



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES
CURSO DE MESTRADO

VANESSA DOS SANTOS MARQUES

ESCUTANDO SINAIS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SURDAS

Recife

2018

VANESSA MARQUES DOS SANTOS MARQUES

ESCUTANDO SINAIS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco – UFRPE/FUNDAJ para a obtenção do título de Mestra em Educação, Culturas e Identidades.

Recife
2018

VANESSA MARQUES DOS SANTOS MARQUES

ESCUTANDO SINAIS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco – UFRPE/FUNDAJ para a obtenção do título de Mestra em Educação, Culturas e Identidades.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Pompéia Villachan-Lyra
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Patrícia Maria Uchoa Simões
Fundação Joaquim Nabuco

Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação ao Caetano, que me acompanhou durante todo o processo do mestrado. Pequenino, como um grão de bico, ele flutuava, enquanto a mamãe estudava. Unidos num único corpo, nós não faltamos aulas. Não demorou muito para ele crescer e dar seus primeiros chutinhos. Sentia cada movimento seu entre as leituras de Vygotsky, Wallon, Corsaro, Sitora, Strobel, Gramsci. Demorou menos ainda para escutar seu choro estridente pelos corredores da FUNDAJ. Saía correndo para alimentá-lo. Voltava para aula, após ele dormir um soninho em meus seios. Rostinho bem sereno, ele retornava aos braços do papai. Como o tempo passa rápido ao teu lado, meu pequeno. Tempo intenso, que muda minha maneira de ver e sentir a vida. Abaixo-me para conversar contigo e quão bom é conhecer detalhes do teu mundo. Nada melhor do que sair um pouco da terra dos adultos e viver o mundo contigo embaixo da mesa.

Filho, contigo eu me tornei uma pessoa mais veloz e intuitiva para livrar tua cabeça rente às quinas. Meus braços já não são mais frágeis, ganharam forças para subir e descer ladeiras enquanto você descansa sobre eles.

Meu pequeno, embora teu nome não esteja nas citações, fostes tu meu maior mestre na arte de ensinar sobre afeto, amor, responsabilidade, comprometimento, paciência e dor. Dedicada a ti, quero seguir a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao universo e ao Nosso Senhor do Bonfim por energeticamente estarem ao meu lado e terem me dado força para continuar.

Agradeço às crianças que fazem parte do meu cotidiano: Caetano, Heitor e Maria Lua. Com eles e ela, aprendo e me divirto sob as lentes coloridas da infância.

Agradeço à Vitória e ao Lucas, aluna surda-cega e aluno surdo que atravessaram meu caminho.

Agradeço ao acolhimento da escola, da professora e dos(as) alunos(as) que participaram das oficinas. Aprendi muito com cada um e cada uma.

Agradeço à orientadora Emanuelle Chaves pela dedicação, compreensão e carinho.

Agradeço à sua filha Marina, pois sua experiência como mãe aguçou ainda mais sua sensibilidade para me acolher como mãe mestranda de primeira viagem.

Agradeço à professora Patrícia Simões por me apresentar autores e autoras da sociologia da infância e pelas discussões em sala de aula, que tanto me fizeram refletir sobre a infância.

Agradeço à minha mãe, Jane Marques, por cuidar tão bem de Caetano enquanto eu passava as tardes estudando. E ainda arrumava tempo para cuidar de mim. Quem tem mãe, tem tudo.

Agradeço ao meu pai, José Marques Filho, que me ajudou muito financeiramente para eu não desistir da vida de estudante e sempre esteve ao meu lado quando eu precisei.

Agradeço a Érico Andrade pelo companheirismo e otimismo durante alguns momentos dessa dissertação. Acreditou no meu potencial, leu meus textos com muito carinho e discutiu comigo a cada leitura.

Agradeço à minha amiga, Laís Vareda, que fez os registros fotográficos e filmagens das oficinas (que por sinal ficaram lindos). Seu toque artístico e sua risada gostosa fizeram toda diferença na construção dos dados.

Agradeço à Kilma Coutinho, estudante de Letras-Libras, por me ajudar na construção dos dados com as crianças. Sua participação como pessoa surda tornou o trabalho bem mais produtivo.

Agradeço à Kelly Rodrigues por fazer a correção ortográfica com tanto carinho e pelo seu jeitinho de me fazer acreditar que os textos estão bons.

Agradeço à Emanuele Cristina por aceitar com tanto entusiasmo fazer a correção da ABNT e por ter tido o prazer de assistir à sua apresentação da dissertação. Foi tão emocionante, fazendo-me ganhar mais fôlego para dar continuidade ao meu trabalho.

Agradeço à Kamylla Loyane por me ajudar com o gráfico da dissertação, por me escutar, acolher, abraçar, chorar junto, tomar banho de chuva, puxar minha orelha, fazer café e cafuné. O que seria de mim sem você, amiga?

Agradeço a Felipe Saviano pelo seu olhar sereno e seu jeito doce de dizer: “vai dar certo”. Obrigada, amigo.

Agradeço ao meu irmão Húudson Marques que com sua sinceridade me perguntava: “como você vai ganhar dinheiro com isso?”, fazendo-me “apesar de”, refletir sobre meu futuro.

Agradeço a Sthevan que não deixou de contribuir para este estudo, mesmo morando tão distante de mim.

RESUMO

Este trabalho buscou discutir sobre o processo de escolarização da criança surda, a partir de três objetivos: entender a escola pela perspectiva da infância e surdez de crianças surdas, discutir a escola que elas têm e o que elas mudariam ou ampliariam no seu contexto escolar. Investigamos então como as crianças surdas podem contribuir para assuntos sobre educação de surdos(as), bilinguismo, infância e processos de inclusão escolar, visto que são temas predominantemente discutidos em trabalhos acadêmicos pela ótica das Leis, do corpo docente e da família da criança surda. Isto é, muito se fala sobre as crianças, mas não necessariamente com elas. Neste sentido, realizamos um estudo de três casos com crianças surdas, com idades entre 6 e 7 anos, que compõem uma sala de aula com proposta bilíngue numa escola municipal de Recife. Desenvolvemos oficinas de desenho, colagem e fotografia com o propósito de conhecer suas opiniões sobre a escola numa linguagem lúdica e visual. A partir da análise dos dados, percebemos que as crianças participantes da pesquisa trazem uma perspectiva da escola muito mais visualizada pelas lentes da infância do que da surdez. Elas questionaram a falta de um parquinho e de aparelhos digitais na escola e o gosto pelo brincar. Além disso, valorizam muito a amizade entre seus pares. É notório também que o que elas mais querem de uma escola é a sua capacidade de propiciar meios para que possam expressar afetivamente e corporalmente as particularidades da infância. Tal fato nos faz refletir que a educação escolar da criança surda tende a considerá-la apenas como aluno(a) surdo(a), sem se dar conta do ser criança que se subjetiva sob a condição da surdez. As crianças surdas são antes de tudo, crianças. Desse modo, acreditamos que é necessário entrelaçar os estudos da surdez (bilinguismo, representatividade, etc) e da infância (a criança no tempo presente, ludicidade, movimento, etc) com mais profundidade, tendo em vista pensar em um processo de escolarização que contemple a criança pelas nuances da surdez e infância, concomitantemente.

Palavras-chave: Crianças surdas; Escolarização; Infância.

ABSTRACT

This study aimed to discuss the process of education of deaf children from three goals: to understand the school from the perspective of the deaf children's childhood and deafness, to discuss the school they have and what they would change or expand in their school context. We investigate how deaf children can contribute to issues related to deaf education, bilingualism, childhood and school inclusion processes, since they are themes that are predominantly discussed in academic works from the perspective of Laws, from the faculty and from the family of the deaf child. Therefore, much is said about children, but not necessarily about them. In this sense, we carried out a study of three cases with deaf children, aged between 6 and 7 years, that compose a classroom with a bilingual proposal in a municipal school in Recife. We developed drawing, collage and photography workshops with the purpose of getting to know their opinions about the school in a playful and visual language. From the data analysis, we realized that the children participating in the research bring a school perspective much more visualized by the lenses of childhood than deafness. They questioned the lack of a playground and digital gadgets at school and the love for playing. In addition, they greatly value the friendship between their peers. It is also noteworthy that what they most want from a school is its ability to provide means for them to express affectively and corporately the particularities of the childhood. This fact makes us reflect that the school education of deaf children tends to consider them only as a deaf student, without realizing the child who is subjectivised under that condition of deafness. Deaf children are first and foremost children. Thus, we believe that it is necessary to interweave the studies of deafness (bilingualism, representativity, etc.) and of childhood (the child in the present time, ludicity, movement, etc.) in more depth, aiming to think of an education process that contemplates the child by the nuances of deafness and childhood, concomitantly.

Keywords: Deaf children; Education; Childhood.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Bonecas confeccionadas na contação de histórias.....	77
Imagem 2. Primeiro encontro com as crianças.....	78
Imagem 3. Desenho de 	84
Imagem 4. Foto de  com o seu desenho.....	85
Imagem 5. Piquenique.....	85
Imagem 6. Oficina de colagem.....	90
Imagem 7. Colagem das crianças.....	91
Imagem 8. Foto de 	93
Imagem 9. Foto de 	94
Imagem 10. Foto de 	94
Imagem	11.
Infográfico.....	95

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	10
<u>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	16
<u>1.1 A Ausência da audição e a aquisição de linguagem</u>	16
<u>1.2 Representações, identidades e singularidades das comunidades surdas</u>	25
<u>1.3 Infância e Surdez: Crianças surdas, antes de tudo, crianças</u>	44
<u>1.4 A escola que temos, a escola que queremos: Caminhos e Obstáculos da educação inclusiva para crianças surdas</u>	50
<u>2. METODOLOGIA</u>	61
<u>2.1 Tipo da pesquisa:</u>	61
<u>2.2 Participantes:</u>	63
<u>2.3 Local:</u>	65
<u>2.4 Materiais:</u>	66
<u>2.5 Procedimentos:</u>	66
<u>2.5.1 A escolha da escola e o acolhimento da instituição</u>	66
<u>2.5.2 Reunião com o gestor (1° encontro)</u>	67
<u>2.5.3 Reunião com a professora (2° encontro)</u>	67
<u>2.5.4 Encontro com as crianças e responsáveis (3° encontro)</u>	67
<u>2.5.5 Oficina de desenho (4° encontro)</u>	68
<u>2.5.6 Oficina de Colagem (5° encontro)</u>	69
<u>2.5.7 Oficina de Fotografia (6° encontro):</u>	69
<u>2.6 Visão geral das oficinas</u>	70
<u>2.7 Passo-a-passo da análise de dados</u>	70
<u>3. O QUE TÊM AS CRIANÇAS SURDAS PARA NOS DIZER SOBRE A ESCOLA?</u>	
<u>RESULTADOS E DISCUSSÕES DA INVESTIGAÇÃO</u>	73
<u>3.1 Panorama geral da escola</u>	73
<u>3.1.1 A proposta pedagógica da escola para as crianças surdas: desdobramentos da perspectiva bilíngue</u>	73
<u>3.1.2 Representatividade da comunidade surda na escola</u>	81
<u>3.1.3 Experiências da infância na escola:</u>	82
<u>3.2 Três estudos de caso, três oficinas:</u>	83
<u>3.2.1 Oficina de desenho</u>	83
<u>3.2.2 Oficina de colagem</u>	89
<u>3.2.3 Oficina de fotografia</u>	93
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	97
<u>ANEXOS</u>	109

APRESENTAÇÃO

O que têm as crianças surdas para nos dizer sobre a escola? Como suas opiniões poderiam nos ajudar a refletir sobre seus processos de inclusão no ambiente escolar? Por que e como devemos escutá-las? Motivada por essas questões, almejava desenvolver uma pesquisa que não apenas fosse *para* ou *sobre* crianças surdas, mas *com* elas. Desse modo, nossa lupa de investigação não tem como foco estudar os processos de escolarização de crianças surdas na escola pelos registros das leis, dos docentes e dos seus familiares. Com efeito, a proposta deste trabalho consiste em concentrar nosso olhar sobre a educação escolar pelas lentes das próprias crianças surdas.

