educação escolarizada. É importante ressaltar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar esse tema podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados (ASPILICUETTA; CRUZ, 2015, p. 55-56).

E mais:

Se assumirmos que a inclusão escolar diz respeito à efetivação do processo de escolarização de alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem, como a questão da língua no caso dos surdos, o parâmetro para definir a escola mais adequada é o êxito no processo de escolarização. Nesse sentido, não é o espaço físico, o nome ou o tempo de existência da escola que vai indicar o ambiente físico-social mais adequado para a escolarização de alunos surdos. Mais do que estar na escola A, B ou C, interessa ao surdo estar em uma escola que lhe garanta apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, traduzido na forma de saber escolarizado (ASPILICUETTA; CRUZ, 2015, p. 56).

Quadro 19 – Registro e análise do questionário

<b>Colaborador n° 10</b>
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Acreditamos ser a melhor imagem que representa a proposta Bilíngue devido apresentar o movimento das mãos e a acessibilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizando as 2 línguas”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
Surdo é a palavras mais adequada ao sujeito que não fala e não escuta, portanto eles

---

tem surdez, mas não podemos esquecer que eles tem cultura e identidade própria.

---

Fonte: Questionário

Igualmente, repete-se a narrativa oficial. Mas, como observou Lima (2014, p. 211) em sua pesquisa, constatamos que “não há, contudo, clareza quanto ao que se entende por bilinguismo, educação Bilíngue, contexto Bilíngue, surdo Bilíngue”, pois essas falas igualmente “ancoram-se apenas no desejo de que a criança surda tenha ‘o direito de crescer Bilíngue’”, mas sem levar em consideração os diversos entraves apontados por ela e que se relacionam com a implementação da educação bilíngue para surdos.

Assim, como constatou Sá (2006, p. 356) em sua pesquisa, observamos que, também, na Escola Municipal Luiz Maranhão do CBRS de Cidade Nova, a maioria das narrativas é “[...] contrária aos interesses da minoria surda”, pois “não problematiza a diferença, não constrói culturalmente a história da surdez e dos surdos”. Essa visão simplista sobre a educação dos surdos e sua inserção nas escolas comuns mascara a exclusão desses sujeitos, pois eles estão incluídos e excluídos ao mesmo tempo.

Lopes e Fabris (2013) questionam a política de educação inclusiva com base no seguinte argumento:

Se tomarmos a palavra exclusão, considerando variáveis que a recolocam no cenário político contemporâneo a partir dos direitos dos indivíduos ou da noção de direito dos governados, veremos que muitos são os casos de *inclusão excludente*, ou, como preferimos denominar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013a p. 74, grifo no original).

Na continuação do texto elas explicam que a idéia e a expressão *inclusão excludente* (ou in/exclusão) surgiu “para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludente”. E concluem:

Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2013a, p.74 ).

Quadro 20 – Registro e análise do questionário

---

**Colaborador nº 11**

---

**Questionário**

**Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.**

*Acessível em Libras*

**Justifique sua escolha**

“Porque é a imagem que melhor transmite a ideia de comunicação em Libras”

**Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.**

*Deficiente Auditivo – DA*

**Justifique sua escolha**

“Porque é o termo mais adequado para indicar a deficiência de uma pessoa que não ouve”.

Fonte: Questionário

Em sua justificativa pela escolha do símbolo *acessibilidade em Libras*, em detrimento dos demais símbolos, afirma ser essa “a imagem que melhor transmite a ideia de comunicação em Libras”, mas, como nos casos anteriores, sem um aprofundamento no real sentido e implicação do símbolo.

O símbolo *Libras é 10* ocuparia melhor o papel atribuído por esse colaborador ao símbolo *acessibilidade em Libras*, pois esse símbolo é uma apologia à Língua de Sinais do Brasil, independentemente de localidade específica. Já o símbolo *acessibilidade em Libras* se refere a um ambiente linguisticamente acessível ao surdo e a comunidade surda.

Ambos os símbolos não encontram, nas turmas observadas, razão de sua existência. O sujeito surdo, mais uma vez, contrariando a concepção sócioantropológica, é narrado como uma pessoa a quem lhe falta algo: a capacidade de ouvir. O termo *deficiente auditivo*, conforme podemos ler logo acima, parece ser para este colaborador o “mais adequado”, porém não para indicar alguém com uma língua e cultura própria e, sim, indicar a “deficiência” daquele que não ouve. Esta é nossa suposição com base nas pistas ou indícios

É bom recordarmos que em Dallon (2013, p. 147-148) “a formação discursiva dos Estudos Surdos”, contrariando a visão clínica acima, “inscreve os surdos falantes de

Libras na visão socioantropológica”. E mais: “vê esse sujeito na condição de falante de uma língua e, em consequência disso, produtor de cultura e relações complexas fundadas através da Língua de Sinais [...]” (DALLAN, 2013, p. 147-148 ). Ao término de seu raciocínio conclui: “por isso, necessita de uma escola onde a Língua de Sinais circule como primeira língua”.

Não é esse o caso do CBRS de Cidade Nova e nem parece ser o caso dos demais CBRS de Natal.

