

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carlos Henrique Ramos Soares

EDUCAÇÃO, SURDEZ E IDENTIDADES:
uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção

Porto Alegre
2017

Carlos Henrique Ramos Soares

EDUCAÇÃO, SURDEZ E IDENTIDADES:
uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2017

Carlos Henrique Ramos Soares

EDUCAÇÃO, SURDEZ E IDENTIDADES:

uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Aprovado em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Oliveira Santana
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Dr.^a Katia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof.^a Dr.^a Claudia Rodrigues de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

*Aos meus pais, Antonio Carlos e Elenita, pelo exemplo,
incentivo, dedicação e carinho.*

*Às minhas queridas Fabíola, Bibiana e Estela, pelo amor
que nos constitui.*

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial, agradeço:

Ao professor e orientador Claudio Roberto Baptista pela confiança, pelos momentos de reflexão e constante aprendizagem ao longo de todo esse percurso.

Às professoras Ana Paula Santana, Claudia Freitas e Kátia Caiado por contribuírem de forma significativa para a qualificação deste trabalho.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE/UFRGS) pela receptividade, pela parceria e pelos bons momentos vividos ao longo dessa caminhada.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela atenção e profissionalismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), pela bolsa de estudos que possibilitou a realização dessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar e discutir a educação associada à surdez e à deficiência auditiva, levando em consideração a existência de polarizações que se expressam nas perspectivas teóricas predominantes – clínico-terapêutica e socioantropológica – e buscando compreender seus efeitos no processo de configuração de serviços educacionais para alunos que apresentam essas características no âmbito da Educação Básica brasileira. O interesse em pesquisar essa temática é justificado pela ocorrência de mudanças na legislação educacional que indicam que a educação desses alunos deve ocorrer nas salas de aula comum do Ensino Regular. A base teórica utilizada se associa às reflexões do pensamento sistêmico propostas por Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra. Buscou-se, ainda, apoio na abordagem do Ciclo de Políticas formulada pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe. Este estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos metodológicos a análise documental associada à revisão bibliográfica e a análise de indicadores educacionais de três diferentes contextos regionais – Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo. Pode-se identificar alterações na educação desses alunos relacionadas ao aumento das matrículas no Ensino Regular e à redução das matrículas no Ensino Especial, com maior ênfase nos estados do Espírito Santo e de São Paulo e em menor proporção no estado do Rio Grande do Sul. Em relação à análise da produção acadêmica desenvolvida pelos Programas de Pós-graduação em Educação da UFRGS e da UFES e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, o estudo identificou que as temáticas investigadas com maior frequência mostram sintonia com as alterações que ocorreram nos contextos de referência de cada programa. Nesse sentido, contrariando a tendência estabelecida pelos pesquisadores da UFES e da UFSCar, a maior parte dos pesquisadores vinculados à UFRGS se posicionou de forma crítica às atuais diretrizes governamentais, defendendo o discurso da “diferença cultural”, da “identidade surda” e da escola especial para surdos. Diante de tais indícios, o desenvolvimento da pesquisa acabou identificando que esse modelo de “identidade surda” defendido pelos pesquisadores da UFRGS ganha espaço e notoriedade no contexto do Rio Grande do Sul porque se associa ao mesmo padrão de organização do modelo de “identidade gaúcha”, que, segundo estudos históricos e antropológicos realizados por Ruben Oliven e Tau Golin, é permeado por processos apreciativos que negligenciam muitas interrogações acerca de sua pluralidade constitutiva. Discutiu-se, ao fim da presente pesquisa, que essa tendência discursiva produz efeitos na oferta de serviços educacionais a alunos surdos porque legitima a difusão de um ideal de sujeito surdo como aquele que usa língua de sinais, sem admitir a existência de grandes singularidades e subgrupos na identificação dessas pessoas.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Deficiência auditiva. Identidade. Produção acadêmica.

ABSTRACT

This essay main goal is to analyze and discuss educational aspects related to deafness and hearing deficiency considering the existence of polarized ideas in the two major theoretical perspectives – clinic-therapeutic and social-anthropological – concerning the subject, and aiming to comprehend the effects those perspectives have on the process of configuration of the educational services focused on deaf and hard of hearing students enrolled in Brazilian Basic Educational system. My interest on doing a research concerning this subject is justified by the changes that occurred in the educational legislation. Those changes indicate that the education of deaf and hard of hearing students must happen in normal classrooms of the Regular School. The theoretical basis used in this work is combined to the analysis of the systemic thinking proposed by Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela and Fritjof Capra. Yet, I sought support on the Policy Cycle approach postulated by Stephen Ball and Richard Bowe. This essay consists of a qualitative research, using as methodological instruments documental analysis associated to a literature review and also analysis of educational indices from three distinct regional contexts – Rio Grande do Sul, São Paulo and Espírito Santo. One can observe that the changes on the educational approach towards deaf and hard of hearing students are related to an increase of enrollments in the Regular School and to a decrease of enrollments in the Special Education, what occurred in larger scale in São Paulo and Espírito Santo and in a less wide movement in the state of Rio Grande do Sul. Regarding the analysis of academic essays developed by UFRGS and UFES Post-Graduation Programs in Education and by UFSCar Post-Graduation Program in Special Education, this study identified that the most investigated subjects are in concordance with the changings that happened on the reference context of each program. This way, opposing certain inclination sustained by UFES' and UFSCar's researchers, most of UFRGS' researchers were criticals of today's governmental guidelines, positioning themselves in defense of a speech that concerns aspects such as "cultural differences", "deaf identity" and special schools for the deaf. Taking those traces into consideration, the development of this essay found that this model of "deaf identity" defended by UFRGS' researchers finds room and notoriety in Rio Grande do Sul's context mainly because it has the same organizational pattern as the "gaucho identity" model, which – according to historical and anthropological studies published by Ruben Oliven and Tau Golin – is permeated by appreciative processes that neglect many questions about its constitutive plurality. In the end of this research, it is discussed how this discursive tendency affects the offer of educational services to deaf students, once it legitimizes the propagation of an idea of deaf person as being the person that uses sign languages, not admitting the existance of huge singularities and subgroups within these people's identity construction process.

Keywords: Special Education. Deafness. Hearing deficiency. Identity. Academic production.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo central analizar y discutir la educación asociada a la sordera y a la deficiencia auditiva, considerando la existencia de polarizaciones que se expresan en las perspectivas teóricas predominantes - "clínico-terapéutica" y "socio-antropológica" - buscando comprender sus efectos en el proceso de configuración de servicios educativos para los alumnos que presentan esas características en el ámbito de la educación básica brasileña. El interés en investigar esta temática está justificado por la ocurrencia de cambios en la legislación educativa que indican que la educación de esos alumnos debe ocurrir en las aulas comunes de la Enseñanza Regular. La base teórica utilizada se asocia a las reflexiones del pensamiento sistémico propuestas por Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela y Fritjof Capra. Aún se buscó apoyo en el enfoque del Ciclo de Políticas formulado por los sociólogos Stephen Ball y Richard Bowe. Este estudio fue conducido por medio de la investigación cualitativa que utilizó como instrumentos metodológicos el análisis documental asociado a la revisión bibliográfica y el análisis de indicadores educativos de tres diferentes contextos regionales - Rio Grande do Sul, São Paulo y Espírito Santo. Fue posible identificar que ocurrieron cambios en la educación de estos alumnos asociados al aumento de las matrículas en la Enseñanza Regular y reducción de las matrículas en la Enseñanza Especial, con mayor énfasis en los Estados del Espírito Santo y de São Paulo y en menor proporción en el Estado de Rio Grande do Sul. En cuanto al análisis de la producción académica desarrollada por los Programas de Postgrado en Educación de la UFRGS, de la UFES y del Programa de Postgrado en Educación Especial de la UFSCAR, el estudio identificó que las temáticas investigadas con mayor frecuencia muestran sintonía con las alteraciones que ocurrieron en los contextos de referencia para cada programa. En ese sentido, contrariando la tendencia establecida por los investigadores de la UFES y de la UFSCAR, la mayor parte de los investigadores vinculados a la UFRGS se posicionó de forma crítica a las actuales directrices gubernamentales, defendiendo en sus investigaciones el discurso de la "diferencia cultural", de la "identidad sorda" y de la escuela especial para sordos. Frente a tales indicios, el desarrollo de la investigación acabó identificando que ese modelo de "identidad sorda" defendido por los investigadores de la UFRGS, gana espacio y notoriedad en el contexto de Rio Grande do Sul porque se asocia al mismo estándar de organización del modelo de "identidad gaúcha" que, según estudios históricos y antropológicos realizados por Ruben Oliven y Tau Golin, está impregnado por procesos apreciativos que descuidan muchas interrogaciones acerca de su pluralidad constitutiva. Se discutió al final de la presente investigación que esa tendencia discursiva, produce efectos en el ofrecimiento de servicios educativos para esos alumnos porque legitima la difusión de un ideal de sujeto sordo como aquel que usa la lengua de señas, sin admitir la existencia de grandes singularidades y subgrupos en la identificación de esas personas.

Palabras clave: Educación Especial. Sordera. Deficiencia auditiva. Identidad. Producción académica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do Brasil por modalidade de ensino – 2007 e 2016	35
Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul por modalidade de ensino – 2007 e 2016	36
Gráfico 3 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do estado de São Paulo por modalidade de ensino – 2007 e 2016	36
Gráfico 4 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica no estado do Espírito Santo por modalidade de ensino – 2007 e 2016	37
Gráfico 5 - Produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva na UFRGS, UFSCar e UFES (2005-2015)	81
Gráfico 6 - Modalidades de ensino contempladas pela produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015).....	82
Gráfico 7 - Etapas de ensino contempladas pela produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015).....	82
Gráfico 8 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFRGS na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)	84
Gráfico 9 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFSCar na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)	93
Gráfico 10 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFES na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População de pessoas segundo o grau declarado de perda auditiva33

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS SINAIS	11
1.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	17
2 CONHECENDO A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA	22
2.1 ABORDAGENS CLÍNICO-TERAPÊUTICA E SOCIOANTROPOLÓGICA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E SEMELHANTE PADRÃO DE ORGANIZAÇÃO .	23
2.2 DADOS ESTATÍSTICOS.....	33
3 EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	39
3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS): UM CONSENSO POLARIZADO	49
4 PERCURSOS DE INVENÇÃO: COMO SÃO PRODUZIDAS AS IDENTIDADES?	57
4.1 PERCURSOS DE INVENÇÃO DAS IDENTIDADES GAÚCHA E SURDA	62
5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS REGIONAIS.....	79
5.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFRGS SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015.....	84
5.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFSCAR SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015	93
5.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFES SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015.....	97
5.4 RESULTADOS.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A - TESES E DISSERTAÇÕES UFRGS	131
ANEXO B - TESES E DISSERTAÇÕES UFSCAR	134
ANEXO C - TESES E DISSERTAÇÕES UFES	136

1. PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS SINAIS

A temática central deste estudo diz respeito aos processos de caracterização e educação de sujeitos com surdez e deficiência auditiva¹. Vale destacar que os movimentos que ajudam a construir essa trajetória de pesquisa iniciaram-se com a conclusão de minha dissertação de mestrado no ano de 2011, a qual teve como objetivo descrever e analisar a pluralidade de suportes que podem ser oferecidos a alunos surdos matriculados no Ensino Médio de uma escola comum. O desenvolvimento dessa pesquisa acabou retratando que, se por um lado existia o reconhecimento de que esses alunos possuíam necessidades linguísticas diferentes e, por isso, precisavam ser eventualmente atendidos separados de alunos ouvintes, por outro lado o projeto de inclusão indicou que a convivência e a experiência de participar de grupos em que há o desafio da língua portuguesa, da língua brasileira de sinais (Libras) e de outras formas de comunicação pode ser rica não só para os alunos surdos, mas também para os alunos ouvintes e para os demais integrantes da comunidade escolar. (SOARES, 2011).

A partir desse período, permaneci vinculado ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS), o que possibilitou minha participação em diversas ações ligadas à formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, pude atuar como docente convidado em diferentes disciplinas² oferecidas pela Faculdade de Educação da UFRGS e, além de mostrar a pesquisa que desenvolvi durante a construção de minha dissertação, também pude dialogar com alunos dos cursos de Pedagogia e de diferentes licenciaturas sobre os temas que emergem quando o assunto é surdez.

É importante ressaltar que os relatos desses alunos de graduação sobre suas experiências na disciplina de Libras serviram de base para o início de minhas reflexões. Na tentativa de contribuir para a compreensão dos assuntos que estão

¹A caracterização dos sujeitos com surdez e com deficiência auditiva está presente no Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005. Apesar disso, ao longo desta investigação, foi possível observar que o termo “deficiência auditiva” sofre um apagamento por parte dos pesquisadores que defendem que a surdez é uma diferença cultural. Sinalizo que, no âmbito do presente texto, utilizo as terminologias “pessoa com surdez” e “pessoa com deficiência auditiva” com o intuito de valorizar a pluralidade constitutiva e as interseções existentes entre esses diferentes grupos de sujeitos.

²Disciplinas: Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais – professoras responsáveis: Carla Vasques e Claudia Freitas; Ensino e Identidade Docente – professora responsável: Clarice Traversini; Organização da Escola Básica – professora responsável: Nalu Farenzena; Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos – professor responsável: Claudio Roberto Baptista.

sendo discutidos nesses espaços de formação, fui buscar na literatura o que as pesquisas têm mostrado sobre o tema e percebi que o conteúdo trabalhado em diferentes instituições de Ensino Superior é um ponto disparador para muitos questionamentos.

Inserido nesse contexto de formação e pesquisa, observei a necessidade de problematizar algumas questões que perpassam a temática da surdez e da deficiência auditiva (como a sua etiologia, a construção de uma identidade surda, a defesa de uma cultura própria, os processos de escolarização, a educação bilíngue, etc.).

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar e discutir a educação associada à surdez e à deficiência auditiva, considerando a existência de polarizações que se expressam nas perspectivas teóricas predominantes – clínico-terapêutica e socioantropológica – e buscando compreender seus efeitos no processo de configuração de serviços educacionais para os alunos que apresentam essas características no âmbito da Educação Básica brasileira. Esta análise é realizada, inclusive, por meio da identificação da influência da produção acadêmica e das singularidades de contextos regionais diversificados.

Noto que toda pesquisa sugere a construção de um olhar, e, com essa intenção, anuncio que o modo como tenho compreendido as múltiplas formas de viver e, conseqüentemente, de construir a identidade de uma pessoa com surdez podem divergir em alguns pontos das abordagens que, ao longo dos últimos anos, polarizam o pensamento acerca dessa temática em duas perspectivas aparentemente antagônicas, denominadas socioantropológica e clínico-terapêutica.

Tenho buscado, ao longo de minha formação acadêmica e profissional, valorizar a fecundidade do que já foi produzido neste campo investigativo. Essa trajetória resulta de um esforço reflexivo que evita posições binárias, a fragmentação e a tentativa de simplificação. Por meio das pistas apresentadas por Baptista (2011), acredito que discutir os modos de intervenção e os contextos em que ocorrem são caminhos que nos ajudam a repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado suas formas de viver. Percebo que a análise de um sujeito isolado de suas contingências históricas passa a ser vista como uma impossibilidade compreensiva. Desse modo, busco superar a estagnação que muitas vezes tenta nos apresentar a pessoa com surdez

como um quadro estático, simplificado, explicado em função de sua constituição estrutural e biológica.

Nesse sentido, encontro nas obras de Gregory Bateson e Humberto Maturana a possibilidade de compreender que as diferentes formas de viver dos sujeitos com surdez são dinâmicas e colaboram de maneira constante para a composição de suas identidades. Na análise das reflexões desses autores, observo pressupostos que parecem contrastar com os modos já instaurados de conhecer e produzir conhecimento, que, por sua vez, dão ênfase à existência de verdades absolutas e à necessidade de fragmentação do saber. (BATESON, 1986; MATURANA; VARELA, 2010).

Segundo Baptista (2008), este é um campo teórico que se anuncia como mais um caminho para a superação da fragmentação que caracteriza o pensamento moderno organizador de nossa vida em sociedade. De acordo com o autor, o pensamento sistêmico coloca em evidência o fato de que o movimento em busca do conhecimento deveria contemplar plenamente os contextos e as relações, valorizando as intensas interações sociais como espaço de atualização, criação e transformação daquilo que somos.

Podemos observar que Bateson (1986) procura, com suas reflexões, afastar-se das seguintes crenças: a) a crença na *simplicidade* – a suposição de que, separando-se em partes o objeto complexo, seria possível conhecê-lo; b) a crença na *estabilidade* do mundo – a ideia de que o mundo é estável e que os fenômenos poderiam ser controlados, pois seriam reversíveis; e c) a crença na *objetividade* – a premissa que indica que devemos ser objetivos na construção de um conhecimento verdadeiro acerca da realidade.

O autor reafirma o princípio que Alfred Korzybski tornou famoso – “o mapa não é o território” –, alertando as pessoas a disciplinarem suas maneiras de pensar, colocando em destaque que aquilo que descrevemos não é *a coisa em si*, mas sim um produto da interação humana com o objeto descrito. A frequente visão equivocada que toma o mapa pelo território pode estar ocorrendo neste momento, pois as bases epistemológicas sobre as quais fomos alicerçados nos têm impedido de visualizar o contexto e as relações que são estabelecidas entre as partes constituintes do todo. (BATESON, 1986).

Nessa perspectiva, tendo como apoio minha experiência como aluno/professor/pesquisador que tem se dedicado, ao longo dos últimos anos, a

conhecer a temática da surdez e da deficiência auditiva, percebo que uma parte significativa dos “mapas” publicados na literatura brasileira contemporânea polariza o debate em torno desse tema e não fornece pistas sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre surdos e ouvintes no espaço da sala de aula comum de uma escola regular.

Ao escolher Bateson e Maturana como parceiros teóricos vinculados ao pensamento sistêmico, procurei valorizar essas intensas e múltiplas interações sociais que ocorrem entre sujeitos ouvintes e aqueles com surdez e deficiência auditiva.

Para Bateson (1986), as relações representam a essência do mundo vivo. Porém, segundo suas reflexões, entender esse processo não é uma tarefa simples, uma vez que fomos ensinados sob a lógica do pensamento moderno mecanicista, que procura separar em partes o objeto para poder estudá-lo. Contrariando essa perspectiva, o autor propõe que devemos enxergar as relações entre as partes para compreender o objeto. Sob essa ótica, Bateson valoriza a ideia de complexidade, e não mais a crença na simplicidade, como o faz o pensamento moderno.

Vasconcelos (2009) ressalta que os conceitos de contexto e relação presentes no pensamento batesoniano remetem à existência de um “*padrão que liga*” e/ou um “*padrão que une*” todos os sistemas vivos, transmitindo, assim, a ideia de interconexão entre todas as partes desse sistema.

Nessa direção, o trabalho produzido por Capra (1997) pode nos ajudar a entender a complexidade do contexto e a pluralidade das relações que são estabelecidas entre sujeitos com surdez e deficiência auditiva e sujeitos ouvintes. Ao expor suas ideias, o autor evidencia que, se quisermos compreender o significado da expressão “*padrão que une*”, temos que mapear uma configuração de relações. No entanto, em meio a uma gama infinita de possibilidades, Capra reconhece as dificuldades de se realizar essa tarefa e esclarece que, dessa forma, nosso conhecimento sobre os contextos e as relações será sempre limitado e aproximado.

Quando proponho uma nova forma de olhar para a surdez e, em consequência, para os processos de construção das identidades dos sujeitos com essa característica, percebo que a interlocução com as ideias desses autores pode ajudar a questionar alguns direcionamentos simplificadores de abordagens teóricas que oscilam entre a excessiva valorização da dimensão biológica – com os

desdobramentos de um inatismo sempre revisitado – e a compreensão limitada de que o meio social determinaria o sujeito alvo de nossas reflexões.

Ao ter como referência a peculiar interpretação da “*objetividade entre parênteses*” de Humberto Maturana (1999) – que sugere a inexistência de verdades absolutas e de verdades relativas, indicando-nos a possibilidade de existência de muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos –, também procuro problematizar o fato de que, apesar de encontrarmos diferentes perspectivas teóricas perpassando pelas questões relativas à surdez e à deficiência auditiva, a abordagem denominada socioantropológica ganha, no contexto brasileiro contemporâneo, o *status* de “detentora da verdade” que, como aponta a pesquisa de Nascimento et al. (2012), tem a tarefa de “desmistificar muitas concepções equivocadas acerca do sujeito surdo e da surdez”. (p. 9).

Essa informação merece ser destacada, pois, quando olho mais atentamente para esse direcionamento, verifico que é no Rio Grande do Sul, em meados da década de 1990, que surge um movimento político e acadêmico defensor e difusor dessa abordagem teórica, cujas premissas têm procurado, ao longo dos últimos anos, estabelecer e legitimar uma postura em que a sociedade passe a ser dividida em apenas dois polos distintos: dos surdos e dos ouvintes. Ao adotarem apenas essas concepções como balizadoras de suas práticas investigativas, os pesquisadores acabam não reconhecendo a complexidade e a riqueza das relações existentes entre esses sujeitos, e, longe de produzirem conhecimento sobre surdez, deficiência auditiva, identidade, cultura, língua de sinais, processos de inclusão, entre outros, reproduzem e cristalizam uma divisão social que já está estabelecida.

Infelizmente, são escassos os trabalhos existentes na literatura brasileira que problematizam esse direcionamento. Ao longo de minha trajetória como pesquisador no campo da Educação Especial, encontrei algumas pistas nos estudos de Bueno (1998), Mello (2006), Raymann (2007), Santana (2007), Gediél (2010) e Bastos (2013).

Na opinião de Santana (2007), diante desses dois polos distintos, parece caber aos surdos, a seus familiares, aos pesquisadores, aos professores, aos leitores, entre outros, somente uma escolha: “ou você está do nosso lado ou está contra, ou você é cúmplice ou você é crítico”. (p. 44). Nessa perspectiva, podemos observar que, de um lado, estaria a diferença, especificada na identidade e na cultura surda caracterizada pela língua de sinais e no convívio com colegas surdos

na escola de surdos, e, de outro, a deficiência, a cultura ouvinte, a escola inclusiva, a tentativa de normalização por meio de próteses auditivas e o convívio com familiares e amigos ouvintes.

Foi por essa razão que, ao longo de minha trajetória, procurei investigar alguns conceitos que caracterizam a surdez, o sujeito com surdez, o sujeito com deficiência auditiva e suas múltiplas formas de viver sob a ótica de diferentes abordagens. São destacados no capítulo 2 os trabalhos de Perlin (1998), Skliar (1999), Sá (2002), Santos et al. (2003), Northern e Downs (1989), Calhau et al. (2011), e de outros pesquisadores que são referência para os estudos na área e trazem definições que ora privilegiam questões mais clínicas, ora abordam essa condição vivenciada pelos sujeitos como uma diferença cultural. Em sequência, analisei os dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os números referentes às matrículas escolares disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de observar como esses alunos se distribuem nas diferentes modalidades³ de ensino da Educação Básica em três diferentes contextos regionais.

No capítulo 3, tomo como base as pesquisas realizadas por Quadros (1997), Lacerda (1998), Soares (1996), Raymann (2007), Rocha (2009), Bentes e Hayashi (2016) e Lacerda et al. (2016) no intuito de retratar as diferentes metodologias de ensino que, influenciadas por um contexto que se mostra polarizado, fundamentaram propostas de educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva ao longo da história.

Já no capítulo 4 apresento os estudos realizados por Golin (1983), Hobsbawm e Ranger (1997), Hall (1999), Oliven (2006), Giddens (1999), Canclini (2009) e Baumann (2005), pois acredito que a visão desses autores contribui com o objetivo

³ O termo “modalidade” presente no Censo Escolar realizado pelo INEP é usado para indicar o espaço frequentado pelos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto temos as seguintes modalidades: 1) Ensino Regular, que compreende a sala de aula comum de escolas regulares; 2) Ensino Especial, constituído pelas classes especiais e/ou escolas especiais; e 3) EJA – que compreende a Educação de Jovens e Adultos. Em modo distinto, nas diretrizes da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é considerada uma “modalidade” de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

de esboçar uma análise que busque a expansão de nosso campo de visão para compreender o conceito de *identidade*.

Por fim, no capítulo 5 analiso a produção acadêmica sobre surdez e deficiência auditiva de três diferentes contextos regionais, representados pelas pesquisas que foram realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha desses programas foi motivada tanto pelos elevados índices na avaliação do sistema de pós-graduação realizada pela CAPES quanto pelos casos específicos, sendo estes o caso da UFSCar – único programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Brasil –, da UFRGS – histórico de pesquisadores vinculados ao Movimento Estudos Surdos em Educação – e da UFES – única instituição de federal de Ensino Superior presente no Estado que praticamente extinguiu as matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva que existiam na modalidade de Ensino Especial.

O movimento realizado com o intuito de alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa automaticamente produziu questionamentos, cuja a procura por respostas delineou o caminho investigativo que será descrito a seguir.

1.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Na primeira parte deste trabalho, procurei relatar brevemente um pouco da minha trajetória de sujeito aluno/professor/pesquisador em busca de formação pessoal e qualificação profissional – uma trajetória que considero ter sido enriquecida pelas experiências que vivenciei como professor participante de uma proposta de escolarização inclusiva para alunos com surdez e deficiência auditiva e como pesquisador integrante do NEPIE/UFRGS, interessado em problematizar os diferentes campos que perpassam essa temática.

Evoco, em um primeiro momento, que uma das premissas balizadoras para a elaboração deste trabalho de pesquisa é a intenção de construir um *novo olhar* com o intuito de compreender e valorizar as múltiplas *formas de viver* e, conseqüentemente, de considerar em modo plural a identidade das pessoas com surdez e deficiência auditiva. Reconheço as dificuldades de se pensar uma tese que

propõe ampliar o foco, modificando perspectivas que na maior parte das vezes mostram-se “tradicionalmente” reducionistas e não reconhecem suas limitações.

O movimento inicial de pesquisa impôs uma reflexão sobre as principais bases teóricas que discutem os processos de caracterização e educação dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva. Nesse contexto – o qual se apresentou polarizado –, ficou evidente a necessidade de ampliar as leituras e buscar a aproximação com outras áreas de conhecimento. Acredito que essa dinâmica possibilitou a análise da temática de maneira mais plural, potencializando e valorizando as múltiplas formas de viver que esses sujeitos podem ter.

Ciente dessa realidade e de minhas possibilidades como pesquisador, anuncio que este será um trabalho qualitativo baseado em uma análise documental de produções acadêmicas da área da Educação Especial que procurará focalizar a educação dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva na interface com estudos históricos e antropológicos. Além disso, buscando discutir as implicações pedagógicas desses documentos, serão analisados os indicadores educacionais⁴ relativos à educação desses alunos no âmbito da Educação Básica. A análise de tais indicadores é importante devido à compreensão de que diferentes proposições dirigidas a alunos com surdez e deficiência auditiva devem levar em conta não só os espaços em que estão inseridos atualmente como também o modelo de escola que pode ser construído quando se aposta no ensino comum como local que deve ser frequentado por esses alunos. Esse direcionamento exige investimentos na qualificação do trabalho docente e na organização de propostas curriculares que ofereçam os apoios especializados necessários aos seus processos formativos. Adoto essa perspectiva como balizadora desta pesquisa, procurando alterar o caminho habitual que une alunos com surdez e deficiência auditiva e escola, já que, historicamente, tais alunos foram alvo de um modelo de intervenção que os constituíram como sujeitos marcados pela incompletude, pela diferença e pela anormalidade.

Tendo essa perspectiva de trabalho delimitada, encontro no estudo de Bogdan e Biklen (1994) indicativos de que a pesquisa qualitativa pressupõe a

⁴A análise de indicadores educacionais, com atenção dirigida às matrículas e aos espaços de escolarização, foi realizada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP, acessados por meio do programa SPSS na busca de identificação dos contingentes que permitem a reflexão acerca das alterações na escolarização no Ensino Regular, no Ensino Especial e na EJA.

realização de um trabalho descritivo minucioso, visando a uma exploração detalhada do maior número possível de fatores imbricados no processo a ser estudado.

Nessa lógica, Minayo (2008) ressalta que esse modo de fazer pesquisa se movimenta em um peculiar processo de trabalho em espiral, denominado *Ciclo de Pesquisa*. De acordo com a autora, o movimento inicial desse ciclo geralmente começa com um questionamento e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, pode dar origem a novas interrogações. Ela também destaca que é preciso ter em vista a ideia de um ciclo dinâmico, que deve ser construído não em etapas estanques, mas em planos que se complementam e valorizam cada parte e sua integração no todo, em um processo que tem começo, meio e fim e que, ao mesmo tempo, é provisório.

Ao apostar nessa dinâmica de pesquisa, anuncio que o trabalho de revisão bibliográfica sobre os processos de caracterização e educação dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva teve como foco inicial conhecer as referências das diferentes perspectivas envolvidas nesses processos. As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; os portais nacional e de encontros regionais da ANPEd; o portal do Instituto Nacional de Educação de Surdos; o portal da Revista Brasileira de Educação Especial; o portal Scielo; e o Redalyc. Os descritores utilizados foram: surdez; deficiência auditiva; sujeito com surdez; aluno surdo; aluno com surdez; aluno com deficiência auditiva; estudos surdos; educação de surdos; inclusão de surdos; cultura surda; identidade surda; Libras; língua de sinais; implante coclear.

Com relação aos passos para a análise documental, segui as orientações de Lima e Mito (2007), buscando trabalhar com filtros que assegurassem a inclusão de trabalhos compatíveis com os objetivos do estudo e uma análise processual que, a partir de sucessivas leituras, pudesse colher os elementos de maior interesse.

Com a finalização desse mapeamento sobre as produções relativas à temática de interesse, foram utilizadas, para o prosseguimento desta pesquisa, as pistas encontradas na abordagem do Ciclo de Políticas⁵ formulada pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, difundida no contexto brasileiro pelo trabalho do

⁵BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

professor Jefferson Mainardes⁶. As reflexões desses autores ofereceram subsídios não só para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, como também para a realização de novos questionamentos sobre a temática investigada.

Mainardes (2006a) destaca que Ball e Bowe (1992) evidenciaram, com essa abordagem, a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Para Mainardes (2006a), ao introduzirem a noção de um ciclo contínuo e dinâmico, os pesquisadores sinalizavam que o processo de formulação e implementação de uma política é complexo, composto por uma variedade de contextos e relações que, de acordo com os interesses e as relações de poder que se instituem nos processos de recontextualização da política, geram diferentes tipos de interpretação.

Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Mainardes (2006a) ressalta que esses contextos estão inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal ou sequencial. Para este estudioso, qualquer pesquisa que procure utilizar o Ciclo de Políticas não encontrará um caminho metodológico linear para buscar respostas às questões formuladas, uma vez que a complexidade de contextos, interesses e meandros na arena política constitui inúmeras possibilidades de análise para o pesquisador.

De acordo com Mainardes (2006a), cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Ao descrever o Ciclo de Políticas em seu trabalho, o autor destaca que é no contexto da influência que as políticas públicas costumam ser iniciadas e que os discursos políticos são construídos. É também nesse contexto que grupos de diferentes interesses disputam para influenciar a definição das finalidades da política e que conceitos adquirem legitimidade. São movimentos que, segundo Mainardes (2006a), ganham forma por meio do fluxo de ideias (seminários, publicações de revistas, artigos, teses, dissertações, etc.) e do financiamento (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO, etc.).