Consideramos que escutar as crianças é significativo para que elas não sejam excluídas da constituição dos seus direitos e bens sociais, assim como, teremos a oportunidade de teorizar sobre propostas de inclusão na escola, a partir do que as crianças pensam sobre a instituição. Ou seja, acreditamos que suas opiniões têm muito a contribuir para a construção de modelos de inclusão que estejam em sintonia com as particularidades da infância e da surdez.

Confesso que não foi uma tarefa fácil tecer este trabalho numa abordagem que busque resgatar o protagonismo das crianças, de modo que elas sejam vistas como autoras na construção da pesquisa e não apenas meros objetos passivos da investigação. Na realidade, foi um grande desafio na minha vida, devido à necessidade de ampliar meu aprendizado em escutar sinais por uma dupla via. Por um lado, foi necessário ter uma compreensão mais aguda da infância, por outro, precisava entender melhor as particularidades da surdez. E não menos fácil foi conseguir articular essas duas vias.

O grande desafio consiste em interpretar vivências e relatos de sujeitos que apresentam um modo de subjetivação diferente do meu. Diante disso, minha preocupação foi perceber que existem privilégios sociais na minha fala adulta e oral em comparação com as crianças surdas. Assim, o cuidado que guiou esta pesquisa é que ela (minha fala) não se sobressaia sobre as vozes das crianças. Quando me refiro às vozes das crianças, não me restrinjo ao conjunto de sons produzidos pelo nosso aparelho fonador, mas, sobretudo, as vozes sinalizadas em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e até mesmo aos modos particulares que as crianças se expressam, marcadas pelos movimentos, ludicidade, brincadeiras e faz-de-conta.

Despertar esse sentimento de alteridade neste trabalho é um exercício delicado e constante. Embora já tenha compartilhado e ainda compartilho algumas vivências com pessoas surdas, crianças ouvintes e surdas, isso não me habilita a representar suas vozes sem desenvolver estratégias específicas que visem entender melhor as circunstâncias do contexto escolar em que as crianças se subjetivam. Nesse caso, apesar de todo esse cuidado, tenho ciência que corro o risco de falar pelas crianças e não com elas, visto que a interpretação das suas falas são condicionadas ao meu modo de coletar dados e escrever o texto.

Além disso, fizemos um levantamento bibliográfico buscando investigar como as crianças surdas são pesquisadas em estudos acadêmicos. Constatamos que, em geral, há certa ausência da opinião das próprias crianças surdas em estudos realizados com elas. Por conta disso, acreditamos que nossa contribuição consiste em realizar uma pesquisa tecida com a participação delas.

Analisamos 40 pesquisas realizadas no Brasil, no período de 2003 à 2016, disponíveis no portal eletrônico *Scielo*, a partir das palavras-chave “Crianças surdas”, “Escola inclusiva” e “Escola bilíngue para surdos”. Comprovamos, nesse estudo, que há uma invisibilidade da criança surda em pesquisa nas escolas. De acordo com os dados coletados, identificamos que 22,5% partem da perspectiva da família e dos(as) professores(as) concomitantemente sobre as crianças surdas, 17,5% do discurso dos(as) professores(as), 10% das pesquisas estudam as políticas públicas, 7,5% partem do planejamento escolar e apenas 2,5% parte da perspectiva da próprias crianças por meio de depoimentos das crianças ouvintes e surdas, nas quais são entrevistadas várias crianças ouvintes e apenas duas surdas. Predominando, assim, a escuta com as crianças ouvintes sobre inclusão.

Diante desse cenário, intensifica-se ainda mais a preocupação em realizar uma pesquisa com a participação das crianças. Acreditamos que essa invisibilidade constatada no nosso estado da arte tem um pouco de relação com a dificuldade de compreender a criança surda como um sujeito completo. Ou seja, projetamos, na maioria das vezes, os sentimentos da infância numa perspectiva de futuro. Como se essa fase fosse apenas uma transição para vida adulta que só ganhará sentido quando as crianças crescerem.

Ao contrário disso, o nosso intuito foi o de escutá-las em seu momento atual, buscando entender seus modos próprios de ser e estar no mundo. Nosso propósito foi o de pesquisar sobre a escola a partir dos sentidos atribuídos pelas crianças no

seu tempo presente, buscando compreender suas particularidades quando se expressam. Tendo em vista alcançar esse olhar, mergulhamos em diferentes estudos sobre a infância. Destaco as contribuições da sociologia da infância, com referência central de Corsaro (2011), alguns estudos do psicólogo Henri Wallon (1968) e a sensibilidade da obra “Quando eu voltar a ser criança” de Korczak (1981). Justificaremos a escolha desses referenciais durante a construção do texto, mais especificamente na fundamentação teórica.

No que diz respeito à pessoa surda, buscamos revisar a literatura dos estudos da aquisição da língua sinalizada, representações culturais dos surdos, propostas bilíngues, etc. Nossas principais referências foram Quadros(1997), Solé(2005), Nídia Sá(2011), Strobel(2009), Goldfeld(1997) e Skliar(2010b). Ao longo do trabalho, mostraremos por que escolhemos essas autoras. Também estudamos correntes teóricas diferentes dessas perspectivas, tais como aquelas que defendem a oralidade, na tentativa de apresentar as principais posições que consideramos significativas para o debate. Embora exista uma ampla diversidade de teorias sobre educação de surdos, trilhamos um caminho que nos levou a considerar a perspectiva viso-gestual a partir da qual as pessoas surdas se subjetivam. Ou seja, nosso estudo assumimos que muitas singularidades dos(as) surdos(as) desenvolvem-se na experimentação do mundo pelos sentidos da tato e da visão. Solé (2005), por exemplo, que atua com pessoas surdas numa leitura psicanalítica, relata em sua obra “O Sujeito Surdo e a Psicanálise” que um paciente pede para ela acender a luz, pois não consegue escutá-la num ambiente de penumbra em Libras.

Essa passagem marcou minha pesquisa, pois pude me imbuir um pouco das idiossincrasias da escuta pelos olhos. Desse modo, essa escuta, a partir do que Solé relata, exige que além de uma língua sinalizada, como a Libras, precisamos adequar fisicamente, metodologicamente e também ampliar nossa percepção de mundo para uma comunicação espaço-visual. Ou seja, essa comunicação é codificada pelos gestos, posturas corporais, expressões faciais, marcadores espaciais, entre outros códigos que ampliam os sentidos da visão e do tato.

Diante dessas especificidades da infância e da surdez, buscamos desenvolver estratégias de diálogos que estivessem em sintonia com o processo de subjetivação das crianças surdas. Nossa perspectiva de escuta foi compreender o que as crianças surdas sentem e pensam sobre sua escola. Particularmente, foi nosso interesse compreender seus pontos de vista sobre seus processos de

inclusão na instituição. Para isso, levamos em consideração outros referenciais teóricos; especialmente os métodos realizados com crianças por Mayall (2001), Graue e Walsh (1956) e Maciel (2012).

Apesar desses estudos apresentarem características próprias, eles convergem num ponto importante para nosso trabalho, a saber: as experiências lúdicas e manuais como mediadoras no diálogo com crianças. Vale ressaltar que os referidos não foram realizados com crianças surdas, todavia acreditamos que seus métodos serviram para subsidiar estratégias que nos ajudassem a escutá-las, visto que a experiência plástica é significativa para uma comunicação espaço-visual, bem como, possibilita o diálogo com um ser criança que se expressa muitas vezes de modo impreciso, movimentado e indeterminado.

Nessa perspectiva, desenvolvemos três oficinas: desenho, colagem e fotografia. Buscamos por meio das oficinas escutar as crianças no sentido de compreender como elas se subjetivizam nesta via dupla. Vias que longe de serem antagônicas, constituem-se num solo comum de subjetivação. Isto é, a surdez, no caso das crianças surdas, compõe também o modo como elas se reconhecem como crianças e vivenciam a experiência da infância.

Além disso, desenvolvemos um trabalho, literalmente, com muitas mãos. O presente estudo contou com o apoio da estudante surda de Letras-Libras, Kilma Coutinho. Sua participação contribuiu significativamente para ampliar a comunicação com as crianças surdas. Diante da consciência que a pesquisadora responsável pela pesquisa é uma pessoa ouvinte, considereei que uma adulta surda com experiências na área de educação e parceira de alguns projetos, poderia estar mais próxima das vivências das crianças surdas. Sentimos que as crianças se identificaram bastante com Kilma, pois ambos apreendem o mundo pelas suas experiências majoritariamente visuais.

No que diz respeito às particularidades do campo, a sala de aula era composta por oito estudantes surdos, apenas três eram crianças. Os outros(as) quatros alunos(as) eram adolescentes surdos(as) considerados com algum desenvolvimento cognitivo particular que correspondiam à idade mental das crianças participantes. Embora todos tenham participado das oficinas, analisamos e interpretamos apenas as falas das três crianças, todos meninos, entre seis e sete anos de idade.

Tendo em vista tais considerações, a presente dissertação foi organizada em cinco partes, sendo elas: a fundamentação teórica, a metodologia, resultados e discussão, as considerações finais e as referências bibliográficas. Desta maneira, a fundamentação teórica é composta por quatro tópicos. Nosso ponto de partida é denominado “A ausência da audição e aquisição de linguagem”. Nesse momento, buscamos discutir questões sobre o início da vida de crianças surdas e as contribuições da aquisição da língua de sinais para sua constituição como sujeito social.

No segundo tópico, “Representações, identidades e singularidades das comunidades surdas”, buscamos refletir como foram construídas algumas propostas para o processo de educação de pessoas surdas e como essas propostas influenciaram e foram influenciadas no que diz respeito à construção dos processos de representatividade, das identidades culturais e questões da subjetividade das pessoas surdas. Vale ressaltar que trouxemos depoimentos e relatos de pessoas surdas sobre a temática discutida neste capítulo, visto que gostaríamos de dissertar sobre o assunto com as vozes das próprias pessoas surdas em diferentes momentos do trabalho.

O terceiro momento da fundamentação foi denominado “Infância e Surdez: Crianças surdas, antes de tudo crianças”. Nele, dissertamos como compreendemos as experiências das infâncias e como os estudos da infância contribuem para entendermos melhor essas experiências que são predominantemente marcadas por um tempo de desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo bem próprios.

Por fim, no quarto e último tópico “A escola que temos, a escola que queremos: Caminhos e obstáculos da educação inclusiva para crianças surdas”, buscamos problematizar a diversidade das escolas inclusivas e como podemos refletir sobre as particularidades das crianças surdas numa perspectiva de inclusão.

A metodologia está dividida em sete tópicos, sendo eles: tipo de pesquisa, participantes, local, materiais, procedimentos, visão geral das oficinas e passo-a-passo da análise de dados. Cada tópico visa contribuir didaticamente para o entendimento de como foi realizada a presente pesquisa.

O capítulo “O que têm as crianças surdas para nos dizer sobre a escola? Resultados e discussões da investigação” tem a finalidade de mostrar os resultados e as interpretações dos mesmos. Este capítulo é composto por dois tópicos. São eles: Panorama geral da escola e Três estudos de caso, três oficinas. No primeiro

tópico, descrevemos e discutimos a partir de nossas observações não participante. Ao passo que no segundo, discutimos os dados construídos pelas nossas observações participantes, as oficinas.