#### Quadro 21 – Registro e análise do questionário

Colaborador nº 12
<b>Questionário</b>
<b>Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.</b>
<i>Acessível em Libras</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Não basta apenas um professor de libras em sala de aula. O professor regente, os colegas de turma e toda comunidade escolar devem ter conhecimento da Língua de Sinais (LIBRAS), para que a comunicação exista de fato”.
<b>Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.</b>
<i>Surdo</i>
<b>Justifique sua escolha</b>
“Não tem audição”

Fonte: Questionário

A colaboradora acima, embora não seja sinalizadora, reconhece a necessidade de cada membro da comunidade escolar “[...] ter conhecimento da Língua de Sinais [...]”, e, acrescenta: “para que a comunicação exista de fato”.

Esse fato – o conhecimento da língua de sinais pela comunidade escolar – não foi evidenciado por nós nas observações participantes, o que põem em dúvida a materialização da proposta bilíngue no CBRS de Cidade Nova.

Ainda, segundo esta colaboradora, “não basta apenas um professor de libras em sala de aula”. Essa declaração soa como uma confissão ou denúncia da situação comum. Essa professora contava com nossa colaboradora nº 14 como sua auxiliar.

Ainda que reconheça todas essas carências, no sistema dito “inclusivo” nas escolas comuns, ela limita-se a apresentar alternativas curriculares sem se opor ao modelo posto (ou imposto). Isto nos levar a supor que a mesma ignora o Movimento Surdo e os Estudos Surdos e suas premissas ou que se opõem a eles.

As palavras não falam por si,; elas se inserem em redes discursivas complexas e dinâmicas, nas quais os significados e os sentidos são sempre instáveis e sujeitos a mudanças. As palavras significam aquilo que os usos levam a que signifiquem. Mas os usos são livres ou caóticos; eles seguem determinadas regras implícitas, estabelecidas em cada cultura ao longo do tempo (VEIGA-NETO, 2013, p. 9).

Skliar (1999) nos fala da necessidade de ruptura com esse modelo de educação “inclusiva” para surdos opondo-se as adaptações curriculares como solução: “A educação Bilíngue para surdos, pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas, e os seus discursos, permanecerem no âmbito da Educação Especial” (SKLIAR, 1999, p. 12).

Como ele observa:

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes (SKLIAR, 2011, p. 7).

Fica evidente pela escolha do termo *surdo* e pela justificativa dada por nossa colaboradora 12 – *não tem audição* – que esses sujeitos são narrados não como sujeitos culturais e sim como deficientes.

Não nos surpreende que a educação deles seja, também, concebida como mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidade educacionais especiais e não a negação desse modelo. Só nos resta, novamente, concordar com Lane (1997, p.

84) de que “a instituição audista [oralista ou ouvintista] não está preocupada nem com a herança cultural dos surdos, nem com a sua linguagem, a qual é a concretização dessa herança”.

Em “Currículo e Identidade Social: territórios contestados”, Silva (1995, p. 195) concorda que “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e os outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”.

O currículo no CBRS de Cidade Nova traz noções claras sobre qual grupo pode representar a si mesmo e os outros e quais grupos pode ser apenas representados. O grupo dos ouvintes “representa” os surdos, ao mesmo tempo em que decide quem pode ser “apenas” representado.

Fazem isso ao determinarem a dinâmica na sala de aula, a escola “inclusiva” como a única opção para os surdos, o papel secundário dado à Língua de Sinais no processo ensino-aprendizagem, o papel “auxiliar” do professor de Libras surdo, pois, como observamos, não está claro se esses profissionais auxiliam os professores regentes ou os alunos, ou se são intérpretes, já que alguns professores regentes se referem a esses profissionais surdos como exercendo essa função.

Na continuidade de sua análise sobre o currículo Silva (1995) reconhece que “o poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção de conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais”. O problema da política de educação inclusiva para surdos, nas escolas comuns (inclusivas), está na negação da diferença surda que anteriormente afirmavam existir, por meio do discurso de que todos são iguais. Iguais em que sentido?

A lógica parece ser a de incluir os diferentes para apagar a diferença. O princípio da isonomia que nos faz lembrar Boaventura de Souza Santos em sua frase clássica é a de que “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” e que “temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Voltando ao Silva (1995, p. 202) e a questão curricular entendemos que:

A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizar e a inferiorizá-los.

Negar que seja exatamente isso o que ocorre no CBRS pesquisado é negar o óbvio. Sabemos que Língua de Sinais, a identidade e cultura surda, o Movimento Surdo, a concepção sócioantropológica de surdez e a mais recente produção acadêmica dos Estudos Surdos não encontram representação no currículo das instituições que formam o CBRS de Cidade Nova, a não ser como força centrífuga se opondo a hegemonia (força centrípeta). Essa é a leitura de Oliveira (2016, p. 114, grifo no original ...):

Se um dia o discurso da inclusão foi de encontro à ordem estabelecida, fugindo à valorização do normal em detrimento do diferente, hoje ele tem exercido força de unificação e centralização das ideologias verbais (BAKHTIN, 2010, p. 81), e o discurso da comunidade surda vem na contramão disso, com força centrífuga, não necessariamente à revelia da *palavra* de ordem, mas compreendendo ela de modo mais aberto, a partir do diálogo com vozes outras, como as do discurso sobre a educação indígena, por exemplo.

Neste momento, as perguntas certas são tão importantes quanto às repostas que podem ser dadas, por isso, concordamos com a perguntar de Silva (1999, p. 197): “Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos?” E ainda mais: “Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos?”

Como ele mesmo questiona ao finaliza sua reflexão:

Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesse processo de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 1995, p. 197).