⁶Jefferson Mainardes é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e sinaliza, em seus estudos, que a abordagem do Ciclo de Políticas é bastante útil no contexto brasileiro, uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Em um estudo publicado em 2013, o pesquisador verificou que o número de publicações brasileiras que usam as ideias de Ball e Bowe (1992), no período de 2003 a 2013, chegou ao total de 128 trabalhos, assim distribuídos: 1 livro, 12 capítulos de livros, 40 artigos de periódicos, 26 teses de doutorado e 49 dissertações de mestrado. (MAINARDES, 2013).

O segundo contexto descrito pelo autor é o contexto da produção do texto. Segundo o autor, esse contexto ocorre de forma simbiótica com o da influência e é resultado de disputas e acordos entre os grupos que competem para controlar as representações da política. Tais representações podem ocorrer de diferentes formas: textos oficiais; textos políticos; comentários sobre os textos; pronunciamentos sobre os textos (vídeos, palestras, etc.). Para Mainardes (2006a), as respostas a esses textos têm consequências reais, as quais são vivenciadas dentro do contexto da prática. Para o pesquisador, é nesse contexto que encontramos as consequências reais do texto oficial. Isso significa dizer que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas a interpretações e, então, a recriações (MAINARDES, 2006a).

Como se percebe, essa abordagem assume que professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam influenciam diretamente no processo de implementação das ações propostas pelos documentos oficiais. Tais implicações evidenciam que não há neutralidade nesse processo, pois os sujeitos envolvidos (gestores, professores, pesquisadores, etc.) interpretam a política tendo como base suas trajetórias de vida, seus valores, suas concepções e intenções.

Viegas (2014) descreve em seu trabalho que, ao assumir essa complexidade, o Ciclo de Políticas torna a política educacional “viva”, em movimento, mudando constantemente conforme as ações dos atores sociais que interagem, modificam e transformam os contextos da Educação. Acredito que esse dinamismo destacado pela autora vai ao encontro dos pressupostos defendidos pelo pensamento sistêmico quando valoriza os contextos e as relações e assume a ideia de interconexão entre todas as partes do sistema que envolve a implementação de uma política educacional.

Retomando pontos do plano teórico-metodológico, Mainardes (2006b) afirma que a abordagem do Ciclo de Políticas permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados, uma vez que os contextos do ciclo demandam diferentes formas de pesquisa, tais como: análise de documentos; entrevistas com gestores educacionais; entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática; análise de dados estatísticos; etc.

No âmbito da presente pesquisa, destacarei, dentro do contexto da influência, a análise de documentos acadêmicos produzidos por pesquisadores vinculados a universidades de diferentes contextos regionais. Acredito que as disputas e os embates em torno da invenção e da validação de conceitos que polarizam a temática surdez e deficiência auditiva influenciam os processos de interpretação e implementação das diretrizes indicadas pelos documentos normativos oficiais. Como veremos ao longo desta proposta investigativa, acredito que isso tem acontecido porque a maior parte dos pesquisadores também está vinculada aos processos de formação inicial e continuada de professores e gestores responsáveis pela configuração dos serviços educacionais voltados para os alunos que apresentam essas características.

2 CONHECENDO A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA⁷

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas de verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 267).

Inspirado em Maturana e Varela, apresento, neste capítulo, algumas produções sobre surdez e deficiência auditiva, acreditando que toda peça de conhecimento só faz sentido quando está alinhada à outra peça. Julgo importante destacar que, segundo a ideia desses autores, a vida é um processo de conhecimento e os seres vivos o constroem não a partir de uma atitude passiva, mas sim pela interação. Desse modo, acredito que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. No entanto, como veremos a seguir, na maior parte das vezes essa posição não combina com o que nos chega por meio das pesquisas e da educação formal.

⁷Parte deste capítulo conta com o resgate, em modo reelaborado, de reflexões apresentadas na dissertação de mestrado *Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado*. (SOARES, 2011).

2.1 ABORDAGENS CLÍNICO-TERAPÊUTICA E SOCIOANTROPOLÓGICA: DIFERENTES PERSPECTIVAS E SEMELHANTE PADRÃO DE ORGANIZAÇÃO

Destaco, inicialmente, que podemos encontrar na literatura diversas maneiras de caracterizar a surdez e a deficiência auditiva. Neste capítulo, procuro abordar duas perspectivas que têm provocado muitas discussões entre pesquisadores que privilegiam definições de perspectiva clínica e aqueles que consideram essa condição uma diferença cultural.

Sob as lentes da concepção clínica, também chamada de modelo clínico-terapêutico, a surdez pode ser caracterizada como uma deficiência a ser tratada, e todas as ações realizadas têm como objetivo melhorar a capacidade da audição do sujeito, que conta com o trabalho de médicos, audiologistas e fonoaudiólogos para potencializar sua reabilitação.

O trabalho de Calhau et al. (2011) destaca que a deficiência auditiva é uma das patologias que mais incapacita o indivíduo com relação à comunicação, interferindo em diversos aspectos de sua vida: emocional, social, psicológico e intelectual. Sob essa ótica, Butugan et al. (2000) e Isaac e Manfred (2005) consideram a audição fundamental na comunicação humana. Segundo os autores, a privação sensorial auditiva na criança compromete não só a sua comunicação, mas também o seu potencial de linguagem receptiva e expressiva, a sua alfabetização (leitura e escrita), o seu desempenho acadêmico, e o seu desenvolvimento emocional e social.

Da mesma forma, Santos et al. (2003) ressaltam que a língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos e que a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras apontam, ainda, que essas capacidades influenciam decisivamente nas relações interpessoais que permitem um adequado desenvolvimento social e emocional.

Como se pode observar, tais publicações podem nos induzir a fazer uma relação direta entre a deficiência auditiva e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais, como se estes fossem inerentes à surdez. Assim, é perceptível que o insucesso no desenvolvimento da linguagem oral e no domínio da leitura e da escrita seja atribuído à própria deficiência, a qual limitaria as capacidades de comunicação dessas pessoas.

Nessa perspectiva, o documento *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 2006), tem como objetivo favorecer condições para que professores e especialistas em educação possam identificar e atender às necessidades educacionais especiais de alunos com surdez e deficiência auditiva presentes na escola comum do ensino regular. Ainda, destaca-se o conceito de surdez, definida como uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, o que pode levar a sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança conforme o grau da perda auditiva que apresenta. De acordo com o documento, a relação entre o grau de surdez e o desenvolvimento infantil pode ser realizada da seguinte maneira:

[...] a surdez leve impede que a pessoa perceba igualmente todos os fonemas das palavras, levando-o a solicitar que sejam repetidas as falas dirigidas a ele, porém, ela não impede a aquisição da língua oral, embora possa ocasionar problemas na articulação da leitura e na escrita; na surdez moderada, a pessoa escuta os sons mais altos, sendo necessária uma voz significativamente alta para que seja percebida, neste caso é muito freqüente o atraso lingüístico das crianças, que geralmente demonstram-se desatentas e com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita; na surdez severa, a pessoa terá grandes dificuldades para adquirir a fala, e a compreensão verbal neste caso vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações, também poderá existir a necessidade de uso de aparelho auditivo e acompanhamento de profissionais especializados; e na surdez profunda a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral, só respondendo auditivamente a sons muito intensos (bomba, tiro, outros), necessitando também o uso de aparelhos amplificadores e atendimento com profissionais especializados. (BRASIL, 2006, p. 16-17).

Considero que parte das ponderações apresentadas de acordo com essa perspectiva esteja associada ao plano etiológico. Nesse aspecto, a surdez pode ser de origem *pré-natal* – provocada por fatores genéticos e hereditários, por doenças adquiridas durante a gestação e pela exposição da mãe a drogas ototóxicas⁸; *perinatal* – normalmente provocada por parto prematuro ou por traumas durante o

⁸Segundo Moussalle et al. (1997), drogas ototóxicas são medicamentos que alteram o ouvido interno (labirinto). Em sua maioria, consistem nos antibióticos usados para o tratamento de broncopneumonias. Segundo os autores, essas drogas podem afetar o sistema coclear, o sistema vestibular ou mesmo ambos, alterando duas funções importantes do organismo: a audição e o equilíbrio.

parto; e *pós-natal* – provocada por doenças adquiridas ao longo da vida. (NORTHERN; DOWNS, 1989; BUTUGAN et al., 2000; OLIVEIRA et al., 2002; CECATTO et al., 2003; SILVA et al., 2006; PINTO et al., 2012). Também nesses estudos, a rubéola congênita aparece como a principal causa pré-natal de perda auditiva. Silva et al. (2006) apontam que ela é responsável por 32% dos casos de surdez, seguida da meningite – responsável por 20%. A rubéola surge também como a principal causa de surdez na pesquisa realizada por Cecatto et al. (2003), respondendo por cerca de 23% dos casos.

Um fator interessante evidenciado por essas pesquisas e que contribui para o aumento dos casos de surdez é o emprego abusivo de drogas ototóxicas. Segundo Silva et al. (2006), essas drogas são responsáveis por cerca de 6% dos casos de surdez. Os autores destacam, ainda, que a hereditariedade e a icterícia neonatal apresentam incidência em 6% dos casos.

Esses dados ressaltam a alta incidência de fatores pré-natais, o que alerta para a necessidade de reavaliação de nossos serviços de saúde. Assim, devemos progredir tanto nos cuidados com a mãe durante a gestação (acompanhamento pré-natal de qualidade) quanto nas ações que promovem a saúde do bebê nos primeiros anos de vida (vacinas, amamentação, etc.).

Podemos considerar que os profissionais que se ocupam do trabalho com pessoas que apresentam surdez e deficiência auditiva deveriam conhecer os processos geradores dessas condições. Esse conhecimento não se associa necessariamente a uma perspectiva analítica ou propositiva de práticas, mas não pode ser negligenciado quando está em questão as múltiplas formas de viver desses sujeitos.

Como foi apontado no início do capítulo, há outra perspectiva, a qual propõe uma compreensão da surdez não mais como uma patologia médica, mas sim como uma diferença cultural. Tal perspectiva é denominada abordagem socioantropológica da surdez. O trabalho desenvolvido por Skliar (1998) ganha espaço no contexto acadêmico brasileiro a partir do fim dos anos 1990. Ao utilizar como referência para suas produções os trabalhos de Humphries (1977), Lane (1992), Wrigley (1996) e Kyle (1999), entre outros estudiosos participantes do movimento chamado Estudos

Surdos⁹, o autor propõe uma reflexão sobre os possíveis efeitos da perspectiva clínico-terapêutica como modelo de vida para os surdos ao longo da história.

Para Skliar (1998) essa mudança de concepção surge com o objetivo de edificar novas práticas e representações para os sujeitos que apresentam surdez, possibilitando a constituição da subjetividade da pessoa surda por meio de experiências mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontrariam na língua de sinais seu principal meio de concretização.

Sob essa ótica, além de serem associados à normalização e à patologização da surdez, os trabalhos que visam tanto a aquisição da língua oral como as propostas de educação em escolas regulares têm sido tratados como parte de um “grande projeto ideológico”, que atuaria para além do espaço escolar e teria como consequência a submissão dos sujeitos surdos aos ouvintes em todas as esferas da sociedade. Esse projeto é denominado por Skliar (1998) como *ouvintismo*, e nele estariam todas as práticas “colonialistas” dos ouvintes em relação aos surdos. Em sintonia com tais premissas, poderíamos citar os avanços científicos e tecnológicos com o uso de aparelhos de amplificação sonora, implantes cocleares, etc., bem como o trabalho realizado por audiologistas e fonoaudiólogos.

De acordo com Skliar (1998):

[...] como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e inclusive, daqueles surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 1998, p. 17).

Podemos encontrar no estudo de Martins e Klein (2012) pistas que indicam que o termo *ouvintismo*, difundido no contexto brasileiro a partir do trabalho de Skliar (1998), é uma tradução para a língua portuguesa do termo em inglês *audism*, criado por Humphries (1977) e divulgado de forma mais efetiva pelo livro de Lane (1992) intitulado *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*¹⁰. De acordo com Martins e Klein (2012), Humphries originalmente aplicou o termo *audism* pensando nas atitudes e práticas individuais de opressão sobre os surdos,

⁹Segundo Karnopp et al. (2011), o termo Estudos Surdos é emprestado de grupos de investigação, principalmente britânicos (Deaf Studies/University of Bristol). No capítulo 4, detalharei as ações desse movimento no Brasil, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul.

¹⁰Na edição traduzida para a língua portuguesa, o termo *audism* aparece como *audismo*.

procurando uma aproximação com os termos *racism*, *sexism*, entre outros que também designam o preconceito sofrido por grupos minoritários.

Seguindo essa perspectiva teórica, Sá (2002) fundamenta seus argumentos contrários à visão clínico-terapêutica da surdez dentro do movimento Estudos Surdos e ressalta que o mesmo se lança na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. (SÁ, 2002, p. 48).

Em seu texto, Sá (2002) faz críticas à sociedade, que geralmente vê a surdez como uma deficiência que no futuro poderá ser abolida com o aperfeiçoamento da pesquisa médica e com a prevenção de doenças resultantes – muitas vezes originadas por más condições sanitárias. Na continuidade de sua reflexão, a autora nos diz que:

É mais difícil ver citado o fato de que os surdos surgem aleatoriamente nas sociedades. [...] Geralmente a surdez é encarada de maneira pejorativa, como fruto de uma falha, uma culpa, uma pobreza, uma fatalidade. (SÁ, 2002, p. 50).

Ao usar a palavra “aleatoriamente”, Sá (2002) nos passa a ideia de que a surdez pode ser vista como um fato dependente de acontecimento incerto ou até mesmo casual. No entanto, se analisarmos com mais atenção as informações referentes à etiologia citadas anteriormente, podemos observar que os efeitos oriundos de doenças como rubéola e meningite estão entre as maiores causas de surdez em crianças brasileiras.

Diante desses dados, acredito que seja importante fazermos uma reflexão sobre as origens dessa suposta “diferença cultural”. A literatura especializada nos mostra que a maior parte das pessoas surdas se tornou “diferente culturalmente” devido a enfermidades que poderiam ser evitadas com um maior investimento em campanhas de vacinação ou com um trabalho mais efetivo de atenção às gestantes durante o pré-natal e às crianças em seus primeiros anos de vida.

Essa é uma questão relevante, mas muitas vezes “esquecida” nesse debate. Faço essa afirmação tendo como base a leitura dos trabalhos de Lane (1992), Skliar (1998) e Sá (2002), entre outros autores que defendem a perspectiva socioantropológica, pois, nesses estudos, é possível observar que existe uma crítica

contundente a “quase” todas as ações¹¹ que são desenvolvidas pelos profissionais que atuam sob a ótica da perspectiva clínica, além de serem desconsideradas todas as possíveis iniciativas de prevenção, pois a surdez seria um fenômeno eminentemente cultural, apesar de suas origens referidas anteriormente. Coloco em destaque a palavra “quase” porque não há crítica por parte desses autores quando o progresso no campo da Medicina Genética e os avanços por meio das novas tecnologias reprodutivas são utilizados como estratégias de ampliação dos casos de surdez e deficiência auditiva.

Acerca desse assunto, Diniz (2003) nos mostra que a escolha de pais surdos por embriões com o potencial genético para a surdez em detrimento de embriões de futuros ouvintes tem provocado uma série de reflexões em torno do surgimento de novos parâmetros bioéticos para se pensar a surdez e dos possíveis limites desse campo da Medicina. Para a autora, essas discussões evidenciam que os avanços científicos, que possibilitaram mapear alguns traços genéticos da surdez estão associados a estudiosos que não esperavam pela seleção valorizadora da escolha desses embriões. Em sentido oposto, os pesquisadores responsáveis por esse mapeamento acreditavam que poderiam descobrir algum tipo de tratamento ou então possibilitar que futuros pais não selecionassem os embriões identificados com esses genes. De qualquer forma, a escolha pelo filho “surdo” reafirmaria um suposto ideal de semelhança em âmbito familiar e teria, para os defensores dessa perspectiva, a vantagem de uma ampliação numérica de um tipo de surdez – de origem genética – absolutamente minoritária em termos percentuais no contexto de países como o Brasil.

Ao apresentar argumentos de autores que defendem que a surdez é uma “diferença cultural” e que reafirmariam a hipótese de que a escolha realizada pelos pais surdos por embriões de filhos surdos seria legítima, Diniz (2003) sinaliza em seu trabalho que a perspectiva socioantropológica procura fortalecer suas premissas ao estabelecer conexões com o discurso de movimentos sociais ligados às minorias étnico-raciais.

Levy (2002) critica essa interlocução estabelecida pelos pesquisadores que defendem a perspectiva socioantropológica. Para o autor, ao contrário das questões que envolvem as relações de gênero, de raça ou de classe social, a surdez é uma

¹¹Neste contexto, insiro os trabalhos de reabilitação e de prevenção da surdez.

deficiência que possui singularidades que não dependem apenas de uma nova ordem social para que sejam erradicadas as desigualdades entre os sujeitos.

Nessa direção, observo que estudiosos que se ocupam da análise de fenômenos ligados a diferentes grupos minoritários têm mostrado o quanto alguns traços identitários, se tomados isoladamente, não dão conta de abordar a pluralidade que constitui o coletivo desses sujeitos (HOBBSAWM; RANGER, 1997; HALL, 1999; BAUMAN, 2005; OLIVEN, 2006). A reflexão desses autores nos ajuda a perceber que geralmente uma pequena parte do coletivo fala pela totalidade, exercendo uma relação de autoridade ao impor padrões de comportamento.

Em relação à surdez e à deficiência auditiva no contexto brasileiro contemporâneo, é pouco comum encontrarmos trabalhos que, assim como os de Levy (2002) e Diniz (2003), problematizam os argumentos defendidos pela perspectiva socioantropológica. Pode-se afirmar que essa abordagem tornou-se hegemônica no âmbito acadêmico, pois, durante o processo de elaboração desta pesquisa, encontrei apoio para questionar alguns pontos do modelo socioantropológico apenas nos estudos de Bueno (1998), Mello (2006), Raymann (2007), Santana (2007), Gediél (2010) e Bastos (2013).

Dentre estes, destaco inicialmente o trabalho de Bueno (1998), que, ao utilizar teóricos vinculados ao movimento dos Estudos Culturais como base para suas reflexões, procurou mostrar como os estudiosos que se identificam com a perspectiva socioantropológica da surdez, quando se apropriam dos conceitos defendidos pelos Estudos Culturais, transformam a diversidade cultural existente no movimento em homogeneidade cultural, reduzindo a riqueza teórica dessa perspectiva. O autor sinaliza que, dessa forma, o “mundo passa a ser dividido entre cultura ouvinte (dominadora) e cultura surda (dominada) e o que identifica o segundo grupo é a surdez, independentemente de raça, classe ou gênero”. (BUENO, 1998, p. 41).

Bueno (op. cit.) nos instiga a refletir um pouco mais sobre esse direcionamento ao realizar os seguintes questionamentos:

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais"?

Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (p. 43).

As possíveis respostas para essas perguntas evidenciam que a aproximação que vem sendo realizada pela perspectiva socioantropológica da surdez com outros grupos sociais minoritários pode trazer prejuízos para as pessoas surdas porque todas as especificidades são apagadas, mesmo que essas minorias necessitem de intervenções e atitudes diferenciadas. No plano teórico, o surdo passaria a ter como única característica determinante de sua cultura e identidade: a própria surdez. Não importaria mais o fato de ele ser branco, negro, rico, pobre, homem ou mulher.

Para Bastos (2013), é compreensível que haja entre os grupos minoritários a luta por igualdades de direitos, pela reversão de situações que os discriminam e pelo respeito às suas diferenças. No entanto, a autora aponta que esse movimento precisa ser tratado com cautela, pois não se trata de uma tarefa simples. Ao procurar entender como ocorre a construção social de experiências culturais de alunos surdos que atuam em favor da chamada cultura surda no cotidiano de uma escola regular, a pesquisadora observa que os mesmos argumentos utilizados para firmar ideias mais igualitárias e justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de submissão e exclusão.

Bastos (2013) relata que a maior parte do grupo de alunos surdos participante da pesquisa primava pela supervalorização do uso da língua de sinais em detrimento da língua portuguesa. De acordo com sua percepção, essa iniciativa trazia consigo, até certo ponto, o sentimento de autonomia por meio do reconhecimento da diferença linguística. Porém, o problema estava no fato de que esse mesmo grupo de alunos não aceitava os pares surdos que não compactuavam com essa perspectiva. Segundo a autora, ficou claro que para serem aceitos no grupo, os alunos mais novos eram “convocados” a seguir a rotina, as regras ali estabelecidas e as ideias prescritas pelos membros mais atuantes, com evidentes efeitos do ponto de vista da negação da participação social por parte desses alunos.

Gediel (2010) destaca em seu trabalho alguns aspectos que corroboram os achados de Bastos (2013) e que nos ajudam a refletir também sobre as questões levantadas por Bueno (1998). Durante o período de produção da sua tese, Gediel (2010) conviveu com surdos do município de Porto Alegre e estranhou o fato de que nos eventos promovidos pela Associação de Surdos do Rio Grande do Sul não havia

surdos negros. Diante disso, procurou conhecer e entrevistar também surdos com essa característica que viviam na cidade e verificou que esses sujeitos não frequentavam a Associação porque alegavam não ter dinheiro para pagar a mensalidade e porque muitas vezes não se sentiam representados pelas ações que a instituição desenvolvia.

Na sequência, podemos observar que Gediel (2010) relata algumas situações que merecem reflexão e que, acredito, influenciam diretamente na possibilidade de participação mais efetiva de um sujeito surdo entre seus pares surdos em um ambiente que se presume “culturalmente igual”.

Após alguns meses encontrei com um grupo de pessoas surdas que não frequentavam a Associação e eu perguntava a eles, constantemente, porque não gostavam de se reunir aos demais que participavam da Associação. Aos poucos, fui entendendo que havia coisas não ditas, que não precisavam ser esclarecidas naquele momento para mim, ou quem sabe, para qualquer pessoa. Meu olhar foi se distanciando, se modificando a cada semana na Associação. Senti que ali também existiam formas de exclusão, que as pessoas ocupavam lugares diferentes conforme seu status, que havia segregação de gênero, classe, opção sexual, assim como ocorre em outros locais, em outros clubes. Sempre que voltava a conversar com as que não frequentavam a Associação, faltavam algumas informações, como um quebra-cabeças, que faltam peças para constituírem o desenho. (GEDIEL, 2010, p. 68).

Observo que nas “coisas não ditas” pelos participantes da pesquisa de Gediel (2010) podem estar os argumentos que nos ajudam a questionar pontos importantes do discurso propagado pelos autores da perspectiva socioantropológica, pois, ao defenderem a existência de uma cultura e de uma identidade homogênea que une os sujeitos basicamente pelo uso de uma língua designada como “natural”, os pesquisadores ligados a essa perspectiva negam as diferentes características e as múltiplas possibilidades que os sujeitos com surdez ou com deficiência auditiva podem vivenciar em sua trajetória pessoal.

Ao referir trabalhos que nos auxiliam a compreender a surdez e a deficiência auditiva como um fenômeno, procurei explicitar as ideias de pesquisadores que são referência de duas abordagens diferentes. Vale destacar que, mesmo que não tenham sido evocados aspectos mais específicos dessas investigações, percebo a existência de um padrão semelhante de organização entre as perspectivas socioantropológica e clínico-terapêutica na lógica de pensar a surdez, o sujeito surdo e suas diferentes possibilidades comunicacionais.

Ao seguir as considerações de Santana (2007), noto que o embate entre essas duas frentes tem como base a legitimação da decisão sobre o que é ser “normal” e os mecanismos capazes de transformar a “anormalidade” em “normalidade”. Na continuidade de sua reflexão, a pesquisadora nos diz que:

[...] se por um lado, normalizar implica “*fazer ouvir para fazer falar*”, por outro, implica assumir o estatuto dos gestos “sistematicamente organizados” como língua, afirmando que “aqui há língua, uma língua diferente, como nós”. (SANTANA, 2007, p. 22).

Segundo Santana (2007), conferir à língua de sinais o estatuto de língua tem não apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Assim, se ser normal implica ter língua e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como a língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. De acordo com a autora, dentro de uma perspectiva socioantropológica, a língua de sinais legitima o surdo como sujeito de linguagem, transformando a anormalidade em normalidade e/ou diferença cultural.

Diante dessas informações, podemos fazer uma pequena reflexão sobre a tensão existente entre essas duas diferentes concepções de surdez. Primeiramente, gostaria de pontuar a relevância de algumas pesquisas feitas no campo da perspectiva socioantropológica, pois muitas delas procuram ressaltar a ideia de que é preciso valorizar as capacidades e as potencialidades dos sujeitos surdos. Porém, é importante questionar alguns pontos dessa perspectiva, pois, no seu extremo, ela estabelece uma fronteira não só entre surdos e ouvintes, mas entre surdos usuários da língua de sinais e surdos oralizados, colocando-os em posição antagônica, exaltando os primeiros a se rebelarem e constituírem uma sociedade própria, com valores próprios, saindo das rédeas da perspectiva clínica “ouvintista”, mesmo que isso custe o apagamento de tantas outras especificidades que constituem esses sujeitos.

Ainda que ao longo deste texto não tenham sido evocados aspectos mais específicos da perspectiva clínica, precisamos estar cientes de que o trabalho desenvolvido por médicos, audiologistas e fonoaudiólogos produz efeitos que ampliam as formas de comunicação e potencializam não só o processo de educação, mas também as múltiplas formas de viver dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva. (GUARINELLO, 2005; SANTANA et al., 2013; TENOR, 2014).

Como educadores, devemos trabalhar, sempre que possível, no esclarecimento e na prevenção de algumas causas da surdez e da deficiência auditiva, exigindo políticas públicas de saúde mais eficientes a fim de diminuir os atuais índices de prevalência dessa condição que, como veremos a seguir, é vivenciada por uma parcela da população brasileira.

2.2 DADOS ESTATÍSTICOS

Segundo os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010), cerca de 9,7 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva no Brasil, o que representa cerca de 5% do total da população. Na tabela a seguir, podemos analisar com mais clareza a distribuição desses números em todo o território nacional segundo o grau declarado¹² de perda auditiva.

Tabela 1 - População de pessoas segundo o grau declarado de perda auditiva

	Não consegue ouvir de modo algum	Grande dificuldade para ouvir	Alguma dificuldade para ouvir	Total
BRASIL	344.206 3%	1.798.967 19%	7.574.145 78%	9.717.318 100%
NORTE	23.023 3%	123.273 17%	591.018 80%	737.314 100%
CENTRO-OESTE	25.248 4%	115.953 18%	492.340 78%	633.541 100%
NORDESTE	89.030 3%	568.438 18%	2.413.885 79%	3.071.353 100%
SUDESTE	158.786 4%	708.996 19%	2.967.992 77%	3.835.774 100%
SUL	48.119 3%	282.307 20%	1.108.600 77%	1.439.026 100%

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Diante dos números fornecidos pela Tabela 1, considero relevante analisar com maior atenção os dados relativos às pessoas que declararam não conseguir ouvir de modo algum e às que declararam ter grande dificuldade para ouvir, pois é nesses grupos que encontraremos sujeitos que demandam a implementação de

¹²De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2010), as perguntas formuladas buscaram identificar os graus de severidade da deficiência auditiva mesmo com o uso de facilitadores, como o aparelho auditivo. A investigação permitiu conhecer também a parcela da população que se constitui como alvo das políticas públicas voltadas para sujeitos com surdez.

políticas públicas mais específicas tanto na área da Educação quanto na área da Saúde. Assim, encontramos cerca de 2,1 milhões de pessoas (19% com grande dificuldade para ouvir e 3% que não conseguem ouvir de modo algum). Como se percebe, esses índices somados constituem cerca de 22% da população com surdez e deficiência auditiva, e estar atento a esses números é de suma importância para se pensar em estratégias direcionadas a esse público. Tal informação é pertinente pois as demandas que esses sujeitos necessitam são diferentes das outras 7 milhões de pessoas que apresentam alguma dificuldade para ouvir.

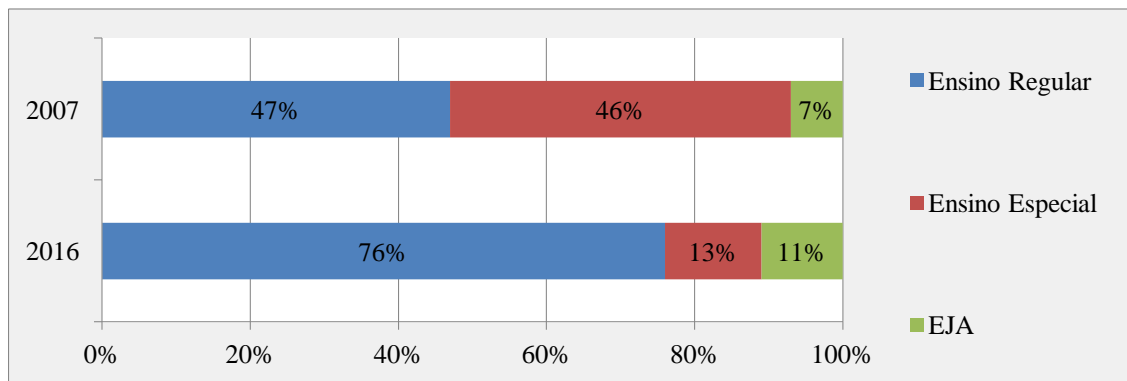
As informações sobre cor, raça e sexo desta população também são importantes para a continuidade das reflexões pretendidas por esta investigação. Primeiramente, gostaria de destacar que 52% das pessoas que não conseguem ou que tem grande dificuldade para ouvir são do sexo masculino e 48% do sexo feminino. No que diz respeito à cor e à raça desse grupo, cerca de 50% das pessoas declararam ser de cor branca; 39,8% de cor parda; 7,9% de cor preta; 1,2% de cor amarela; e 0,4% se declararam indígenas.

Sobre os índices educacionais, descrevo a seguir alguns dados¹³ fornecidos pelos censos escolares de 2007 e 2016 com o objetivo de identificar a distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva segundo as modalidades de ensino – Regular, Especial e EJA. A análise dessas matrículas será importante para, posteriormente, realizarmos algumas reflexões sobre as possíveis conexões desses dados com a análise da produção acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Os gráficos foram organizados considerando os números totais de matrículas do Brasil e de cada estado onde estão localizadas essas três universidades. Vale lembrar que dentro desse contexto estão computados os números de matrícula dos alunos com surdez e deficiência auditiva das redes privada e pública de ensino, sendo que nesta última estão presentes as esferas estadual, municipal e federal.

¹³As informações do censo escolar referentes ao ano de 2007 foram extraídas dos Anais do Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência. Banco de Dados: Sorocaba/ SP: CAPES/Inep, 2014. Outro aspecto importante que merece ser destacado, diz respeito ao início do marco temporal escolhido, pois, é somente a partir de 2007 que os microdados do censo escolar podem ser acessados de forma detalhada no site do INEP.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do Brasil por modalidade de ensino – 2007 e 2016

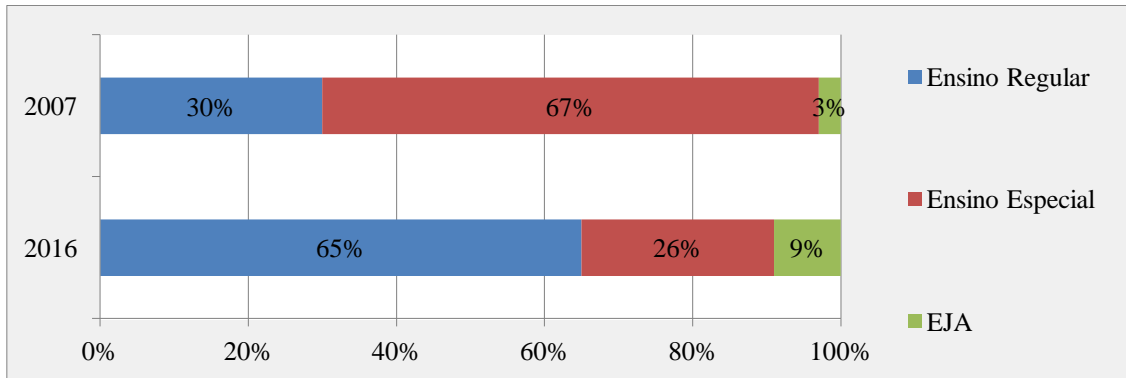


Fonte: Anais (2014); Brasil (2016).