Essas discussões têm como objetivo tecer fios condutores que nos levem a refletir sobre a perspectiva das crianças surdas acerca do seu próprio processo de inclusão escolar pelas lentes da infância e da surdez. Mais especificamente, compreender o que as crianças pensam sobre a escola em que elas estudam e analisar o que as crianças mudariam ou ampliariam na sua escola.

Assim, nossos objetivos são:

Central:

Investigar sobre a perspectiva das crianças surdas acerca do seu próprio processo de escolarização pelas lentes da infância e da surdez.

Específicos

Compreender o que as crianças pensam sobre a escola em que elas estudam;

Analisar o que as crianças mudariam ou ampliariam na sua escola.

Tendo em vista alcançar esses objetivos, desenvolvemos um estudo qualitativo por meio das referidas oficinas, observações sem intervenções a partir de três estudos de caso. Esperamos que nossos fundamentos teóricos, metodologias e os resultados e discussões desse estudo contribuam para lançar luz sobre a escuta do sujeito surdo a partir de sua diversidade e particularidades.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Ausência da audição e a aquisição de linguagem

Neste tópico, discutimos sobre os processos de aquisição da linguagem de uma criança surda. Primeiramente, tentaremos situar qual é nossa compreensão sobre língua(gem), visto que existem arcabouços teóricos com perspectivas diferentes sobre o assunto. Neste trabalho, visamos desenvolver uma concepção discursiva de linguagem. Estudamos os processos de aquisição da língua de sinais numa perspectiva social, ou seja, que são construídas e se constroem nas interações do cotidiano. Assim, consideramos a língua é uma possibilitadora para ampliar nosso pensamento por meio do diálogo. Em convergência com essa perspectiva, Bakhtin diz que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (2006, p.113)

Em convergência com Bakhtin, percebemos que nessas relações sociais os diálogos são significativos para o desenvolvimento da criança e para aquisição da língua. No caso deste estudo, ampliamos a citação de Bakhtin para reflexão além da palavra oral, refletindo sobre a aquisição dos sinais manuais como território comum entre locutor e interlocutor.

Sabemos que para crianças ouvintes, a língua(gem) oral pode ser percebida pelo ouvinte desde a vida intra-uterina, o desenvolvimento do sentido da audição do feto contribui para algumas escutas do mundo aéreo. Alguns estudos acerca da comunicação verbal pré-natal, como os de Rico (2009) e Isaac e Manfred (2005), pesquisaram que o feto a partir da 20ª semana de gestação consegue captar ruídos, vibrações e alguns sons corporais da mãe. Ao passo que, nos últimos quatro meses que antecedem seu nascimento, o bebê pode identificar a voz materna.

Segundo essas pesquisas, a experiência auditiva pré-natal e pós-natal pode estimular significativamente o potencial comunicativo, assim como, o desempenho afetivo, cognitivo e social do ser humano. A ausência sensorial auditiva é percebida como um comprometimento no processo de desenvolvimento da criança. Isaac e

Manfred (2005) defendem o diagnóstico e a prevenção da deficiência auditiva nos primeiros anos da sua vida. Nas palavras das autoras:

O futuro de uma criança nascida com deficiência auditiva significativa depende muito da identificação precoce (isto é, diagnóstico audiológico antes dos 12 meses de idade), seguida pela intervenção imediata e adequada. Se as crianças deficientes auditivas não são identificadas precocemente, é difícil para muitas delas adquirirem habilidades fundamentais de linguagem, sociais e cognitivas que forneçam o fundamento para posterior escolarização e sucesso na sociedade. (...) Os primeiros dois anos de vida têm sido considerados como período crítico para a aquisição e desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem. Durante o primeiro ano ocorre a maturação do sistema auditivo central. A experimentação sonora adequada neste período de maior plasticidade tornasse imprescindível (ISAAC; MANFRED, 2005, p.237).

Percebemos, nessa perspectiva, que o texto citado encontra-se emoldurado na concepção do oralismo, visto que Isaac e Manfred (2005) consideram as experimentações sonoras essenciais para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem desde os primeiros anos de vida da criança. As propostas oralistas destacam o ensino da língua oral para pessoas surdas. Mais especificamente, visam ampliar a audição e aguçar a experimentação por meio de recursos tecnológicos, técnicas, treinamentos e tratamentos fonoaudiólogo-terapêuticos específicos, entre outras intervenções afins.

Compreendemos que a proposta oralista pode ser relevante para o desenvolvimento das habilidades auditivas de algumas crianças surdas, podendo contribuir para contemplar a ampliação sonora ou audível. Assim como, pode possibilitar que a criança se aproprie de alguns códigos fonéticos da língua oral. Todavia, defendemos que esses recursos orais não dão conta da linguagem no que diz respeito à aquisição da língua. Primeiro, porque não entendemos a língua como uma habilidade ou faculdade, mas como um fenômeno social adquirido nas trocas humanas. Em convergência com Bronckart (2006, p.5), o signo linguístico constrói “a integração de elementos semióticos e sociais do pensamento propriamente humano”. Nesses termos, compreendemos a língua(gem) está ligada aos sistemas psicológicos, sociais e discursos. Trata-se de práticas culturalmente conectadas ao desenvolvimento humano.

A partir dessa concepção de língua, conceituamos que adquirir uma língua, requer contato, relações e exposição em ambientes culturais mediados de modo

espontâneo, no sentido que não são necessários aprendizados prévios e específicos para participar dessas trocas sociais. Sacks ratifica essa diferença ao dissertar que:

Nenhum de nós é capaz de recordar como adquiriu uma língua(...) Tampouco requer que nós, como pais, ensinemos a língua aos nossos filhos, eles parecem adquiri-la, de modo muito automático, em virtude de serem nossas crianças e das trocas comunicativas entre nós (SACKS, 2010, p.58).

Nesses termos, percebemos que a aquisição de uma língua acontece sem a necessidade de elementos estudados ou ensaiados. Trata-se de um “entrelaçamento orgânico-social” (termo emprestado por Wallon, 1968) inerente ao ser humano e construído no processo de interação entre crianças e adultos. Muitos(as) linguistas, tal como Ricardo Schütz (2002), defendem a aquisição como processo de assimilação natural, intuitivo e subconsciente que só é possível acontecer no convívio social de uma língua e cultura. Por exemplo, para pessoas que queiram ter experiências com uma língua similar ao processo de aquisição na infância, o autor sugere programas de intercâmbios. Uma vez que essas pessoas estarão vivenciando experiências na forma da prática de uma língua e não de modo simulado como acontece na sala de aula que isola situações diante de um contexto mais amplo da língua e cultura de um povo.

Consideramos que para as crianças surdas existem nuances específicas para que elas possam adquirir uma língua. Por exemplo, crianças surdas, sobretudo, surdez profunda¹ filhas de pais ouvintes tendem a não adquirir a língua materna dos seus cuidadores, pois a ausência da audição apesar de não comprometer o aprendizado da língua oral como segunda língua, pode implicar dificuldades das crianças a adquirirem nas trocas sociais com os seus pais, com exceção dos cuidadores ouvintes que sabem se comunicar em língua de sinais. Desse modo, muitas vezes, adquirem a língua de sinais modo tardio a partir do seu ingresso na escola a partir dos os primeiros contatos com os pares surdos, conforme nos mostram alguns estudos de Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997). Na maior parte dos casos, os seus primeiros anos de vida, comunicam-se apenas por gestos caseiros².

¹ Segundo diferentes estudos, a surdez pode ser classificada em diferentes graus. O portal de otorrinolaringologia e surdez (2017) que segue um modelo padrão clínico, classifica a surdez em leve, moderada, severa e profunda. A profunda, segundo esses estudos, acontece quando nenhum som é captado, com exceções de algumas vibrações, sons de serra elétrica, motocicletas e helicópteros.

Em contrapartida, crianças surdas filhas de pais surdos, chegam à escola com o processo de desenvolvimento muito similar à criança ouvinte, pois desde cedo, elas são expostas naturalmente (no sentido que não há estratégias de aprendizagem) à língua de sinais. Elas adquirem a língua de sinais pelo convívio social com os seus cuidadores(as) surdos(as). Segundo a professora/pesquisadora Karnopp (2005) o processo da aquisição da língua de sinais é muito semelhante à aquisição da fala nas línguas orais. Em suas pesquisas, mais precisamente na sua dissertação de mestrado, a pesquisadora investiga o processo de aquisição de língua de sinais de crianças surdas, filhas de pais surdos. Ela observa que os bebês surdos expostos à língua de sinais ainda na fase pré-linguística já desenvolve o balbucio manual. Assim como o vocal, o balbucio manual é a forma que o bebê tem de tentar dominar a linguagem do ambiente. Muitos estudos realizados com bebês surdos de diferentes países, inclusive a própria Karnopp (1994, 1999), mostram-nos os bebês surdos tentando imitar os sinais que seus cuidadores(as) surdos(as) emitem enquanto conversam entre si ou com os próprios bebês.

O documentário *Balbucio* (2012), veiculado pela GNT no Brasil, registra diferentes casos do processo de aquisição da língua de sinais em bebês no período linguístico. De acordo com a película, muitos bebês começam a produzir dois ou mais sinais em combinação desde 19 meses de vida. Se o documentário é interessante porque nos faz perceber que a aquisição da língua de sinais acontece naturalmente (no sentido que basta a criança conviver com pessoas que se comuniquem nessa língua) ele é ainda mais agudo quando mostra que não apenas crianças surdas adquirem naturalmente a língua de sinais. As crianças ouvintes, também, são capazes de adquiri-la. É o caso de Simon, bebê ouvinte, com pouco menos de dois anos, ele se comunica com sua mãe surda profunda e sinalizada em língua de sinais, ao passo que, ele se comunica com o seu pai parcialmente surdo em francês. Trata-se de um caso de bilinguismo que não envolve uma criança surda, mas aquisição da língua de sinais. Tal fato comprova o quanto a língua de sinais não

² Segundo os estudos de Albares e Benassi (2015), a Comunicação Gestual Caseira ou Linguagem Caseira é conhecida por muitos estudos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. São sinalizações que podem variar de acordo com as experiências do indivíduo com surdez, uma vez que, e as vivências de cada um(a) são diferentes. São geralmente originadas pela família ouvinte da pessoa surda que não sabe como se comunicar com ela. Assim, os gestos são desenvolvidos de modo icônico, levando em consideração os costumes e hábitos das famílias. Todavia, essa comunicação tende a ser compreendida apenas no espaço privado e com as mesmas pessoas.

é apenas gestos, mímicas ou mesmo uma língua inferior às línguas orais. É uma língua em que a sua fala se manifesta pelos sentidos do tato e visão e pode ser adquirida por qualquer pessoa.

Em contrapartida, alguns estudos revelam que as crianças surdas oralizadas e não expostas à língua de sinais apresentam um atraso no aprendizado da língua oral em comparação com crianças surdas não oralizadas. De acordo com os estudos de Padovani e Teixeira (2005), por exemplo, elas realizam uma pesquisa com seis crianças surdas usuárias de aparelho auditivo e/ou implante coclear desde o início de suas vidas. Os resultados da pesquisa mostram que todas as crianças tiveram um atraso no desenvolvimento fonológico e na fala. Além disso, as crianças não apresentaram o balbúcio no primeiro ano de vida ou até a segunda metade do segundo ano e que foram adaptadas com dispositivos auditivos para amplificação mais tarde. Isso significa dizer que as crianças foram privadas de adquirir uma língua nos primeiros anos da sua vida, em vez disso, foram submetidas aos tratamentos de fonoarticulações, cirurgias ou aparelhos de correção.