A conclusão a que chegamos não se limita a Escola Municipal Luiz Maranhão, pois a ausência de crianças de surdas no Centro Municipal de Educação Infantil Marise Paiva e *o atendimento a duas crianças surdas com aparelho FM e mais uma com implante coclear na Escola Municipal Emília Ramos só encontra razão em uma abordagem oralista.*

Pesquisa de Meletti e Ribeiro (2014, p. 175) a despeito da implantação da política de educação inclusiva, no Brasil, aponta “o baixo número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica” e evidencia “o fato de que a concentração de matrícula ocorre nas primeiras séries [anos] do ensino fundamental, com ampla defasagem idade/série” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 180).

Analisando os dados referente à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais entre os anos de 2006 a 2012, estas pesquisadoras constataram um aumento de 17,10%, mas que isso representa apenas 1,2% do total geral de matriculados. Como podemos perceber, um número muito próximo foi encontrado nas instituições pesquisadas.

Para as pesquisadoras, esse total – 1,2% de alunos com necessidades educacionais especiais representam 1,5% da demanda de alunos para o mesmo período que era de 15 milhões. Nessa pesquisa, não se destaca os dados com relação a matrícula de alunos surdos, mas, por meio dos dados contidos na Carta ao Ministro da Educação, ficamos sabendo que houve uma queda no número de alunos surdos matriculados entre 2004 e 2008.

Com relação ao número geral de matrícula de pessoas com necessidades educacionais entre 2007 e 2009, as pesquisadoras, acima, disseram que teve uma oscilação, mas que entre 2010 e 2012 voltou a crescer. Não temos, até o momento, dados atualizados sobre cada grupo especificamente.

A implicação da não matrícula de alunos surdos, na educação infantil bilíngue, pode significar, não apenas, uma inclusão tardia, mas, o que é muito pior, uma inclusão tardia sem língua.

Não concebemos como recomendável que uma criança ouvinte inicie sua vida escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, sem ter passado pela educação infantil, mas temos a tendência de naturalizar o fato de que as crianças surdas sejam excluídas da educação infantil e que sejam matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental sem, ainda, terem adquirido uma língua.

A ideia de que o surdo deve ser encaminhado, o mais precoce possível, à reabilitação auditiva e oral através de práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, para que possa chegar aos padrões próximos à “normalidade”, a crença de que integração real na sociedade será, unicamente, consequência do domínio de competências na linguagem oral e que o aprendizado da linguagem desta é fator determinante para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem são alguns dos princípios da concepção clínica de surdez. Essa concepção tem, na filosofia oralista, sua sustentação.

A educação dos surdos, na perspectiva do CBRS, é “inclusiva”, ou seja, equivalente à educação do cego (ou da pessoa com baixa visão), da educação da pessoa com deficiência intelectual, da pessoa com transtorno ou déficit etc.

Os indícios constatados: a escolha da escola comum mista como única opção ou como a melhor das opções para a educação dos surdos; o papel secundário da Língua de Sinais no processo ensino-aprendizagem; a compreensão da educação bilíngue dos surdos como sendo a inserção de duas línguas, mas não de duas culturas; o entendimento de que a educação bilíngue dos surdos é mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidade educacionais especiais e não a negação desse modelo e o uso de termos, palavras e expressões que refratam a concepção clínica, ao mesmo tempo que, refletem a concepção sócioantropológicas de surdez, Portanto, o modelo adotado é a perpetuação do modelo oralista – ou, no mínimo, de sua concepção mais atual, o ouvintismo (audismo).

Vivemos outro momento da história dos surdos; temos conquistas nesse campo que estão exigindo novas lutas. Parece que uma das lutas, já enunciada pelos surdos, é a de reivindicar, junto á escola de surdos, um ensino de qualidade que os prepare para outros embates culturais (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 124).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se descubro o lance perverso da jogada quem sabe eu consigo  
sobreviver.  
(LYA LIFT, 1980, apud GIORDANI, 2010).

Em nossas considerações finais, chamamos a atenção para o contexto em que está inserido nosso texto, ou seja, o sujeito da pesquisa. A Escola Municipal Luiz Maranhão, segundo avaliação do IDEB, passa por uma situação extremamente negativa. Seus alunos, mesmo os ouvintes, vivem uma situação de “(in)exclusão” (LOPES; FRABIS, 2013a, p. 60): incluídos no sistema educacional, mas, ao mesmo tempo, excluído nele. Situação já apontada por Duber em sua obra e citada por nós no corpo da tese.

A escola “inclusiva” como projeto da política neoliberal tem sua gênese nas reformas educacionais da década de 90. Até então, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, no sistema educacional, ocorria por meio das escolas especiais e classes especiais integradas ou não. cremos que as análises das políticas de educação especial realizadas por diversos colegas pesquisadores do campo da educação especial – tanto na sua vertente integrada como na inclusiva – que desmembram essas políticas públicas educacionais mais amplas, cometem um erro de abordagem e limitam suas conclusões.

A escola comum quando não associada à inserção de pessoas com necessidade educacionais especiais é, comumente, descrita como excludente. Sousa e Góes (1999) foram felizes ao tecer suas *considerações sobre o excludente contexto da inclusão* ao abordar o ensino para surdos na escola dita inclusiva: “por maiores que sejam os esforços, o ensino público está longe de primar pela qualidade” (SOUSA; GÓES, 1999, p. 177), mas, como elas pontuam:

[...] vem-se observando, na maioria dos países, uma forte tendência política em se defender a integração do surdo na escola comum, uma estrutura de ensino que não vem satisfazendo, como já foi dito, às necessidades educacionais nem de crianças ouvintes [...] (SOUSA; GÓES, 1999, p. 177).