Os dados apresentados no Gráfico 1 correspondem a um universo de 65.078 matrículas para o ano de 2007 e de 71.664 matrículas para o ano de 2016, evidenciando um aumento do número de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica brasileira. Ao longo do período analisado, também é possível observar mudanças significativas tanto no âmbito do Ensino Regular como no contexto do Ensino Especial. Entre 2007 e 2016, o índice de alunos com essas características que frequentavam o Ensino Regular no Brasil foi de 30.476 (47%) matrículas em 2007 e de 54.581 (76%) em 2016. Paralelamente a esse movimento, ocorreu uma redução expressiva do número de matrículas no Ensino Especial, passando de 30.026 (46%) matrículas, em 2007 para 9.061 (13%) matrículas em 2016. Na EJA, o número de matrículas sobe de 4.576 (cerca de 7%) em 2007 para 8.022 (11%) em 2016.

Os dados descritos no Gráfico 1 mostram que as alterações presentes na distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica brasileira seguem de forma sintônica as diretrizes propostas pelos marcos normativos que serão apresentados no capítulo 3. No entanto, como veremos a seguir, tais alterações ocorrem de forma diferenciada nos estados onde estão situadas as universidades que serão investigadas no decorrer desta pesquisa.

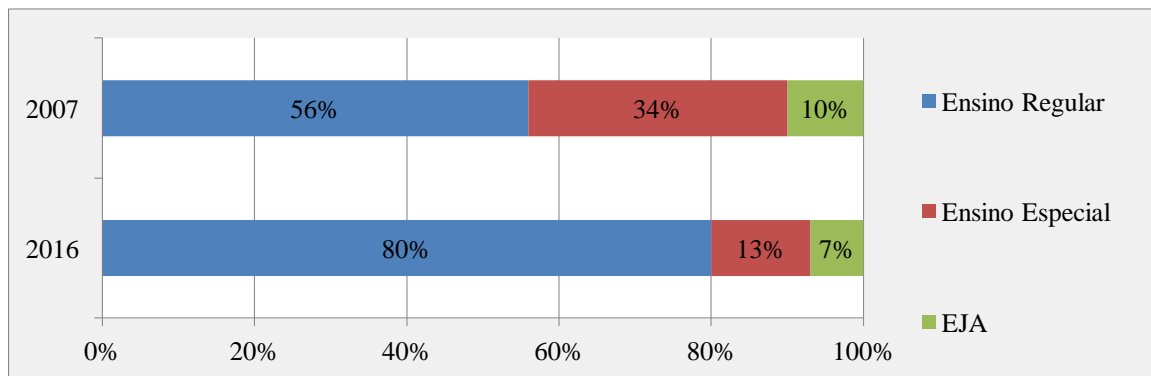
Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul por modalidade de ensino – 2007 e 2016



Fonte: Anais (2014); Brasil (2016).

Os dados do Rio Grande do Sul (Gráfico 2) mostram que em 2007 ocorreram 3.549 matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva, e que em 2016, houve um aumento para 4.792 matrículas. Já no Ensino Regular, foram realizadas 1.049 (30%) matrículas em 2007 e 3.128 (65%) matrículas em 2016. No Ensino Especial, ocorreu uma redução de 2.382 (67%) matrículas em 2007 para 1.262 (26%) em 2016. Na EJA, o percentual de alunos sobe de 3% (118 matrículas) em 2007 para 9% (402 matrículas) em 2016. Esses indicadores permitem afirmar que, apesar de estarem ainda abaixo da média nacional, as matrículas presentes na modalidade de Ensino Regular tiveram um aumento significativo entre os anos de 2007 e 2016.

Gráfico 3 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do estado de São Paulo por modalidade de ensino – 2007 e 2016



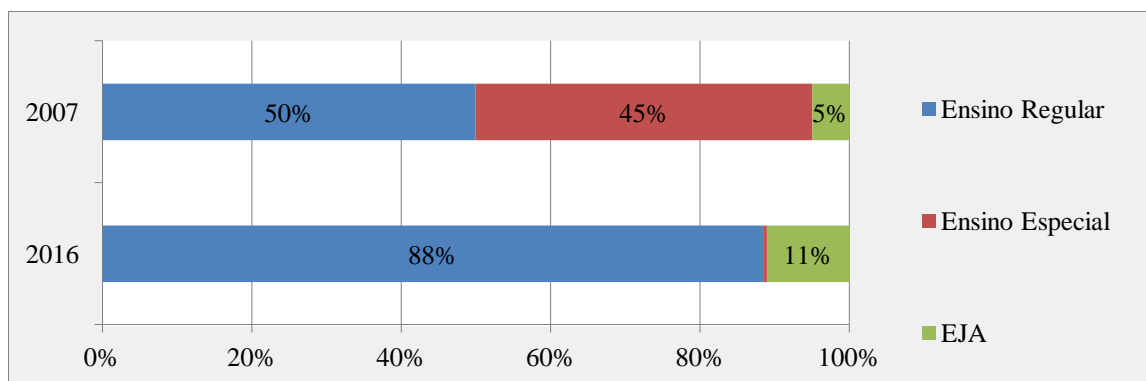
Fonte: Anais (2014); Brasil (2016).

Os números totais de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva nas escolas do estado de São Paulo (Gráfico 3) correspondem a 12.600 matrículas

para o ano de 2007 e 12.911 matrículas para o ano de 2016. Durante esse período, o número de matrículas no Ensino Regular passou de 7.143 (56%) em 2007 para 10.316 (80%) em 2016. No Ensino Especial, o número total de matrículas sofreu uma redução significativa, passando de 4.297 (34%) em 2007 para 1.637 (13%) em 2016. Na EJA, o percentual de alunos teve uma pequena variação, reduzindo de 10% (1.160 matrículas) em 2007 para 7% (958) em 2016. Esses indicadores mostram que as alterações que ocorreram no estado de São Paulo acompanham a média nacional, com uma intensificação de matrículas no Ensino Regular e uma significativa redução dos números do Ensino Especial.

Por fim, os índices do estado do Espírito Santo (Gráfico 4) correspondem a um total de 1.224 matrículas em 2007 e de 937 matrículas em 2016. A análise desses números evidencia que, apesar de ter ocorrido um declínio no número total de matrículas no contexto geral, os dados do Ensino Regular aumentaram de forma expressiva, passando de 607 (50%) matrículas em 2007 para 825 (88,06%) matrículas em 2016. De modo concomitante a esse significativo aumento, observa-se uma redução acentuada de matrículas no Ensino Especial, as quais passaram de 552 (45%) matrículas em 2007 para 05 (0,53%) em 2016. Na EJA, porém, pôde-se observar um aumento do número de matrículas, passando de 65 (5%) em 2007 para 107 (11,41%) em 2016.

Gráfico 4 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica no estado do Espírito Santo por modalidade de ensino – 2007 e 2016



Fonte: Anais (2014); Brasil (2016).

Após análise do mapeamento da distribuição das matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva, é possível observar que os dados dos três estados

analisados mostram um progressivo aumento no âmbito do Ensino Regular em sintonia com os indicadores brasileiros em sua totalidade. Isso aconteceu com maior ênfase no contexto do Espírito Santo e em menor proporção no Rio Grande do Sul, estado que, mesmo evidenciando um aumento de matrículas no Ensino Regular, apresenta o maior percentual de estudantes matriculados no ensino exclusivamente especializado.

É possível observar que os dados que compõem os gráficos 1, 2, 3 e 4 sinalizam que há um movimento associado às matrículas em consonância com as diretrizes propostas pelos atuais marcos normativos no sentido de ampliação da escolarização nas salas de aula comum do Ensino Regular.

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball e Bowe (1992) e descrita por Mainardes (2006a) é uma ferramenta teórico-metodológica que nos ajuda a analisar as variações que ocorreram nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo. Como vimos no capítulo anterior, de acordo com a perspectiva desses autores, as diferenças podem acontecer porque o processo de implementação de uma política educacional é composto por sujeitos que ocupam diferentes contextos, e cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que promovem uma série de disputas e embates.

No que tange à educação de alunos com surdez e deficiência auditiva, foi mostrada, na parte inicial deste capítulo, a existência de duas perspectivas (clínica e socioantropológica) que polarizam o debate em torno dessa temática. Ao seguir as pistas deixadas por Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006a), podemos encontrar pontos que conectam as premissas que sustentam essas perspectivas com os diferentes tipos de apoio educacional que podem ser oferecidos a esses alunos e, conseqüentemente, com a distribuição das matrículas nas diferentes modalidades de ensino.

É importante destacar que o processo de implementação da atual política educacional é complexo não só pela dificuldade de identificação das especificidades de cada um dos alunos com surdez ou deficiência auditiva, mas também pelo investimento diferenciado que deve ser realizado pelas redes de ensino na contratação de diferentes profissionais com o intuito de oferecer serviços de apoio educacional especializado que atendam as singularidades desses sujeitos.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que procurei construir, ao longo deste capítulo, um movimento denominado “conhecendo a surdez e a deficiência auditiva”,

o qual demonstrou ser plural na forma de caracterizar os sujeitos e na análise das possíveis trajetórias escolares. Nesse sentido, pode-se destacar o papel exercido pelas universidades, pois praticamente todas as referências citadas são de pesquisadores que estavam vinculados a alguma instituição de Ensino Superior. Percebe-se a influência dessas instituições na implementação de políticas educacionais não só pela produção do conhecimento na área através da divulgação de pesquisas acadêmicas, mas também pelo papel de formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais.

Na continuidade do trabalho, procuro apresentar aspectos centrais que caracterizam a história da educação de alunos com surdez e deficiência auditiva com o intuito de analisar como professores/pesquisadores, inseridos muitas vezes em centros de formação e pesquisa, foram elaborando os serviços de apoio que deveriam ser disponibilizados para esses sujeitos em diferentes momentos históricos.

3 EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Se sabemos que o mundo é sempre o que construímos com os outros, cada vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição com o outro ser humano com o qual desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista. [...] Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 268).

Neste momento, creio ser interessante fazermos uma reflexão sobre os “contornos” que procuraram e ainda procuram moldar as “formas de educar” os alunos com surdez e deficiência auditiva. Vale destacar que reconheço as limitações de se abordar fatos que ocorreram em um espaço temporal bastante ampliado. Desse modo, não tenho a pretensão de analisar o assunto em sua plenitude neste capítulo, mas gostaria apenas de sinalizar alguns momentos dessa história com o intuito de evidenciar que a polarização destacada no capítulo anterior é secular. Podemos observar que ora prevalecem as ideias defendidas pela abordagem clínico-terapêutica, ora se impõe a perspectiva socioantropológica. Tendo como referência as pistas de Santana (2007), podemos perceber que, apesar de se

mostrarem aparentemente antagônicas, essas perspectivas têm, na verdade, o mesmo padrão de organização em suas formas de pensar e de agir os diferentes modos de educar e/ou “normalizar” os alunos com surdez.

Nesta trilha investigativa que retrata a surdez ao longo dos últimos cinco séculos, utilizo os estudos de Soares (1996, 1999), Januzzi (2004), Sofiato (2005), Reily (2007), Rocha (2009), Rodrigues (2014) e Bentes e Hayashi (2016) para embasar minhas reflexões, pois tais estudos apresentam momentos importantes da história da educação desses sujeitos até os dias atuais. Além desses trabalhos, também faço uso das pesquisas realizadas por Quadros (1997), Lacerda (1998), Skliar (1999), Capovilla (2000) e Lacerda et al. (2016), que retratam as diferentes metodologias de ensino que fundamentam as propostas de escolarização desses alunos.

De acordo com a pesquisa de Soares (1999), a educação de surdos tem sido motivo de pesquisas e questionamentos desde o início da Idade Moderna. Nesse contexto histórico, os surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, foram alvos tanto da atenção médica quanto religiosa. Segundo a autora, o atendimento médico se dava porque a surdez se constituía em um desafio para a medicina da época, uma vez que esse tipo de deficiência estava relacionado a uma anomalia orgânica. Já a atenção religiosa dos séculos XV a XVIII se justificava pela preocupação com as almas dos inocentes. Contrariando, em parte, a afirmação de Soares, o trabalho realizado por Reily (2007) mostra que as atitudes da Igreja em relação aos deficientes revelavam certa ambiguidade, gerando ora acolhida, ora exclusão:

Por um lado, os doentes mentais e deficientes eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso abrigávamos em mosteiros, quando abandonados pela família. Além disso, a virtude da caridade era valorizada e esperava-se dos cristãos a prática do amor ao próximo, concretizada no ato de dar esmolas aos miseráveis, entre os quais se encontravam cegos, “coxos”, “dementes” e “mudos”, como eram denominados os deficientes em textos da Igreja Antiga. (REILY, 2007, p. 234).

Sofiato (2005) declara que o fluxo dos acontecimentos é contínuo, sem interrupções. Logo, a pesquisadora ressalta que devemos considerar que a divisão da história em períodos tem apenas uma função didática, já que facilita a

organização do estudo e das análises a partir de uma sequência de acontecimentos. Sob essa ótica, a autora destaca que, durante os séculos XVI e XVIII, ocorreu um grande número de iniciativas que abordaram a educação de surdos e a comunicação entre estes e os ouvintes. Ainda de acordo com a autora, mais precisamente no século XVI surgiram as primeiras iniciativas educacionais voltadas para pessoas com surdez.

O médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) é apontado nos estudos de Soares (1999) como um dos primeiros educadores de surdos. Apesar de seus estudos se referirem mais à parte fisiológica, com pesquisas relacionadas à condução óssea do som, Cardano foi um dos primeiros a afirmar que a escrita poderia representar sons da fala ou ideias do pensamento. Ele acreditava que a surdez não se constituía em um impedimento para o processo de aprendizagem.

Na mesma época, segundo os estudos realizados por Reily (2007), o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) consolidava um trabalho de ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola dentro do mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña. A autora destaca ainda que, nesse trabalho desenvolvido por Ponce de León, ocorreu pela primeira vez o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais caseiros praticados pelos surdos.

Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou o livro *Reducción de las letras y arte para enseñar hablar a los mudos*, considerada a primeira obra publicada sobre a metodologia de ensinar uma língua aos surdos que continha um alfabeto manual. De acordo com Sofiato (2005), é a partir desse trabalho que surgem outros instrutores que tentam, com suas criações, aprimorar cada vez mais a questão da representação dos sinais no contexto da educação de pessoas surdas.

Na segunda metade do século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) se destacou na história da educação dos surdos por ter reconhecido a necessidade do uso de sinais como ponto de partida para o ensino. Ao transformar sua casa em uma escola para surdos, L'Épée aprimorou a comunicação por sinais pois se viu obrigado a criar uma linguagem mímica universal que permitisse a realização de uma instrução rápida e que possibilitasse aos surdos se transformarem em sujeitos "úteis para a sociedade". (SOARES, 1999, p. 31). Dessa forma, diferentemente de Ponce de León, que conhecia intimamente os sinais beneditinos, L'Épée, de acordo com Reily (2007), teve seu contato com sinais por intermédio dos surdos, criando mímicas para negociar com seus alunos.

É importante destacar que L'Épée foi o fundador do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Um de seus grandes méritos foi ter permitido que o acesso às suas aulas fosse aberto ao público e a outros educadores. Essa concessão teve como resultado a ampla divulgação de seus métodos, o que influenciou toda a educação de surdos.

L'Épée também estabeleceu programas de ensino/treinamento para estrangeiros que pretendiam levar seus métodos para seus respectivos países, o que fez de seu trabalho uma importante contribuição para a abertura de escolas de surdos ao redor do mundo. Segundo Reily (2007), esse é o motivo pelo qual os Estados Unidos, e, posteriormente, o Brasil, adotaram inicialmente o sistema francês de sinais em vez da metodologia oralista alemã.

Outro médico que teve um papel importante na educação de surdos foi Jean Itard¹⁴ (1775-1838), que também trabalhou no Instituto de Surdos-Mudos de Paris durante quase 40 anos. Soares (1999) aponta que Itard conseguiu implementar na França o método fonético, que visava à aquisição da fala e ao aproveitamento dos restos auditivos dos sujeitos surdos.

Segundo Sofiato (2005) e Rocha (2009), os séculos XVIII e XIX foram palcos de fortes controvérsias entre o sistema francês e a metodologia oralista alemã. Alemanha e França representaram duas grandes escolas que acabaram por dar nome a essas diferentes tendências. A escola alemã representava o método oral (linguagem articulada e leitura labial) e a escola francesa o método combinado (sinais e escrita, sem ênfase na linguagem articulada). De acordo com Rocha (2009), inúmeras publicações registram o debate público realizado entre o abade francês Charles Michel L'Épée e o pastor alemão Samuel Heinicke¹⁵ (1729-1790), expoentes dessas duas filosofias de trabalho.

No fim do século XIX, mais precisamente no ano de 1880, aconteceu, em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos. Nesse

¹⁴O médico francês Jean Itard, além de ser reconhecido pelo trabalho realizado no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, merece destaque na história da Educação Especial. Sua experiência educativa com Victor (garoto selvagem encontrado na floresta de Aveyron) é apontada como o primeiro estudo a respeito das possibilidades de educabilidade das pessoas consideradas deficientes mentais (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000 ; TEZZARI, 2009).

¹⁵Segundo Rocha (2009), Heinicke fundou a primeira instituição para surdos em Leipzig, no ano de 1778. Seu método de ensino era oral, embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital, com o objetivo de desenvolver a fala. A autora destaca ainda que encontrou, durante a realização de sua pesquisa, diferentes denominações para esse método, como: palavra articulada; oralização; fala; e linguagem articulada.

encontro, especialistas e educadores se empenharam não só em defender o uso exclusivo da língua oral para o ensino de pessoas surdas, como também a implantação de meios para suprimir a utilização de sinais. (ROCHA, 2009). As decisões tomadas nesse Congresso foram seguidas pela maior parte das instituições que trabalhavam com alunos surdos.

Sob a influência desse contexto polarizado, o processo de educação de surdos no Brasil iniciou cerca de três décadas antes do congresso de Milão, mais precisamente no ano de 1856, com a criação do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos¹⁶ (SOARES, 1996, 1999; JANUZZI, 2004; ROCHA, 2009; BENTES; HAYASHI, 2016).

De acordo com Soares (1999), com o apoio de D. Pedro II, o educador Frances E. Huet¹⁷ (1822-1882) organizou o primeiro educandário para o ensino de surdos do país. Na perspectiva de Bentes e Hayashi (2016), a criação desse *Collegio* representou para esses sujeitos a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo.

Sobre esse fato, Rocha (1997, 2009) sinaliza que o primeiro documento com o propósito de divulgar a criação do estabelecimento informa que o curso destinado aos surdos teria duração de seis anos e seria de natureza mista, atendendo meninos e meninas entre sete e dezessete anos de idade. A autora ressalta que nesse mesmo documento consta o programa de ensino apresentado por Huet, o qual compreendia as disciplinas de *Escrita e leitura, Elementos da língua nacional-Gramática, Noções de religião e dos deveres sociais – Catecismo, Geografia, História do Brasil, História sagrada e profana, Aritmética, e Desenho e Escrituração mercantil*. Outro aspecto importante presente no documento diz respeito ao ensino profissionalizante, que, como bem aponta a autora, “foi o grande destaque do trabalho desenvolvido pelo Instituto durante quase toda a sua trajetória”. (ROCHA, 2009, p. 39).

¹⁶O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) teve várias denominações desde a sua fundação: 1856/1857 – Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 1858/1874 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 1874/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos; 1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos; 1957/ atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos. (BENTES; HAYASHI, 2016).

¹⁷De acordo com Rocha (2009), os dados biográficos de Huet são imprecisos. Segundo as informações levantadas em sua pesquisa, há controvérsias acerca de seu primeiro nome: em algumas descrições aparece como Ernest e em outras como Eduard.

Do ponto de vista pedagógico, o currículo elaborado por Huet incluía o uso de sinais datilológicos para a aquisição da linguagem escrita. Para aqueles que possuíam alguns resíduos auditivos, o objetivo era desenvolver a linguagem oral (BENTES; HAYASHI, 2016). É importante destacar que, mesmo tendo uma proposta pedagógica voltada para a instrução mínima¹⁸, a grade curricular do instituto apresentava algumas disciplinas que também eram oferecidas pelas escolas de alunos ouvintes. Essa organização, segundo as pesquisas de Rodrigues (2014), Rocha (1997, 2009) e Bentes e Hayashi (2016), acaba refutando a ideia que muitos pesquisadores contemporâneos difundem de que o instituto dedicava-se somente ao trabalho de oralização.

Sobre esse aspecto, a tese desenvolvida por Rocha (2009) crítica alguns trabalhos¹⁹ que servem de referência para boa parte da produção acadêmica da área da surdez que se consolidou a partir dos anos 1990. Ao analisar como o Instituto vem sendo narrado por essa produção desde a sua fundação, a pesquisadora faz o seguinte destaque:

Acompanhando a produção acadêmica, na área da surdez, dos anos 1990, pude observar o quanto seus conteúdos, relativos à memória histórica, estavam distantes dessa memória que circula, ainda, pelos atores institucionais e pelas fontes documentais. As narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil. Nesse enfoque, a recorrente tensão do campo da educação de surdos – protagonizada pelo embate entre os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores do ensino através da língua de sinais – tem sido apresentada de modo antiético e posicionada em defesa do ensino através da língua de sinais. Este percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Os pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), são apresentados hoje como anacrônicos em seus tempos por não corresponderem às atuais formulações dessa nova perspectiva teórica. (ROCHA, 2009, p. 13).

É possível observar na leitura do seu trabalho que a pesquisadora propõe uma reflexão sobre essa produção acadêmica que captura episódios isolados da

¹⁸Rodrigues (2014) revela que, embora os conhecimentos elementares das disciplinas fizessem parte dos dois currículos, no Instituto de Surdos houve uma redução que se acentuou com a exclusão de alguns conteúdos relativos às disciplinas de ciências físicas e naturais, geometria, música, canto, ginástica e estudo de pesos e medidas.

¹⁹Os trabalhos de Souza et al. (2000), Moura (2000), Goes (1996), e Skliar (1997 e 1998), são alguns dos citados pela pesquisa de Rocha (2009).

história em uma lógica dicotômica e judicialista, tendo como principal objetivo registrar um *devoir para o passado*²⁰ com a idealização de um tempo mítico no qual os surdos seriam redimidos somente pela língua de sinais. Tal prática, segundo sua percepção, vai operar inúmeros apagamentos na compreensão das políticas sociais e educacionais para sujeitos surdos ao longo da história. Na citação anterior, a autora sinaliza como exemplo os direcionamentos das políticas educacionais implementadas nos anos 50 do século passado. Sua justificativa para esse olhar mais atento para esse período associa-se ao reconhecimento de que é nessa década que o Instituto, sob a direção de Ana Rímoli de Faria Dória, se consolida no cenário nacional como um centro de formação de professores especialistas na área da educação de surdos. (ROCHA, 2009).

A tese elaborada por Rodrigues (2014) destaca que esse direcionamento foi adotado tendo em vista não só as concepções pedagógicas mais utilizadas na época, mas também o projeto desenvolvimentista do então presidente da República, Juscelino Kubistchek, que deu origem às primeiras iniciativas de descentralização da educação de surdos no país, o que, por sua vez, culminou com a criação de salas e escolas especiais em vários estados brasileiros.

O estudo de Soares (1996) nos mostra que o currículo utilizado para formar esses novos professores era baseado em experiências realizadas nos Estados Unidos²¹ que adotavam como opção metodológica de trabalho a oralização. Seguindo essa perspectiva, a partir de 1953, a professora Ana Rímoli passa também a publicar obras de sua autoria para serem utilizadas nos cursos de formação realizados pelo Instituto. Na perspectiva de Soares (1996), para Ana, a adoção desse método de ensino – voltado prioritariamente para a aquisição e compreensão da fala – era a solução para a educação de pessoas surdos. Sob essa ótica, o sucesso para a escolarização e integração social desses sujeitos dependeria do domínio, por parte do professor, de determinados procedimentos técnicos que objetivavam a oralização. As ideias da professora Ana Rímoli foram amplamente difundidas ao longo da década de 1950 com as seguintes produções: *A educação no*

²⁰Rocha (2009) define “*devoir para o passado*” como um conjunto de formulações que parece conter um projeto para o passado. Nesse perspectiva, episódios e personagens são julgados, condenados ou corrigidos ao traírem esse projeto.

²¹Soares (1996) argumenta que essa mudança na orientação de modelos estrangeiros (dos europeus para os norte-americanos) pode ser explicada pela disseminação de valores culturais gerados pelo cinema, pela publicidade e pela literatura em meados da década de 40 e início dos anos 50. Além disso, a autora aponta que nesse período temos a tradução para o português de uma série de obras sobre a educação de surdos produzidas por pesquisadores norte-americanos.

lar, sua importância para a criança surda, de 1953; *Compêndio de educação da criança surda*, de 1954; *Introdução a didática da fala*, de 1957; *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*, de 1958; *Manual de educação da criança surda*, de 1961; e *Como ajudar uma criança surda*, de 1965. (SOARES, 1996).

Os dados apresentados por Soares (1996, 1999) indicam que, de 1954, quando se formou a primeira turma, até o fim de 1958, haviam sido diplomados um total de 380 professores especialistas na área da surdez. Rodrigues (2014), ao analisar os efeitos desse processo no estado do Espírito Santo, dá pistas de como foi sendo estruturada a educação de surdos em diferentes estados brasileiros, com a criação de escolas especiais, centros de atendimento ao estudante surdo e salas especiais em escolas regulares.

As pesquisas realizadas por Soares (1996, 1999), Rocha (2009), Rodrigues (2014) e Bentes e Hayashi (2016) sinalizam que, enquanto o Instituto promovia ações formativas, internamente ele passava por mudanças em sua organização. Para Bentes e Hayashi (2016) aponta que uma das principais mudanças é a troca do nome em 1957, quando deixou de ser chamado de Instituto dos Surdos-Mudos e passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com os autores, essa mudança expressa a intencionalidade dos gestores da época em enfatizar o caráter educativo da Instituição. Além disso, para Soares (1999), a mudança trazia também o discurso de que os surdos não eram mudos, indicando, assim, a possibilidade de serem oralizados.

De acordo com Lacerda (1998) e Bentes e Hayashi (2016), é somente em meados da década de 1960 que o avanço de novas pesquisas sobre as línguas de sinais passou a questionar as diretrizes impostas pelos profissionais que utilizavam somente os métodos de oralização. Valendo-se das pesquisas na área de Linguística realizadas na Universidade Gaulladet²² nos Estados Unidos, os sinais utilizados pelos surdos começam a ter estatuto de língua.

Esse movimento deu origem a novas propostas pedagógicas e a tendência que ganhou impulso foi chamada de *comunicação total*. Segundo Capovilla (2000), essa abordagem educacional advoga pelo uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, quer sejam palavras e símbolos, quer sejam sinais naturais

²²O trabalho realizado por William Stokoe a partir da década de 1960 estabeleceu três parâmetros principais de análise da língua de sinais: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação. Para Bentes e Hayashi (2016), por meio desses novos parâmetros Stokoe mostrou que era possível fazer uma descrição fonética, morfológica e sintática da língua de sinais.

e artificiais, a fim de permitir à criança surda a compreensão da língua falada e a melhora de seu desempenho na leitura e na escrita.

Para Lacerda (1998), na comunicação total podia-se utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada. Assim, a fala pode ser acompanhado por elementos visuais que a representem, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita.

Citando Quadros (1997), pode-se afirmar que, com o passar do tempo, esse sistema demonstrou não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois estudos apontaram que crianças surdas continuavam com defasagem tanto na leitura e na escrita, como nos conhecimentos dos conteúdos escolares.

Podemos observar, na perspectiva dos autores citados anteriormente, indícios de que, na prática, essa proposta acabou descaracterizando as duas línguas, pois as possibilidades estruturais da língua portuguesa não eram fixas e a língua de sinais era tratada apenas como fornecedora de vocabulário. (QUADROS, 1997; LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000; BENTES; HAYASHY, 2016). No entanto, apesar dessas limitações, esses pesquisadores apontam que a comunicação total favoreceu de forma efetiva o retorno da língua de sinais na interação entre professores e alunos surdos em sala de aula. Também é possível notar que, com o passar dos anos, as demandas que surgiram com a utilização dessa metodologia, de certo modo, foram propulsoras para o desenvolvimento de uma nova proposta educacional denominada atualmente como bilinguismo.

Estruturando-se a partir do início dos anos 1980, a perspectiva do bilinguismo postula que a escola deve assumir a coexistência de duas línguas no espaço de ensino. Esse modelo contrapõe-se ao modelo oralista, pois considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda, e procura ir além das práticas desenvolvidas com a comunicação total ao defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Nesse caso, a Libras é a língua de instrução e/ou L1 e o Português é a segunda língua e/ou L2, sendo ensinada para aprendizagem da leitura e da escrita. (QUADROS, 1997, 2006; LACERDA, 1998; LACERDA et al., 2016; CAPOVILLA, 2000; BENTES; HAYASHY, 2016).

Como se pode ver, no decorrer da história foram realizadas diversas investigações sob diferentes perspectivas com o intuito de potencializar o processo

de educação e comunicação dos sujeitos surdos. No contexto brasileiro contemporâneo, mesmo após o período de descentralização, que, por sua vez, fez surgir novos centros de ensino, de formação e de pesquisa na área, o INES se reorganiza com o objetivo de continuar sendo uma das instituições referência em surdez e deficiência auditiva. Nessa trajetória de polarizações, tanto as técnicas baseadas na perspectiva oralista quanto as metodologias de ensino que valorizavam a língua de sinais foram – e ainda são – dispositivos muito estudados pelos professores e pesquisadores da Instituição.

Para Raymann (2007), essa relação entre língua portuguesa, língua oral e língua de sinais esteve cercada de desencontros e desinformações. A autora vai ao encontro das reflexões de Rocha (2009) quando pontua em seu trabalho que as metodologias utilizadas no passado, cujas estratégias eram baseadas pelo conhecimento que se tinha na época, não podem justificar as ações que estão sendo defendidas atualmente. Desse modo, a pesquisadora destaca que, quando se contrapõem as práticas ouvintistas, os defensores da perspectiva socioantropológica cerceiam a liberdade que o sujeito com surdez tem de se comunicar na língua e na modalidade que quiser.

Com a experiência de ter trabalhado durante boa parte de sua trajetória profissional em uma escola especial para alunos com surdez, Raymann (2007) descreve que:

Existe um número importante de jovens e adultos surdos que receberam uma educação oralista e que preferem negar esse conhecimento de forma a sentir-se mais acolhidos pela comunidade surda. Seria como dizer, “quem conhece menos línguas será melhor aceito nesse grupo”, destacando-se, principalmente, a exclusão da língua oral, a língua dos “opressores”. (RAYMANN, 2007, p. 233).