Diante desse cenário, consideramos que para as crianças surdas a aquisição de sinais é extremamente importante no sentido que elas não sejam privadas de adquirir uma língua desde o início da sua vida, sendo esta aquisição constituinte para o seu processo de subjetivação como criança. Isto porque a língua oral pode até ser ensinada para as crianças totalmente surdas, mas não necessariamente adquirida. Em consonância com esse ponto de vista, Karnopp (2005, p. 8) menciona que:

É praticamente impossível ao surdo falar de forma natural, tendo em vista o bloqueio sensorial em relação ao input linguístico sonoro que o circunda. Embora os surdos possam ser ensinados a falar uma língua, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa ouvinte. (...) Por outro lado, crianças surdas expostas à língua de sinais adquirem de forma natural tal língua, da mesma forma que as crianças ouvintes de forma espontânea adquirem a língua oral (...) Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguísticos das línguas naturais.

Sabemos que existe uma diversidade de pessoas surdas e que o texto citado não contempla toda essa diversidade, mas, sobretudo, é bastante relevante para compreendemos algumas nuances da surdez na infância. Neste caso, em consonância com Karnopp (2005), consideramos que a aquisição da língua de sinais

é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança surda. Uma vez que compreendemos a aquisição da fala apoiadas nos estudos de Vygotsky (1998) como processo que não apenas representa os nossos pensamentos, mas também, planeja e amplia o nosso modo de pensar. Assim, os sinais são as palavras das pessoas surdas, a aquisição dos sinais é o início da sua fala.

Ainda segundo Vygotsky (1998), a fala humana (levando em consideração a fala sinalizada) é uma raiz importante do desenvolvimento cultural da criança. Temos ciência que existem diferentes concepções de desenvolvimento cultural. No nosso estudo, diferente do pensamento predominante da época de Vygotsky (1896-1934), que destacava a racionalidade e o conhecimento escolarizado como parâmetros para interpretar o desenvolvimento cultural da criança, buscamos compreender as crianças além das convenções sociais da família, escola ou Estado. Por sua vez, consideramos seu desenvolvimento cultural a partir de suas particularidades manifestadas pela ludicidade, o imaginário, os laços afetivos com os seus pares e seu modo próprio de representar seus diferentes níveis de realidade.

Tendo em vista essa compreensão de desenvolvimento cultural da criança, contamos com o apoio teórico de alguns(as) autores(as) da sociologia da infância: Corsaro (2011), Sarmiento (2004), Abramovich; Oliveira (2010) entre outros (as). Recorremos também aos estudos do polonês Korczak (1878-1942) que diferente da maioria dos seus contemporâneos, estudou a criança como sujeito pleno. Isto é, não projetava as particularidades da infância numa perspectiva do futuro, como se ela fosse um adulto em potencial em que seus modos de se desenvolver só ganhassem sentido em consonância com o conhecimento escolarizado, a racionalidade do adulto e as convenções sociais. (Retomaremos aos estudos da infância com mais profundidade no tópico 3 da fundamentação teórica).

Acreditamos que esse aporte teórico nos ajuda a refletir sobre a infância para além das expectativas dos adultos e não nos restringem a um modelo de infância institucionalizado pela escola, família ou Estado. Pensamos no desenvolvimento das crianças como seres que afetam as sociedades dos adultos, produzindo novos parâmetros de cultura. Nossa preocupação não é o ponto de chegada do desenvolvimento, mas nos interessamos pelo caminho presente traçado pela criança. Como já mencionou Corsaro (2011, p.53), queremos entender mais detalhadamente como “elas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzirem sua própria cultura.” Em outras palavras, nossa perspectiva

é refletir sobre processos de aquisição da linguagem de crianças surdas em sintonia com suas particularidades afetivas, cognitivas e socioculturais.

Na realidade, não pensamos o processo de aquisição da língua de sinais e a oralização de modo dicotômico ou binário. Entendemos, por sua vez, que ambos apresentam questões específicas, sendo assim, não é possível substituir o processo de oralização pela aquisição da língua de sinais, sobretudo, para as crianças totalmente surdas. Nesse caso, refletimos que uma proposta bilíngue seria a mais adequada para o desenvolvimento cultural da criança surda. Sabemos que existem diferentes modelos de bilinguismo. Neste trabalho, consideramos os pressupostos da proposta bilíngue estudada por Ronice Quadros (1997). Tendo como referência a referida autora, o bilinguismo proporcionaria para criança surda a língua de sinais como sua primeira língua(L1) e a língua oral do seu país como sua segunda língua(L2). A partir dessa concepção, as crianças surdas filhas de surdos adquirem a língua de sinais com os seus pais. Ao passo, que as filhas de ouvintes, precisariam ser inseridas em comunidades surdas. Karnopp (2005) defende a criação de creches e escolas de educação infantil com professores surdos para que elas sejam imersas à língua de sinais e à cultura visual-espacial.

O bilinguismo como proposta de educação para pessoas surdas apresenta questões atípicas de outros contextos bilíngues, pois envolve duas modalidades de línguas diferentes (uma viso-gestual e a outra oral-auditiva). A linguística Ronice Quadros (1997), tendo como referência uma proposta bilíngue no Brasil por meio da Língua Brasileira de sinais – Libras e língua portuguesa, defende que:

Quando a criança surda tem a chance de no início do seu desenvolvimento contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando elas narrarem-se em sinais e terem escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra. As crianças estarão transferindo seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português (QUADROS, 2005, p.8).

Com base no texto citado, no campo da educação, a criança surda deveria adquirir a língua de sinais antes mesmo de ingressar na escola. Nesse seguimento,

na escola, ela aprenderia a língua oral no que diz respeito à leitura e à escrita. Quadros (1997) não menciona nesse texto recursos para ampliação da audição, uso de implantes e estratégias de leitura labial ou experimentação sonoras. Visto que essas questões não são desenvolvidas na área de educação, mas encontram-se ligadas ao campo de saúde. Consideramos que os dois processos – saúde e educação – precisam dialogar para compreender melhor as finalidades de cada área. É importante ter ciência que na educação o objetivo não é o de recuperar ou discutir questões de “cura” pois a surdez não é vista como doença, assim como não deveria ser visto na área de saúde, mas uma condição que exemplifica o quanto o ser humano é diverso.

Nesses termos, consideramos que as crianças surdas são produtoras e ativas no seu processo de desenvolvimento cultural. Percebemos que não existe um modelo de infância para as crianças. A infância é uma experiência social contextualizada as realidades psicossocial, cultural e linguística dos próprios sujeitos-crianças. As crianças surdas quando têm a oportunidade de adquirirem uma língua estão sinalizando suas próprias marcas de infância. Um direito que não deveria ser negado para nenhuma criança: a possibilidade de se subjetivar por meio de uma língua e produzir características próprias do seu desenvolvimento cultural.

Consideramos que o processo de aquisição da língua de sinais além de contribuir para os processos de subjetivação da infância, marca também seus processos de representações, identidades e singularidades da surdez na perspectiva das comunidades surdas. Discutiremos essas questões no tópico a seguir.

1.2 Representações, identidades e singularidades das comunidades surdas

No capítulo anterior, de modo sucinto, apresentamos algumas correntes teóricas com o intuito de mostrar a complexidade dos estudos sobre as pessoas surdas no que diz respeito ao processo de aquisição da língua no início de suas vidas. Foi possível notar que esses estudos nem sempre exprimem ideias convergentes. Em linhas gerais, eles guardam concepções diferentes no que diz respeito ao papel do uso da língua de sinais ou aos recursos da oralidade no processo de desenvolvimento da criança. Temos ciência que não contemplamos todos os estudos a propósito dessa temátic-a, apenas traçamos pequenos recortes

que se encontram dentro das propostas de caráter oralista e bilíngue³, com o intuito de discutir o que consideramos suas principais nuances para o processo da aquisição da língua.

Neste capítulo, vamos dar continuidade aos estudos das propostas do oralismo e do bilinguismo. Contudo, iremos estudar como essas propostas foram usadas nos cenários educacionais das(os) surdas(os). Nosso objetivo busca compreender como as correntes mencionadas influenciaram e foram influenciadas no que diz respeito à construção dos processos de representatividade, das identidades culturais e questões da subjetividade das pessoas surdas.

Consideramos que as propostas oralistas e bilíngues além de atuarem com objetivos diferentes no processo de educação de surdos(as), ganham força política em diferentes narrativas históricas. Usamos a expressão narrativas históricas porque acreditamos, tendo como referência Burke (1991), que todas as histórias, inclusive a história estrutural (cujo o centro repousa na institucionalização da economia, política e sociedade hegemônica) ainda assim, assume algum tipo de narrativa. Ou seja, ao

recontarmos os acontecimentos do passado, cortamos e costuramos narrativas de fatos, realidades e contextos a partir dos tecidos que selecionamos. Assim, acreditamos que é possível reproduzir diferentes roupagens sobre os mesmos acontecimentos históricos.

Desse modo, tentaremos conduzir nossas narrativas históricas, recorrendo aos elementos considerados estruturantes, isto é, decisões políticas para surdez, eventos influentes e o caráter social das épocas, estudadas neste capítulo, à luz de

³ Sabemos que existem diferentes filosofias educacionais para pessoas surdas. Além das propostas do oralismo e bilinguismo, há outras, tais como, aquelas que se encontram dentro da comunicação total para surdos(as). Essa corrente, de modo sucinto, defende o a utilização concomitante de muitos códigos linguísticos. Ou seja, diferentes facilitadores da comunicação, sejam sinalizados ou oralizados. Por exemplo: a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais, entre outros.

As três correntes: oralismo, comunicação total e bilinguismo ainda se fazem presente nos cenários de educação para surdos(as) atuais. Existiram momentos históricos que cada uma teve sua predominância, mas a institucionalização de uma não significa dizer que a outra deixou de existir. Para fins didáticos, é possível afirmar, em convergência com os estudos de Goldfeld (1997), que o oralismo foi uma corrente hegemônica (explicaremos seu hegemonismo no corpo do tópico) entre 1880 e 1960 (longo período). O uso institucionalizado da comunicação total surge aproximadamente no fim dos anos sessenta. E o bilinguismo (discutiremos sobre ele no corpo do texto) ascende nos anos oitenta.

Iremos destacar algumas concepções do oralismo e bilinguismo, visto que dialogam mais com questões mencionadas no primeiro tópico da dissertação. Isto é, toca mais profundamente sobre aquisição e aprendizado da língua. Além disso, conseguimos recolher mais depoimentos e relatos das próprias pessoas surdas sobre essas duas abordagens para o ensino e educação de surdos(as).

depoimentos e relatos das próprias pessoas surdas sobre os diferentes contextos sociais em que se encontram. Em outras palavras, temos a finalidade de tentar compreender questões institucionais e relações de poder das propostas educacionais para pessoas surdas, levando em consideração de modo significativo suas vivências para a construção dessas propostas.

Consideramos que as experiências dos sujeitos são de grande relevância para ampliarmos nossa perspectiva para questões que nem sempre o olhar institucionalizado alcança. Acreditamos que com isso será possível percorrer novos caminhos que muitas vezes foram negligenciados da narrativa tradicional. Isto é, recorreremos, ainda que de modo sucinto, aos relatos daqueles(as) que tiveram suas narrativas estigmatizadas pela voz etnocêntrica⁴ dos seus colonizadores.