Essa escola comum tão criticada pelos teóricos dos Estudos Culturais (por ser essencialmente excludente), do dia para a noite, torna-se “inclusiva” na visão de vários teóricos da educação especial como em um passe de mágica. A política de educação

especial que emergiu “como um dos instrumentos do Estado de Bem-Estar Social”, conforme nos afirmam Sousa e Góes (1999, p. 177), torna-se devido à transição do antigo liberalismo para o novo liberalismo – ou neoliberalismo – carente de uma nova roupagem.

A nova configuração econômica neoliberal, por meio das reformas educacionais nela inspiradas, deu origem às narrativas negativas sobre as escolas especiais e as classes especiais, acusando-as de segregar, e, por sua vez, a escola comum que, até então, era excludente, passou a ser narrada como inclusiva.

Em *Inclusão e Educação* Lopes e Fabris (2013, p. 74) denunciam o que denominam de *inclusão excludente ou in/exclusão*. Explicam que o novo conceito “surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos, ainda, sofre com as práticas de inclusão excludentes”. E detalha a situação constatada:

[...] muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram. Então, se no Brasil, até quase o final do século XX, tivemos um cenário de exclusão por desconhecimento do outro, no final do século XX e no já decorrido do século XXI, parece que temos um cenário in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 74).

Lopes e Fabris (2013a, p. 78) afirmam que “hoje não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão”, mas que, por outro lado, “essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos”. É necessário diferenciar, urgentemente, à “inclusão” no sentido político-filosófico, das chamadas “políticas de inclusão”, que, supostamente, propõem sua materialização. Inclusão e políticas inclusivas não são sinônimos. Criticar a/as política(s) de inclusão não é o mesmo que se opor à inclusão, muito pelo contrário.

Como já compartilhamos com o leitor, narramos as políticas de educação de pessoas com necessidades educacionais como sendo elas fruto da agenda (neo)liberal. As escolas e classes especiais entram em crise juntamente com a crise desse paradigma. Com a emergência do neoliberalismo, a transição da educação especial em escolas e classes *exclusivas* para a educação em escolas e classes *inclusivas* dá-se por meio das classes integradas.

Se não consideramos as políticas de inserção dos sujeitos com deficiências em um contexto mais amplo, no contexto das políticas educacionais, tanto a defesa quanto a crítica a essas políticas, ficam infundadas, não passando de retórica apaixonada.

Concluindo nosso raciocínio sobre o tema, citaremos, mais uma vez, Lopes e Fabris (2013, p. 78):

Os investimentos do Estado parceiro, que convoca cada um e toda a população é uma estratégia potente para que todos sejam colocados no jogo do neoliberalismo, dessa forma afirmamos que a inclusão passa a funcionar como uma das condições de efetivação do neoliberalismo.

Diante os dados analisados, não podemos chegar a outra conclusão que não seja a de que nos anos iniciais no CBRS de Cidade Nova, Zona Oeste de Natal/RN, os fundamentos e as práticas manifestas vão de encontro a proposta de educação bilíngue do Movimento Surdos e dos Estudos Surdos manifesto em documentos como a Contra-Nota da FENEIS à Nota Técnica do MEC, o documento Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), como já afirmamos (SILVA; MALTA, 2013, p. 116):

Apesar da propagação dos rumos da política chamada inclusiva, a sociedade ainda mantém a visão patológica a respeito da surdez, que vê os surdos como sujeitos incapazes, anormais, deficientes, doentes, devido ao processo de imposição cultural ouvintista, assumida pela cultura universal. Cultura que se impõe sobre os povos surdos, faz gerar os conflitos de representações e de identidades surdas.

Em conformidade com alguns dos teóricos dos Estudos Surdos, entre estes Skliar (2011), Sá (2011; 2016), Lopes e Fabris (2007; 2009; 2013), Dorziat (2009; 2011), Sousa e Góes (1999), Quadros (2007), Lane (1997), Sánchez (1990), Sacks (2010) e outros, entendemos não ser esta, apenas, uma proposta “bilíngue” diferente, mas claramente oposta à proposta do Movimento Surdo e dos teóricos dos Estudos Surdos que aqui nos referimos.

A maioria dos colaboradores, como se pode constatar, concebe o sujeito surdo como deficiente e a educação bilíngue como mais um desdobramento da educação de pessoas com necessidades especiais.

Necessário se faz à continuidade de diálogos entre a comunidade surda local e o órgão responsável pela implementação e manutenção dos CBRS de Natal com vista às revisões periódicas do rumo da instituição. A participação de líderes da comunidade surda local em uma caravana nos dias 19 e 20 de maio de 2011 em Brasília e a organização, logo em seguida, do que ficou conhecido como *setembro azul* comprova a adesão da Associação de Surdos de Natal ao discurso da FENEIS à qual é filiada e que,

até bem pouco tempo, tinha um dos seus membros como um dos vice-presidentes desta federação.

A Resolução Municipal que criou os CBRs de Natal não deixa evidente que tipo de bilinguismo é proposto. Tânia Felipe (2015, s.p.) entende que:

[...] para se pensar em uma proposta de educação bilíngue, é preciso também distinguir entre *bilinguismo primário*, quando duas línguas são adquiridas naturalmente; *bilinguismo secundário*, quando a segunda língua é aprendida formalmente; e *bilinguismo receptivo e produtivo*: o primeiro acontece quando apenas são desenvolvidas competências linguísticas para ouvir e ler; o segundo, quando, além dessas competências, são desenvolvidas outras que permitem falar e escrever (FELIPE, 2015, p s. p.).