Percebe-se que a crítica realizada por Raymann (2007) encontra respaldo nas ideias de Mello (2006) e Santana (2007) ao ressaltar que esse posicionamento não contribui para a qualidade das relações entre surdos e ouvintes. Na perspectiva da autora, quando seguimos essa lógica, deixamos de investir na construção de pontes e acabamos criando escudos e trincheiras, como se estivéssemos em uma guerra entre esses sujeitos.

Como veremos a seguir, apesar de existir atualmente um predomínio de estudos acadêmicos defendendo a perspectiva educativa bilíngue para alunos com

surdez, a metodologia de trabalho e os espaços educativos associados a essa perspectiva têm gerado, mais uma vez, diferentes interpretações entre gestores, educadores e pesquisadores especialistas na educação desses alunos.

3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS): UM CONSENSO POLARIZADO

No decorrer dos últimos anos, as políticas públicas de educação têm investido em ações que objetivam potencializar a proposta bilíngue para alunos com surdez matriculados nas salas de aula comuns do Ensino Regular. No entanto, ocorre, em paralelo, um debate político e acadêmico que, apesar de concordar que a perspectiva de trabalho deva ser bilíngue, tem muitas restrições à indicação que esse processo seja desenvolvido sob a perspectiva da educação Inclusiva.

Podemos encontrar essa interpretação na maior parte das pesquisas que utilizam como referencial teórico os autores ligados ao movimento dos Estudos Surdos. Nesses trabalhos, é defendida a ideia de que a escola inclusiva não supre o direito dos alunos surdos a terem uma educação bilíngue de qualidade em um ambiente social e linguístico favorável e que respeite as suas singularidades (SKLIAR, 1999b; MIRANDA, 2007; FULBER, 2012; LODI, 2013; SOUZA et al., 2014; MARINS, 2015; STÜRMER, 2015).

De acordo com Kyle (1995 apud SKLIAR, 1999b), “não existe uma teoria linguística, didática ou pedagógica que possa justificar a prática de inclusão de crianças surdas na escola regular”. (p. 27). Ao citar Kyle como uma de suas referências, Skliar (1999b) defende o posicionamento de que as políticas de inclusão são representações dominantes da normalidade, podendo ser traduzidas como práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos.

Partindo desse princípio, os trabalhos de Lodi (2013) e Stürmer (2015) fazem uma crítica aos marcos teóricos e normativos que operacionalizam a educação bilíngue para alunos com surdez em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nessa mesma lógica, Souza et al. (2014) defendem que “a inclusão, tal como praticada e cantada em prosa, é uma tarefa sem possibilidade de realização”. (p. 132). Na continuidade do trabalho, as autoras ressaltam ainda que, se o governo der continuidade a essa proposta, os embates com a comunidade surda serão mantidos.

Como é possível observar, as posturas contrárias à inclusão adotadas pelos referidos trabalhos geram polêmicas e discussões entre muitos estudiosos e profissionais da área da educação. Nesse sentido, como bem aponta Borges (2004), as discussões causadas pelos posicionamentos favoráveis ou contrários à viabilidade das propostas inclusivas para alunos com surdez deveriam recair sobre a forma como tais propostas vêm sendo implementadas. O olhar investigativo dessa pesquisadora sinaliza que novos estudos deveriam focalizar as condições em que a inclusão vem sendo feita, uma vez que, de acordo com os direcionamentos da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com os dados de matrículas do censo escolar, a inserção de alunos com surdez e deficiência auditiva em escolas regulares é cada vez mais frequente.

Os estudos realizados por Damázio (2007), Reily (2007), Filho (2010), Soares (2011), Suzana (2014), Rabelo (2014), Betti e Campos (2016), Lacerda et al. (2016) e Martins et al. (2016) vão ao encontro dessa realidade. Ao analisar essas produções, foi possível perceber o reconhecimento da existência de barreiras que dificultam o andamento do processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum. No entanto, suas reflexões discutem a possibilidade de se construir uma escola que propicie uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Para Damázio (2007), essa igualdade de oportunidades só será possível se a pessoa surda for respeitada em seu direito fundamental de não ser discriminada por causa da língua por ela utilizada – nesse caso, a Libras. Como podemos verificar, o movimento de reconhecimento da Libras aparece de forma mais contundente no início dos anos 2000, mais precisamente no artigo 12 da resolução nº 2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]. (BRASIL, 2001).

Em 2002, o reconhecimento dessa língua como meio legal de comunicação e expressão encontrou respaldo na Lei nº 10.436, que a legitimou como língua oficial dos surdos brasileiros. O trabalho de pesquisa realizado por Brito (2013) descreve de maneira muito interessante a articulação que aconteceu desde meados dos anos

80 do século passado entre o movimento social surdo e o chamado grupo de intelectuais²³, objetivando pressionar a classe política para a aprovação dessa lei. Nesse contexto, o autor destaca que os linguistas da língua de sinais foram o grupo mais influente de intelectuais envolvidos com a luta dos surdos pela oficialização da Libras.

Com o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 10.436/2002 é regulamentada e são estabelecidas mudanças significativas no âmbito educacional, tendo como objetivo garantir o acesso e a permanência das pessoas surdas na escola. No que tange à implementação e à organização da educação bilíngue, o Decreto prevê, em seu artigo 22, incisos I e II:

- 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. 8, grifos meus).

Um aspecto que merece ser destacado diz respeito à organização da educação bilíngue, a qual deve estar aberta à participação de alunos surdos e ouvintes nos mesmos espaços educativos e em todas as etapas da Educação Básica. Esse destaque é importante porque evidencia, logo no início do documento, sua intencionalidade em apontar diretrizes para uma proposta educacional inclusiva.

Na continuidade desse processo, o Ministério da Educação apresentou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, apesar de ser criticada por uma parcela significativa de pesquisadores da área da surdez, apresenta importantes avanços para a escolarização de surdos em uma perspectiva bilíngue. Podemos observar que o Atendimento Educacional Especializado previsto no texto legislativo deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais e ser

²³Segundo Brito (2013), as interações entre intelectuais e ativistas do movimento social surdo nas décadas de 80 e 90 do século passado foram mais fortes nas cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo e Campinas. Articulando atividades desenvolvidas nas escolas especiais de surdos com a pesquisa acadêmica realizada por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Assim, caberá aos sistemas de ensino disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete. (BRASIL, 2008).

Além disso, conforme informações trazidas pela Nota Técnica nº 05/2011, o Ministério da Educação desenvolveu ao longo dos últimos anos programas e ações em parceria com diferentes sistemas de ensino, com o objetivo de potencializar a educação bilíngue para alunos com surdez matriculados em escolas de ensino comum. A nota técnica destaca:

1) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras: com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. 2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa – instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, com matrícula de estudantes surdos e ouvintes. 3) Certificação de proficiência em Libras: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS²⁴. 4) Interiorizando Libras – Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou quatro áreas distintas: Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de Professores para o Uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distrito Federal, têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação. 5) Formação Continuada de Professores na Educação Especial/UAB. 6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. 7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. 9) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular. (BRASIL, 2011).

²⁴Os certificados obtidos por meio do PROLIBRAS são aceitos por instituições de Ensino Superior ou de Educação Básica como títulos que comprovam a competência no uso e no ensino da Libras ou na tradução e interpretação da língua. O exame é promovido pelo Inep e desenvolvido por instituições federais de Ensino Superior, selecionadas por chamadas públicas. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>.

A partir do reconhecimento da Libras como a língua oficial dos surdos brasileiros, diferentes ações foram tomadas com o intuito de difundir o seu uso nos sistemas de ensino, sinalizando a realização de uma série de investimentos na área. Frente a essa realidade, percebo que devemos problematizar um aspecto referente à formação inicial de professores e fonoaudiólogos, pois acredito que, em meio a esse contexto polarizado, a inserção obrigatória da disciplina de Libras no currículo de diferentes instituições de Ensino Superior está produzindo efeitos que vão de encontro aos propósitos pelos quais a disciplina foi criada.

Faço essa afirmação com base nos estudos de Pedroso et al. (2010), de Vitaliano et al. (2010), de Nascimento et al. (2012) e de Soares (2014). Essas investigações apontam que os conteúdos escolhidos para serem trabalhados na disciplina de Libras contemplam, na maior parte dos cursos analisados, a perspectiva socioantropológica como a abordagem a ser seguida quando se trabalha com alunos surdos. Diante disso, é interessante ressaltar que, das 14 instituições de Ensino Superior públicas dos estados do Paraná e de São Paulo pesquisadas por Vitaliano et al. (2010), apenas duas traziam em suas ementas o objetivo de preparar o futuro professor para atuar junto aos alunos com surdez em contextos inclusivos; já os conceitos de cultura e de identidade surda foram abordados em todos os cursos analisados. No trabalho realizado por Nascimento et al. (2012), os alunos demonstraram que puderam compreender, por meio da disciplina de Libras, a condição linguística da pessoa com surdez, a sua cultura e as suas especificidades educacionais sob a ótica de referenciais socioantropológicos. Seguindo essa mesma lógica, Pedroso et al. (2010) defendem que o programa da disciplina de Libras no Ensino Superior não deve se restringir aos conhecimentos específicos da língua, mas ir além deles e oferecer também conhecimentos sobre a cultura e a identidade surda.

Ao considerar que não existem, nos documentos normativos, parâmetros curriculares que norteiem o ensino da disciplina, a análise desses diferentes trabalhos evidencia que, mesmo ficando a critério de cada universidade, a escolha dos conteúdos discutidos nesses espaços segue o mesmo padrão de organização. Nesse sentido, as investigações realizadas por Lemos e Chaves (2012) e Vitaliano et al. (2010) nos ajudam a entender tal padrão. Segundo tais pesquisadores, existem, em todas as ementas analisadas, uma separação entre conteúdos teóricos e práticos. Além disso, eles apontam que há uma referência maior a conteúdos de

aspectos teóricos sobre história, cultura e identidade surda do que ao ensino e ao uso da língua em questão.

Acredito que esse direcionamento merece ser destacado, pois diferentes instituições de Ensino Superior estão formando docentes que provavelmente irão encontrar na sua trajetória alunos com surdez em salas de aula do ensino comum. Nesse contexto, emerge também a necessidade de uma reflexão sobre o perfil profissional do professor responsável por ministrar a disciplina de Libras em instituições de Ensino Superior. Vale destacar que o artigo 4º do Decreto nº 5.626/2005 estabelece que a formação exigida para o docente que exercerá essa função pode ser constituída por diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais.

De acordo com esse documento normativo:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005, p. 1).

No entanto, na ausência de um docente com essa formação, o artigo 7º desse mesmo documento habilita para o exercício da função profissionais que tenham pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005, p. 2).

Frente a essas diferentes possibilidades, Carvalho e Tavares (2010) constataram uma incoerência existente entre o Decreto nº 5.626/2005 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Segundo as pesquisadoras, no que se refere ao ensino da língua materna ou de uma língua estrangeira, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam que é necessária a formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras. Porém, o Decreto permite que graduados em qualquer área do conhecimento

possam lecionar a disciplina de Libras no Ensino Superior, desde que tenham a certificação de proficiência (PROLIBRAS).

Mesmo sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, a Libras como disciplina e como língua a ser ensinada no Ensino Superior e na Educação Básica através de propostas educativas bilíngues carece de diretrizes mais claras para sua implementação. Sobre esse aspecto, Lacerda et al. (2016) sinalizam que tem ocorrido diferentes interpretações da legislação por parte dos gestores educacionais, gerando modelos variados de projetos de educação inclusiva para alunos surdos que, por sua vez, nem sempre contemplam os pressupostos mínimos exigidos pela mesma.

Como pesquisador interessado nas múltiplas questões que perpassam essa temática, admito as dificuldades de se avançar por um caminho constituído por intensas disputas políticas e acadêmicas. Apesar de reconhecer que ainda precisamos progredir em alguns aspectos, o presente capítulo procurou evidenciar que os atuais documentos orientadores publicados pelo Governo Federal são claros ao indicar que o oferecimento de serviços educacionais para alunos com surdez e deficiência auditiva deve valorizar a Libras e que propostas educacionais bilíngues devem acontecer em salas de aula comuns do Ensino Regular. Porém, foi possível observar que, mesmo diante do processo de implementação dessas diretrizes normativas, pode-se encontrar na literatura uma parcela significativa de trabalhos que, influenciados pela perspectiva socioantropológica, tem intensificado a legitimação de conceitos que defendem a ideia de que propostas educacionais bilíngues devem acontecer em escolas especiais somente para alunos com surdez. Seguindo as pistas deixadas pela abordagem do Ciclo de Políticas e pelos dados do censo escolar dos três diferentes contextos regionais analisados, observo que as disputas e embates desses diferentes grupos de interesse podem produzir efeitos na implementação de serviços educacionais para alunos com surdez e deficiência auditiva. É possível perceber que, apesar do número de matrículas no Ensino Regular desses alunos ter aumentado de forma significativa ao longo dos últimos anos, podemos encontrar em alguns contextos uma quantidade expressiva de alunos que ainda frequentam a modalidade de Ensino Especial. Acredito que um dos fatores para que esse fenômeno esteja acontecendo seja a própria dinâmica de implementação da política. Ao exercerem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política, professores e gestores educacionais

influenciados pela perspectiva socioantropológica estariam optando pela manutenção de matrículas nessa modalidade de ensino.

4 PERCURSOS DE INVENÇÃO: COMO SÃO PRODUZIDAS AS IDENTIDADES?²⁵

Nem morno nem cinza! Para os gaúchos tem que ser frio ou quente, preto ou branco, Grêmio ou colorado, chimango ou maragato. Acostumada a disputar com os castelhanos cada palmo de fronteira, a gauchada sempre foi briguenta e dividida por grandes paixões. (DUARTE, 2008, p. 23).

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre o processo de constituição das identidades dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva. Refiro-me ao termo “identidades” no plural porque questiono a relação que tornaria singular uma identidade associada à condição da surdez. Considero ser necessário compreender essa pessoa como imersa em processos complexos de constituição identitária.

A experiência como professor de Educação Física de alunos surdos e ouvintes em uma escola comum de Ensino Médio favoreceu minha percepção de que as identidades desses sujeitos também eram produzidas na medida em que as relações em sala de aula não eram definidas apenas pela condição de ouvir ou não ouvir. Notei que, ao longo do ano letivo, alunos surdos e ouvintes se aproximaram porque perceberam que tinham afinidades e que suas diferentes formas de viver eram muito semelhantes em vários aspectos. Nesse contexto, poderia citar alunos que formaram grupos porque gostavam de usar camisetas pretas com logotipos de bandas de rock; outros que “matavam” aula para jogar futebol nas quartas-feiras à noite; existia também o grupo dos que frequentavam os mesmos bares e danceterias da cidade nos fins de semana; e, ainda, o grupo dos que gostavam de conversar sobre carros por serem trabalhadores das indústrias automotivas do município. Esses são apenas alguns exemplos das diferentes histórias de vida dos alunos com os quais interagia como docente. Essas histórias eram o universo definidor dos movimentos que contribuíam para a “invenção” das identidades daqueles alunos. No entanto, destaco que tais exemplos foram disparadores para a reflexão que proponho neste capítulo, pois fizeram com que fossem buscados conhecimentos acerca dos processos de constituição/invenção das identidades.

Sendo assim, encontrei na literatura suporte teórico fundamentado na compreensão de alguns autores que, apesar de atuarem em diferentes áreas,

²⁵Este capítulo conta com trechos modificados do texto de Soares e Baptista (2015), publicado nos anais do II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, de realização da UFES, UFSCar e UFRGS, e ocorrido em Sorocaba nos dias 13 e 14 de abril de 2015.

defendem que esse processo de construção de identidades é complexo, dinâmico e, algumas vezes, contraditório. A partir desse viés, os discursos, as relações e o contexto histórico são considerados fatores essenciais para a compreensão das práticas sociais e culturais que procuram constituir a identidade dos sujeitos.

Como referências principais deste percurso investigativo destaco as contribuições de Zygmunt Bauman e Anthony Giddens, do campo da Sociologia, e de Stuart Hall e Kathryn Woodward, também sociólogos e pesquisadores do campo dos Estudos Culturais. Encontrei pistas importantes nas produções de Ruben Oliven e Nestor Garcia Canclini, ambos estudiosos do campo da Antropologia, assim como no trabalho produzido pelos historiadores Eric Hobsbawn e Terence Ranger, cujas ideias contribuíram para refletir quanto ao conceito de “invenção das tradições”.

Hall (1999), em seu livro intitulado *A identidade cultural na pós-modernidade*, faz um importante resgate histórico sobre o processo de construção de identidades. O autor sinaliza que existem três concepções muito diferentes de identidade: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Segundo sua perspectiva, a identidade do sujeito do iluminismo baseava-se na concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado das capacidades da razão. De acordo com essa premissa, o “centro” consistia no núcleo interior do sujeito, que emergia em seu nascimento e permanecia essencialmente o mesmo em toda a sua trajetória de vida. Por outro lado, a identidade do sujeito sociológico passa a ser compreendida sob a influência da complexidade tanto do mundo moderno quanto do núcleo interior, o qual não é autônomo e autosuficiente, mas sim formado e modificado no diálogo do sujeito com os mundos culturais exteriores e com as potencialidades identitárias que esses mundos oferecem. De acordo com Hall (op. cit.), na concepção sociológica a identidade preenche o espaço entre o interior (mundo pessoal) e o exterior (mundo público). Nesse processo, os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam tornam-se reciprocamente mais unificados e estabilizados. Na continuidade de sua reflexão, o autor destaca que as mudanças que passaram a acontecer nessas relações fizeram com que surgisse a identidade do sujeito pós-moderno, a qual deixa de ser estável e unificada, passando a ser extremamente fragmentada, formada e transformada continuamente em relação às formas com que as pessoas são representadas ou interpeladas nos diferentes sistemas culturais que as rodeiam.

Ao analisar esse mesmo processo histórico, Bauman (2005) sinaliza que a ideia de identidade não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana. Segundo o autor, com a estruturação do Estado moderno, criou-se a necessidade de se organizar uma ordem social que deixou de ser reproduzida automaticamente pelas sociedades até então estabelecidas. Sob essa ótica, era preciso construir a noção de identidade nacional sobrepondo-se à noção de identidade individual.

Oliven (2006) vai ao encontro das ideias de Bauman (2005) quando aponta que as identidades sociais durante muito tempo foram associadas a grupos que ocupavam um espaço – país, região, cidade, bairro – e nele projetavam valores, memórias e tradições. De acordo com suas reflexões, nesses diferentes territórios havia a preocupação de se demarcar fronteiras, pois estava presente a ideia de que a cultura desses grupos e, conseqüentemente, a identidade dos sujeitos poderiam ser delimitadas e definidas pelas mesmas. Oliven (2006) aponta que:

Tradicionalmente, definir uma cultura era um exercício de afirmar seus limites e o que caberia e o que não caberia nela. Para tanto, era fundamental delimitar o território em que habitavam os portadores dessa cultura, estabelecer sua língua, seus símbolos, seus costumes etc. (OLIVEN, 2006, p. 201).

O trabalho realizado por Hobsbawm e Ranger (1997) traz elementos importantes para entendermos o processo descrito por Hall (1999), Bauman (2005) e Oliven (2006), já que evidencia que, ao longo da história, boa parte das identidades foram construídas baseadas em tradições culturais que foram inventadas com o intuito de impor memórias, valores e padrões de comportamento na vida das pessoas. Segundo esses autores, tal fenômeno é, em sua essência, um processo de formalização e ritualização que tem como principal característica fazer referência ao passado com o objetivo de compor de modo permanente alguns aspectos da vida social.

Para a melhor compreensão desse fenômeno, Hobsbawm e Ranger (1997) relatam que as tradições inventadas podem ser divididas em três categorias superpostas: aquelas que estabelecem ou que simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo; aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade; e aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, os sistemas de valores e os padrões de comportamento.

Sob essa ótica, Giddens (1999) ressalta dois pontos interessantes para pensarmos em como o processo de invenção das tradições pode influenciar os percursos de constituição das identidades dos sujeitos. O primeiro ponto a ser destacado procura mostrar que as tradições sempre incorporam relações de poder. O autor exemplifica sua posição ao citar que, historicamente, reis, imperadores, sacerdotes e governantes, entre outros, inventaram tradições com o objetivo de legitimar seus mandatos. O segundo ponto diz respeito ao mito de que, nesses contextos, as tradições são resistentes a mudanças. Ao citar como exemplo o fenômeno de globalização, Giddens (op. cit.) observa que as tradições podem ser transformadas ao longo do tempo, sendo, assim, inventadas e reinventadas constantemente.

As reflexões de Bauman (2005) nos ajudam a entender melhor como a globalização, citada por Giddens (1999), influencia os processos de construção das identidades, uma vez que a noção de identidade herdada da modernidade torna-se questionável devido ao surgimento de novas e múltiplas formas de sociabilidade. Para Bauman (2005), o contexto da globalização, denominado por ele como “contexto da modernidade líquida”, caracteriza-se pelas mudanças constantes, rápidas e permanentes, fazendo com que o conceito de identidade torne-se fluido, sem a possibilidade de ser coeso e firmemente fixado.

Hall (1999) aponta que, é durante o período da globalização que as *velhas identidades* começam a desaparecer, dando lugar à produção de *novas identidades* que multifacetaram o indivíduo moderno. O autor destaca que as transformações das paisagens culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade, que no passado forneciam sólidas localizações sociais, abalaram a ideia de que éramos sujeitos estáveis inseridos em diferentes espaços. Hall (op. cit.) define esse processo de perda do sentido de si como sendo um deslocamento ou descentralização do sujeito, fenômeno que, segundo o autor, desencadeou a chamada “crise de identidade”, que, na sua perspectiva, deve ser vista como parte de um processo mais amplo de mudança, pois está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem segura no mundo social.

Encontro pistas no trabalho de Canclini (2009) que se aproximam das ideias de Maturana e Varela (2010), Hall (1999) e Bauman (2005) ao destacar que, na sociedade contemporânea, devido ao avanço de novas tecnologias aliado ao

processo de globalização, as condições de produção, circulação e consumo da cultura não ocorrem em uma só sociedade e em uma só etnia, tampouco dentro de uma única nação, mas em circuitos globais, superando fronteiras, tornando porosas as barreiras nacionais, regionais, étnicas, etc. De acordo com a perspectiva de Canclini (2009), esse movimento faz com que cada sujeito possa vivenciar experiências de composição com repertórios culturais diferentes para a constituição de sua identidade.

Pode-se identificar, na reflexão realizada por Woodward (2008), elementos que tornam ainda mais complexo esse movimento de análise dos processos capazes de interferir nos percursos de invenção de identidades:

Consideremos as diferentes identidades envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2008, p. 30).

Percebe-se que as múltiplas situações citadas por Woodward (2008), em sintonia com as ideias dos autores que destacamos anteriormente, fortalecem o posicionamento que defendo de que não se pode mais olhar para o processo de constituição da identidade tendo como base somente a perspectiva teórica construída por pesquisadores que vivenciaram um mundo em que as trocas interculturais e o fluxo de informações ocorriam em velocidades infinitamente inferiores se comparado com o que ocorre atualmente.

Uma das consequências das ideias dos autores citados ao longo deste capítulo é o fato de o processo de construção de identidade passar a ser considerado como vinculado à dimensão da pluralidade de experiências. No campo específico desta investigação, há autores, como Dolza (2013), que evocam essa pluralidade ao afirmar que a surdez se associa a uma “identidade plural que varia de pessoa para pessoa e frequentemente pode se alterar ao longo da vida”. (p. 18). Poderíamos refletir sobre a produção das identidades de sujeitos com surdez analisando novamente os exemplos reais citados no início deste capítulo. No entanto, gostaria de trazer o exemplo fictício de Giuseppe, um menino gaúcho de 16

anos de idade, filho de agricultores descendentes de italianos, habitante de um pequeno município situado na região serrana do estado do Rio Grande do Sul. No que tange a seu processo de escolarização, Giuseppe é o único aluno surdo de sua cidade e estuda em uma escola comum perto de sua residência. Sobre alguns aspectos referentes à surdez, gostaria de pontuar que Giuseppe é filho de pais ouvintes e nasceu surdo porque sua mãe teve rubéola durante a gestação. Além disso, ele é oralizado e usa aparelho de amplificação sonora.

Mesmo diante de um número elevado de informações, é necessário reconhecer que essas são apenas algumas das características que poderiam constituir a identidade e as diferentes “formas de viver” de Giuseppe. Entretanto, pensar sobre sua condição de menino que nasceu surdo em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul nos ajudará a entender os múltiplos percursos que podem ser trilhados por um sujeito com surdez em meio a um contexto permeado muitas vezes por “tradições inventadas”.

4.1 PERCURSOS DE INVENÇÃO DAS IDENTIDADES GAÚCHA E SURDA

O objetivo de aproximar dois perfis identitários específicos – ser gaúcho e ser surdo – foi motivado pela intenção de despertar uma reflexão sobre como diferentes características podem demarcar a identidade e, conseqüentemente, a trajetória de vida de um sujeito.

Acredito que, mesmo estando em um mundo em constante transformação, os princípios pré-estabelecidos pelos “inventores” e “defensores” de uma identidade gaúcha e de uma identidade surda unívocas, ao utilizarem como padrão de organização o fortalecimento da diferença – a florada pela experiência e pelo sentimento de viver em uma situação de periferia²⁶ –, não valorizam a pluralidade de relações que podem ser estabelecidas pelas múltiplas formas de viver de um sujeito com surdez nascido no Rio Grande do Sul.

Procuro problematizar as possíveis trajetórias de vida de Giuseppe, que, sendo um surdo oralizado descendente de italianos, cresce tendo que cultuar não só a figura de um modelo que enaltece o cotidiano da vida campeira da região da

²⁶É possível observar a existência desse sentimento nos trabalhos de Skliar (1998) e Oliven (2006).

campanha como também a figura de um sujeito que, para ser considerado “Surdo”²⁷, deve se comunicar necessariamente por meio da língua de sinais. Essas seriam as características definidoras dos contornos que marcam a identidade do “gaúcho” e do “surdo”.

Sinalizo que, antes de refletir sobre as questões relativas à identidade de Giuseppe (considerando sua condição de surdo), pretendo pontuar aspectos que julgo serem importantes para o processo de constituição de sua identidade como um menino gaúcho.

Utilizo como base para minhas reflexões os trabalhos realizados por Luvizotto (2009), Oliven (2006), Cardoso (1991), Baquero (1994), Maciel (1994), Golin (1983) e Love (1975). As pistas deixadas por esses pesquisadores evidenciam que a figura do gaúcho, tal como a conhecemos, sofreu um longo processo de elaboração cultural até possuir o atual significado gentílico de habitante do estado do Rio Grande do Sul – estado este que, de acordo com Luvizotto (2009), foi considerado, desde o início de seu povoamento, uma “fronteira quente”, isto é, um local de intensas disputas civis e militares e de diferentes arranjos diplomáticos que se estenderam desde o fim do século XVII até o início do século XX. A condição fronteiriça do estado com dois países – Argentina e Uruguai – fez com que sua história tenha uma marca inequívoca de busca de afirmação dos limites definidores do “nós” e dos “outros”.

Para Luvizotto (2009), ser uma “fronteira quente” permanentemente disputada deu ao Rio Grande do Sul uma característica peculiar aos confrontos políticos e ideológicos ocorridos na região. Ao citar o trabalho de Boeira et al. (1980), a autora evidencia que os combates constantes fizeram com que a população se posicionasse e se envolvesse sempre de uma forma muito intensa na defesa de seus ideais, o que acirrou ainda mais os enfrentamentos políticos, criando uma hostilidade entre os partidos – quase sempre polarizados em duas correntes pouco dispostas à conciliação. Luvizotto (2009) aponta para vários episódios que marcaram a história do Rio Grande do Sul, dando destaque principalmente para a

²⁷A escrita Surdo, com inicial maiúscula, passou a ocorrer com frequência em documentos e publicações do movimento de pessoas com surdez, especialmente os produzidos pela FENEIS. Foi idealizada por autores que são referência do Movimento dos Estudos Surdos em Educação para se referir exclusivamente às pessoas surdas usuárias de língua de sinais e vinculadas à Comunidade Surda. Essa diferenciação terminológica serve ainda para distinguir os surdos de pessoas que, apesar da condição audiológica da surdez, não estão inseridas na comunidade surda, passando a ser referidas como deficientes auditivas.

Guerra dos Farrapos (1835-1845), para a Revolução Federalista (1893-1895) e para a Revolução de 1923.

Segundo Love (1975), é nessa região conturbada que a palavra “gaúcho” foi aplicada inicialmente para definir um tipo humano arredio e nômade, um homem livre dos campos, muitas vezes um desertor desobediente da lei e da ordem, que cavalgava sem rumo em uma área vastíssima sempre atrás de gado e de cavalos. Para Golin (1983), é somente em meados do século XIX, com a organização das estâncias e com o trabalho agropastoril, que o “gaúcho” passa a significar o peão e o guerreiro marcado pela bravura que é exigida do homem ao lidar com as forças da natureza e com a árdua vida campeira.

É interessante destacar que o movimento de construção dessa identidade tem como base princípios norteadores que excluem mais do que incluem. Segundo as ideias de Golin (1983) e Oliven (2006), isso acontece porque tais princípios, ao defenderem a existência de um grupo homogêneo, não reconhecem e, conseqüentemente, não valorizam a riqueza das relações entre os diferentes grupos sociais (índios, negros, espanhóis, alemães, italianos, açorianos, etc.) que, ao longo do tempo, ajudaram a constituir toda a região em que se encontra o Rio Grande do Sul.

Diferentes estudiosos do processo de colonização encontraram uma possível explicação para entendermos também como esse fenômeno foi assimilado pelos imigrantes. Na perspectiva de Baquero (1994) e Maciel (1994), os imigrantes europeus (principalmente os alemães e os italianos) idealizavam o gaúcho como um tipo socialmente superior. Segundo esses autores, contribuiu para isso não apenas o fato de os fazendeiros e representantes da imagem do “gaúcho” formarem a camada social mais poderosa do estado, mas também o fato de esses personagens terem o cavalo como elemento simbólico indissociável. Vale lembrar que, na Europa, esse animal era a marca de distinção da aristocracia rural. Desse modo, a identificação do colono com o gaúcho significaria, portanto, uma forma simbólica de ascensão social. (MACIEL 1994).

Golin (1983) e Oliven (2006) destacam ainda que, do ponto de vista étnico e da divisão de classes sociais, a construção de uma identidade gaúcha conseguiu “acomodar satisfatoriamente” cada um no seu lugar, igualando não só índios, brancos e negros, como também peões e patrões, com base na idealização de um trabalho supostamente compartilhado. A difusão de uma ideia de sociabilidade

integradora vincula-se à reafirmação de laços construídos com base no fato de trabalharem juntos na lida campeira e de conversarem tomando o mesmo chimarrão em rodas de fogo de chão.

Tal fenômeno foi denominado por alguns historiadores de “democracia sulina”. Podemos encontrar no trabalho de Vianna (1933), considerado um dos expoentes de difusão dessa perspectiva, a argumentação de que no Rio Grande do Sul haveria uma tradição de igualdade e familiaridade entre patrões e servidores, fenômeno que constitui, na sua substancialidade, o espírito da democracia rio-grandense. (VIANNA, 1933, p. 168).