Vale ressaltar que compreendemos as narrativas estigmatizadas numa abordagem mais contextual do que algo perene. Isto é, as práticas de estigmas são materializadas nas ações do cotidiano a partir das expectativas e particularidades dos diferentes contextos sociais. Nesse caso, é necessário observar as circunstâncias que indivíduos ou grupos sociais são estigmatizados, pois o estigma não é algo inerente ao ser humano estigmatizado, mas é construído por uma série de expectativas sociais que não são homogêneas.

Nessa perspectiva, traremos dois recortes de contextos diferentes que exemplificam um pouco da heterogeneidade das visões sociais que foram atribuídas para as pessoas surdas. Esses exemplos foram retirados dos estudos sobre histórias da educação de surdos da pesquisadora surda Strobel (2009). Em conformidade com a autora, era muito comum os surdos serem excluídos da vida social, pois eram considerados inválidos. Muitos eram condenados à morte e os sobreviventes viviam, na maioria das vezes, em condições desumanas, pois eram vistos como inferiores pela ausência da audição e privação da linguagem. No Egito,

⁴ A etimologia do termo etnocentrismo vem do vocábulo grego “ethnos” que quer dizer “pessoas que vivem juntas” e da palavra “centrismo” que dá ideia de “centro”. Na maior parte dos contextos, essa formação justaposta atribui sentido de que apenas os valores, crenças, aspectos culturais e estéticos de uma nação ou povos são legítimos, em contrapartida, tudo que se manifesta de modo diferente dos seus códigos culturais, é considerado inferior. No texto “Raça e História, o antropólogo Lévi-Strauss(1952), discute que esse existem sujeitos etnocêntricos desde da antiguidade. Por exemplo, tudo que não era identificado como nuances da cultura-grega, a antiguidade denominava de bárbaros ou selvagens. Em seguida, a civilização ocidental se apropriou do termo “bárbaros ou selvagens” para repudiar modos culturais que se diferenciavam daquilo que eles acreditavam serem próprios da sua cultura. Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos que uma voz etnocêntrica é aquela que considera inferior hábitos culturais, línguas e costumes que se diferem do modelo oral-auditivo. Ou seja, repudia a possibilidade de línguas e representações viso-gestuais.

em contrapartida, os surdos eram exaltados, pois acreditavam que seu silêncio estava relacionado a algum segredo com os deuses. Desse modo, considerava a surdez algo especial.

Esses dois exemplos ratificam nossa concepção de como os estigmas podem ser construídos a partir das nuances do próprio contexto. No nosso ponto de vista, tanto na Grécia como no Egito, as pessoas surdas foram estigmatizadas. Embora, fique mais evidente a relação de estigmas na Grécia, ela, também, se faz presente entre o contexto egípcio. Pelo fato da surdez não ter sido caracterizada como uma particularidade humana. Considerados semideuses, os surdos egípcios não tiveram oportunidade de se socializarem em diferentes instâncias sociais. Eles corriam o risco de serem isolados e excluídos da educação escolar, relacionamentos, lazer e etc.

É nessa perspectiva que Goffman (1988) realiza seu estudo sobre estigmas. Ele mostra que o caráter relacional do estigma não está nos polos, ou seja, na dicotomia estigma e estigmatizador(a), mas nas próprias relações construídas socialmente. E a construção dos estigmas nem sempre é fácil de identificar. Muitas vezes, são manifestados em relações contraditórias e tácitas a partir das particularidades dos ambientes e contatos.

O estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto ao processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida (GOFFMAN, 1988, p.178).

Goffman por meio dessa citação nos orienta a trilhar caminhos que proporcionem uma reflexão mais apurada do caráter relacional presente nas representatividades culturais das comunidades surdas. Com base no autor, ampliamos nossa percepção de que não existe a comunidade surda, mas, diversidade entre as comunidades surdas, formadas por circunstâncias e narrativas de diferentes confins, épocas e singularidades das próprias pessoas surdas.

Vale a pena reforçar que os estudos sobre surdez não apresentam um consenso sobre conceitos de como uma comunidade surda é formada. Por exemplo, Skliar (2010a) discrimina que as comunidades surdas são formadas apenas por pessoas surdas usuárias de língua de sinais. O autor defende que as pessoas ouvintes, usuárias da língua de sinais, são consideradas solidárias para comunidade surda, mas não necessariamente fazem parte dela. Em contrapartida, Strobel

(2009), autora surda, defende que a comunidade surda não é apenas formada por surdos(as), há também pessoas ouvintes junto, por exemplo: família, intérpretes, professores(as), amigos(as) e outros grupos que participam e compartilham costumes em línguas de sinais. Outros autores, como Castro Júnior (2015), consideram que a comunicação oficial das comunidades surdas é feita em línguas de sinais. O que queremos destacar nesse parágrafo é que não existe uma unanimidade entre os(as) autores(as) sobre o que caracteriza uma comunidade surda. Desta maneira, como apresentamos acima, os estudos são híbridos e diversificados. O ponto que converge, na maior parte das comunidades surdas, é o uso da língua de sinais.

É a partir desse cenário diverso que queremos discutir como as comunidades surdas são representadas e lidam com os modelos de educação institucionalizados em alguns momentos históricos. Temos noção que as circunstâncias selecionadas neste presente tópico não darão conta de todas as nuances existentes nas narrativas em tela, assim como, existem outras narrativas históricas de pessoas surdas em épocas e confins diferentes que não serão aqui discutidas. Em convergência a nossa abordagem, numa concepção filosófica sobre narrativas, Paul Ricoeur (1995, p.6) menciona que “Toda a memória é selectiva toda a narrativa seleciona entre os acontecimentos aqueles que parecem significativos ou importantes para a história que se conta”.

Nessa perspectiva, iremos selecionar depoimentos, relatos e acontecimentos históricos que contribuam para discutir a temática referida. Consideramos que a citação de Ricoeur lança luz sobre os aspectos seletivos das memórias narradas. Todavia, apesar de concordamos com as diferentes interpretações das narrativas contadas pela história, acreditamos que alguns recortes marcam um traço comum entre alguns acontecimentos.

Nesse caso, percebemos que existe um traço comum no que diz respeito às correntes orais para a educação de surdos(as). Não é de se estranhar que essas correntes destacaram-se durante muitos séculos e ainda são utilizadas em alguns modelos de educação de pessoas surdas, visto que a língua oral foi privilegiada como um grande marco para o desenvolvimento da humanidade e é por meio dela que majoritariamente o ser humano amplia sua organização social. Consequentemente, é compreensível que existam uma gama acentuada de estudos filosóficos, sociológicos e linguísticos, entre outras áreas, que destaquem a língua

oral no processo de formação da representatividade das práticas culturais do ser humano.

Na realidade, sofremos algum impacto não necessariamente pela predominância da oralidade no cenário da educação de pessoas surdas, mas em relação ao modo como essas correntes foram conduzidas durante o processo histórico. Estamos nos referindo mais especificamente ao modelo hegemônico oral em meados do século XIX, que ganha força política mundialmente no Congresso de Milão⁵ (1880). Nesse evento, intelectuais ouvintes de diferentes países, com a participação de apenas um surdo, segundo Lane (1997), não apenas adotaram a modalidade oral – amplificação sonora, ensino da fala, da escrita e da leitura labial – como o modelo para o processo de educação das pessoas surdas, mas também proibiram outros métodos de ensino, que se diferenciasses do oral, fossem manifestados ou pudessem continuar atuando no ensino das pessoas surdas.

Essa decisão política impactou significativamente o processo de educação das pessoas surdas. Após essa decisão, houve uma grande tentativa de exterminarem as línguas de sinais. Essa tentativa se materializou no banimento das línguas de sinais nos institutos de educação dos surdos. No Brasil, por exemplo, o primeiro instituto de educação de surdos (1857) foi denominado “Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁶”. De acordo com Strobel (2008), o instituto foi fundado no império de D. Pedro II. As aulas eram lecionadas pelo professor surdo francês, Ernest Huet. Ele misturava as línguas de sinais francesas com alguns sinais usados pelos surdos(as) no Brasil. Todavia, o uso das línguas de sinais foi interrompido após as decisões do congresso de Milão.

As resoluções do Congresso de Milão atravessaram muitas fronteiras e influenciaram o processo de ensino dos(as) surdos(as) mais de 100 anos depois em diferentes lugares do mundo. Durante séculos, a população surda teve suas línguas, práticas culturais e experiências visuais subtraídas. Na realidade, as pessoas surdas perderam o direito de escolher quais métodos de ensino eram mais adequados para

⁵ O congresso de Milão aconteceu entre 6 e 11 de setembro de 1880. Nesse evento, pessoas ouvintes de diferentes países decidiram pelas pessoas surdas como elas deveriam ser ensinadas. Além disso, proibiram o uso de sinais para comunicação dos surdos. Segundo informações do Museu do Aparelho Auditivo (2013), Alexander Graham Bell, inventor da companhia telefônica, foi um dos líderes do congresso de Milão. Ele desenvolveu algumas tecnologias assistivas para desenvolver a fala oral de pessoas surdas e era contra o ensino das línguas de sinais.

⁶ O termo surdo-mudo não é mais usado.

atender às suas particularidades. Isto é, seus processos de representatividade foram institucionalizados a uma única perspectiva: a oralista.

Para recuperar o impacto dessas políticas pelo viés das próprias pessoas surdas lançamos mão da entrevista realizada com a professora surda Strobel (2006). Em seu relato, ela nos mostra a partir das suas vivências como ela experienciou sua infância nos anos 80 numa escola oralista.

Na maior parte de minha infância estudei em uma escola para surdos de Curitiba onde usavam metodologia oralista (...) Horas e horas de treinamento com as aparelhagens e fones diante de espelhos para imitar as articulações dos lábios. Conseqüentemente, aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções (...) reprovei várias vezes – não por preguiça e sim por dificuldades de adaptação à cultura ouvinte, por exemplo: na minha fase de alfabetização em escola de ouvintes, a professora em sala de aula mostrava figuras de alface, avião e abacaxi e comparava-as com letra 'a', eu não entendia o porquê dessas comparações, pois não encontrava a letra 'a' nas figuras. Olhava, olhava e ficava confusa, isto porque na cultura ouvinte, nestas escolas, os professores ensinavam a língua portuguesa em associação aos sons, outra situação parecida é, dentro de textos a gente tem de perceber quais as palavras são oxítonas, paroxítonas, etc. Eu, surda, como vou perceber qual sílaba é mais forte se não escuto? (...) Isto fazia a minha cabeça ficar confusa, porque nestas escolas não ensinavam a língua portuguesa na cultura surda, isto é, o português visual (STROBEL, 2006, s/p).

O trecho da entrevista Strobel nos mostra como uma decisão política pode afetar diretamente a vida pessoal dos sujeitos. Ela exemplifica como essa política censurava outras possibilidades de ensino na medida em que tomava o modelo oralista como hegemônico. Desse modo, os(as) estudantes que não se adaptassem à cultura ouvinte, correriam o risco de serem reprovados(as), considerados incapazes para acompanhar as aulas, como aconteceu várias vezes com Strobel.

Consideramos que esse modo impositivo, proibitivo e autoritário a partir do qual o oralismo se consolidou repercute características de um mundo colonizador. Pelo menos é nessa ótica que Gramsci (2002), em suas cartas, caracteriza o discurso hegemônico. Para ele, a hegemonia ganha mais espaço na produção de silêncios do que na imposição dos seus significados. E é por meio desse silenciamento dos diversos modos das atividades humanas que a normatização impera como modelo padrão para as diferentes e heterogêneas atividades humanas.

Nesse caso, trata-se de desqualificar práticas que se diferem do padrão oral-auditivo.