Afirmamos anteriormente, ao descrever as filosofias educacionais, como alguns elementos da proposta bilíngue ainda não são consensuais entre os especialistas e mesmo entre os membros do Movimento Surdo. Também não ficou claro para nós nas falas dos entrevistados como se norteará a proposta implementada, mas essas respostas associadas às práticas observadas nos dão indícios que possibilitam algumas hipóteses a partir do que coloca Tânia Felipe (2015, p.s.p. ) “[...] para a maioria dos surdos, o *bilinguismo primário* ocorre mui escassamente e pode depender das orientações e opções da família, do tipo de surdez e/ou das tecnologias utilizadas para um surdo poder ouvir e falar, entre outros fatores [...]”, o que à levar a concluir que devido a isso, “é mais frequente haver o que ela denomina de bilinguismo secundário”. Mas, como ela também aponta em seu artigo:

[...] devido às políticas educacionais e às questões econômicas que têm dificultado a terapia de fala ou o trabalho com a modalidade oral do Português nas escolas, a maioria dos surdos não fala ou não quer falar e suas competências linguísticas para ler e escrever geralmente explicitam um bilinguismo incipiente que tem, como resultado, um rendimento acadêmico insatisfatório para a maioria dos surdos.

Primário, secundário e/ou receptivo e produtivo? Essas concepções de bilinguismo nos possibilita ter uma ideia da complexidade da implementação de uma proposta de bilinguismo para surdos e, mais ainda, se essa implementação ocorrer em uma instituição em que a maioria dos alunos não é surda e a língua de instrução não for a Língua de Sinais, mas o português oral e escrito.

Os relatos dos professores surdos durante as entrevistas coletivas sobre a dinâmica em sala de aula nos possibilitam tirar algumas conclusões. Conclusões essas

que foram corroboradas pela prática observada e que encontram sentido no que escreveu a pesquisadora acima citada, pois segundo a mesma pode-se também “[...] adotar uma educação bilíngue transitória que tem como objetivo substituir a língua minoritária utilizada pelo aluno, para que este utilize apenas a língua majoritária”. Essa forma de bilinguismo que se materializa na “assimilação social e cultural” da maioria pretende subtrair uma das línguas no decorrer do tempo, “já que o resultado final é o monolinguismo”.

É justamente isso que vem acontecendo no Brasil, com relação à escolarização da maioria dos surdos em escolas inclusivas que, além de privarem os surdos de sua língua patrimonial, eles conseguem desenvolver apenas um monolinguismo incipiente e seu domínio do Português não lhes proporciona uma inserção na cultura majoritária e nem uma competitividade para o ingresso em universidades ou no mercado de trabalho. Isso tem acontecido porque a Libras está sendo restrita às salas multifuncionais onde acontece o Atendimento Educacional Especializado – AEE e, porque também na maioria das classes inclusivas não há intérpretes de Libras (FELIPE, 2015, p. s.p.).

Qual o fim da educação desses sujeitos inseridos nesse CBRS pesquisado? O que aponta os indícios se considerarmos os dados registrados por meio dos questionários, da observação participante e da entrevista coletiva nas instituições que o compõe? Uma instituição que “orienta” seus educados surdos para que façam uso do aparelho FM e realizem implante coclear, dispensando assim o intérprete de Língua de Sinais e o professor surdo, pode leva-nos a suposição de que sua finalidade é a normalização desses sujeitos.

Mesmo nas experiências em que isto não ocorreu, a ausência de intérpretes de Língua de Sinais e de professores regentes bilíngues nos anos iniciais aponta para a mesma conclusão. Se a Língua de Sinais não é a língua de instrução e o professor surdo tem um papel coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, como não nomear essa escola de normalizadora já que é o sujeito surdo que tem que se adequar a ela e não o contrário.

Ao tratar o surdo como “normal” ou “igual” negando assim sua diferença linguística e, portanto, cultural, também se nega o princípio da isonomia do direito, no qual se propõe tratar os iguais na medida de sua igualdade – “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” – e tratar os diferentes na medida de suas diferenças – “temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”, como bem descreveu Boaventura de Sousa Santos.

Concordamos com Felipe ao propor que:

[...] é preciso repensar a proposta educacional bilíngue inclusiva para os surdos, uma vez que esta tem induzido a uma única proposta pedagógica que, embora seja considerada uma educação bilíngue, implica questões socioculturais, educacionais, políticas e econômicas que determinam objetivos diferenciados das expectativas das comunidades surdas. Daí, essa proposta de educação não ser uma *educação bilíngue* de fato, embora esteja classificada como tal apenas pelo fato de ter alunos que potencialmente podem vir a ser bilíngues ou já são bilíngues antes de entrarem nas escolas, ou ainda pelo fato de serem utilizadas as duas línguas na escola; por isso, elas são propostas fracas que se diferenciam das propostas fortes que realmente propiciam o bilinguismo (FELIPE, 2015, p.s.p., grifo no original).

Cabem aqui as palavras de Veiga-Neto (2001, p. 25-26):

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento com o outro, pois é preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho.