Para Oliven (2006), com a criação do Movimento Tradicionalista Gaúcho a partir da década de 1950, essa perspectiva se estrutura e passa a mobilizar um número considerável de sujeitos que, mesmo vivendo em centros urbanos e em diferentes regiões do estado, começam a divulgar e a defender uma identidade forjada pela ideologia do latifúndio agropastoril como a representação “genuína” do Rio Grande do Sul. O trabalho realizado por esse autor nos mostra que, durante os últimos sessenta anos, o Movimento Tradicionalista Gaúcho conseguiu se expandir por todas as regiões do estado ao utilizar setores importantes da estrutura estatal.

Seguindo as pistas sinalizadas por Oliven (2006), podemos observar que, no ano de 1954, o governo do estado cria, na Divisão de Cultura da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, o Instituto de Tradições e Folclore, que, mais tarde, seria transformado em Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Vale lembrar que o autor destaca que os cargos de direção desse instituto sempre foram preenchidos por representantes ligados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho. Na sequência, em 1964, é aprovada a Lei estadual nº 4.850, que oficializa a Semana Farroupilha, a qual deve ser comemorada todos os anos de 14 a 20 de setembro. Embora essa aprovação seja decorrência de ações anteriores, é necessário destacar que o Brasil vivia um momento histórico de recrudescimento do autoritarismo representado pelo Golpe Militar, favorável às ideias de uma tradição constitutiva e dificilmente plural.

No ano de 1966, a Lei nº 5.213 torna o Hino Farroupilha²⁸ o hino oficial do Rio Grande do Sul. De acordo com a Lei, sua execução deve ocorrer em solenidades

²⁸Letra de Francisco Pinto da Fontoura; música de Comendador Maestro Joaquim José Mendanha; e harmonização de Antônio Corte Real. Fonte: MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO. Hino Rio-Grandense. Disponível em: <http://www.mtg.org.br/historiadores/257>.

especiais com a presença de autoridades representativas dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Pereira (2006), ao analisar as estrofes “mas não basta para ser livre ser forte aguerrido e bravo”, “povo que não tem virtudes acaba por ser escravo” e “sirvam nossas façanhas de modelo a toda terra”, sinaliza que o teor discursivo do hino retrata o espírito militar e liberal dos farroupilhas. Pode-se ainda destacar que essa ênfase discursiva tende a fortalecer as fronteiras entre nós e os “outros”, cabendo àqueles que entoam o hino o privilégio da força, da admiração e do distanciamento.

Em 1988, foi aprovada a Lei nº 8.715, que institui na disciplina de Estudos Sociais o ensino das tradições gaúchas em todas as escolas do estado. Em 1989, o Decreto nº 33.224 regulamenta a Lei nº 8.715 e estabelece, em seu artigo 3º, que as comemorações da Semana Farroupilha devem ser organizadas pelas Delegacias Regionais de Educação em parceria com as unidades da Brigada Militar, prefeituras e coordenadorias regionais do Movimento Tradicionalista Gaúcho.

Diante do exposto, percebo como as diretrizes defendidas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho exercem uma influência significativa na trajetória de vida e na construção da identidade do garoto Giuseppe. A exaltação da figura do gaúcho, desde o tempo de seus antepassados, aliada à obrigatoriedade de cultuar as “tradições” previamente definidas pelos “inventores” do Movimento em todo o seu processo de escolarização, fazem com que esse menino perpetue a excessiva valorização da identidade gaúcha sobre todas as demais facetas de identidade que o constituem. Golin (2013), em seu artigo intitulado *Talibanização Pilchada*, analisa e critica de forma contundente esse padrão de organização e difusão da “tradição gaúcha” que utiliza órgãos públicos não só para captar recursos, mas também para organizar eventos e festividades com o intuito de divulgar apenas uma maneira de ser gaúcho.

Uma das conexões possíveis com as questões que envolvem a surdez é motivada exatamente por essa excessiva valorização de uma só dimensão em meio a tantas facetas que constituem nossas identidades. Em minha trajetória como pesquisador e professor do campo da Educação Especial que se dedica aos assuntos relativos às pessoas com surdez, encontrei no trabalho realizado por Gonçalves et al. (2013) uma exaltação à influência que essa “identidade gaúcha” traz para o fortalecimento dos valores de comunidades e identidades surdas do Rio Grande do Sul. De forma semelhante, o trabalho de Lopes e Menezes (2009)

destaca que a associação entre esses dois perfis identitários reflete o pensamento de uma “militância surda organizada”, que insere o estado em posição de destaque no cenário nacional. Essa posição é reconhecida no Brasil e no exterior pela resistência feita, por exemplo, aos direcionamentos políticos que propõem a inclusão de alunos surdos em salas de aula comum de escolas regulares.

Quais nexos podem ser encontrados entre esses dois mitos de identidade: surda e gaúcha? Mitos porque se instituem gerando processos apreciativos que negligenciam muitas interrogações acerca de sua pluralidade constitutiva. Quem é o surdo? Quem pode ser descrito como gaúcho?

Acredito que essas considerações podem ajudar a compreender e a problematizar alguns dos princípios da perspectiva que, ao longo dos últimos anos, vem se afirmando com o intuito de entender a surdez não mais como uma “patologia médica”, mas sim como uma “diferença cultural”.

De acordo com autores ligados a essa tendência, a mudança de concepção de uma visão clínico-terapêutica para uma visão socioantropológica da surdez possibilitou a constituição da subjetividade do sujeito surdo por meio de experiências cognitivas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica que, por sua vez, encontraram na língua de sinais seu principal meio de concretização. (PADDEN; HUMPHRIES, 1988; SACKS, 1998; SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; SÁ, 2002; LOPES; THOMA, 2005; STROBEL, 2008; THOMA; KLEIN, 2010; SILVA, 2012; FORMOZO et al., 2013).

Os trabalhos de Padden e Humphries (1988) e Sacks (1998) abriram caminho para a popularização dos termos “cultura surda” e “identidade surda” como uma maneira de descrever o que os surdos são, como vivem e como se relacionam com o mundo. Silva (2012) aponta que o livro de Sacks (1998), intitulado *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, é um dos trabalhos que mais influenciou os intelectuais brasileiros na difusão dessa forma de perceber a surdez. Para o autor, o principal componente dessa perspectiva é o uso da visão nas interações diárias, e os componentes auditivos, incluindo o uso da linguagem falada, não eram vistos como importantes para a construção da identidade surda, uma vez que os surdos perceberam ter decifrado equivalentes visuais para os eventos auditivos que cercam seu ambiente.

Sob essa ótica, o uso da língua de sinais passa a ser o traço diferenciador, existindo o predomínio de uma dinâmica discursiva que não faz referência às

condições etiológicas implicadas na existência da pessoa surda. Parece haver a difusão da ideia de que evocar essas condições “contaminaria” a análise com aspectos eminentemente biológicos e estruturais que estariam associados à perspectiva clínico-terapêutica, a qual, historicamente, investiu nos processos de oralização. Reconheço, no entanto, tratar-se de dois planos de análise diferentes: como se constitui o sujeito? Que alternativas de proposições educativas deveriam ser valorizadas?

De forma semelhante ao Movimento Tradicionalista Gaúcho, que surge com o intuito de edificar outras práticas referentes ao culto e às “tradições genuinamente gaúchas”, o movimento denominado Estudos Surdos em Educação surge no fim da década de 1990 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de difundir outra perspectiva com relação à surdez. Segundo as palavras de Skliar (1998),

[...] 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 focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (SKLIAR, 1998, p. 5).

O autor ainda afirma que, além da desvinculação do discurso clínico sobre a surdez, o movimento, sob a ótica da perspectiva socioantropológica, também procurou desvincular a educação dos surdos de sua condição de subárea temática da Educação Especial. De acordo com Skliar (1998), a motivação inicial desse movimento foi a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional para pensar a educação desses alunos.

Haesbaert (2004) fornece pistas que nos ajudam a entender a intencionalidade das ações pretendidas pelos Estudos Surdos em Educação. De acordo com o autor, todo processo de desterritorialização implica, obrigatoriamente, uma reterritorialização. Assim, podem surgir grupos que, com o objetivo de manter valores que assegurem sua sobrevivência, delimitem o novo território como uma forma de controle dos indivíduos e dos processos sociais.

Como se pode observar, a produção de novos estudos acadêmicos exerce uma influência importante nesse processo de reterritorialização da surdez. Nesse novo território, a surdez passa a ser entendida como uma experiência visual e/ou visogestual. Logo, o sujeito com surdez compreende o mundo, comunica-se, e

estrutura-se cultural e cognitivamente por meio de um outro canal – um canal diferente do usado pelo sujeito ouvinte. (LUNARDI; MACHADO, 2005). Segundo as palavras de Bahan (2008), eles se tornaram uma "variedade visual" da raça humana.

Um fator interessante evidenciado pelo trabalho de Formozo et al. (2013) diz respeito ao conjunto de enunciados que emergiram no contexto da educação de surdos no Brasil a partir da constituição do movimento Estudos Surdos em Educação. De acordo com as autoras, os discursos que retratam a surdez como uma "diferença cultural" se proliferaram em inúmeras produções e ganharam *status* de discurso predominante, uma "verdade" para aqueles que se inserem nesse campo de estudo.

Podemos encontrar, na investigação realizada por Barberena (2013), dados que destacam a amplitude desse movimento para além das fronteiras do Rio Grande do Sul. Ao analisar os estudos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd²⁹ realizadas no período de 1990 a 2010, Barberena encontrou 57³⁰ textos que abordavam as temáticas surdez e educação de surdos. Desses textos, um total de 23, ou seja, 40%, foram produzidos por pesquisadores que estavam vinculados a programas de pós-graduação de universidades gaúchas. Além disso, quando olhamos para os referenciais bibliográficos dos trabalhos realizados por pesquisadores de universidades de outros estados do Brasil, percebemos que a maior parte cita como referência básica de suas pesquisas autores ligados aos Estudos Surdos em Educação.

O estudo desenvolvido por Thoma e Klein (2010) destaca a relevância desse movimento no Rio Grande do Sul ao descrever:

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos do Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas

²⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mais informações em: <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped>.

³⁰ Um aspecto interessante que merece ser destacado diz respeito aos eixos temáticos em que esses trabalhos foram encontrados. Como vimos anteriormente, o Movimento Estudos Surdos em Educação surgiu com o objetivo de exaltar a particularidade linguística e cultural dos surdos reivindicando uma nova territorialidade, fora do âmbito da Educação Especial. No entanto, os trabalhos produzidos pelos pesquisadores ligados a esse movimento continuaram sendo publicados em sua grande maioria no Grupo de Trabalho nº 15 da ANPEd, grupo voltado para discutir as questões da Educação Especial e, conseqüentemente, dos alunos com deficiência.

de surdos, marcavam o calendário das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. (p. 110).

Lopes e Thoma (2005) já sinalizavam que o processo de normalização dos surdos havia “virado do avesso”. Segundo as autoras, ao se contrapor com os discursos hegemônicos clínico-terapêutico e educativo-reabilitador-especial, a invenção cultural da surdez surgia como um movimento para definir outras formas de representatividades e verdades sobre os sujeitos surdos.

Como vimos anteriormente, emergem, nesse contexto, dois conceitos amplamente difundidos e defendidos pelas produções de pesquisadores ligados aos Estudos Surdos em Educação. O primeiro a ser destacado diz respeito ao termo “cultura surda”, que é descrito no trabalho de Strobel (2008) da seguinte forma:

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (p. 24).

Na definição de cultura surda descrita por Strobel (2008) emergem outros termos que frequentemente são evocados pela maior parte dos pesquisadores que defendem a perspectiva socioantropológica como a única capaz de abordar de forma adequada as diferentes questões que surgem quando o tema é surdez. Quando analiso o que significa pertencer ao “povo surdo”, percebo que para a pesquisadora:

Este povo é composto somente por sujeitos surdos que podem ou não habitar o mesmo local. [...] Estes sujeitos estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística. (STROBEL, 2008, p. 31).

De maneira mais concreta, Souza et al. (2014), ao citarem o pensamento de diversos autores, ressaltaram que o “povo surdo” tem como principal característica ser coletivista, formado por surdos de diferentes etnias, nacionalidades, cores de pele, tendências políticas, etc. De modo semelhante aos enunciados da suposta fraternidade constitutiva presente em uma parte do chamado “gauchismo”, encontramos a característica “coletivista” como sinônimo de aglutinadora. Curiosamente, essa perspectiva edifica-se em torno do conceito de diferença, mas

sua sustentação se dá por meio de uma espécie de negação da diferença identitária dos sujeitos surdos.

Alinhado com esse discurso, Miranda (2007), ao concluir sua tese de doutorado, demonstra o sentimento de um professor surdo que vai ao encontro desses posicionamentos:

Sonhamos com a viagem fantástica no amanhã dentro da faculdade para surdos no mundo dos surdos em relação à educação de surdos com a própria política surda, os outros – os ouvintes – não precisam incluir-se. (p. 140).

O segundo aspecto que julgo ser importante destacar para a continuidade desta reflexão diz respeito ao significado do termo “identidade surda” presente na definição de “cultura surda” citada por Strobel (2008). Vale ressaltar novamente o trabalho de Perlin (1998), pois ele serve de referência para a maior parte das pesquisas que abordam esse conceito. Segundo os princípios defendidos por essa pesquisadora, a identidade surda só se constrói por meio do convívio de surdos com outros surdos, porque existe aí uma nova possibilidade linguística baseada na experiência visual. A autora acredita que, entre pares, os surdos podem se defender da homogeneização imposta pelos ouvintes, da sensação de invalidez, da sua inclusão entre os deficientes e do sentimento de menos-valia social.

Perlin (1998) classifica as identidades surdas da seguinte forma: híbridas; de transição; incompletas; e flutuantes. As identidades híbridas referem-se aos surdos que nasceram ouvintes e que, por algum motivo (p. ex., enfermidade, acidente, etc.), perderam a audição e se apropriaram da língua de sinais para se comunicar. As identidades de transição estão presentes na maioria dos casos de filhos de ouvintes que passam a entrar em contato com a comunidade surda e sofrem com o processo de “desouvintização”. Segundo a autora, “são surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte”. (PERLIN, 1998, p. 64). Dando continuidade a sua forma de pensar o conceito de identidade surda, Perlin (op. cit.) destaca que o surdo que não consegue se organizar e resistir a esse cativeiro normalmente possui uma identidade incompleta. Por fim, a última classificação destacada pela autora diz respeito às identidades surdas flutuantes, que representam aqueles que, mesmo vivendo sob as normas da ideologia ouvintista, podem ter um posicionamento consciente do que é ser surdo. “É o sujeito

construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas” (PERLIN, 1998, p. 66).

Noto que essas quatro classificações difundidas amplamente no Brasil por Perlin (1998) são muito semelhantes às quatro categorizações propostas por Glickman (1993) em sua tese de doutorado intitulada³¹ *Desenvolvimento da identidade surda: construção e validação de um modelo teórico*. Nesse trabalho, o pesquisador norte-americano procurou compreender o impacto psicológico das interações sociais no processo de desenvolvimento da identidade de pessoas com surdez. Segundo suas avaliações, um surdo pode se sentir como um sujeito: marginalizado culturalmente; culturalmente ouvinte; culturalmente surdo; e/ou bicultural.

A primeira categoria denominada por Glickman (1993) abrange os surdos que manifestaram o sentimento de estar vivendo em uma situação de *marginalidade cultural*. Ou seja, são indivíduos que não expressaram a sensação de pertencimento com nenhum grupo de sujeitos, sejam eles ouvintes ou surdos. Segundo o autor, na maior parte das vezes, esses são os sujeitos que tiveram acesso inadequado às línguas faladas ou de sinais. Na segunda categoria, estão aqueles que exploram ativamente os seus sentidos de identidade como culturalmente ouvintes. Para Glickman (1993), tratam-se de indivíduos que se adaptaram às normas da linguagem falada e confiam em quaisquer habilidades auditivas que possam desenvolver, até mesmo com o uso de novas tecnologias. Nesse grupo estão os surdos oralizados, que exibiram a habilidade de se comunicar fazendo a leitura labial, bem como usuários de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Já na terceira categoria encontram-se pessoas que manifestaram o sentimento de serem culturalmente surdos. Diz respeito àqueles imersos na “cultura surda”, ou seja, são fluentes na língua de sinais, normalmente se casam com um cônjuge surdo e procuram trabalhar e socializar-se apenas com outras pessoas surdas. Por último, a quarta categoria representa sujeitos que manifestaram o sentimento de serem biculturais. De acordo com Glickman (1993), nesse grupo estão os indivíduos que, conforme exija a situação, transitam confortavelmente pelos grupos de sujeitos que se consideram apenas como culturalmente ouvintes ou culturalmente surdos.

³¹Glickman, Neil Stephen, "Deaf identity development : construction and validation of a theoretical model." (1993). *Doctoral Dissertations 1896 - February 2014*. Disponível em: < [www.http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations_1](http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations_1)>

Diante do exposto, percebo que os trabalhos de Perlin (1998) e Glickman (1993) têm o mesmo padrão de organização ao classificarem ou categorizarem as identidades dos sujeitos com surdez. No entanto, mesmo tendo ideias semelhantes, observo que Glickman (1993), ao contrário de Perlin (1998), ao falar sobre indivíduos culturalmente ouvintes, não os denomina como surdos que tem uma identidade “incompleta” ou que se encontram no “cativeiro” da hegemônica experiência ouvinte. Sem depreciar as diferentes identidades manifestadas pelos sujeitos de sua pesquisa, o autor reconhece que as formas como são estabelecidas as conexões sociais influenciam no modo como pessoas surdas configuram suas descrições de identidade. Assim, aqueles que preferem as línguas de sinais vão se identificar com quem também usa essa língua, enquanto aqueles que preferem a linguagem falada irão se identificar com os pares que manifestam a mesma opinião.

Santana (2007) fornece argumentos interessantes para pensarmos sobre as proposições de Perlin (1998) e Glickman (1993). Segundo a autora, a maior parte dos estudos que abordam questões sobre cultura e identidade surda tem como base a ideia de que essa construção está relacionada unicamente ao uso da língua de sinais em contato com outros surdos. Ao discordar principalmente da perspectiva defendida por Perlin (1998), Santana (op. cit.) destaca que nossa identidade é formada pelos diferentes papéis sociais que assumimos, os quais não são homogêneos. De acordo com esse contexto plural, esses papéis podem ser religiosos, políticos, funcionais, estéticos, de gênero, etc. Ainda de acordo com a autora, a distinção entre ouvintes e não ouvintes cria um obstáculo teórico, pois define o grupo de não ouvintes como o único em que os surdos se inserem.

Encontro pistas dessa reflexão no trabalho de Bueno (2001), que alerta para o fato de que, ao defendermos culturas e identidades surdas diferentes das dos ouvintes, corremos o risco de produzir novas formas de exclusão. Segundo o autor:

Não se pode considerar que os surdos fazem parte de determinada comunidade linguística maior, como se fossem estrangeiros, pois, de uma forma ou de outra, eles estão também imersos nessa língua que perpassa toda e qualquer relação social, próxima ou distante. Nesse sentido, vale destacar que a grande maioria das famílias de sujeitos surdos, como núcleo primeiro de socialização, também se utiliza da língua majoritária, não porque esteja eivada da “ideologia ouvintista”, mas porque esta é a forma “natural-social” com que estabelecem relações entre seus membros. Mesmo quando a criança surda tem pais surdos, mantém relações sociais com seus avós, irmãos, primos e tios que não são surdos e que se comunicam com a língua majoritária. A única forma de se propiciar condições para que os surdos se constituam como uma “nação linguística” seria a de separá-los

dos ouvintes, inclusive de seus familiares. Esta é uma postura democrática? Seremos obrigados a criar “reserva para surdos”? (BUENO, 2001, p. 41).

Tendo como base as reflexões apresentadas, percebo muitos pontos de tensão emergentes em decorrência de uma perspectiva que defende a valorização da identidade surda, a qual é exaltada como a única vertente constitutiva e valorizadora do ser surdo. Acredito que, no coletivo de pessoas surdas, podemos encontrar, como naquele de ouvintes, grande variedade de perfis identitários, que se constituem por meio da interação com figuras paternas e das vivências familiares e escolares, bem como da forma que se dá a relação com esse entorno.

Santana (2007) e Silvestre (2007) também fornecem algumas pistas que ajudam a olhar para esse fenômeno complexo e plural. Para as autoras, precisamos considerar que a relação do surdo com o seu entorno pode ser visuomanual, audioverbal, ou, ainda, uma combinação dessas duas formas de comunicação. As autoras também fazem um importante destaque sobre a diversidade de sujeitos que pertencem a esse grupo, pois, além daqueles que se comunicam por meio da linguagem de sinais, há também os surdos oralizados, os com implantes cocleares, os que ficaram surdos quando já haviam adquirido a linguagem oral, entre outros.

Para complementar a discussão, apresento a seguir alguns relatos³² de pessoas com surdez, ressaltando como elas vivenciam sua condição em meio a esse processo que se mostra complexo e polarizado desde o nascimento e que se estende por toda a trajetória de vida.

Respeito, minha gente! É a chave da questão. Fala-se tanto de diferenças, mas na hora de respeitar aquele que tem a mesma deficiência, mas se comunica de outra forma, o respeito desaparece. **Surdo que é surdo não escuta, ou escuta mal e se comunica como bem entender.** Fico chateada de pensar na quantidade de crianças surdas que jamais terão liberdade de escolha e de pensamento por terem educadores que as fazem acreditar que devem servir à Língua de Sinais acima de tudo. Eu não faço da minha oralidade uma causa e não tenho tempo nem paciência com quem faz da Língua de Sinais uma causa [...]. Pregar a filosofia da surdez como uma diferença e não respeitar os seus iguais que são diferentes no modo de se comunicar não tem cabimento. Eu não estou interessada em **ideologias**, mas sim em **me comunicar**. E o modo que eu escolhi para isso não é **melhor ou pior** do que o modo que um surdo sinalizado escolheu. Vamos parar com essa atitude vergonhosa de disseminar mentiras para a opinião pública. Nem que eu precise repetir um bilhão de vezes: existe **diversidade**

³²Esses relatos foram extraídos de comentários postados sobre o texto *Surdos oralizados: nós existimos, muito prazer!* Encontram-se disponíveis em <http://cronicasdasurdez.com/surdos-oralizados-nos-existimos-muito-prazer> e no documentário *Travessia do Silêncio*, o qual pode ser visto por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=-pbbLkykcuo>.

dentro da surdez, existem surdos **oralizados e sinalizados**, existem aparelhos auditivos e implantes cocleares, existe a opção de ouvir! (Paula Pfeifer Moreira, 2012, blog Crônicas da Surdez, grifos meus).

Eu comecei falando desde pequeno até os 19 anos. Agora eu tenho 23 anos, eu falo e gesticulo há 3 ou 4 anos. Eu reparei, isso é muito importante, a maioria de surdos, a maioria... os surdos acham que falar não é importante. A maioria fala que não é importante. A outra maioria, os oralizados, falam que sinais não é importante. É meio complicado. Para mim, os dois são importantes. (Alexandre, documentário Travessia do Silêncio, 2004).

Há um elenco muito grande de grupo de surdos que são oralizados e de surdos que têm a língua de sinais. Eu acho que esse grupo de surdos oralizados não têm a sua identidade própria, e ao passo que o surdo com a língua de sinais ele tem a sua língua, a sua identidade, ele tem sua própria cultura. A oralização, a fala, não me ajuda em nada. Muito pelo contrário, é a língua de sinais que contribui muito para o meu avançamento. (Nelson, documentário Travessia do Silêncio, 2004).

O resto da minha família não sabe falar em Libras. Não sabe falar nada, ficam só falando, falando, falando. Aí fica difícil para ele [aponta para o irmão que também é surdo]. Por isso eu já estou acostumado, porque eu estudava com ouvinte. Aí depois eu ajudo ele [irmão], ajudo meu pai, eu fico ajudando, ajudando, ajudando. (Valdo, documentário Travessia do Silêncio, 2004).

Podemos observar no relato de Nelson a trajetória de uma pessoa com surdez que procura seguir os princípios defendidos pela perspectiva socioantropológica. Em seu depoimento, além de valorizar unicamente a língua de sinais como forma de comunicação e de desenvolvimento de uma suposta identidade surda homogênea, ele faz uma crítica aos surdos que optaram pelo caminho da oralidade. Sua fala demonstra uma atitude que é duramente criticada no relato de Paula, que, ao contrário de Nelson, é uma surda oralizada usuária de implante coclear e que não utiliza a língua de sinais para se comunicar. Paula procura destacar o fato de existir diferentes maneiras de se vivenciar a surdez e que todas elas devem ser respeitadas. Na sequência, os depoimentos de Alexandre e Valdo vão ao encontro dessa pluralidade. Em seus comentários, eles consideram importante saber se comunicar de diferentes formas para poder circular por diferentes espaços.

Neste momento, é interessante fazer uma reflexão sobre esses “contornos” que procuram moldar as formas de viver de pessoas surdas. Podemos observar nos relatos citados anteriormente que ora prevalecem as ideias defendidas pela abordagem clínico-terapêutica, ora se impõe a abordagem gestualista e/ou socioantropológica. Tendo como referência as pistas deixadas pelos autores

referendados ao longo do texto, nota-se que, apesar de se mostrarem aparentemente antagônicas, essas perspectivas têm, na verdade, o mesmo padrão de organização em suas formas de pensar as diferentes formas de viver da pessoa com surdez. Destaco as ideias expressas por Paula, quem pressupõe o reconhecimento da existência de fenômenos diferenciados. Ela defende em seu relato que, diante da pluralidade existente, deveria prevalecer o respeito acima de tudo. Como negligenciar essa diferenciação constitutiva para transformar todos os sujeitos em um perfil supostamente unificador?

Parece haver, na perspectiva socioantropológica, uma negação que toma de modo indiferenciado a deficiência e a incapacidade. Ao negar a condição de incapaz do sujeito com surdez, nega-se concomitantemente sua condição de pessoa com deficiência, o que é um equívoco para a maioria das pessoas com essas características, pois a surdez de origem genética é um fenômeno muito raro. Essa negação assume, portanto, uma dimensão política, pois, ao negar a existência de uma perda – a qual geralmente está associada a questões de saúde –, contribui-se para que não haja investimentos que possam minimizar as condições geradoras da surdez.

Aqui é importante ressaltar que evoco o conceito “pessoa com deficiência” no sentido de que esta é concebida como um ser mutável, em constante interação com um meio social que tem grande papel na definição da condição “deficiente”³³. De acordo com tais premissas, essa pessoa deve ser considerada como sujeito de direito a pleno título, ou seja, pessoa sujeito de sua história.

Em sintonia com os pressupostos que procurei apresentar ao longo desta pesquisa, é de suma importância admitir que somos *pluralidade* e *convergência* desde o início de nossa existência. Biologicamente, somos fruto de pluralidade celular, mas no plano da existência humana, somos uma convergência de palavras, desejos, expectativas e imagens, partes de um movimento constitutivo: outros, eu, outros. (SOARES; BAPTISTA, 2015). Observo que esse movimento tende a ser visto como definidor de fronteiras, resultando naquilo que costuma ser concebido como

³³Como apontado em capítulo anterior, a referência que utilizo para o conceito “pessoa com deficiência” é a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007, a qual passa, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), a ter *status* de emenda constitucional no contexto brasileiro. Esse texto é referência quanto ao modo de conceber e garantir direitos sociais a tais sujeitos.

uma identidade. Essa dimensão da identidade, expressa no exemplo de Giuseppe, é produto de uma história social complexa que não pode ser negligenciada.

Como já afirmado, a incidência da surdez aumenta de modo proporcional à precariedade do acompanhamento sanitário de mães e de crianças. Essa dinâmica justifica o fato de que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, e apenas uma minoria tem determinação genética. Então, como resumir essa condição vivencial – a surdez – ao plano exclusivamente cultural? Que dinâmicas estão implicadas nesse processo de invenção?

Com o intuito de responder a essas perguntas, procurei investir, neste capítulo, na análise de um processo complexo que demanda muitas outras reflexões. Com base em um campo teórico que associo ao pensamento sistêmico, essa análise aposta nos processos de *invenção* que negam a relação unívoca entre o mapa e o território, de acordo com o pensamento batesoniano. Para expor minhas ideias, coloquei em paralelo dois perfis – o surdo e o gaúcho – que, segundo meu ponto de vista, estão carregados dessa dinâmica de invenção decorrente de contextos e interesses muitas vezes ocultos. Observo que, nessa tessitura discursiva, aproximam-se tanto as ideias de pesquisadores que são referência do movimento Estudos Surdos em Educação quanto de especialistas do campo das “tradições gaúchas”.

Assim, a análise buscou nos ajudar a compreender melhor dinâmicas que podem ser reducionistas. Ao evocar novamente o exemplo de Giuseppe, é importante refletirmos sobre como esse menino compõe sua identidade gaúcha vivendo em uma região marcada pela influência de imigrantes italianos. Como deveríamos considerar o conceito de identidade surda descrito por Perlin (1998) quando nos deparamos com sujeitos que ocupam diferentes espaços culturais? Percebo que a exagerada valorização de uma dessas facetas cerceia a pluralidade constitutiva e, com frequência, restringe o aprendizado de modos de interação social que são oportunizados pelos contextos mistos entre surdos e ouvintes.

Acredito que as respostas para muitas questões apresentadas ao longo deste capítulo podem ser encontradas em percursos que procuram ir além das fronteiras já “tradicionalmente” estabelecidas.

Na continuidade do trabalho, procuramos conhecer a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da UFES e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, com o objetivo de

encontrar pistas sobre o que está sendo investigado nesses três diferentes contextos regionais.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS REGIONAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise da produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva. Para isso, serão analisados trabalhos desenvolvidos durante o período de 2005 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha desses programas foi motivada pela importância regional, pelos elevados índices na avaliação do sistema de pós-graduação realizada pela CAPES e, no caso da UFSCar, pela singularidade de ênfase temática na área da Educação Especial.

O interesse em pesquisar o assunto neste momento histórico justifica-se pela ocorrência de mudanças significativas na legislação educacional brasileira, com ênfase na escolarização de alunos com surdez e/ou deficiência auditiva no ensino comum em espaços compartilhados entre esses alunos e alunos ouvintes.

Como vimos ao longo dos capítulos que constituem a presente pesquisa, trata-se de um tema de elevada complexidade devido à importância de se definir quem são efetivamente esses alunos, quais são as suas necessidades em termos de apoio educacional e como esses apoios têm se traduzido na ação de diferentes profissionais, que se associam à alternância de espaços variados no contexto das escolas. Assim, haveria nexos possíveis de serem identificados entre as diretrizes da pesquisa e aquelas da escolarização nos diferentes espaços escolares? Destaco que o ponto de partida para o início desta reflexão se deu a partir da identificação de que os três contextos regionais analisados mostram distintos direcionamentos de matrículas de acordo com os dados fornecidos pelo Censo Escolar do Inep, considerando-se os alunos surdos e com deficiência auditiva nas diferentes modalidades da Educação Básica. Tais diferenças referem-se à manutenção de um grande número de alunos no ensino exclusivamente especializado ou do fortalecimento da escolarização em escolas e classes comuns.

A busca foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES e nos repositórios digitais das referidas universidades. Os descritores utilizados foram:

surdez, deficiência auditiva, estudos surdos, educação de surdos, inclusão de surdos, cultura surda, Libras, língua de sinais e implante coclear. Todos os trabalhos referidos foram lidos, com especial atenção dirigida aos resumos, às palavras-chave, à parte introdutória e às considerações finais. Em seguida, procuramos identificar os assuntos, os objetivos, os resultados e as discussões realizadas pelos pesquisadores.