Se não é possível recuperar a gênese desse modo autoritário a partir da qual os modelos orais se consolidaram, alguns estudos tentam mapear alguns indícios de como esse processo pode ter sido acentuado. É como nos mostra os estudos de Skliar (2000a). Ele defende que o autoritarismo desses modelos orais é influenciado pelas molduras das narrativas tradicionais da medicina e da religião. Ambas, com propostas diferentes, buscaram em alguns contextos normatizar uma visão de ser humano ideal numa perspectiva da eugenia (estudos baseados em leis genéticas). Por um lado, a medicina numa perspectiva de produzir uma visão clínica-patológica direcionava seu olhar de modo restrito à deficiência auditiva, ou melhor, à cura dessa deficiência, ofuscando, muitas vezes, o ser humano que se subjetiva por essa condição. Por outro, os educadores religiosos foram apoiadores do método oralista como único para a salvação das almas das pessoas surdas. Balestra (1881), apud Skliar (2000a), narra que os padres católicos acreditavam que “é necessário que os mudos falem, porque existe a confissão, e no campo o padre entenderá o contrário daquilo que o pobre surdo-mudo dirá com gestos”.

Diante desse cenário, percebemos elementos que visaram homogeneizar as pessoas surdas. Mais precisamente, as correntes oralistas, visavam tornar a(o) surda(o) em uma pessoa com características próximas da(o) ouvinte. Todavia, é possível recuperar por meio de relatos das próprias pessoas surdas que apesar do contexto predominantemente opressor, elas continuaram se comunicando por sinais em situações informais e na maioria das vezes de modo quase clandestino. Muitas delas relatam suas narrativas num cenário de luta, força e resistência, portanto, num cenário embrionário de uma política contra hegemônica. De acordo com os relatos que resgatamos sempre existiram comunidades surdas que se uniam para conversarem em sinais e resistiam aos padrões oralistas a que eram obrigados a seguir.

Ratificaremos a luta e resistência do povo surdo por meio do relato de Miguel. O relato foi retirado da dissertação de mestrado da pesquisadora Costa (2007) que entrevistou vários surdos capixabas em sua pesquisa. O entrevistado narra o contexto de uma escola oral nos anos 70 e 80, no Espírito Santo. É uma narrativa bastante efusiva. Miguel conta diferentes estratégias que ele e seus amigos(as)

traçavam para burlar o contexto de uma escola opressora. Assim como, adensa o caráter clandestino ao qual a língua de sinais foi renegada.

Segue um trecho do relato que narra quando ele foi inserido numa sala de aula apenas para estudantes surdos(as). Antes disso, ele estudava apenas com ouvintes.

Enfim, a diretora aceitou minha condição e, então, iniciou uma salinha de surdos (...) O grande dia chegou. Todo o material estava lá. Caixas novas embrulhadas, cheirando a novidade... O que será que tinha nas caixas? Enfim, abertas, fiquei imaginando para que serviria tudo aquilo que meus olhos viam. Eram aparelhos de som, fones de ouvido, microfones. Para quê isso? O que é isso? Senti medo... muito medo. Era tudo tão novo, tão cheiroso... mas tive medo! E aqueles botões? Hoje sei que aqueles aparelhos trabalhavam o som. Mas som? Que som? Eu sou surdo! Eu ficava pensando numa lógica, mas aqueles amplificadores de som, não me davam ainda o contato com as palavras. Lembro-me de uma atividade que hoje me faz rir: a professora colocava o fone em mim, tampava a boca com um papel e dizia a palavra. Nossa! O que ela disse? O desespero já tinha tomado conta de mim (...).

Mas o legal nessa sala era isso: os amigos surdos. Eu brincava com eles. Não ficava mais sozinho. Quanto à atividade, a grande notícia era que não fui o único que errou. Todos os meus amigos foram ainda piores do que eu... E quando a professora, ainda na atividade do fone, danava a falar MATO e eu confundia com PATO? Mas o meu fiel amigo Hélio⁷ também confundia. Na verdade, nem ouvíamos para não confundir tanto (...).

Eu ficava espantado com a minha vida dupla. Saía da escola com meus amigos e falávamos em sinais. Olha que nem são os sinais de hoje, porque nem sabíamos que existiam. Nem sabíamos que se chamavam Libras e tal. Mas falávamos em sinais. E quando chegávamos na sala de aula, era com as mãos quietas e a boca fechada. Como assim? Que vida dupla levávamos? As nossas mãos tinham que ficar na mesa. Eu devia ter uns doze anos de idade nesta época. Até acreditei que a professora poderia se acostumar, mas não. Ela não aceitou mesmo. O Hélio, meu amigão, estava lá comigo, nesta mesma empreitada, preocupado com o que estava para acontecer. Com medo também. Não podíamos conversar. Não posso esquecer também da minha amiga Marina, que não sabia nada, como nós, e que até hoje está na primeira série. Ela, claro, abandonou a escola na época (...).

Sinceramente sofremos muito. Mas tínhamos que sobreviver. O Hélio iniciou sua saga de reprovação na escola. Eu passava, porque dava a sorte de pegar professoras boazinhas que me davam cola. Mas claro que também já fiquei reprovado. Que surdo não ficara reprovado? Desconheço este super-humano!

Bom, como eu já disse, se comunicar apontando para lá, apontando para cá e articulando a boca me incomodava muito. Éramos esquisitos, mexíamos as mãos de forma desordenada, um bando de crianças bagunçadas! Então eu imaginei o que poderia fazer para mudar isso, porque, pela primeira vez (afinal, nunca se tinham mencionado isso para mim), vi na televisão um quadradinho com uma intérprete fazendo sinais. Pensei: 'Ela não é tão bagunçada assim. Ela faz tudo direitinho'. Mas como não sabia os sinais que ela utilizava, deixei para lá. Ignorei. Chamei o Hélio e juntos começamos a criar. Pegamos as letras do alfabeto em Português e criamos gestos para todas elas. Tudo isso para nos comunicarmos de forma ordenada.

⁷ Nome fictício

Chegamos na escola e logo passamos a ensinar todos os outros colegas surdos. Claro, longe da professora, que nunca teve acesso ao nosso código. Era a nossa forma de explicar as atividades. Por exemplo, virava para minha amiga e falava as respostas em sinais: não é 'A' não. É 'E', por exemplo. Isso, lógico, sempre quando a professora saía da sala. Ela virava as costas e automaticamente nos ajudávamos.

Um belo dia estava eu indo para a escola, quando, de repente, aconteceu uma virada nessa história toda. O nosso alfabeto já tinha dado certo. Já era assimilado e todos usávamos tranquilamente. Mas, nesse dia, encontrei na rua um papel velho, meio rasgado. Parei para ver o que era e não entendi a princípio o que estava escrito. Li a palavra 'surdo-mudo' e fiquei curioso. Porém, quando virei o papel. Que surpresa! Estava lá, no verso do papel, todo o alfabeto. Aquele que eu tinha criado, mas, não exatamente o que criei. Outro. Nossa! Andei pelas ruas, só olhando aquilo, aprendendo aqueles sinais novos que deveriam ser os certos. Tenho quase certeza de que algumas pessoas falavam comigo enquanto eu caminhava, mas além de eu não olhar, me aproveitando de minha surdez, não queria saber de mais nada além daquilo. Eu estava a caminho da escola e levaria aquela novidade a todos os meus amigos surdos. Existia sim algo oficial. Algo sistematizado. O que a gente criou não era o certo, mas, apesar disso, nos serviu por muito bom tempo! (...).

O mais legal é que me senti inteligente! Muitas daquelas letras eu havia criado de acordo com o que vi. Por exemplo: C, I, M, N, O, V. As letras mais icônicas. Mas eu as havia criado certo, como estava no papel. E daí, fui comparando às outras que eu tinha, enfim... tudo perfeito!

O terrível foi convencer os meus amigos surdos a mudarem o que havíamos criado. Foi a parte mais chata desse processo. Alguns não aceitaram de jeito nenhum pelo fato de que já estavam acostumados ao nosso alfabeto. Mas eu insisti, dizendo que precisávamos aprender o certo, porque era assim em outros lugares. Se existia aquele papel, existiam outros surdos além de nós⁸. (COSTA, 2007, p.79-81).

O relato de Miguel intensifica que a língua natural dos surdos é sinalizada, pois mesmo que a escola obrigasse seus estudantes surdos a se comunicarem numa língua oral, eles estabeleciam códigos sinalizados de modo clandestino. Neste caso, a linguagem visual é o primeiro meio que as pessoas surdas estabelecem contato entre si. Não estamos dizendo que eles não tenham capacidade de aprender uma língua oral, todavia, como já mencionou J. Schuyler Long (1910), "enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso de sinais". Assim, é possível afirmar que as comunidades surdas diante desse cenário opressor, quando usam línguas de sinais simbolizam, de algum modo, resistência. Mesmo num contexto oralizado, como nos mostra o relato, apropriam-se de sinais para se comunicarem.

Contamos ainda com outro relato da professora Strobel que na introdução da sua tese de doutorado, ela nos conta como ingressou numa comunidade surda.

⁸ Aos 20 anos, Miguel teve seus primeiros contatos com comunidades surdas adultas e aprendeu Libras.

Durante anos estudando numa escola oralista, conforme transcrevemos suas dificuldades acima, ela nos conta como teve acesso à Libras.

Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes - minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos. Ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim (STROBEL, 2008, p.18).

O relato da Strobel nos mostra como foi significativo para seu bem-estar ter contato com pessoas surdas e com a Libras. Além de sua perspectiva pessoal, esse relato dá margem para compreender como a comunidade surda resistia ao paradigma hegemônico oralista e buscava reconhecimento pelas suas particularidades, manifestadas pelos costumes, línguas e hábitos visuais. Estudaremos essa busca pelo reconhecimento no campo da política. Consideramos que as políticas do reconhecimento ou das diferenças contribuiriam para ampliar a luta e resistência dos povos surdos.

Numa discussão filosófica contemporânea sobre a política do reconhecimento, Taylor (2000) argumenta que até o final do século XVIII dificilmente as diferenças humanas eram reconhecidas socialmente. Ao contrário disso, o reconhecimento era fruto de discursos essencialistas que se baseavam em princípios de sujeitos universais e que serviam de alicerce para normatização de uma compreensão de ser humano como única e legítima.

É nessa perspectiva crítica de um modelo ideal de ser humano que a luta pelo reconhecimento das particularidades das pessoas surdas ganham força política a partir dos anos 60. Esse período marca um crescimento exponencial dos grupos considerados minoritários ou subalternos. Esses grupos utilizam-se de discursos das identidades como estratégia política para que suas diferenças sejam reconhecidas pelo Estado de direito.

Nos anos sessenta, concomitante às políticas das diferenças, as línguas de sinais de diferentes países começaram a ser reconhecidas como línguas. Isto significa dizer que elas deixaram gradativamente de ser consideradas apenas um conjunto de gestos, mímicas e expressões visuais. No lugar disso, passaram a ser

estudadas e utilizadas como princípios gerais de organização como qualquer outro sistema linguístico. Stokoe, em 1960, foi reconhecido como o pioneiro dos estudos sobre línguas de sinais. Ele escreveu um artigo *Sign Language Structure*, que revolucionou a linguística na época. Em seu texto, o autor descreveu parâmetros que comprovavam que a língua de sinais é constituída por sistemas fonológicos, semânticos, sintáticos e morfológicos, como qualquer outra língua. A diferença consiste pela particularidade do seu caráter visual-espacial.