A falta de clareza na distinção entre educação bilíngue para surdos e educação inclusiva para surdos é algo que só agora tem sido objeto de análise, pois, os documentos oficiais, até bem pouco tempo, pouco ou nada contribuíram para dissipar a contradição entre uma proposta e outra. Muitos dos documentos oficiais, e não oficiais, foram forjados no emaranhado desses conceitos emergentes (e ainda) em construção na arena social, por isto, esses documentos, mesmos os oficiais, contribuíram mais para a permanência do problema do que para a solução, portanto recomendamos aos leitores a busca por textos mais recentes que objetivam discriminar esse emaranhado conceitual esclarecendo os princípios de cada uma das propostas e como é possível ser dada a sua materialidade.

## REFERÊNCIAS

A ESCOLA QUE NÓS SURDOS QUEREMOS E TEMOS DIREITO. In: NÍDIA, Regina Limeira de Sá (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: VALER; EDUA, 2011.

ALBINO, Ivone Braga; SILVA, J. E. F. da. Estudantes com surdez/deficiência auditiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: vozes e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMC4063.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Org.). *Surdez, Escola e Sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

ASSIS SILVA, Cesar Augusto de. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. 248 p.

\_\_\_\_\_. Controvérsias sobre a educação de surdos no Plano Nacional de Educação. In: MONTEIRO, Paula. (Org.). *Religiões e controvérsias públicas: experiências, práticas sociais e discursos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2015. 344 p.

AVERY. A educação da criança com distúrbios auditivos. In: JOHNSON, G. Orville; CRUICKSHANK, William M. *Educação de excepcionais*. Rio de Janeiro: Globo, 1982. v. 2.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128 p.

BRASIL. IDEB/INEP: 2013. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acessado em 12 18 de setembro de 2015.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça; CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial Deficiência Auditiva. *Educação Especial Deficiência Auditiva*. RINALDI, Giuseppe et al. (Org.). Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20264.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Nota Técnica Nº 05*. Implementação da Educação Bilíngue. Brasília: MEC; SECADI; GAB, 2011. Disponível em: <[http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1385030174MINISTERIO\\_DA\\_EDUCACAO\\_Norma\\_Tecnica\\_Educacao\\_Bilingue.rtf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1385030174MINISTERIO_DA_EDUCACAO_Norma_Tecnica_Educacao_Bilingue.rtf)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Carta aberta ao Ministro da Educação*. (Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2014. Disponível em: <<http://www.apadadf.org.br/relatorio-do-grupo-de-trabalho-designado-pelas-portarias-no1-0602013-e-no912013-contendo-subsidios-para-a-politica-linguistica-de-educacao-bilingue-lingua-brasileira-de-sinais-e-lingua-p/>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRITO, Jane Lindoso; SÀ, Nídia Regina Limeira. In: Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÀ, N. R. L. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: EDUA; VALER, 2011. p. 195-224.

CARTA ABERTA AO MEC. In: NÍDIA, Regina Limeira de Sá (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: VALER; EDUA, 2011.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art06.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A educação que nós surdos queremos e temos direito. In: SÀ, N. R. L. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: EDUA; VALER, 2011. p. 297-300. Disponível em: <[http://www.socepel.com.br/\\_arquivos/LIVRO\\_SOBRE\\_SURDOS/Surdos\\_Qual\\_Escolar.pdf](http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, W. D. *Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em libras*. v. 1. São Paulo: Vitae; Favesp; Capes; Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CICCONI, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COELHO, W. L. R. A política de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais sob a lógica do receituário neoliberal. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2., 2006, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2006.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A Educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DALLAN, Maria Salomé Soares. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais*. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação...) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

\_\_\_\_\_. *Análise discursiva dos Estudos Surdos em educação: a questão da Língua de Sinais*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

\_\_\_\_\_. *Estudos Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DOVETES, Brenno Barros. *A tradução na criação de sinais termos-religiosos em Libras e uma proposta para a organização de glossário terminológico semibilíngue*. 2015. 438 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução ...) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 119, jun. 2003, p. 29-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e dialogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FELIPE, Tânia Amara. Aquisição da Linguagem e Escolas bilíngues para Surdos. *Rev. Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, Manaus, n. 1, ano 17, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Sueli. Apresentação. *Educ. Rev.*, Curitiba, Ed. especial, n. 2, s.v., 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, , n. 116, jul. 2002, p. 21-39. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUSA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

GIANINI, Eleny. *A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GIODANI, Liliane. Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento surdo? In: LOPES, Maura Corcine; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1991.

GOMES, C. C. S. Entendendo a legislação de libras. *Revista Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 14, jul./dez. 2006, p. 17-20.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Fundamentos da Educação Escolar para Alunos Surdos*. Natal: Departamento Estadual de Imprensa – DEI, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Apoio Pedagógico ao Aluno Surdo* – Sala de Recursos. Natal: Departamento de Imprensa, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar Nº 389, de 30 de junho de 2009*. Cria cargos públicos de provimento efetivo vinculados ao Quadro de Pessoal da Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em:  
<[http://www.al.rn.gov.br/portal/\\_ups/legislacao//Lei%20Comp.%20n%C2%BA%20389.pdf](http://www.al.rn.gov.br/portal/_ups/legislacao//Lei%20Comp.%20n%C2%BA%20389.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 372/2004*. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no município de Santa Cruz/RN e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 5.952, de 31 de agosto de 2009*. Altera o texto do Art. 3º da Lei nº 5.490/2002 que dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Município, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.natal.rn.gov.br/\\_anexos/publicacao/legislacao/leiOrdinaria\\_5952.doc](http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/leiOrdinaria_5952.doc)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 9.249, de 15 de julho de 2009*. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC00000000056174.PDF>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei Ordinária Nº 05.409/2002*. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no município de Natal/RN e dá outras providências.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUSA, Solange, Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Horizontes pedagógicos, 42).