Com a finalização desse processo, organizei um quadro mais amplo sobre as produções relativas à surdez elaboradas pelas três instituições, obtendo um material relevante, capaz de oferecer subsídios não só para o alcance dos objetivos propostos por este estudo, como também para a realização de novas pesquisas.

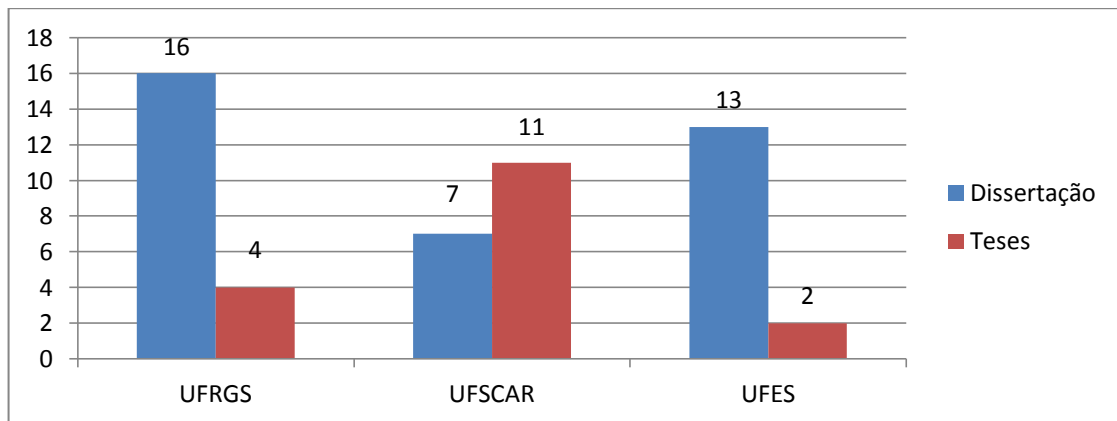
Retomando as informações fornecidas pelos Gráficos 1, 2, 3 e 4 (apresentados no capítulo 2), podemos observar que, ao longo da última década, ocorreu um aumento significativo das matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva no Ensino Regular. Diante desses números, é possível afirmar que as diretrizes normativas citadas em momento anterior surgem como uma tentativa de superação da compreensão de que as matrículas desses alunos devem pertencer ao ensino exclusivamente especializado.

Gostaria de destacar que, para facilitar a compreensão dos dados, organizei os próximos gráficos tendo como diretrizes de análise o número total de produções, as modalidades de ensino, as etapas de ensino e os temas escolhidos pelos pesquisadores das três universidades.

No conjunto de produções, foram encontradas 34 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. No entanto, gostaria de destacar que organizei o Gráfico 5 procurando diferenciar o número de produções acadêmicas de cada universidade. Observa-se que a UFRGS produziu, ao longo desse período, 20 trabalhos (16 dissertações e quatro teses); a UFSCar produziu 18 trabalhos (sete dissertações e 11 teses); e a UFES realizou a produção de 15 trabalhos (13 dissertações e duas teses). Nota-se que não há uma disparidade em relação a quantidade total de trabalhos produzidos por cada uma das instituições, mas há um predomínio de teses no contexto da UFSCar.

Dessa forma, apresento, no Gráfico 5, o número total de teses e dissertações sobre surdez e deficiência auditiva que foram produzidas pelos Programas de Pós-Graduação das instituições analisadas durante o período de 2005 até 2015.

Gráfico 5 - Produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva na UFRGS, UFSCar e UFES (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital das respectivas universidades.

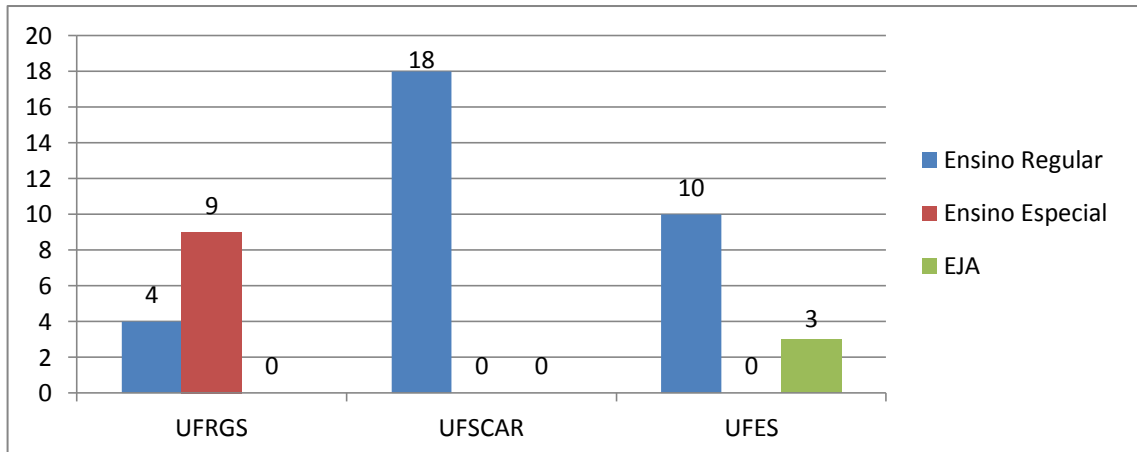
Após esse levantamento, procurei caracterizar as modalidades de ensino – Regular, Especial e EJA – presentes como contexto educativo e os temas das referidas produções por meio das informações presentes em seus títulos, resumos, palavras-chave e objetivos. Em grande parte dos casos, tive que recorrer à leitura do texto em sua totalidade, pois nem sempre as informações buscadas estavam presentes na fase introdutória do trabalho.

O mapeamento dos interesses investigativos abordados de forma mais frequente pelas três instituições mostra pistas que podem nos ajudar a compreender as possíveis relações existentes entre esses interesses e a implementação de políticas educacionais voltadas para alunos com surdez e deficiência auditiva.

No Gráfico 6, é possível identificar quais foram as modalidades de ensino contempladas como contexto investigativo com maior frequência pelos pesquisadores das três universidades. O Ensino regular foi a modalidade de ensino investigada com maior frequência na UFSCar (totalizando 100% das pesquisas) e na UFES (correspondendo a 71% das produções). Já nas investigações realizadas pela UFRGS, essa modalidade de ensino esteve presente em quatro trabalhos (representando 20% das pesquisas). Em relação aos dados do Ensino Especial, chama a atenção o fato de que essa modalidade só fez parte dos interesses investigativos de pesquisadores vinculados à UFRGS, com nove trabalhos produzidos nesse contexto (correspondendo a 45% das investigações da instituição). Sobre os dados referentes à EJA, foi possível observar que a UFES foi a

única universidade a realizar estudos envolvendo a modalidade, com três trabalhos encontrados (21% de suas produções).

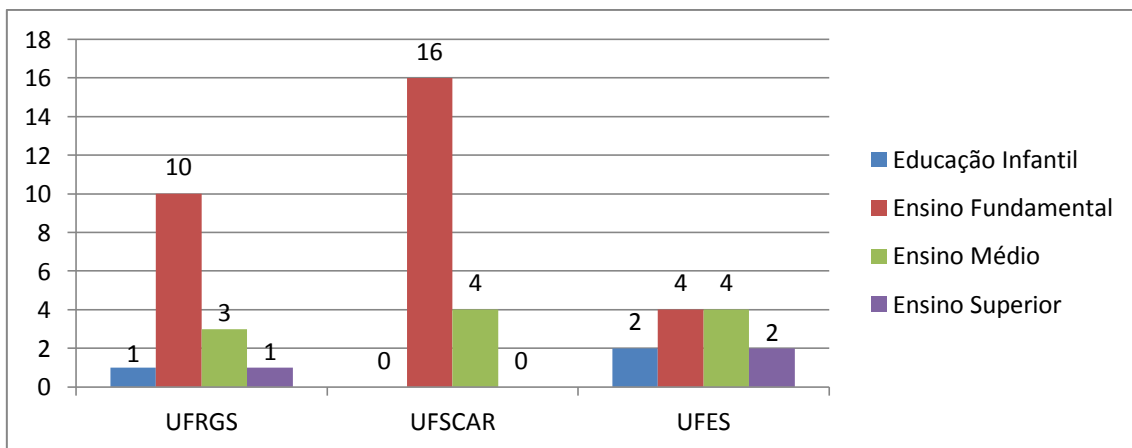
Gráfico 6 - Modalidades de ensino contempladas pela produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital das respectivas universidades.

Na sequência do estudo, procurei identificar no Gráfico 7 quais foram as etapas de ensino investigadas com maior frequência pelos pesquisadores dos respectivos programas de pesquisa.

Gráfico 7 - Etapas de ensino contempladas pela produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital das respectivas universidades.

Pode-se observar que o Ensino Fundamental é a etapa de ensino que aparece com maior frequência nas investigações realizadas pelas três universidades. Nas produções defendidas pela UFSCar, essa etapa de ensino esteve presente em 16 trabalhos (totalizando 89% das pesquisas). Na UFRGS, o Ensino Fundamental foi alvo de 10 trabalhos (representando 50% das produções). Já nas pesquisas realizadas pela UFES, o tema esteve presente em quatro trabalhos (correspondendo a 28% das investigações). Em relação aos dados do Ensino Médio, podemos observar que, apesar de aparecer em menor quantidade, essa etapa de ensino também foi investigada por todas as instituições. Na UFSCar, foram quatro estudos (22% das pesquisas) relacionados à essa etapa; na UFRGS, foram três trabalhos (15% das investigações); e na UFES, o contexto foi investigado em quatro pesquisas (totalizando 28% das produções da universidade). Sobre os dados da Educação Infantil, observou-se que a etapa foi alvo de somente uma pesquisa na UFRGS (5% das produções) e duas na UFES (14% dos trabalhos). Do mesmo modo, podemos observar que o Ensino Superior também aparece em menor frequência, sendo o contexto de investigação de apenas um trabalho na UFRGS (5% das pesquisas da instituição) e dois na UFES (representando 14% das produções).

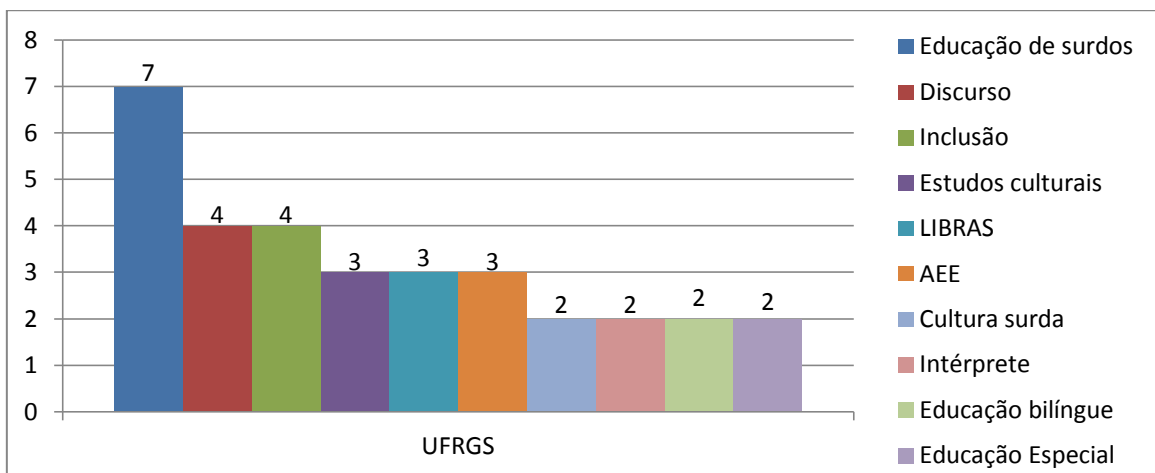
A partir desses dados, destaco o pouco interesse apresentado pelas instituições em investigar as etapas iniciais e finais do processo de formação dos alunos com surdez. Diante dessa realidade, acredito que um olhar mais atento, principalmente para as questões envolvendo o contexto da Educação Infantil, poderia qualificar a trajetória desses sujeitos nas demais etapas de ensino.

Após o mapeamento das modalidades e etapas de ensino, iniciei o trabalho de caracterização dos temas predominantes das investigações. Seguindo as ideias de Tonello et al. (2012), priorizei a releitura dos resumos, com especial atenção à escolha das palavras-chave utilizadas pelos pesquisadores de cada universidade. Na sequência, com o intuito de identificar também os objetivos e as reflexões realizadas, procurei destacar pontos importantes que estavam presentes na parte introdutória, nos percursos metodológicos e nas considerações finais dos trabalhos. Tais movimentos podem ser identificados nos tópicos que serão apresentados a seguir.

5.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFRGS SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015

Como vimos anteriormente, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS produziu, ao longo do período analisado, 20 trabalhos (16 dissertações e quatro teses). Vale ressaltar que, para uma melhor compreensão e possível interpretação dos dados que serão apresentados no Gráfico 8, procurei considerar os contextos em que as investigações foram realizadas. No caso das pesquisas realizadas pelos pesquisadores da UFRGS, esse movimento é de suma importância, pois, como vimos anteriormente, apesar de o número de matrículas no Ensino Regular ter aumentado de forma significativa no estado do Rio Grande do Sul, o número de pesquisas que abordaram essa modalidade de ensino foi bem inferior à quantidade de produções que investigaram o Ensino Especial.

Gráfico 8 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFRGS na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital da UFRGS.

No âmbito da UFRGS, as palavras-chave citadas com maior frequência foram: *educação de surdos* em sete trabalhos (41%); *discurso* e *inclusão* em quatro trabalhos (23%); *estudos culturais*, *Libras* e *AEE* em três trabalhos (17%); *cultura surda*, *intérprete*, *educação bilíngue* e *Educação Especial* em dois trabalhos (11%).

Destaco, inicialmente, que a maior parte dos interesses investigativos da UFRGS vão ao encontro de um contexto que tem defendido a manutenção de

matrículas em escolas especiais. Os trabalhos associados a essa perspectiva são: Stürmer (2015), Marins (2015), Alberton (2015), Pontin (2014), Silva (2013), Cardoso (2013), Sperb (2012), Furtado (2012), Fülber (2012), Kraemer (2011), Kuchenbecker (2011) e Miranda (2007).

Com o objetivo de investigar como os diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no cenário brasileiro, Stürmer (2015) analisou dez documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo movimento surdo, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Ao destacar que seus referenciais teóricos estão inseridos no campo dos estudos surdos, a autora faz uma crítica aos discursos que circulam nos documentos produzidos pelo MEC, que, segundo sua perspectiva, compreendem a surdez apenas como uma deficiência e que a língua de sinais é vista como um recurso de acessibilidade para incluí-los na escola comum. Questionando essa perspectiva, estão os discursos que circulam nos documentos produzidos pela FENEIS. Nesse contexto, existe o entendimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, e aponta-se para a necessidade de um ambiente linguístico adequado para que os surdos possam ter acesso à educação, o que, segundo esses documentos, não é possibilitado nas escolas comuns.

O trabalho de Pontin (2014) também apresenta uma análise dos discursos presentes nas políticas de governo da atualidade. Com o objetivo de descobrir quais discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas encontram-se nas diretrizes governamentais e como esses discursos produzem processos de normalização dos sujeitos surdos, a autora analisa documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e do Ministério da Saúde. Os resultados da pesquisa apontam que existe, nesses documentos, a constituição de sujeitos novos, ou seja, sujeitos implantados, que, segundo a pesquisadora, não são nem surdos nem ouvintes, pois vivem em uma situação híbrida, de fronteira, com identidades que escapam dos polos binários de classificação a partir dos quais fomos acostumados a pensar a educação de surdos.

Seguindo essa mesma linha teórico-metodológica, Cardoso (2013) faz referência aos conceitos de discurso, governo e normalização desenvolvidos por Michel Foucault com o intuito de problematizar a inclusão escolar como um

dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar essa proposta de inclusão escolar em funcionamento. Ao analisar textos usados no referencial teórico da disciplina de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Pessoas com Surdez de um curso de especialização parte do Programa de Formação Continuada de Professores do Ministério de Educação (MEC), a pesquisadora destaca a operacionalização de três tipos de discursos. O primeiro se refere ao direito que todos têm a uma educação inclusiva. O segundo possui um viés pedagógico, que institui práticas de governo pautadas em técnicas disciplinares que, ao distribuir alunos surdos nos tempos e espaços da sala de aula comum e do AEE, convocam o olhar vigilante do professor deste serviço. Já o terceiro diz respeito à questão linguística, direcionando a conduta do professor do AEE na oferta de uma educação bilíngue por meio da Língua Brasileira de Sinais, compreendida como recurso de acessibilidade aos conteúdos escolares e da língua portuguesa e considerada como a ferramenta que oportunizará a esses alunos tornarem-se cidadãos. Em suas considerações finais, Cardoso (2013) ressalta que a produção desses três diferentes discursos opera uma prática de governo docente que objetiva a normalização dos alunos com surdez no contexto da escola comum.

O ensino da língua portuguesa para surdos durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi tema da dissertação desenvolvida por Sperb (2012). De forma semelhante ao que foi encontrado na análise dos trabalhos de Stürmer (2015), Pontin (2014) e Cardoso (2013), a pesquisa de Sperb (2012) também procura fazer um contraponto entre as diretrizes de documentos elaborados pelo MEC relativos à formação de profissionais do AEE para alunos com surdez e as propostas elaboradas pela FENEIS. Para complementar sua reflexão, a autora apresenta entrevistas realizadas com alunos surdos e com professores responsáveis pelo ensino de língua portuguesa como segunda língua nos momentos do AEE. De acordo com sua perspectiva analítica, os resultados de sua investigação apontaram para a existência de muitas lacunas no processo de ensino da língua portuguesa a alunos surdos. Ao contrapor as reivindicações do movimento surdo, representado pela FENEIS, com as diretrizes elaboradas pelo MEC, Sperb (op. cit.) destaca em suas considerações que “a política proposta pelo AEE para a educação de surdos não corresponde à realidade política que reivindicamos”. (p. 118). Para a pesquisadora, “uma escola bilíngue para alunos com surdez deve ser discutida

numa concepção da diferença linguística e cultural, em que os surdos são ensinados a partir de uma Pedagogia Surda”. (SPERB, 2012, p. 123).

A dissertação de Kraemer (2011) segue o mesmo padrão de organização teórico-metodológico das pesquisas anteriores. Porém, ao utilizar as produções de Michel Foucault como referencial teórico de suas análises, a autora destaca que, tanto os documentos produzidos pelo MEC no período de 1999 a 2009 como o documento elaborado em 1999 pela FENEIS, intitulado *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), visam a educação e a inclusão escolar de alunos surdos como uma estratégia de governo que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal. Segundo a autora, o que se encontra disposto na superfície desses dois documentos é que ambos compartilham estratégias de governo dentro de uma lógica que visa minimizar riscos de exclusão, analfabetismo, miséria, etc. Conforme sua percepção, nas movimentações e reivindicações promovidas pelos surdos no ano de 1999, visualiza-se a luta por direitos educacionais pautados na diferença linguística, identitária e cultural dos surdos; enquanto isso, nos documentos do MEC, visualiza-se a incitação sumária de todos os indivíduos para participarem de um contexto de educação inclusiva (KRAEMER, 2011).

Podemos observar que as produções citadas até o momento criticam as diretrizes presentes nos documentos legais que, ao longo dos últimos anos, procuraram implementar uma política educacional inclusiva em nosso país. Evidenciando essa tendência, as informações contidas no Gráfico 8 mostram também que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, entre os anos de 2005 e 2015, foi o único programa de pós-graduação que investigou o contexto da escola especial para surdos. Fazem parte desse grupo as investigações realizadas por Marins (2015), Alberton (2015), Silva (2013), Fülber (2012), Furtado (2012), Vargas (2011), Kuchenbecker (2011), Miranda (2007) e Caldas (2006).

Contra-pondo-se aos marcos legais implementados no país ao longo da última década, os trabalhos de Silva (2013) e Miranda (2007) vão ao encontro da perspectiva defendida pelo movimento surdo de valorização da diferença de uma cultura e identidade surda, que tem pelo ensino da língua de sinais realizado na escola especial para surdos um de seus principais meios de concretização. Nesse contexto Silva (2013), após analisar as narrativas de professores de alunos surdos quanto ao registro escrito da Língua Brasileira de Sinais, defende que o mesmo

deve fazer parte do currículo escolar desses alunos desde a Educação Infantil. A autora acredita que conhecer a escrita da língua de sinais nesse estágio inicial da educação pode promover e desenvolver a autonomia da criança surda, facilitando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em aula.

Essa valorização da língua de sinais e da diferença surda em detrimento do currículo conhecido como ouvincêntrico – baseado no ensino da língua portuguesa ensinada por professores ouvintes – perpassa toda a tese defendida por Miranda (2007). Ao analisar relatos de professores surdos sobre os seus processos de formação escolar, o pesquisador destaca que a escola inclusiva, denominada “Magistério de Ouvintes”, sempre remete, para esses sujeitos, ao sentimento de decepção, angústia e depressão. Enquanto isso, a escola especial de surdos, com o chamado “Magistério dos Surdos”, gerou experiências mais positivas aos entrevistados, com professores surdos servindo de modelo identitário, ministrando história de surdos e se comunicando através da Língua de sinais. De acordo com o pesquisador, nesse espaço os entrevistados sentiam sem reclamações o currículo feito pela visão epistemológica dos surdos (MIRANDA, 2007).

Marins (2015) também utiliza como referência para a elaboração de sua dissertação autores ligados ao movimento dos Estudos Surdos e, com esse embasamento teórico, buscou compreender os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência matriculados em uma escola especial para surdos. A autora observou e analisou as reuniões de formação de professores e as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aulas. Os resultados da pesquisa mostram que os professores sentem-se angustiados e inseguros em relação ao trabalho que está sendo realizado com os alunos surdos com deficiência. Diante disso, os mesmos sinalizam que o oferecimento de um programa de formação continuada poderia ajudar a desenvolver um currículo que atenda as singularidades dos alunos.

Seguindo essa mesma linha teórica, Kuchenbecker (2011) teve como objetivo analisar as estratégias de normalização dos sujeitos surdos com síndrome de Down incluídos em uma escola especial para surdos de Porto Alegre/RS. Ao utilizar como ferramentas teórico-metodológicas as noções de inclusão, norma e normalização, a autora analisou o que é dito sobre esses alunos em documentos escolares, pareceres clínicos e entrevistas realizadas com os professores da escola. Em suas considerações finais, a pesquisadora sinaliza que, por não estarem enquadrados no

padrão de aluno “surdo normal”³⁴, em alguns momentos os alunos surdos com síndrome de Down passaram por situações de exclusão. Diante disso, opera na escola “um processo de normalização que se constitui na busca por aproximar o surdo down do surdo normal ou surdo puro” (KUCHENBECKER, 2011, p. 106). Esse processo toma forma através dos atendimentos clínicos e das adaptações curriculares que objetivam, de modo geral, o ensino repetitivo da língua de sinais.

Outro tema abordado pelos pesquisadores da UFRGS que se interessaram pelo contexto da escola especial para surdos diz respeito ao ensino de Matemática. Essa temática foi discutida pelos trabalhos de Alberton (2015) e Vargas (2011).

Vargas (2011) justifica seu interesse em pesquisar o desenvolvimento da composição matemática em crianças surdas devido ao baixo desempenho que as mesmas têm apresentado em testes padronizados de avaliação. A pesquisa consistiu em dois estudos de caso exploratório de análise qualitativa, envolvendo duas crianças surdas, sendo uma filha de pais surdos e outra filha de pais ouvintes. Elas foram selecionadas por meio de um teste de habilidade cognitiva e por fatores como idade, ano escolar, perda auditiva e domínio da Libras. Os resultados de sua investigação mostraram que a comparação entre os testes de avaliação e o processo percorrido pelas crianças durante os encontros de intervenção demonstraram que ambas avançaram no desenvolvimento da composição aditiva e na habilidade de procedimentos de contagem. A autora destaca ainda que não houve diferença significativa de aprendizagem entre a criança surda filha de pais surdos e a criança surda filha de pais ouvintes.

Alberton (2015), por sua vez, procurou analisar os discursos sobre Educação Matemática e como eles constituem as práticas desenvolvidas na educação de surdos em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Estudos de três escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS. Como referenciais teóricos balizadores de sua investigação, a autora destaca seu olhar sobre a etnomatemática a partir do pensamento de D'Ambrosio (2013) e sobre a noção de discurso na perspectiva de Michel Foucault. A partir da leitura desse material, a pesquisadora elaborou três grupamentos temáticos denominados: Matemática para a cidadania; Conteúdos curriculares da área da Matemática; e Metodologia, recursos e processos de avaliação. Segundo

³⁴ “O surdo normal é o sujeito fluente em Língua de sinais.” (KUCHENBECKER, 2011, p. 105).

sua análise, o discurso presente nos materiais analisados aponta que as escolas estão de acordo com as recomendações do Parâmetros Curriculares Nacionais, pois a metodologia de ensino e a avaliação centradas na Libras estão associadas às questões culturais dos alunos surdos.

O trabalho realizado durante a disciplina de Educação Artística e sua aproximação com a Filosofia fez parte do estudo elaborado por Caldas (2006). Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora apresentou para seus alunos algumas pinturas de artistas renomados com o objetivo de provocar uma reflexão a partir de experiências estéticas. Como resultado de suas observações, a pesquisadora destaca que essas experiências foram muito significativas para os alunos, já que o acesso às pinturas pôde oportunizar um novo modo de olhar para as mesmas, relacionando-as com as suas vivências por meio da língua de sinais.

Finalizo a análise de trabalhos que perpassaram pelo contexto da escola especial citando a pesquisa realizada por Furtado (2012). Nesse estudo, a pesquisadora procurou conhecer as narrativas identitárias de surdos negros, concebidos no trabalho como sujeitos “duplamente diferentes”. As informações foram extraídas dos perfis postados pelos alunos no Espaço Virtual de Aprendizagem do Curso de Letras-Libras e de entrevistas realizadas com surdos negros alunos de escolas de surdos localizadas na cidade de Porto Alegre/RS. De acordo com as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar que a experiência de ser duplamente diferente é distinta para cada um. Segundo as conclusões da pesquisadora, “uns a consideram um problema em função dos preconceitos existentes na sociedade. Outros a concebem como algo leve. Para outros, o que pesa é o ser surdo, e já para outros, o ser negro.” (FURTADO, 2012, p. 101). Um dado interessante que emerge da pesquisa diz respeito à identificação dos alunos do curso de Letras-Libras no ambiente virtual da universidade. Nesse espaço, não foram encontrados perfis de alunos que se autodeclarassem negros, identificando-se apenas como surdos.

Já as pesquisas realizadas por Suzana (2014), Soares (2011) e Finck (2009) sinalizam a possibilidade de olhar para a educação de alunos surdos com outra perspectiva de análise. Realizadas no Ensino Regular, essas produções propuseram-se a investigar tanto a organização do currículo escolar – contemplando alunos com surdez e ouvintes no mesmo espaço educativo –, como os serviços de apoio especializado que podem ser oferecidos em diferentes espaços da escola.

O trabalho realizado por Finck (2009) procurou investigar, a partir de uma abordagem qualitativa, como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo. A análise dos dados coletados pela pesquisadora demonstrou que tanto a inserção desses alunos na escola quanto as ações inclusivas não contemplaram plenamente suas necessidades educacionais. Por outro lado, a autora destaca que a descrição das atividades práticas contribuiu para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais de crianças surdas e sobre como elas se relacionaram com os conteúdos musicais. Além disso, os achados mostraram também que a criação e utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos possibilitou aprendizagens musicais significativas, o que, segundo a pesquisadora, evidencia a probabilidade de estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas inseridas em um contexto inclusivo.

Com o intuito de ampliar as reflexões sobre a variabilidade de opções pedagógicas que podem ser disponibilizadas a alunos surdos no ensino comum, o trabalho desenvolvido por Soares (2011) analisou o AEE oferecido a estudantes de uma escola municipal de Ensino Médio. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico propostas por Gregory Bateson e Humberto Maturana, esse estudo foi conduzido por meio de pesquisa qualitativa, contemplando a subjetividade dos sujeitos e o contexto no qual estavam inseridos. De acordo com o autor, o desenvolvimento da pesquisa acabou retratando que, se por um lado havia o reconhecimento de que os alunos surdos possuíam necessidades linguísticas diferentes e, por isso, precisavam ser atendidos, em determinados momentos, separados dos ouvintes, por outro lado, o projeto de inclusão nos indicou que a convivência e a experiência de se participar de grupos em que há o desafio da língua portuguesa, da Libras e de outras formas de comunicação pode ser rica para alunos surdos, alunos ouvintes e demais integrantes da comunidade escolar. Na perspectiva do pesquisador, os resultados de sua investigação fortalecem a compreensão de que a escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas, é a melhor opção para a educação de alunos com surdez.

A dissertação de Suzana (2014) também dedicou um olhar mais atento aos apoios especializados que podem ser oferecidos a alunos surdos do Ensino Regular. Com o objetivo de analisar qual tem sido o espaço pedagógico que o tradutor/intérprete de Libras tem ocupado nos contextos escolares inclusivos, a pesquisadora analisou os dispositivos legais que regulam a educação de surdos e a

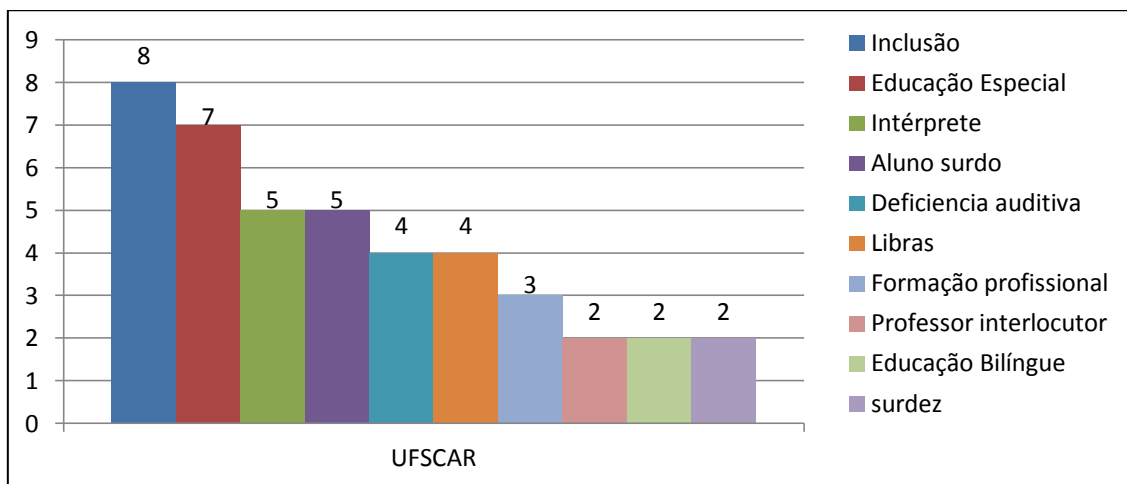
atuação do intérprete educacional em conexão com as diretrizes presentes em estudos que discutem o tema. Além disso, a autora realizou uma pesquisa de campo que focalizou o contexto de educação municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul que implementou um projeto de educação de surdos que conta com a presença sistemática de intérpretes. Como reflexão decorrente da análise proposta pelo trabalho, Suzana (op. cit.) destaca, em suas considerações finais, que a atuação do Intérprete de Libras, no contexto investigado, não se restringiu ao ato de interpretar, envolvendo também aspectos relativos à função de ensinar. De acordo com a pesquisadora, essa função torna-se mais evidente quando realizada na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças surdas estão em seu processo de alfabetização.