Diante desse quadro, percebemos que os anos 60 marcam algumas mudanças nos processos de identidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Consideramos que as políticas das diferenças e o reconhecimento das línguas de sinais foram meios significativos para construção de novas perspectivas sobre o povo surdo. Nesse sentido, discutiremos algumas nuances do cenário político nos anos 60, das filosofias educacionais, representação e singularidades das comunidades surdas.

Numa concepção macro, para além das comunidades surdas, consideramos que as políticas das diferenças proporcionaram que muitas das dimensões vistas como subjetivas e restritas à vida privada ou próprias do indivíduo ganhassem palco no campo público. Nesse sentido, é fortalecido um vínculo entre reconhecimento político e identidades culturais de diferentes grupos. Ainda com base em Taylor (2000), percebemos que essa discussão sobre identidades é moldada em parte pelo reconhecimento social ou pela ausência dele. Assim, os grupos minoritários organizam-se politicamente para questionar como historicamente suas identidades não foram reconhecidas ou foram reconhecidas de modo equivocado. Em outras palavras, suas diferenças eram consideradas desiguais diante de um modelo patriarcal, branco, ouvinte, etc. Nas palavras de Taylor:

Assim é que alegam algumas feministas que as mulheres foram induzidas nas sociedades patriarcais a adotar a imagem depreciativa de si mesmas. Elas internalizaram um quadro de sua própria inferioridade(...) Uma afirmação análoga tem sido feita no tocante aos negros: a de que a sociedade branca projetou por gerações uma depreciativa a cuja adoção alguns negros se mostraram incapazes de resistir. Nesse modo de ver as coisas, sua autodepreciação vem a ser um dos mais fortes instrumentos de sua opressão (TAYLOR, 2000, p.241-242).

Tratar com desigualdade as diferenças foi uma arma opressora para que os grupos minoritários fossem subordinados aos paradigmas hegemônicos. As armas

não eram apenas físicas, mas elas eram, muitas vezes, construídas no campo do símbolo. Conforme mencionou Taylor (2000), esse simbolismo deprecia e conduzem os próprios grupos minoritários a se sentirem inferiores. Embora o autor não mencione as comunidades surdas em seus estudos, é possível notar em convergência com os relatos das pessoas surdas transcritos neste tópico, que elas ficaram submissas ao perfil opressor em que a educação oralista se consolidou. Consideramos, também, que as reprovações escolares, a imposição do ensino oral-auditivo e a proibição de sinais contribuíram para que as pessoas surdas projetassem desde cedo imagens autodepreciativas.

Nessa perspectiva, as políticas das diferenças não buscaram um lugar no cerne da política tradicional ou no seio do Estado de direito vigente pautado numa noção de sujeito universal, mas procuravam subvertê-los. Isto é, elas criticavam que os direitos estivessem fundamentados num modelo padrão de sujeito. Ao contrário, elas discutem questões que são específicas de cada grupo que não necessariamente cabem nos princípios de direitos iguais e universais. Ou seja, elas lutam para que suas diferenças sejam reconhecidas pelas suas identidades.

Numa discussão filosófica sobre aperfeiçoamento genético, Sandel (2013) apresenta um caso daquilo que queremos ilustrar aqui.

[...] Um casal de lésbicas decidiu ter um filho, de preferência surdo. As duas parceiras eram surdas, e com orgulho. Tal como outros membros da comunidade do orgulho dos surdos. Sharon Duchesneau e Candy MacCullough consideravam a surdez um traço de identidade cultural, e não uma deficiência a ser curada. “Ser surdo é um modo de vida”, declarou Duchesneau. “Nós nos sentimos pessoas inteiras na qualidade de surdas e queremos compartilhar os aspectos maravilhosos da nossa comunidade – o sentimento de pertencimento e de ligação – com as crianças. Sentimos verdadeiramente que, como surdas, levamos uma vida plena” (SANDEL, 2013, p.15).

Esse caso reforça a construção das identidades culturais surdas. É notável que a posição do casal se constituiu numa construção contra hegemônica na medida em que não reconhece a pessoa ouvinte como a única forma de ser legítima. Essa escolha que foi considerada estranha às pessoas ouvintes na época (anos 90), foi, no entanto, saudada pela comunidade surda como uma decisão compreensível e plausível.

Nessa perspectiva, os estudos sobre as comunidades surdas formulam uma abordagem sócio antropológica da surdez, em que suas particularidades enquanto

sujeitos surdos afastam-se de um modelo clínico-patológico. Isto é, os estudos tentaram mostrar que a pessoa que se subjetiva pela surdez não necessariamente apresenta um déficit de subjetivação em relação aos ouvintes. Em consonância com Skliar(2000a), é possível notar que os(as) surdos(as) rejeitavam serem considerados pessoas doentes ou deficientes. Lutavam e ainda lutam para serem reconhecidos, nas palavras do autor, “uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios” (SKLIAR, 2000a, p.141).

Nessa perspectiva sócio antropológica, conforme mostrada por Skliar, os estudos apontaram que as questões da surdez são construídas socialmente, muito mais do que um viés clínico-médico. Aliás é possível estender essa visão sócio antropológica da surdez para o campo mais plural das deficiências. É nessa perspectiva que a antropóloga Débora Diniz (2007) abrange essa discussão além do campo da surdez, mas também, problematiza o próprio conceito de deficiência numa abordagem social. Na sinopse do seu livro “O que é deficiência” a autora diz que:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, s/p).

Tendo como referência esse estudo de Diniz, percebemos que ela amplia nosso olhar para estudarmos um modelo social de deficiência. Esse modelo discute conceitos de deficiência de modo análogo à luta contra o sexismo ou racismo de que existem discursos de poder e força ideológica do padrão normativo, assim, como foram submetidas as mulheres, gays, negros(as), transgêneros, etc. Assim, as causas de segregação eram motivadas pelo discurso de tornar anormal a diversidade e diferenças entre os humanos.

Embora as comunidades surdas não sejam muito citadas nas obras de políticas de reconhecimento ou das diferenças, tais como Hall (1992), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Woodward (2014), Taylor (2000), Said (2007) entre outros(as), percebemos que muitos desses estudos foram introduzidos na literatura das pessoas surdas para discussão de identidades culturais surdas, como fez Sá (2010) e Skliar (2000a), etc. Na realidade, esse/essa autor(a) discutiram sobre surdos(as)

levando em consideração nuances dos contextos culturais, políticos e relações de poder para ampliar concepções da surdez para além do campo da deficiência, mas também, para uma perspectiva das diferenças e reconhecimento de identidades culturais surdas.

O reinado do oralismo foi perdendo suas forças na década de 1960. Consideramos que o reconhecimento linguístico das línguas de sinais e as construções das identidades culturais como estratégias políticas tiveram alguma contribuição nesse processo. Outros modelos de educação começaram a ganhar forças para a formação escolar das pessoas surdas, tais como a comunicação total (1960) e o bilinguismo (anos 80). Vale ressaltar que não condenamos a prática de nenhuma dessas concepções de ensino para pessoas surdas. O que consideramos negativo são aspectos autoritários e impositivos a partir dos quais o oralismo se consolidou por séculos.

A comunicação total valoriza a ideia central da interação da pessoa surda com seus pares e ouvintes. Para essa corrente, não existe um recurso linguístico mais adequado, seja em língua de sinais, códigos manuais ou língua oral sinalizada, datilologia, etc. O fundamental é que o(a) surdo(a) consiga se comunicar de alguma maneira. Nessa perspectiva, Poker (2007) menciona que os defensores dessa abordagem recomendam o uso simultâneo dos recursos citados acima para fins da comunicação. Diferente da comunicação total, o bilinguismo tenta recuperar o uso das línguas de sinais no processo de educação escolar dos surdos e desenvolver métodos de aprendizagem em sintonia com as particularidades e experiências visuais que as pessoas surdas compartilham.

Neste sentido, o bilinguismo ganha um papel de destaque no cenário da educação de surdos em diferentes países no início dos anos 90. Embora seja uma corrente educacional jovem à luz das narrativas históricas dos(as) surdos(as), o bilinguismo apresenta uma história de vida ampla, rica e diversa a qual uma dissertação do mestrado não dará conta. Portanto, iremos destacar algumas nuances que consideramos relevantes para compreender melhor questões de representatividades e subjetividades das comunidades surdas. Nosso foco principal é estudar como o bilinguismo se articula aos processos subjetivos das pessoas surdas conforme já foi discutido.

A linguística Quadros (1997) apresenta que as concepções e práticas de bilinguismo na educação de surdos(as) não são homogêneas. Existem diferentes

propostas dentro do bilinguismo. Além disso, vai além das questões linguísticas. Ou seja, não se trata apenas do uso da língua de sinais, mas também, busca trazer referências aos aspectos culturais das comunidades surdas e métodos de aprendizagem visual, gestual e espacial. Outra particularidade, é que os usos das línguas são desenvolvidos de modos diferentes. A língua de sinais é considerada a primeira língua e a língua oral, segunda língua. (Ampliaremos a discussão de educação bilíngue no quarto tópico da fundamentação que abordará a educação escolar). Tendo como referência o bilinguismo no Brasil, Quadros (2005, p. 27-29) defende que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (...). Quanto ao ensino da língua portuguesa, concebe o desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras.

A autora menciona o bilinguismo numa abordagem que a língua de sinais deve ser adquirida e a língua oral deve ser ensinada como segunda língua na sua modalidade escrita. A autora ainda destaca a importância de professores(as) surdos(as) para aquisição da língua na escola. Visto que as crianças surdas filhas de ouvintes usualmente chegam à escola sem terem adquirido uma língua. Para Quadros, a presença de educadores(as) surdos numa proposta bilíngue é imprescindível. A autora destaca que:

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade (QUADROS, 1997, p.30).

Percebemos que Quadros (1997), assim como vários(as) autores(as), tais como: Perlin (1998) e Moura (2000), consideram o bilinguismo como o meio mais adequado para a formação da identidade surda. No presente trabalho, consideramos as propostas bilíngues para a educação de surdos(as) significativas para que o povo surdo tenham o direito de adquirirem uma língua, tenham acesso às experiências visuais dentro de instituições educativas e que as particularidades da surdez façam

parte de um contexto de identidade cultural, sem gerar necessariamente desigualdade.

Nessa perspectiva, a linguista Ana Regina Campello (2009b), mostra-nos como sua experiência numa instituição bilíngue contribuiu para sua formação acadêmica.

Tive contato com a língua de sinais brasileira nas primeiras séries iniciais e aprendia paralelamente, a língua portuguesa, como segunda língua. Sou bilíngue. As duas línguas me possibilitaram enfrentar o mundo como pessoa e como cidadã (...). O curso de doutorado foi fundamental para a minha trajetória porque com a Lei 10.436 de 2002, a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) abriu as portas inserindo os intérpretes da língua de sinais brasileira. Com as presenças deles, foi fundamental para todos os cursos que participei até a minha formação. Só posso agradecer a UFSC e a Dra. Ronice Quadros que se engajou para que os projetos de Doutorado e Mestrado se tornassem realidade (CAMPELLO, 2009b, s/p).

Campello foi aluna da Ronice Quadro, autora bastante influente na literatura bilíngue para pessoas surdas. Ela se subjetivou positivamente no processo de ensino bilíngue para pessoas surdas. Assim como, em seus estudos, tal como sua tese de doutorado “Aspectos da visualidade na educação de surdos” (2009a) quando ela se identifica com o processo de formação de identidade cultural das comunidades surdas. Nas palavras da autora: “os sujeitos Surdos precisam constituir outras formas de pensamento, outra “visão”, outro conceito do “olhar”, outra representação do pensar e da constituição da cultura própria e distinta dos não-surdos” (CAMPELLO, 2009a, p.46).