LIMA, Camilla Machado de. *Educação de Surdos: desafios para prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada...) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. 391 p.

LOPES; Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Temas e Educação).

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Luciyellenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.). *Educação de surdos: políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, Maura Corcini. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLSHEIM, Betina. Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNIC, 2011.

LOPES; Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. (Coleção Temas e Educação).

\_\_\_\_\_. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. (Coleções Estudos Foucaultianos).

LUNARRDIN-LAZZARIN, Márcia Lise; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. In: VIEIRA-MACHADO, Luciyellenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.). *Educação de surdos: políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

NOTA DE ESCLARECIMENTO DA FENEIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS (EM RESPOSTA À NOTA TÉCNICA Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB). Rio de Janeiro: FENEIS, 2011

MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

MACHADO, Paulo Cesar. *Diferença Cultural e Educação Bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares*. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores nacionais sobre a educação especial no Brasil. In: *Educação escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 175-189.

NATAL. Prefeitura Municipal. *Resolução Municipal nº 005/2009*. Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-428.html>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. *Ser professor nos Complexos Bilíngues de Referências para Surdos de Natal: vozes em diálogo*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, Natal, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos: vozes evocadas explícita e implicitamente pela nota técnica 05/2011 da SECADI. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (Org.). *A muitas mãos: contribuições para os estudos surdos*. Natal: EdUFRN, 2016.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano; BAGAROLLO, Maria Fernanda. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Org.). *Surdez, Escola e Sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. UFRGS, 1999.

PETERSON, Iva Jean; SILVA, José Edmilson Felipe da. Comunicando com as mãos em LSB: contribuições do Dr. John Everret Peterson para a Língua de Sinais do Brasil. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (Org.). *A muitas mãos: contribuições para os estudos surdos*. Natal: EdUFRN, 2016.

PERLIN. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-73.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

QUADROS, Ronice Müller. Inclusão de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 105-108. Disponível em: <<http://www.rsaccessivel.rs.gov.br/uploads/1232542845EnsaioxpдагогicоsxBrasiliaxMinistérioxdaxEducacãoxSEESP1.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 86-97.

RESOLUÇÃO MUNICIPAL Nº 05/2009. Natal: SME, 2009.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SÀ, Nidia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_. Carta Aberta ao Ministro da Educação sobre a Especificidade Linguística da Criança Surda e o Essencial de suas Necessidades Educacionais. In: SÀ, N. R. L. (Org.). *Surdo: qual escola?* Manaus: EDUA; VALER, 2011b, p. 293-296.

\_\_\_\_\_. A posição inclusivista radical na educação de surdos. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (Org.). *A muitas mãos: contribuições para os estudos surdos*. Natal: EdUFRN, 2016.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANCHEZ, Carlos. *La increíble y triste história de lasordera*. Caracas: CEPROSORDO, 1990.

SANTOS FILHO, Pedro Luiz dos. *Escolarização dos Surdos no Ensino Médio em Natal: vendo e ouvindo vozes*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação ...) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Luísa de Marilac de Castro. *Educação de Surdos: Evolução histórica no Rio Grande do Norte*. 2000. 65 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

SILVA, J. M. Trajetória da educação especial no RN: da integração a inclusão. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial, 2007, p. 149-156.

SILVA, Luiza de Marilac de Castro. A História da Educação dos Surdos no Rio Grande do Norte (1952-2000). In: SILVA, Marinalva Freire; SANTOS, Neide Medeiros. (Org.). *Assim se faz leitura...* João Pessoa: Ideia, 2013.

SILVA, José Edmilson Felipe da. Fundamentos para a educação dos Surdos: doze anos depois uma análise dos documentos e do referencial teórico que norteou a “inclusão” dos surdos no Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 3., Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2008.

- SILVA, José Edmilson Felipe da; MALTA, Maria Helena. Por uma inclusão não excludente dos surdos na universidade. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 109-123.
- SILVA, J. E. F. da. A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-32.
- \_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14. v. 1.
- SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF; Autores Associados, 1999.
- SOUSA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 85-93.
- SOUSA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, R. M. de.; GÓIS, M. C. R. de. O ensino para Surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.
- SVARTHOLM, K. Carta aberta sobre Escolas Especiais para Surdos. In: SÀ, N. R. L. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: EDUA; VALER, 2011. p. 283-292. Disponível em: <[http://www.socepel.com.br/\\_arquivos/LIVRO\\_SOBRE\\_SURDOS/Surdos\\_Qual\\_Escolar.pdf](http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.
- TIMOTEO, Janice Gonçalves. *Lexicografia da língua brasileira de sinais do Nordeste*. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber: saber para excluir. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, jul./nov. 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-veiga-netoa.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Minimae parabolae. In: FABRIS, Eli T. Henn; HLEIN, Rejane Ramos. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>> Acessado em: 13 jul. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. 108 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

## ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRATICAS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO**

Aluno: José Edmilson Felipe da Silva  
Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes  
Coorientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá

**ESQUEMA NORTEADOR II: QUESTIONÁRIO  
A CONCEPÇÃO DE SUJEITO SURDO, BILINGUISMO E A FINALIDADE DA  
EDUCAÇÃO DESTES SUJEITOS**

Antes de tudo.