Russo (2010) abordou algumas questões relativas à atuação/formação do intérprete de língua de sinais. Aproveitando sua experiência como docente em cursos de formação de intérpretes, a pesquisadora procurou identificar os efeitos dos sentidos discursivos produzidos por seus alunos durante o percurso de formação e em sua atuação como profissionais em diferentes espaços de trabalho. Com base no referencial teórico-analítico da Análise do Discurso, foram ressaltadas as noções de sujeito, discurso, língua, interpretação e memória discursiva, buscando também situar a discussão em uma articulação com a área dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Os resultados apontam para os seguintes efeitos de sentidos: a diversidade de espaços de atuação; os sentimentos de sentirem-se envolvidos no ato cênico de interpretar; as especificidades da interpretação no âmbito escolar; as inquietações quanto a saber as línguas envolvidas na interpretação e a fazer uma boa interpretação; a constatação da diversidade de saberes e a importância das tarefas de interpretação. Para a autora, esses achados indicam uma diversidade de caminhos que podem ser trilhados pelo profissional. Nesse sentido, parece ser de suma importância continuar investindo em cursos de formação inicial e continuada com o intuito de qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido.

5.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFSCAR SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015

Como vimos anteriormente, dos 18 trabalhos produzidos pela UFSCar, o Ensino Regular como modalidade e o Ensino Fundamental como etapa foram os contextos investigados com maior frequência. Na sequência do trabalho, procurei identificar, no Gráfico 9, quais foram as palavras-chave citadas e os temas abordados pelos estudos realizados nesse programa de pós-graduação.

Gráfico 9 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFSCar na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital das respectivas universidades.

De acordo com o gráfico, as palavras-chave citadas com maior frequência foram: *inclusão*, em oito trabalhos (44% do total); *Educação Especial*, em sete pesquisas (40%); *intérprete* e *aluno surdo*, em cinco produções (28%); *deficiência auditiva* e *Libras*, em quatro trabalhos (22%); *formação profissional*, em três pesquisas (17%); e *professor interlocutor*, *educação bilíngue* e *surdez*, em dois trabalhos (11%).

No capítulo 2, observamos que a distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva no Ensino Regular subiu de forma significativa ao longo dos últimos anos no estado de São Paulo. É provável que essa nova configuração tenha influenciado os pesquisadores da UFSCar a abordarem prioritariamente essa modalidade de ensino em suas investigações. Nesse contexto acadêmico, chama a

atenção o número de estudos que analisou as funções exercidas por tradutores intérpretes de língua de sinais (identificados também como intérpretes educacionais) e o trabalho do professor interlocutor de Libras. A atuação desses profissionais foi pesquisada por Menezes (2014), Santos (2014), Caetano (2014), Santos (2013) e Jordão (2013).

A fim de melhor compreender as práticas, estratégias e criações existentes no processo de tradução e interpretação de/para a língua brasileira de sinais, Santos (2014) observou quatro intérpretes educacionais, atuando em uma escola que implementou um programa educacional bilíngue para surdos. Baseando-se sobretudo nos estudos de Bakhtin, suas análises indicam que a prática cotidiana do intérprete educacional não se restringe à tradução e interpretação de enunciados proferidos pelo professor. Segundo suas avaliações, nesse contexto específico, o intérprete educacional é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. A autora complementa suas reflexões descrevendo que, “durante sua atuação, o intérprete educacional realiza a apreensão do enunciado, destrincha-o em conceitos, apropria-se de seus sentidos, reorganiza-os mentalmente, traz a língua de chegada para dialogar com todos esses aspectos e, só então, enuncia novamente” (SANTOS, 2014, p. 186). Frente a essa complexidade, a pesquisadora destaca em suas conclusões a necessidade de uma formação inicial e continuada mais qualificada, visando uma atuação nesse contexto específico que seja ainda mais adequada e efetiva.

Menezes (2014) realizou entrevistas com tradutores intérpretes de língua de sinais de oito estados brasileiros com o objetivo de desvelar nos discursos proferidos por esses sujeitos a compreensão e as concepções que os mesmos têm acerca da constituição de suas alteridades profissionais e de seus papéis no processo de formação do aluno surdo. Fundamentado pela teoria enunciativo-discursiva da linguagem, de Bakhtin, a pesquisadora destaca que seu estudo partiu do pressuposto de que compreender os sujeitos requer situá-los em sua realidade, considerando as relações em que estão imersos e que estas são determinantes para a construção dos significados estabelecidos. Os resultados da pesquisa apontam que algumas situações prejudicam o desenvolvimento de um bom trabalho para a implantação de projetos educacionais bilíngues. Para os entrevistados, as diferentes formas de contratação, a remuneração e uma boa formação acadêmica carecem de maior investimento. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, a pesquisadora

destaca que, na perspectiva de muitos participantes, estão em curso mudanças significativas no que tange à escolarização de alunos surdos e suas relações com os tradutores intérpretes de língua de sinais.

Santos (2014) e Menezes (2014) sinalizam que a formação desses profissionais ainda é um entrave para o processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum. O trabalho de Jordão (2013), que buscou analisar as características da formação dos intérpretes de Libras e verificar quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação junto a alunos surdos, procura problematizar essas questões. Para desenvolver sua pesquisa, a autora organizou um estudo exploratório – o qual foi realizado a partir de uma análise documental – e aplicou um questionário misto em onze intérpretes que atuavam na Educação Básica de escolas estaduais da região sudeste de Goiás. Os resultados de sua investigação revelaram que a maior parte dos intérpretes analisados são formados em cursos presenciais e/ou a distância de curta duração que se baseiam no ensino de sinais isolados e não possibilitam a avaliação de uma suposta proficiência em Libras. Para a autora, esses pontos são preocupantes, pois ao colocarem profissionais despreparados ocupando espaços educacionais, não se está levando em conta a necessidade efetiva dos alunos surdos.

Finalizo a análise de pesquisas que abordaram questões relativas ao trabalho de interpretação da Libras em propostas educacionais bilíngues citando as investigações de Caetano (2014) e Santos (2013). Ambas refletiram sobre a presença do professor interlocutor³⁵ de Libras em escolas públicas estaduais de São Paulo. Nesse contexto, Santos (2013) procurou investigar quais são as implicações da formação docente desse profissional no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridas entre professores ouvintes e alunos surdo. Caetano (2014), estando ciente de que a função do professor interlocutor é pouco conhecida no cotidiano escolar, analisou uma estratégia de formação continuada em serviço para tais profissionais. As reflexões decorrentes desses estudos sinalizam que, apesar da exigência de uma formação pedagógica mais qualificada para o exercício da docência, a atuação carece de diretrizes mais claras que orientem o trabalho a ser desenvolvido na escola. Segundo Caetano (2014), a ausência desse

³⁵De acordo com Caetano (2014), a função do professor interlocutor foi regulamentada pela SEESP através da Resolução nº 38/2009, e seu papel é atuar nas escolas públicas do estado de São Paulo com o objetivo de mediar a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2009).

cuidado pode criar diversos problemas em relação ao exercício profissional, como, por exemplo, favorecer a confusão do professor interlocutor como um tutor do aluno surdo. Outro aspecto importante que merece ser destacado diz respeito às condições de trabalho oferecidas para o exercício dessa função. Observou-se que se trata de um cargo exercido por profissionais contratados de forma provisória, pois o mesmo não faz parte do plano de carreira do estado de São Paulo. Isso, segundo os entrevistados, além de gerar instabilidade profissional e financeira, acaba provocando o desinteresse e a baixa procura para exercer a função.

Nas produções realizadas pela UFSCar, foi possível encontrar também reflexões sobre o ensino da língua portuguesa para alunos com surdez (FURLAN, 2011; SELLA, 2009; BANDINI, 2006). Nesse contexto, destaco a pesquisa de Furlan (2011), que teve como objetivo investigar se as concepções dos professores de Português referentes aos seus alunos surdos sofreram modificações após frequentarem um curso de formação continuada. A autora procurou ressaltar a importância de intensificar e qualificar os processos de formação profissional dos docentes envolvidos com o ensino dessa língua, mesmo reconhecendo que o estudo não foi capaz de indicar mudanças efetivas na prática pedagógica dos docentes participantes. O trabalho realizado pela pesquisadora mostrou, ainda, que a variedade de profissionais³⁶ envolvidos na formulação e coordenação do curso de formação foi muito produtiva. Segundo suas considerações, “os conhecimentos distintos e complementares desses profissionais auxiliaram na estruturação/reestruturação do curso e ofereceram aos professores participantes uma visão mais ampla das questões que envolvem a surdez e o ensino de língua portuguesa para surdos” (FURLAN, 2011, p. 113).

Boscolo (2008) também problematizou algumas questões relativas à formação continuada de professores do ensino comum que trabalham com alunos surdos em suas turmas. Com o objetivo de verificar os benefícios de um programa de formação, sua intervenção com os docentes foi realizada por meio de sessões de orientação que abordaram temas que despertavam dúvidas em relação à educação de surdos. A pesquisadora destaca em suas conclusões que, após o programa de formação continuada, foi possível observar algumas mudanças positivas em relação

³⁶Participaram da organização do curso uma professora especialista da área da Educação Especial, uma professora especialista na área da deficiência auditiva que atua na sala de recursos, e uma professora responsável pela área de Língua Portuguesa.

aos processos de comunicação e socialização entre professores, alunos surdos e colegas ouvintes. A mesma ressalta que essas mudanças podem ter sido potencializadas pelo melhor entendimento sobre a atuação do intérprete educacional e sobre a utilização de alguns recursos específicos para o trabalho com alunos surdos. Ciente das limitações de seu estudo, a autora sinaliza que outras propostas de formação devem ser oferecidas com o intuito de continuar melhorando o desempenho acadêmico e a socialização de alunos incluídos nas salas de aula comuns.

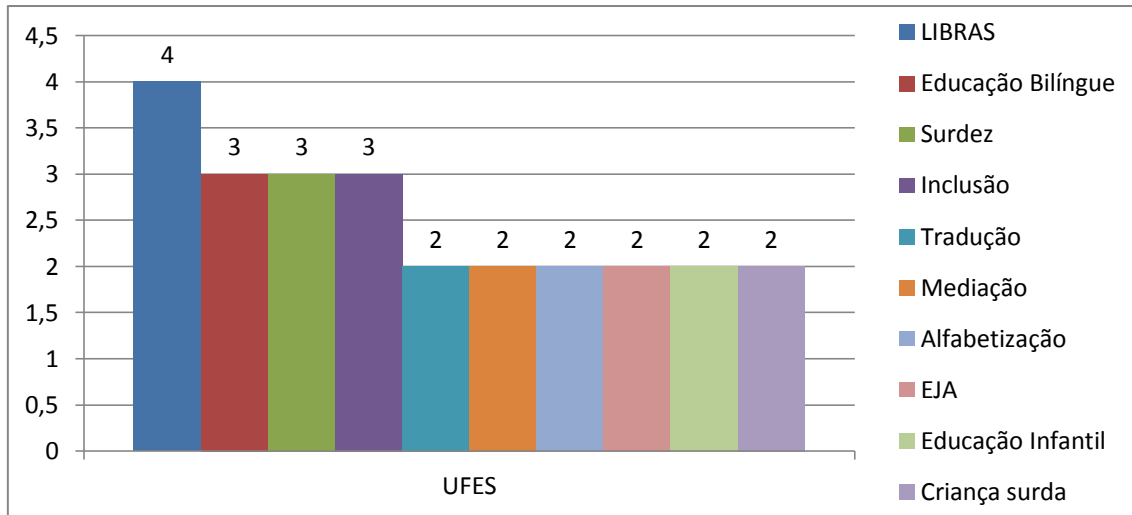
Por fim, destaco algumas pesquisas da UFSCar que se debruçaram sobre temas que, apesar de terem aparecido com menor frequência, também perpassam os processos de educação de muitos alunos com surdez. Nesse contexto, podemos encontrar: um trabalho que descreveu e analisou o desempenho acadêmico de alunos surdos que fazem uso de implante coclear (BRAZOROTTO, 2008); dois estudos que refletiram sobre o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças surdas em contextos inclusivos (SOUZA, 2008; FREITAS 2011); a pesquisa de Pereira (2009), cujo objetivo foi investigar as possíveis contribuições da Psicologia para a inclusão escolar de alunos surdos a partir de um trabalho de consultoria colaborativa; a tese de Cozendey (2013), que buscou analisar o uso de vídeos bilíngues como recursos pedagógicos para o ensino de conceitos da disciplina de Física; o trabalho de Cambruzzi (2013), que procurou analisar a eficiência das adaptações visuais nas atividades apresentadas para um aluno surdocego com síndrome de Usher; e a dissertação de Barbosa (2009), que se preocupou em investigar a forma como estava ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez incluídas em escolas regulares de uma cidade do interior paulista.

5.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UFES SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PERÍODO DE 2005 A 2015

Dando continuidade a esse trabalho de mapeamento e identificação das palavras-chave e dos temas abordados pelas produções, descrevo a seguir quais foram as pistas deixadas pelos pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Nesse contexto, nota-se que as investigações problematizaram com maior frequência alguns pontos que perpassam as seguintes temáticas: *Libras*, em quatro trabalhos (28% do total); *educação bilíngue*, *surdez* e

inclusão, em três pesquisas (21%); *tradução*, *mediação*, *alfabetização*, *EJA*, *Educação Infantil* e *criança surda*, em dois trabalhos (14%).

Gráfico 10 - Palavras-chave utilizadas com maior frequência pelos pesquisadores da UFES na produção de teses e dissertações sobre a educação de alunos com surdez e deficiência auditiva (2005-2015)



Fonte: Biblioteca de teses e dissertações da CAPES e repositório digital das respectivas universidades.

Percebe-se que os interesses investigativos dos pesquisadores da UFES vão ao encontro de um contexto que aboliu as matrículas do Ensino Especializado como espaço de escolarização de alunos com surdez. Procurou-se abordar diferentes temas associados ao processo de *inclusão* desses alunos em todas as etapas do Ensino Regular e da EJA. Nesses contextos, destaco inicialmente os estudos que problematizaram a complexidade do trabalho desenvolvido por diferentes profissionais de apoio para alunos com surdez. (CALDAS, 2009; RODRIGUES, 2009; SILVA, 2009; CÔRTEZ, 2012; ROCHA, 2012; VIEIRA-MACHADO, 2012; XAVIER, 2012; BREDA, 2013; RABELO, 2014; COSTA JUNIOR, 2015).

O cotidiano de crianças surdas que frequentam a Educação Infantil é explorado pelas pesquisas de Rabelo (2014) e Côrtes (2012). Em ambos os trabalhos é possível observar a preocupação das pesquisadoras em analisar como ocorre a apropriação da Libras pelos alunos nos diferentes espaços das escolas. Os resultados dessas investigações evidenciaram, entre outros aspectos, que o AEE

organizado pelas equipes³⁷ bilíngues geram efeitos positivos no cotidiano escolar. Segundo as considerações de Rabelo (2014), isso acontece não só pelo trabalho feito com as crianças surdas, mas também pelo incentivo e auxílio dado aos demais profissionais da escola. Como aspectos a serem melhorados, ambos os estudos sinalizam o número reduzido de profissionais que compõem as equipes bilíngues e o não oferecimento de formação continuada na área da surdez para os demais integrantes da comunidade escolar.

A complexidade do trabalho de *tradução e mediação* realizado pelos *intérpretes de língua de sinais* é investigada de maneira mais direta por Xavier (2012). Esse é o único estudo produzido pela UFES que sinaliza, no título e nas palavras-chave, tratar-se de uma investigação reflexiva sobre o lugar ocupado pelo profissional intérprete no processo de escolarização de alunos surdos. Ao analisar a dinâmica de trabalho existente em uma escola de Ensino Fundamental, a autora percebeu que, ao mesmo tempo em que se depositava nesse profissional boa parte da responsabilidade pelo sucesso escolar do aluno surdo, não lhe eram garantidos alguns aspectos básicos que lhe dariam boas condições de trabalho. Isso, por sua vez, fazia com que o mesmo, diante de algumas situações, não se responsabilizasse pelo mau exercício de suas funções. Diante disso, a pesquisadora pontua em suas considerações ser urgente a necessidade de se repensar não só a formação e a atuação do profissional intérprete, como também as condições de trabalho que lhe são oferecidas no espaço escolar.

Analisar o trabalho dos intérpretes não foi o foco principal das investigações de Caldas (2009), Rocha (2012), Breda (2013) e Costa Junior (2015). No entanto, após leitura desses estudos, pude verificar que suas análises destacaram os efeitos do papel exercido por esses profissionais em diferentes espaços de educação frequentados por alunos com surdez.

No contexto do Ensino Médio, Caldas (2009) procurou pesquisar a inclusão de um aluno surdo que frequentava a disciplina de Lógica de Programação do Curso Técnico em Informática oferecida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET-ES), da qual era docente. De acordo com o autor, a presença do aluno surdo e da intérprete em sala de aula fizeram com que ele reorganizasse sua prática pedagógica. Em suas considerações, o

³⁷Nos dois estudos as equipes eram formadas por duas profissionais da área da surdez: professora ouvinte proficiente em Libras e uma professora surda responsável pelo ensino da Libras.

professor/pesquisador sinaliza que reuniões com a intérprete tornaram-se frequentes e que as contribuições da profissional acabou auxiliando não só na aprendizagem do aluno surdo, como também dos demais alunos da turma. Visto que os conteúdos geralmente eram transmitidos pelo recurso da voz, a presença de um aluno surdo fez com que os recursos visuais fossem mais explorados, facilitando a compreensão de conceitos e conteúdos considerados “complexos” por todos os alunos.

Com objetivo de analisar a trajetória de um aluno surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, Breda (2013) realizou entrevistas com professores, estudantes de mestrado, funcionários, técnicos administrativos e gestores da universidade. Em sua análise, a pesquisadora constatou que a universidade tem promovido algumas ações inclusivas para os alunos com deficiência. Em relação ao aluno surdo, a autora sinaliza que, de modo geral, tanto a coordenação do Programa, quanto professores, estudantes e funcionários tentaram propiciar a esses alunos acesso ao conhecimento e formas de desenvolver seus estudos. No entanto, o pouco conhecimento de Libras foi um dos entraves destacado pelos participantes da pesquisa, resultando em problemas de comunicação entre os envolvidos e uma demasiada dependência do aluno com a figura do intérprete.

Costa Junior (2015) também dedicou um olhar mais atento ao processo de inclusão de estudantes com surdez no Ensino Superior. A partir da modelação de uma política cooperativa na formação de alunos surdos e ouvintes do curso de Pedagogia da UFES, o autor procurou investigar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida. Ao utilizar como base para suas reflexões os conceitos de figuração e rede de interdependência elaborados por Norbert Elias, o pesquisador percebeu que as atitudes de cooperação entre os estudantes eram reorientadas a partir da presença da estudante surda nos espaços da universidade. Segundo suas observações, a ação dos professores e dos intérpretes de Libras *daquela rede de interdependência* desencadeou nos estudantes comportamentos e atitudes que potencializaram a modelação de uma política cooperativa durante o processo de formação em Nível Superior.

Finalizando a análise de trabalhos que destacaram em suas considerações a função que pode ser desempenhada por intérpretes de Libras em contextos inclusivos, cito a dissertação desenvolvida por Rocha (2012). O pesquisador investiga o processo de escolarização de alunos surdos matriculados em salas

comuns da EJA de uma escola municipal da cidade de Vitória/ES. Ao articular suas reflexões com os pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências de Boaventura de Souza Santos, o autor nos convoca a pensar em alternativas que possam garantir a jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na legislação educacional vigente. Suas análises apontam que os alunos surdos não tiveram acesso ao currículo comum da escola, esse processo foi inviabilizado devido à falta de intérpretes e professores bilíngues. Frente a essa realidade, o autor defende que as proposições educacionais pensadas para esses alunos precisam levar em consideração a diferença linguística apresentada pelos educandos. Para isso, oferecer a Libras como forma de acesso aos conteúdos escolares transmitidos pela escola é essencial.

Podemos encontrar também algumas reflexões sobre os possíveis efeitos dos diferentes serviços de apoio para a educação de alunos com surdez nos estudos de Silva (2009) e Rodrigues (2009). Nessas pesquisas, os autores nos dão pistas sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais responsáveis pelo AEE no contexto da EJA e do Ensino Fundamental no município de Vitória/ES.

Silva (2009) procurou identificar e analisar a presença da figuratividade nos discursos produzidos por sujeitos surdos por meio de Libras. Fundamentadas pela perspectiva teórica oferecida pela semiótica greimasiana, as análises realizadas pela pesquisadora revelaram que o surdo apreende os sentidos do mundo essencialmente pelo canal visual e, por conta dessa visualidade, traz para a sua língua um léxico que, em boa parte, reflete seu modo de perceber o mundo. A autora destaca ainda que, enquanto a fala oral se apresenta sequencial e temporal, a Libras mostrada nas narrativas dos participantes da pesquisa evidenciou a tridimensionalidade de uma fala que usa linguisticamente o espaço contido no próprio corpo e nos diferentes pontos ao redor deste corpo, que ao se movimentar produz um expressivo e inigualável discurso. Apesar de reconhecer a existência de lacunas no processo de inclusão no espaço das salas de aula comuns e na metodologia de trabalho de alguns profissionais responsáveis pelo AEE, a autora defende a política inclusiva e evidencia em sua pesquisa que a receptividade do aluno com surdez em uma escola regular define-se não só pela aceitação dessa surdez como particularidade, mas também pelo reconhecimento de sua língua.

Ao observar as séries iniciais do Ensino Fundamental, Rodrigues (2009) procurou compreender a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas

matriculadas na segunda série de uma escola de Ensino Fundamental do município de Vitória/ES. Apoiada pelos referenciais da perspectiva histórico-cultural e da concepção bakhtiniana de linguagem, a pesquisadora sinaliza que a mediação por meio da língua de sinais deve ser condição permanente para que haja êxito na produção escrita dos alunos. A autora destaca ainda que as interações linguísticas que ocorriam no espaço do AEE e que a presença de um instrutor surdo na escola foram fundamentais para que ocorresse a apropriação dos conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas.

O histórico de implementação de políticas públicas de educação para alunos com surdez no estado do Espírito Santo é abordado pelas teses de Rodrigues (2014) e Vieira-Machado (2012). Em suas pesquisas, as autoras debruçam-se sobre temáticas importantes que perpassam por esse processo, problematizando diferentes perspectivas teóricas e políticas e seus efeitos no oferecimento de serviços educacionais a esses alunos.

Focada nos movimentos políticos educacionais que aconteceram no Brasil e no Espírito Santo da década de 1950 à década de 1970, Rodrigues (2014) analisou documentos oficiais e escolares, materiais pedagógicos e textos jornalísticos com o objetivo de compreender a história da alfabetização dos alunos surdos nesses contextos. Fundamentando suas análises nas concepções de Marc Bloch e Bakhtin, a autora sinaliza que nesse período era estipulado o ensino da língua nacional por meio da oralização. Ela destaca que esse direcionamento foi adotado tendo em vista não só as concepções pedagógicas da época, mas também o projeto desenvolvimentista do então presidente da República Juscelino Kubistchek, que deu origem às primeiras iniciativas de descentralização³⁸ da educação de surdos no país, o que, por sua vez, culminou na criação de salas especiais para esses alunos em escolas comuns de vários estados, incluindo o Espírito Santo.

Como vimos em capítulo anterior, essa proposta educacional – denominada na literatura como oralista e/ou clínico-terapêutica – perdurou por muitos anos em nosso país e, mesmo sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual valoriza a Libras e aponta como diretriz a educação bilíngue para alunos surdos, alguns efeitos desse modo de escolarização

³⁸Retomando um dos aspectos debatidos no terceiro capítulo, na década de 50 do século passado, o INES passa a atuar também como um centro de formação de professores especialistas na área da surdez. Por meio de convênios entre Secretarias de Educação de vários estados brasileiros,

ainda são sinalizados atualmente pelas narrativas dos professores de alunos surdos que participaram da tese de Vieira-Machado (2012). A autora problematiza como os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação desses professores constituem o percurso da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. Em suas considerações, a pesquisadora destaca que a constituição desse percurso não é linear, sendo permeada por muitos movimentos que dependem de ritos, de sujeitos, de narrativas, etc., criando espaços e tempos diferenciados nos processos de formação e na implementação das políticas. (VIEIRA-MACHADO, 2012).

Encerro a análise das produções realizadas pela UFES citando os trabalhos de Costa (2007) e Silva (2013). Ressalto que esses estudos refletem sobre a possibilidade de a escola comum se transformar e tornar-se em um bom espaço de escolarização para alunos surdos. Além disso, tendo como base as reflexões realizadas no capítulo 4, percebo que essas investigações nos ajudam a pensar sobre como é complexa a tarefa de analisar e avaliar as diferentes formas de viver de um sujeito com surdez e sobre como são tecidas, ao longo desse percurso, suas múltiplas identidades.

Enquanto Costa (2007) analisa e valoriza o movimento capixaba que luta pelo reconhecimento dos surdos como sujeitos culturais e não mais como os deficientes auditivos da Educação Especial, Silva (2013) nos mostra a experiência de vida de uma criança que fez uma cirurgia para colocar um implante coclear e que circula por diferentes espaços, reconhece-se como surda usuária de libras e, apesar disso, não nega as novas possibilidades que a oralidade lhe traz.

5.4 RESULTADOS

Este capítulo procurou colocar em evidência os interesses investigativos acerca da educação de alunos com surdez e deficiência auditiva de três Programas de Pós-Graduação de universidades públicas federais localizadas em diferentes contextos regionais. Vale lembrar que foram considerados para a análise os direcionamentos propostos pela legislação educacional vigente e as transformações que ocorreram na distribuição de matrículas nos estados onde essas universidades estão inseridas.

No caminho trilhado em busca de respostas para a questão geradora deste

capítulo, pode-se verificar que, no período analisado, ocorreu um aumento significativo no plano de matrículas desses alunos no Ensino Regular, com maior ênfase nos estados do Espírito Santo e de São Paulo, e em menor proporção no estado do Rio Grande do Sul. Em relação à produção acadêmica desenvolvida pelos Programas de Pós-graduação em Educação, percebeu-se que as temáticas investigadas com maior frequência mostram sintonia com as alterações ocorridas nos respectivos contextos estaduais em que estão inseridas.

A análise dos dados mostrou que a exigência de novos cargos, a contratação de profissionais especialistas na área da surdez e a criação de novos espaços educativos dentro da escola regular são mudanças que indicam a complexidade organizativa do processo de inclusão dos alunos surdos.

Na produção acadêmica da UFRGS, foi possível encontrar um maior número de trabalhos que utilizam teóricos dos estudos culturais para justificar a valorização de um discurso de defesa de uma cultura surda e de uma educação bilíngue que se dedique ao ensino de Libras e Língua Portuguesa em escolas especializadas somente para alunos com surdez. Percebeu-se também que, por considerarem a surdez uma diferença cultural, esses estudos procuram desvincular a educação de surdos do campo da Educação Especial. Além disso, as diretrizes educacionais que incentivam os processos de inclusão escolar são criticadas e vistas como estratégias de governo e disciplinamento dos ouvintes sobre os surdos.

De modo geral, a análise das produções acadêmicas realizadas pelos pesquisadores da UFSCar reconhece a existência de barreiras que dificultam o andamento do processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum. No entanto, quando problematizam a oferta de diferentes tipos de serviços de apoio para esses estudantes, as reflexões dos autores convergem sobre a possibilidade de se construir uma escola inclusiva que propicie uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades para os alunos com surdez e deficiência auditiva.

Na amostra de trabalhos realizados pela UFES, há o reconhecimento de que os alunos com surdez e deficiência auditiva possuem necessidades linguísticas diferentes e que, por isso, precisam ser atendidos por profissionais devidamente capacitados. De forma geral, essas pesquisas indicaram que a convivência e a experiência de participar de grupos em que há o desafio da Língua Portuguesa, da Libras e de outras formas de comunicação pode ser rica para alunos surdos, para

alunos ouvintes, para professores e para os demais integrantes da comunidade escolar.

A análise apresentada permite identificar a polarização presente nos trabalhos acadêmicos, a qual tem impacto na implementação de políticas públicas para a área. Esse impacto deve ser compreendido como distante de uma relação de causalidade, pois, se é verdade que as reflexões acadêmicas influenciam as direções assumidas pelas políticas educacionais, também é possível supor que a constituição de um contexto, como aquele associado à presença de alunos surdos nas escolas de ensino comum, deva gerar a busca de alternativas mais qualificadas para esse trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de finalização da pesquisa, gostaria de enfatizar que procurei, ao longo do percurso, analisar e discutir a educação associada à surdez e à deficiência auditiva, considerando a existência de polarizações que se expressam em duas perspectivas teóricas predominantes – clínico-terapêutica e socioantropológica – e buscando compreender seus efeitos no processo de configuração de serviços educacionais para alunos surdos no âmbito da Educação Básica brasileira.

A partir do reconhecimento de que essa é uma temática que se constitui de forma dicotomizada, encontrei apoio para as reflexões propostas por esta investigação no trabalho de autores identificados com o pensamento sistêmico. Seguindo as pistas de Baptista (2008), esse campo teórico se anuncia como mais um caminho para a superação da fragmentação que caracteriza o pensamento moderno organizador de nossa vida em sociedade. As leituras de Bateson (1986), Capra (1997), Maturana e Varela (2010), entre outros autores ligados a essa perspectiva, ajudaram na compreensão de que o movimento investigativo que eu estava realizando deveria contemplar os contextos e as relações que são estabelecidas entre sujeitos surdos e ouvintes.

Retomando a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, destaco inicialmente as ideias de autores que são referência no âmbito das perspectivas socioantropológica e clínico-terapêutica. Esses trabalhos, além de possibilitarem o entendimento da surdez e da deficiência auditiva como um fenômeno, evidenciaram a existência de um padrão semelhante de organização na lógica de pensar a surdez, a identidade do sujeito surdo e suas diferentes possibilidades comunicacionais e educacionais.

Sob as lentes do modelo clínico-terapêutico, a surdez geralmente é caracterizada pela literatura como uma deficiência a ser tratada, em que as ações realizadas têm como objetivo melhorar a capacidade da audição do sujeito surdo por meio do trabalho de médicos, audiologistas e fonoaudiólogos, de modo a potencializar sua reabilitação. Os trabalhos relacionados a essa perspectiva mostram também que a origem da surdez pode ser: *pré-natal* – provocada por doenças adquiridas durante a gestação e pela exposição da mãe a drogas ototóxicas, ou, ainda, em modo minoritário, por fatores genéticos e hereditários;

perinatal – normalmente provocada por parto prematuro ou por traumas durante o parto; e *pós-natal* – provocada por doenças adquiridas ao longo da vida.

Os dados levantados por esta pesquisa evidenciaram que, em nosso país, os casos de surdez e deficiência auditiva ocorrem devido a uma alta incidência de fatores pré-natais (rubéola, meningite e uso de drogas ototóxicas) e pós-natais (otites recorrentes). Essas informações são relevantes porque, além de mostrarem a necessidade de qualificação de nossos serviços de saúde, o conhecimento sobre a etiologia da surdez é útil para questionarmos alguns dos principais argumentos de defesa da perspectiva denominada socioantropológica.

Foi sinalizado no decorrer do estudo que essa perspectiva – socioantropológica - surge e passa a ter notoriedade no contexto acadêmico brasileiro a partir dos anos 1990, quando se propõe a compreensão da surdez não mais como uma patologia médica, e sim como uma “diferença cultural”. Sob essa ótica, tanto as ações realizadas por audiologistas e fonoaudiólogos quanto as propostas educacionais inclusivas são associadas a estratégias de normalização que teriam como consequência a submissão das pessoas surdas às ouvintes em diferentes espaços da sociedade, a partir de uma busca de transformação da pessoa com base no ideal representado por aquele que ouve.