Muito obrigado por sua participação. Sem sua contribuição seria impossível esta pesquisa. Este é um questionário que visa construir dados para a pesquisa sobre a educação especial sob a perspectiva inclusiva em Natal. Ele consta de questões abertas e fechadas divididas em três eixos: quem são os sujeitos alvo da proposta Bilíngue, o que é educação Bilíngue neste contexto e qual é a finalidade da educação para os sujeitos alvo da proposta Bilíngue.

José Edmilson Felipe da Silva

**I. Sujeitos alvo da proposta Bilíngue.**

1)Qual destas imagens você acredita representar melhor as pessoas a quem a proposta Bilíngue se destina? Escolha apenas uma.



( )

( )

( )

( )

1.1)Justifique sua escolha:

---



---



---



---

1) Qual dos termos parece ser o mais adequado para nomear estes sujeitos? Marque apenas uma alternativa.

- ( ) Mudo
- ( ) Surdo-mudo
- ( ) Surdo
- ( ) Deficiente Auditivo - DA
- ( ) Portador de deficiência auditiva

2.1) Justifique sua escolha:

---

---

---

3) Como você vê os sujeitos alvos da proposta Bilíngue? Descreva suas impressões.

---

---

---

---

4) Descreva o olhar da Comunidade Escolar, excluindo o seu olhar, sobre os sujeitos alvo da proposta.

---

---

---

---

## **II. A educação Bilíngue.**

1) O que você entende por educação Bilíngue (no contexto dos Complexos)?

---

---

---

---



---

**III. A finalidade da educação para os sujeitos alvo da proposta Bilingue.**

1) O que se deseja com a educação desses sujeitos?

---



---



---



---

Mais uma vez agradecemos sua participação e esperamos contar com sua presença nas entrevistas coletivas. O conteúdo do questionário norteará a entrevista, inicialmente, provocando novos questionamentos. Caso queira mais alguns esclarecimentos sobre a pesquisa: questionário, entrevista e observação entre em contato comigo via e-mail ou telefone: [jfelipe45@gmail.com](mailto:jfelipe45@gmail.com) ou cel.: 91230928. Abraços.

**Dados de identificação do colaborador da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Nº. \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_ Ano de nascimento: \_\_\_\_\_  
 Tempo de atuação na instituição? \_\_\_\_\_

**ANEXO B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****PRÁTICAS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO**

Aluno: José Edmilson Felipe da Silva  
Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes  
Coorientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá

**ESQUEMA NORTEADOR I: SESSÃO DE OBSERVAÇÃO  
A CONCEPÇÃO DE SUJEITO SURDO, BILINGUISMO E A FINALIDADE DA  
EDUCAÇÃO DESTES SUJEITOS**

Com o objetivo de diagnosticar a concepção de sujeito surdo nos Complexos Educacionais Bilíngues de Referência para Surdos de Natal, a finalidade da educação destes sujeitos concebida nesses espaços e sua relação com a concepção de sujeito Surdo e bilinguismo para surdos nos Estudos Surdos, as observações terão como eixo norteador a busca por conteúdos *Conceituais*<sup>5</sup>, *atitudinais*<sup>6</sup> e *procedimentais*<sup>7</sup> que manifestem, na prática cotidiana, a concepção que a comunidade escolar tem sobre os sujeitos surdos, o bilinguismo proposto no contexto dos complexos e os fins da educação desta parcela alvo da proposta.

---

<sup>5</sup> Por conteúdos conceituais entendemos aqui os conhecimentos socialmente produzidos sobre os surdos na contemporaneidade tendo como parâmetro os Estudos Surdos por estes entender a pessoa surda como sendo 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*”.

<sup>6</sup> Por conteúdos atitudinais procuraremos observar a existência de normas e valores que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, bilíngue e emancipadora para os surdos, reconhecendo-os como sujeitos com língua e cultura própria, distanciando-se assim do discurso clínico/médico.

<sup>7</sup> Por conteúdos procedimentais nos referimos aos objetivos, aos resultados e os meios para alcançar as proposições da filosofia bilíngue conforme defende o movimento surdo, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos pela comunidade escolar.

**ANEXO C****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****PRATICAS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO**

Aluno: José Edmilson Felipe da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes

Coorientadora: Profa. Dra. Nidia Regina Limeira de Sá

**ESQUEMA NORTEADOR III: SESSÃO DE ENTREVISTA COLETIVA  
A CONCEPÇÃO DE SUJEITO SURDO, BILINGUISMO E A FINALIDADE DA  
EDUCAÇÃO DESTES SUJEITOS**

Com o objetivo de diagnosticar a concepção de sujeito surdo nos Complexos Educacionais Bilíngues de Referência para Surdos de Natal, a finalidade da educação destes sujeitos concebida nesses espaços e sua relação com a concepção de sujeito Surdo e bilinguismo para surdos nos Estudos Surdos, as entrevista coletivas terão como eixos norteadores três questões fundamentais: quem são os sujeitos alvo da proposta Bilíngue, o que é educação Bilíngue neste contexto e qual é a finalidade da educação para os sujeitos alvo da proposta Bilíngue.

- Como vocês – alunos, funcionários e professores - veem os sujeitos alvos da proposta Bilíngue?
- Descrevam o olhar de toda a Comunidade Escolar sobre os sujeitos alvo da proposta.
- O que vocês entendem por educação Bilíngue (neste contexto)?
- O que se deseja com a educação desses sujeitos?