A análise documental realizada ao longo desta investigação apontou que, atualmente, o enfoque socioantropológico predomina no contexto acadêmico, tendo, em boa parte das produções, o *status* de “detentor da verdade”, que, como relata Nascimento et al. (2012), tem a tarefa de “desmistificar muitas concepções equivocadas acerca do sujeito surdo e da surdez”. (p. 9). A crítica realizada pelos pesquisadores identificados com essa perspectiva recai principalmente sobre os marcos normativos que operacionalizam a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008). Por defenderem que propostas educacionais bilíngues deveriam acontecer em escolas especiais somente para alunos com surdez, muitos estudiosos são taxativos ao afirmar que os serviços de apoio educacional previstos nas atuais diretrizes governamentais são estratégias de disciplinamento dos ouvintes sobre os surdos.

Diante dessa tensão entre as diretrizes que operacionalizam a atual política educacional e a produção acadêmica, Santana (2007) considera que parece caber aos surdos, a seus familiares, aos pesquisadores, aos professores e aos leitores, entre outros, somente uma escolha: “ou você está do nosso lado ou está contra, ou

você é cúmplice ou você é crítico”. (p. 44). As informações obtidas através da análise documental realizada ao longo desta investigação corroboram as considerações da pesquisadora, evidenciando que esse direcionamento tem fragmentado e simplificado o debate sobre uma temática que se mostra tão complexa. Percebe-se que nesse padrão de organização emergem as posições binárias, que colocam de um lado a diferença, especificada na identidade e na cultura surda caracterizada pelo uso da língua de sinais e no convívio com colegas surdos na escola de surdos, e, de outro, a deficiência, a cultura ouvinte, a escola inclusiva, a oralidade, o uso de próteses auditivas e o convívio com familiares e amigos ouvintes.

Quando adotam essas concepções polarizadas como balizadoras de suas pesquisas, os estudiosos deixam de valorizar a complexidade e a riqueza das relações que podem ser estabelecidas entre surdos e ouvintes em ambientes escolares. Assim, em vez de produzirem novos conhecimentos sobre surdez, deficiência auditiva, educação bilíngue, inclusão escolar e demais assuntos que perpassam essa temática, reproduzem e cristalizam uma divisão social historicamente estabelecida por políticas educacionais segregacionistas.

Na busca pela compreensão dos efeitos dessa polarização sobre a configuração de serviços educacionais para alunos com surdez e deficiência auditiva, colocou-se em evidência os interesses investigativos de três programas de pós-graduação de universidades públicas federais localizadas em diferentes contextos regionais. Foram considerados para a análise os direcionamentos propostos pela legislação educacional vigente e as transformações que ocorreram na distribuição de matrículas nos estados onde essas universidades estão inseridas: Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo.

Sobre a análise de matrículas, os dados fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) indicaram que, no período analisado, o acesso de alunos com surdez e deficiência auditiva no Ensino Regular avançou de forma significativa nos três contextos observados, com maior ênfase nos estados do Espírito Santo e de São Paulo, e em menor proporção no estado do Rio Grande do Sul. A chegada desses alunos no contexto do Ensino Regular tem provocado mudanças significativas no cotidiano da escola e da sala de aula comum. Poderíamos considerar como elementos justificadores dessas transformações o oferecimento de apoios que reconhecem a Libras na organização de propostas

educacionais bilíngues sem negar as outras possibilidades de comunicação e a utilização de novas tecnologias.

Ter esse entendimento diante de uma temática que se mostra polarizada é importante para se compreender quem são efetivamente esses sujeitos. Conhecer o grau de perda auditiva, o modo como o aluno surdo se comunica e os apoios que foram oferecidos a ele ao longo de sua trajetória de vida é de relevância porque, de acordo com as características apresentadas, as necessidades de organização em termos de apoio educacional são diferenciadas.

Em relação à produção acadêmica desenvolvida pelos programas de pós-graduação analisados, percebeu-se que as temáticas investigadas com maior frequência mostram sintonia com as alterações que ocorreram nos respectivos contextos estaduais em que esses programas estão inseridos.

Os interesses investigativos dos pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) vão ao encontro de um contexto regional que praticamente aboliu as matrículas do Ensino Especializado como espaço de escolarização dos alunos com surdez e deficiência auditiva. A variabilidade dos assuntos pesquisados procurou abordar diferentes temas associados ao processo de inclusão desses alunos em todas as etapas do Ensino Regular e da EJA. Desses estudos, destacam-se as pesquisas que problematizaram a complexidade do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais de apoio para alunos com surdez. De forma geral, essas pesquisas indicaram que a convivência e a experiência de participação em grupos nos quais há o desafio da língua portuguesa, da Libras e de outras formas de comunicação pode ser rica para alunos surdos, alunos ouvintes, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Na amostra de trabalhos realizados pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi possível observar que, mesmo existindo no estado de São Paulo matrículas na modalidade de Ensino Especial, os pesquisadores abordaram, ao longo do período analisado, somente o contexto do Ensino Regular e da EJA. Nessas investigações, chama a atenção o número de estudos que problematizou as funções exercidas pelos tradutores intérpretes de língua de sinais, identificados também como intérpretes educacionais, e pelo professor interlocutor de Libras, que, como aponta a Resolução nº 38/2009, tem como papel atuar nas escolas públicas do estado de São Paulo com o objetivo de mediar a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2009).

Como se percebe, nesse cenário em transformação, os pesquisadores da UFSCar reconhecem a existência de barreiras que dificultam o andamento do processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum. No entanto, quando pesquisam o oferecimento de diferentes tipos de serviços de apoio para esses estudantes, as reflexões dos autores convergem sobre a possibilidade de se construir uma escola que propicie uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades para alunos com surdez e deficiência auditiva.

Diferentemente da tendência estabelecida pelos pesquisadores da UFES e da UFSCar, a maior parte das pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se posicionou de forma enfática ao criticar as atuais diretrizes governamentais que tratam da educação de alunos com surdez e deficiência auditiva. Esse destaque é importante porque, apesar de o número de matrículas no Ensino Regular ter aumentado de forma significativa no Rio Grande do Sul, o percentual de alunos que frequenta o Ensino Especial no estado é o mais alto do país. Nesse contexto acadêmico, o número de estudos que abordou a modalidade de Ensino Especial foi bem superior à produção que investigou o contexto do Ensino Regular.

Em geral, os pesquisadores da UFRGS valorizaram o discurso de defesa da “cultura” e da “identidade surda” e defenderam uma educação bilíngue que se dedique ao ensino de Libras e língua portuguesa em escolas especializadas somente para alunos com surdez. Percebeu-se que, por considerarem a surdez uma diferença cultural, esses estudiosos acreditam que as diretrizes educacionais que incentivam os processos de inclusão escolar são estratégias de governo e disciplinamento dos ouvintes sobre os surdos. Nessa perspectiva, os autores procuraram desvincular a educação de surdos do campo da Educação Especial e, em consequência disso, não utilizaram o termo deficiência auditiva como forma de caracterizar uma parte significativa de sujeitos que compõem esse grupo. Esse direcionamento evidencia que a maior parte dos trabalhos analisados não reconhece a discussão que redefiniu o conceito de deficiência proposto pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e que ganha no contexto brasileiro o *status* de emenda constitucional.

As informações obtidas pela análise das produções acadêmicas mostram que essa intencionalidade, além de procurar legitimar a surdez como uma “diferença

cultural”, estaria impondo ao sujeito surdo e com deficiência auditiva um padrão identitário único, que tem no uso da língua de sinais o seu traço identificador. Observou-se também que nessa dinâmica discursiva não há referência às condições etiológicas que estão implicadas na existência da pessoa surda, demonstrando a ideia de que evocar essas condições “contaminaria” a análise com aspectos eminentemente biológicos e estruturais associados à perspectiva clínico-terapêutica. Vale lembrar que essa tendência discursiva, ao fortalecer um único padrão identitário, utiliza elementos que se relacionam com maior facilidade a um grupo reduzido de sujeitos surdos – aqueles de origem genética –, pois possuem uma existência que não depende de problemas associados aos cuidados materno-infantis na área de saúde e prevenção. A ausência de indicação da origem da surdez fortalece, portanto, a difusão de um ideal de sujeito surdo como aquele que usa a língua de sinais, sem admitir a existência de grandes singularidades e subgrupos na identificação dessas pessoas.

Diante de tais indícios, o desenvolvimento desta pesquisa acabou identificando que o modelo de “identidade surda” presente na perspectiva socioantropológica e defendido de maneira acentuada pelos estudiosos da UFRGS pode ter ganho espaço e notoriedade no Rio Grande do Sul porque se associa ao mesmo padrão de organização dos modelos que defendem a existência de uma cultura e identidade gaúcha já disseminado no contexto regional e nacional. Esse dado é confirmado pelo trabalho de Gonçalves et al. (2013), que ressalta a influência desse contexto regional para o fortalecimento dos valores coletivistas de comunidades surdas do Rio Grande do Sul. Na continuidade de suas reflexões, os autores apontam que nenhuma outra comunidade surda contemporânea foi identificada na literatura expressando tamanha tentativa de lutar por seus ideais.

Na tentativa de compreender as conexões entre esses dois perfis identitários, a análise documental realizada no decorrer desta análise colocou em paralelo as premissas defendidas pelo Movimento dos Estudos Surdos em Educação e pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho.

Em relação à “identidade gaúcha” defendida pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, pode-se observar, através de estudos históricos e antropológicos, que a invenção dessa identidade é permeada por processos apreciativos que negligenciam muitas interrogações acerca de sua pluralidade constitutiva. (OLIVEN, 2006; BAQUERO, 1994; GOLIN, 1983). O trabalho desenvolvido por estes pesquisadores

sinalizou que a construção desse modelo identitário baseado na figura do peão guerreiro e bravo, do ponto de vista étnico e da divisão de classes sociais, conseguiu “acomodar satisfatoriamente” cada um no seu lugar, apagando as diferenças existentes entre raças (índios, brancos, negros, etc.), entre imigrantes (alemães, italianos, portugueses, etc.) e até mesmo entre patrões e empregados com base na idealização de um trabalho supostamente compartilhado. Nota-se que há a difusão de uma ideia de sociabilidade integradora, a qual se vincula à reafirmação de laços construídos pelo fato de esses personagens trabalharem juntos na lida campeira e compartilharem o mesmo chimarrão em rodas de fogo de chão.

Souza et al. (2014), ao citarem o pensamento de diversos autores vinculados aos Estudos Surdos em Educação, sinalizaram que o “povo surdo” tem como principal característica ser coletivista, formado por surdos de diferentes etnias, nacionalidades, cores de pele, tendências políticas, etc. De modo semelhante aos enunciados de suposta fraternidade constitutiva presente na defesa de uma “identidade gaúcha”, encontramos a característica “coletivista” como sinônimo de aglutinadora. Curiosamente, tanto nos Estudos Surdos em Educação quanto no Movimento Tradicionalista Gaúcho essa perspectiva edifica-se em torno do conceito de diferença, mas sua sustentação se faz por meio de uma espécie de negação da diferença constitutiva dos sujeitos que compõem os coletivos de gaúchos e de surdos.

No que se refere à análise dos efeitos dessa polarização sobre o oferecimento de serviços de apoio educacional para alunos com surdez e deficiência auditiva, a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Ball e Bowe (1992) contribuiu para a compreensão de que as disputas e os embates em torno da invenção e validação dos conceitos que polarizam essa temática influenciam os processos de interpretação e implementação das diretrizes indicadas pelos documentos normativos oficiais. Segundo esses autores, a produção acadêmica exerce um papel ativo nesse processo, pois o que pesquisadores pensam e acreditam ganha forma através do fluxo de ideias (entrevistas, seminários, artigos, teses, dissertações, etc.), legitimando conceitos que influenciam diretamente o modelo de formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais.

Os estudos realizados por Pedroso et al. (2010), Vitaliano et al. (2010), Nascimento et al. (2012) e Soares (2014) mostraram os efeitos dessa polarização na inserção obrigatória da disciplina de Libras no currículo de diferentes instituições de

Ensino Superior. De acordo com os dados levantados por esses pesquisadores, o trabalho que está sendo realizado nesses espaços de formação vão de encontro aos propósitos pelos quais a disciplina foi criada. As investigações apontaram que os conteúdos escolhidos para serem trabalhados na disciplina de Libras contemplam, na maior parte dos cursos analisados, somente a perspectiva socioantropológica como abordagem a ser seguida ao se trabalhar com alunos surdos.

Como se percebe, não há neutralidade no processo, pois os sujeitos envolvidos interpretam a política tendo como base suas trajetórias de vida, seus valores, suas concepções e intenções. Finalizo este percurso investigativo ciente de que a exagerada valorização de apenas uma entre tantas facetas pode cercear a pluralidade constitutiva e, com frequência, restringir o aprendizado de modos de interação social que são oportunizados pelos contextos mistos entre surdos e ouvintes. Acredito que as respostas para muitas questões apresentadas ao longo do texto poderão ser encontradas em percursos que procuram ir além das fronteiras “inventadas” e já “tradicionalmente” estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, B. F. A. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BAHAN, B. Upon the formation of a visual variety of the human race. In: BAUMAN, H. L. (Org.). **Open your eyes: deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p. 83-99.
- BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BANDINI, H. H. M. **Avaliando aspectos de linguagem de crianças deficientes auditivas usuárias de Língua Brasileira de Sinais**. 2006. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: _____. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.
- BAPTISTA, C. R. "Batesonianas": uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 59-76, 2011.
- BAQUERO, C. M. **Diversidade étnica e identidade gaúcha**. Santa Cruz: UNISC, 1994. 169p.
- BARBERENA, C. F. R. **Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010**. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- BARBOSA, R. S. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- BASTOS, E. R. O. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?** 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **El Temor de Los Angeles**. Barcelona: Gedisa, 1994.

_____. **Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecologia de la mente**. Barcelona: Gedisa, 1999.

BAUMANN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016.

BETTI, L. C.; CAMPOS, P. R. I. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016. 241p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORGES, A. R. **Com a palavra, os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular**. Pelotas: Universitária/UFPEL, 2004.

BOSCOLO, C. C. **Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos**. 2008. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: Secretária de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Decreto nº 6949/2009, de 25 de agosto de 2009**.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 05/2011**. Sobre a implementação da educação bilíngue. Brasília: MEC/SECADI, 2011. Disponível em:

<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1306170214Implementacao_da_Educacao_Bilingue___Nota_Tecnica_do_MEC.doc>.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRAZOROTTO, J. S. Crianças usuárias de implante coclear: desempenhos acadêmicos, expectativas dos pais e dos professores. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BREGONCI, A. M. **Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?**. 2012. 179 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

[32621998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos. **Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 37-42, 2001.

BUTUGAN, O. et al. Diagnóstico precoce da deficiência auditiva no primeiro ano de vida de crianças com alto risco através de audiometria de tronco cerebral. **Revista Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 115-122, 2000.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação.** 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CALDAS, A. L. P. **O filosofar na Arte da criança surda:** construções e saberes. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFETES Serra/ES:** um estudo de caso. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CALHAU, C. M. D. et al. Etiology profile of the patients implanted in the cochlear implant program. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, v. 77, n. 1, 2011.

CAMBRUZZI, R. C. S. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher:** um estudo de caso. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, A. C. R. **Discursos sobre a inclusão escolar:** governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional:** o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 303 p.

CARVALHO, T. S. S.; TAVARES, I. M. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

CECATTO, S. B. et al. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva na Escola Especial "Anne Sullivan". **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São

Paulo, v. 69, n. 2, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992003000200014>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CÔRTEZ, D. M. "**Brincar-vem**": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 543 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA JUNIOR, E. R. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COZENDEY, S. G. **A Libras no ensino de leis de Newton em uma turma inclusiva de Ensino Médio**. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoas com surdez**: uma proposta inclusiva. 2007. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

D'AMBROZIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

DINIZ, D. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 175-181, 2003.

DOLZA, E. Identità: una parola al singolare o al plurale? **Effeta**, n. 1, p. 16-19, 2013.

ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, 1., 2014, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: CAPES/Inep, 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999

FENSKE, S. G. **Aquisição de conceitos psicomotores pelo aluno surdo**: avaliação de um programa de ensino. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FILHO, D. C. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio numa escola pública da cidade de Londrina**. 2011. 123 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva.** 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FORMOZO, D. P.; SANTOS, T. S.; KLEIN, M. Experiência visual e pedagogia surda: enunciados e seus efeitos no campo da educação de surdos. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org.). **Cartografias da surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogias.** Porto: Livpsic, 2013. p. 429-438.

FREITAS, L. C. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas.** 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FÜLBER, G. G. **Cartografando como uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais.** 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FURLAN, L. A. **Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada.** 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FURTADO, R. S. S. **Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade.** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GEDIEL, A. L. **Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre.** 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GLICKMANN, N. S. **Deaf identity development: construction and validation of a theoretical model.** 1993. 247 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de Massachusetts, 1993. Disponível em: <[www.http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations_1](http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2202&context=dissertations_1)>.

GONÇALVES, J. C. A.; LADD, P.; VELASQUES, M. T. Intercultural negotiations between majority and minority cultures as manifested in the educational discourses of the south Brazilian gaúcho deaf community. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org.).

Cartografias da surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogias. Porto: Livpsic, 2013. p. 315-326.

GÓES, M.C.R.. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1996.

GOLIN, T. **A ideologia do gauchismo.** Porto Alegre: Tchê, 1983.

GOLIN, T. Talibanização pilchada. **Sul 21**, 2013. Disponível em <<http://www.sul21.com.br/jornal/talibanizacao-pilchada/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 245-254, 2005.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning.** 1977. 121 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Union Institute and University, Cincinnati, 1977. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/302878949/fulltextPDF/24B715755A2741F1PQ/1?accountid=26641>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010.** Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

ISAAC, M. L.; MANFREDI, A. K. S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, n. 38, p. 235-244, 2005.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JORDÃO, U. V. **O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação.** 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação, e consumo da cultura surda brasileira. In: _____ (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011. p. 15-28.

KRAEMER, G. M. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos para e na inclusão escolar**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KUCHENBECKER, L. G. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos**. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 nov. 2015.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho/gt15-2962--int.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016. 241 p.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

LE MOS, A. M.; CHAVES, E. P. Disciplina de Libras no Ensino Superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

LEVY, N. Reconsidering cochlear implants: the lessons of Martha's Vineyard. **Bioethics**, v. 16, n. 2, p. 134-153, 2002.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de alunos surdos na Escola Regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

LOVE, J. L. **O regionalismo gaúcho**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LUNARDI, M. L.; MACHADO, F. C. **Problematizando as normalidades nos discursos sobre a surdez**. 2005. 10 f. Artigo (Pós-Graduação em Educação) - Programa de Pós-graduação à distância, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

LUVIZOTTO, C. K. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009. 93 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/kkf5v/pdf/luvizotto-9788579830082.pdf>>.

MACIEL, M. E. S. **Diversidade étnica e identidade gaúcha**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1994. 5 v. (Série Documentos).

_____. Considerações sobre gaúchos e colonos. In: BAQUERO, M. **Diversidade étnica e identidade gaúcha**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1994. 5 v. (Série Documentos).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006b. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/34/10>>.

_____. **As contribuições de Stephen J. Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões**. Ponta Grossa: Universidade Estadual do Paraná, 2013.

MARINS, C. L. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, D. A.; DESIDERIO, R. A. A.; OLIVEIRA, E. C. C. T. Escolarização de jovens e adultos surdos em um programa educacional inclusivo bilíngue: desafios e possibilidades. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016. 241 p.

MARTINS, F. C.; KLEIN, M. Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo/audismo. In: ANPED SUL, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MELLO, A. G. O modelo social da surdez: um caminho para a surdolândia? **Revista Mosaico Social**, ano 3, n.3, p. 55-75, 2006.

MENEZES, A. M. C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MILLER JUNIOR, A. A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio. 2013. 120 f. Tese (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 108 p.

MIRANDA, W. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: Revinter, 2000.

MOUSSALLE, M. M. et al. Prevenção e abordagem do uso de drogas ototóxicas. **Acta Médica**, Porto Alegre, v. 1, 1997.

NASCIMENTO, G. V. S.; SILVA, S. C. A.; NANTES, J. M. A disciplina de Libras no currículo do Ensino Superior: desafios e perspectivas para formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição em crianças**. São Paulo: Manole, 1989.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez infantil. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 417-423, 2002.

OLIVEN, R. G. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em 10 de maio 2015.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Harvard, 1988.

PEDROSO, C. C. A.; GÓES, A. M. O ensino da Língua Brasileira de Sinais no curso de Pedagogia: algumas reflexões acerca da formação do professor surdo e do programa da disciplina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PEREIRA, L. P. **O positivismo e o liberalismo como base doutrinária das facções políticas gaúchas na revolução de 1893-1895 e entre maragatos e chimangos de 1923**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para a inclusão**. 2009. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74

PINTO, M. M. et al. Idade no diagnóstico e no início da intervenção de crianças deficientes auditivas em um serviço público de saúde auditiva brasileiro. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v.16, n. 1, p. 44-49, 2012.

PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do Ensino Básico**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAYMANN, B. C. W. Mito da surdez. In: SOUZA, A. P.; GUTFRIEND, C. (Org.). **A saúde dos grupos: as representações sociais na Saúde Coletiva**. Canoas: ULBRA, 2007.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 4.850, de 11 de dezembro de 1964**. Oficializa a “Semana Farroupilha” e dá outras providências. Porto Alegre: Diário Oficial, 1964. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=43858&Texto=&Origem=1>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei nº 5.213, de 05 de janeiro de 1966**. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Diário Oficial, 1966. <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=42569&Texto=&Origem=1>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei nº 8.715, de 11 de outubro de 1988**. Dá nova redação à Lei nº 4.850, de 11 de dezembro de 1964, que oficializa a “Semana Farroupilha” e dá outras providências, alterada pelas leis 7.391, de 8 de julho de 1980, e 7.820, de 7 de novembro de 1983. Porto Alegre: Diário Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=19843&Texto=&Origem=1>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 33.224, de 22 de junho de 1989**. Regulamenta a Lei 8.715, de 11 de outubro de 1988, que dá nova redação à Lei 4.850, de 11 de dezembro de 1964, que oficializa a “Semana Farroupilha”. Porto Alegre: Diário Oficial, 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=18881&Texto=&Origem=1>. Acesso em: 13 out. 2016.

RODRIGUES, E. G. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. UFES, 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

_____. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso**. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, S. M. Histórico do INES. **Espaço Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 1-32, 1997.

_____. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RUSSO, A. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma posição discursiva em construção**. 2010. 111 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

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

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BERGAMO, A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n.3, p. 440-451, 2013.

SANTOS, L. F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, M. A. B. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS, M. F. C.; LIMA, M. C. M. P.; ROSSI, T. R. F. Surdez: diagnóstico audiológico. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 17-40.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 38, de 19 de junho de 2009**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

SELLA, A. C. **Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes: contribuições para a programação de ensino de adultos e**

crianças surdas e de crianças ouvintes. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, C. A. A. **Entre a deficiência e a cultura:** análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, E. V. L. Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, G. L. A. **Mãos cheias de palavras num corpo que fala:** o discurso figurativo do sujeito surdo. 2009. 176 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem:** desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, J. A. S. **A educação da criança surda com implante coclear:** reflexões sobre a família, a clínica e a escola. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVA, L. P. A.; QUEIROS, F.; LIMA, I. Fatores etiológicos da deficiência auditiva em crianças e adolescentes de um centro de referência APADA em Salvador/BA. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 72, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992006000100006>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SILVESTRE, N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 79-92.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza: Ediunc, 1997.

_____. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A localização política da Educação Bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999a. p. 7-14.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 02, p. 15-30, 1999b.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. A implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior: questões para reflexão. In: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

SOARES, C. H. R.; BAPTISTA, C. R. Pesquisa e Teoria em Educação Especial: cultura, identidade e processos de invenção. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2., 2015. **Anais...** Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SOARES, M. A. L. O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação de surdos no Brasil. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, M. A. L. et al. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOFIATO, C. G. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão In: SKLIAR, Ca. (Org). **Atualidade em educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M.; REZENDE, P. L. F.; PERLIN, G. Argumentos para desvinculação da educação de surdos da Educação Especial e criação da Educação Bilíngue como setor autônomo vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 6., 2014. **Anais...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SOUZA, T. M. P. **Crianças com e sem deficiência auditiva em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais**. 2008. 113 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STÜRMER, I. E. **Educação Bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar**: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TENOR, A. C. **Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, 2010.

TONELLO, I. M. S.; LUNARDELLI, R. S. A.; JUNIOR, O. F. A. Palavras-chave: possibilidades de mediação da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 21-34, 2012.

VARGAS, R. C. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas**: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes. 2011. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2009.

VIANA, F. J. O. **Populações meridionais do Brasil**: história, organização, psicologia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. 452 p.

VIEGAS, L. Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 3, p. 191-202, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3005/2790>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VITALIANO, C. R.; DALL'AQUA, M. J.; BROCHADO, S. M. Caracterização da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo. In: CONGRESSO

BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-72.

WRIGLEY, O. The politics of Deafness. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ANEXO A - TESES E DISSERTAÇÕES UFRGS

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil	STÜRMER, Ingrid Ertel THOMA, Adriana da Silva	2015	Mestrado
Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais	SILVEIRA, Carolina Hessel KARNOPP, Lodenir Becker	2015	Doutorado
Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos	MARINS, Cássia Lobato THOMA, Adriana da Silva	2015	Mestrado
Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos	ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes THOMA, Adriana da Silva	2015	Mestrado
Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade	PONTIN, Bianca Ribeiro THOMA, Adriana da Silva	2014	Mestrado
O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul	SUZANA, Elisama Rode Boeira BAPTISTA, Claudio Roberto	2014	Mestrado
Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais	SILVA, Erika Vanessa de Lima THOMA, Adriana da Silva	2013	Mestrado
Discursos sobre a inclusão escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado	CARDOSO, Ana Cláudia Ramos THOMA, Adriana da Silva	2013	Mestrado

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos	SPERB, Carolina Comerlato THOMA, Adriana Da Silva	2012	Mestrado
Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade	FURTADO, Rita Simone Silveira KARNOPP, Lodenir Becker	2012	Mestrado
Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais	FÜLBER, Grazielle Gonçalves THOMA, Adriana da Silva	2012	Mestrado
Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado	SOARES, Carlos Henrique Ramos BAPTISTA, Claudio Roberto	2011	Mestrado
Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar	KRAEMER, Graciele Marjana THOMA, Adriana da Silva	2011	Mestrado
Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos down	KUCHENBECKER, Liége Gemelli THOMA, Adriana Da Silva	2011	Mestrado
Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais	MOURÃO, Claudio Henrique Nunes KARNOPP, Lodenir Becker	2011	Mestrado
Composição aditiva e contagem em crianças surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes	VARGAS, Rosane da Conceição DORNELES, Beatriz Vargas	2011	Doutorado
Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção	RUSSO, Angela <u>MUTTI, Regina</u> <u>Maria Varini</u>	2010	Mestrado

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva	FINCK, Regina BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek	2009	Doutorado
A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos	MIRANDA, Wilson de Oliveira SKLIAR, Carlos Alberto	2007	Doutorado
O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes	CALDAS, Ana Luiza Paganelli BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek	2006	Mestrado

ANEXO B - TESES E DISSERTAÇÕES UFSCAR

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais	MENEZES, Adriana Melo de Castro LACERDA, Cristina	2014	Doutorado
Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação	CAETANO, Priscila Fracasso LACERDA, Cristina	2014	Mestrado
O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações	SANTOS, Lara Ferreira dos LACERDA, Cristina	2014	Doutorado
O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	SANTOS, Maurem Alessandra Abreu dos LACERDA, Cristina	2013	Mestrado
O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação	JORDÃO, Uiara Vaz LACERDA, Cristina	2013	Mestrado
Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso	CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira COSTA, Maria Piedade Resende da	2013	Doutorado
A libras no ensino de leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio	COZENDEY, Sabrina Gome COSTA, Maria Piedade Resende da	2013	Doutorado
Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico	RANGNI, Rosemeire de Araújo COSTA, Maria Piedade Resende da	2012	Doutorado
Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	FURLAN, Luciana Aparecida TOYODA, Cristina Yoshie	2011	Mestrado

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas	FREITAS, Lucas Cordeiro Del Prette, Zilda Aparecida	2011	Doutorado
Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular	BARBOSA, Regiane da Silva COSTA, Maria Piedade Resende da	2009	Mestrado
Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	PEREIRA, Veronica Aparecida MENDES, Eniceia	2009	Doutorado
Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes: contribuições para a programação de ensino de adultos e crianças surdas e de crianças ouvintes	SELLA, Ana Carolina GOYOS, Antonio Celso	2009	Doutorado
Crianças com e sem deficiência auditiva em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais	SOUZA, Thiago Magalhães Pereira Del Prette, Almir	2008	Mestrado
Crianças usuárias de implante coclear: desempenhos acadêmico, expectativas dos pais e dos professores	BRAZOROTTO, Joseli Soares COSTA, Maria Piedade Resende da	2008	Doutorado
Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos	BOSCOLO, Cibele Cristina COSTA, Maria Piedade Resende da	2008	Doutorado
Aquisição de conceitos psicomotores pelo aluno surdo: Avaliação de um Programa de Ensino	FENSKE, Sheila Glaucieli COSTA, Maria Piedade Resende da	2008	Mestrado
Avaliando aspectos de linguagem de crianças deficientes auditivas usuárias de Língua Brasileira de Sinais	BANDINI, Heloisa Helena Motta De Rose, Julio Cesar Coelho	2006	Doutorado

ANEXO C - TESES E DISSERTAÇÕES UFES

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
A modelação de uma Política Cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior	COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da SOBRINHO, Reginaldo Celio	2015	Mestrado
O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas	RABELO, Dayane Bollis OLIVEIRA, Ivone Martins	2014	Mestrado
A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo	RODRIGUES, Ednalva Gutierrez GONTIJO, Claudia Mendes	2014	Doutorado
A inclusão do aluno surdo no ensino médio	MILLER JUNIOR, Ademar OLIVEIRA, Ivone Martins	2013	Mestrado
A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola	SILVA, Jaqueline Ahnert Siqueira da OLIVEIRA, Ivone Martins	2013	Mestrado
A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação	BREDA, Davieli Chagas BARRETO, Maria Aparecida Correa	2013	Mestrado
"Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos	CÓRTEZ, Diolira Maria OLIVEIRA, Ivone Martins	2012	Mestrado
Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso	ROCHA, Marcos Leite JESUS, Denise Meyrelles de	2012	Mestrado

Título	Autor Orientador	Ano	Mestrado ou Doutorado
Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?	BREGONCI, Aline de Menezes OLIVEIRA, Edna Castro	2012	Mestrado
(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo	VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa VICTOR, Sonia Lopes	2012	Doutorado
O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo	XAVIER, Keli Simões OLIVEIRA, Ivone Martins	2012	Mestrado
O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFETES Serra/ES: um estudo de caso	CALDAS, Wagner Kirmse VICTOR, Sonia Lopes	2010	Mestrado
A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas	RODRIGUES, Ednalva Gutierrez GONTIJO, Claudia Mendes	2009	Mestrado
Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo do sujeito surdo	SILVA, Gleice Lane de Araujo REBOUÇAS, Moema Lucia	2009	Mestrado
Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história	COSTA, Lucienne Matos da Costa VICTOR, Sonia Lopes	2007	Mestrado