Temos uma predisposição teórica em considerar o bilinguismo uma corrente significativa para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Mais precisamente, no que diz respeito ao processo de aquisição da língua (conforme explicamos no tópico 1) que dificilmente é desenvolvido num contexto oral. Apreciamos também que os sistemas de educação tenham conhecimento e utilizem questões das construções das identidades culturais e coletivas das comunidades surdas. Entretanto, consideramos que há uma dificuldade de se estabelecer conceitos de identidade que representem toda diversidade existente das pessoas surdas.

Mesmo que boa parte das comunidades surdas apresente o ponto comum do uso da língua de sinais, tal fato não dará conta da heterogeneidade dos diferentes

sujeitos que se subjetivam pela condição da surdez. Mais especificamente, não se esgotam os processos de identidades culturais e pessoais. Por exemplo, só no Brasil, o número de pessoas surdas está longe de ser pequeno. Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, temos, aproximadamente, 9,8 milhões de pessoas surdas. Essas pessoas podem até apresentar alguma semelhança com os problemas sociais enfrentados, mas consideramos que a forma como elas lidam com a surdez não necessariamente é igual. Existirão singularidades no modo de como elas constroem suas narrativas. Levando em consideração essas questões, iremos destacar as diferenças e singularidades entre as pessoas surdas.

Consideramos que quando mencionamos povos surdos brasileiros, existe uma diversidade de línguas, etnias, raças, gênero, graus de escolaridade, diferenças de classe, etc. Cabe dizer que nem todo surdo ou surda se comunica por meio da Libras, pois há uma trajetória de diferentes línguas de sinais indígenas brasileiras. Por exemplo, a comunidade indígena Urubu-Kaapor, do interior do Maranhão, é conhecida por se comunicar com a língua de sinais Urubu-Kaapor, originada da família Tupi-Guarani. Embora as línguas indígenas, predominantemente, não sejam reconhecidas em políticas públicas linguísticas, elas são manifestações e representações cotidianas das comunidades indígenas surdas.

Nessa perspectiva, para estudar as comunidades surdas é necessário ir além de um contexto bilíngue. Em convergência a isso, a pesquisadora surda Vilhalva (2009), defende que as comunidades surdas apresentam “contextos plurilíngues”. Segundo sua pesquisa, a própria Lei da Libras (Lei no 10.436/2002) deixa margem para que exista outras expressões sinalizadas.

Se observarmos a Lei da Libras, vamos verificar que em seu artigo primeiro fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados. Nesses outros recursos a ela associados, podem figurar, segundo nossa compreensão, os sinais emergentes, produzidos nas comunidades indígenas. Se Língua Brasileira de Sinais é uma forma de comunicação e expressão, cujo canal de produção e recepção é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil conforme está na lei pode ter clareza de que a lei não está se referindo à não existência de diferenças na produção, ou seja, ela nada fala sobre um padrão de sinalização. Por tal razão, levantaremos hipóteses para futura pesquisa sobre variações linguísticas entre as línguas de sinais usadas em diferentes comunidades surdas indígenas (VILHALVA, 2009, p.10).

A partir dessa sua pesquisa em comunidades indígenas surdas do Mato Grosso do Sul, Vilhalva ratificou a significância de existirem salas trilíngues ou até mesmo plurilíngues (mais de três) nas escolas indígenas, pois muitas das crianças adquiriam sinais emergentes com adultos surdos da comunidade. Desse modo, percebemos que um único modelo político de identidade das comunidades surdas não abarcam todas as particularidades dos contextos culturais de diferentes níveis de realidades que as comunidades surdas se subjetivam.

Diante de contextos tão plurilíngues, diversos e particularmente diferentes, defendemos que as identidades culturais são importantes na construção das políticas de reconhecimento e é por meio dessas políticas que muitos direitos são garantidos para as comunidades surdas. Todavia, elas não contemplam as singularidades de todas as pessoas surdas. Ou seja, não acreditamos que exista uma identidade cultural que constitui a essência de uma comunidade. Nem mesmo consideramos as características predominantes, em determinado momento do tempo, do eu pessoal ou social como aspectos fundamentais para a formação de identidade de determinados grupos sociais.

Nossa postura, tendo referência teórica os estudos de Stuart Hall (2014) é que os processos de identidade são contraditórios, temporários e construídos por narrativas dos nossos “eus”. Nesses termos, nossas identidades podem ser formadas por símbolos e representações do discurso.

Esses discursos sobre as identidades, ressaltando aspectos das identidades pessoais, ainda como palestrou o professor Érico Andrade (2017), são construídos pela nossa forma de olhar a nós mesmos(as) e as outras pessoas. Existe, nas palavras do palestrante, “uma transitoriedade do nosso olhar sobre nós mesmos que nos acompanha no tempo que somos. Ele também é tempo. É a plasticidade do tempo que nos performa no modo como nos debruçamos sobre nós mesmo quando dispomos desse olhar transitório”.

Com base nos estudos de Hall (2014) e de Andrade (2017), compreendemos que não existe uma essência do modo de ser ou estar no mundo. Por sua vez, percebemos narrativas performáticas que são construídas em sintonia com as circunstâncias que vivemos. Nessa perspectiva, as particularidades de nossas identidades culturais repousam sobre nossas narrativas, crenças e valores, muitas vezes, subjetivos, imaginários e transitórios.

Desta forma, compreendemos que a construção da identidade se fortifica num campo do simbólico e social em que construímos nossas narrativas em oposição ao que não nos identificamos. Assim, a comunidade surda pode ser observada a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo: a comunidade ouvinte constrói posições para a comunidade surda tomando a si próprios como referência. Os(as) ouvintes, muitas vezes, por se encontrarem num lugar narrativamente hegemônico, no qual podem imbuir-se de modelo normativo, confundindo conceitos de diferenças com desigualdades. Todavia, a comunidade ouvinte é diversa. Ela também pode ser formada por pessoas ouvintes atentas às questões das pessoas surdas e que tem conhecimento em Libras e usa a língua para se comunicar com surdos(as). Skliar (2000b), denomina esse perfil de comunidade ouvinte de “solidária”. Ao passo que, Strobel (2008) considera esse perfil como parte da comunidade surda. Entre outras possibilidades dinâmicas e circunstanciais que as comunidades ouvintes podem ser manifestadas.

Por outro lado, a comunidade surda busca desfazer-se das referências de mundo dos ouvintes. Ela cria suas próprias posições a partir das suas diferenças, buscando reconhecimento, como já foi discutido neste tópico, pelo uso da língua de sinais e práticas culturais viso-gestuais. Todavia, percebemos que não necessariamente haverá um consenso entre a comunidade surda, pois suas narrativas são construídas em diálogo com as circunstâncias sociais, culturais, linguísticas, geográficas e o modo como cada pessoa surda lida com a surdez. Ou seja, as construções das identidades não necessariamente darão conta das dimensões subjetivas e singulares dos diferentes sujeitos. Nesses termos, as narrativas das identidades culturais não dão conta da pluralidade que somos nas nossas diferentes construções singulares.

Por exemplo, a escritora, cientista social e blogueira surda Paula Pfeifer (2011) relata no seu blog na publicação *Surdos, Libras, acessibilidades e mentira sobre surdez* que não se identifica com as identidades culturais construídas pelas comunidades surdas. Ela é surda oralizada e considera os recursos assistivos orais o melhor caminho para se comunicar e se subjetivar nas suas relações interpessoais. Ela relata:

Eu sou surda. Eu não me comunico através das Libras. Eu falo. Eu escuto com implantes cocleares(...)Eu admiro surdos bilíngues. E não consigo ver vantagem alguma em se comunicar somente através da Libras e sequer dominar o português escrito. Na verdade, penso

que isso é o mesmo que viver trancado numa bolha. E eu quero o mundo. (PFEIFER, 2011, s/p).

O depoimento da autora intensifica a discussão de como conceitos de identidades não esgotam as singularidades dos sujeitos. Sabemos que esses relatos fazem parte de trajetórias pessoais registradas por narrativas de vida que foram construídas por contextos sociais, econômicos, gêneros, etnias, graus de surdez e famílias diferentes. Desse modo, os relatos de todos os membros surdos aqui mencionados não são utilizados como argumento de autoridade para representar qual seria o melhor modelo de educação e representação do povo surdo. Na realidade, consideramos que eles contribuem para ampliarmos nossa concepção de como as pessoas surdas são diversas e como é significativo que não exista um único modelo de educação para esta comunidade. Na realidade, defendemos a existência de diferentes modelos que sejam flexíveis para entender que não conseguirão abarcar toda a diversidade humana das pessoas surdas.

Nessa perspectiva, acreditamos que a sociedade precisa ter mais informação e conhecimento sobre o povo surdo e sua diversidade para que os estigmas cada vez mais sejam diluídos dos diferentes contextos sociais. Além disso, é preciso refletir que a frente da surdez existe um ser humano que apresenta ansiedades, desejos, idiossincrasias que não se limitam aos estudos da surdez. Embora esses estudos sejam fundamentais, eles não esgotam as singularidades e o modo como os bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos(as), homens e mulheres surdos(as) lidam com a surdez.

Tendo em vista compreender melhor as singularidades do público estudado na presente pesquisa, discutiremos no tópico a seguir sobre infância e surdez.

1.3 Infância e Surdez: Crianças surdas, antes de tudo, crianças

Os estudos da infância e da surdez requisitam muitos cuidados. Percebemos, por um lado, ser relevante estudarmos sobre a aquisição da língua, comunidades e identidades surdas, entre outras particularidades dos(as) surdos(as), para compreendermos melhor os processos de educação de um sujeito que se subjetiviza pela experiência da surdez. Por outro lado, deparamo-nos com desafios que embora marcados pelas vivências da surdez, ultrapassam suas singularidades. Pelo fato de nos depararmos com um ser humano que apresenta processos que o constitui como

sujeito social marcados não apenas pela condição da surdez, mas também, pela sua fase etária, gênero, status social, graus de escolaridade, raça, sexualidade, etnia, entre outras características.

Desse modo, consideramos que uma compreensão mais ampla do sujeito surdo exige enxergá-lo para além das particularidades linguísticas ou processos de identidades surdas, pois, embora essas questões sejam fundamentais, não são suficientes, para tocar as idiossincrasias que contemplam diferentes processos de desenvolvimento e socialização da pessoa surda.

Em convergência com essa perspectiva, os estudos de Lima e Tavares (2013)⁹ consideram a surdez como uma característica humana significativa, mas que não contempla toda singularidade e totalidade como pessoa, por sua vez, é apenas uma parte dela. Desse modo, nosso estudo buscou investigar o sujeito em sua plenitude e diversidade, buscando diferentes nuances que a pessoa surda se subjetiva. Ciente de que a frente à surdez há, antes de tudo, um sujeito com outras características humanas próprias.

Para o estudo aqui proposto, focalizamos, além da dimensão da surdez, aqueles sujeitos que vivenciam fase da infância. Investigaremos os processos de desenvolvimento e socialização das crianças surdas. E quando o assunto são as crianças, sejam surdas ou ouvintes, acreditamos que elas podem representar seus diferentes níveis de realidade em sintonia com as suas experiências da infância. Essas experiências são marcadas, predominantemente, por um tempo de desenvolvimento próprio que influencia os sentidos e significados a partir dos quais elas interpretam o mundo. Assim, compreendemos que as experiências da infância cumprem um papel significativo para tentarmos entender melhor as manifestações e maneiras a partir das quais as crianças lidam com os contextos que estão inseridas.

Tendo em vista aprofundar os estudos da infância, partimos, em primeiro lugar, dos estudos do teórico Henri Wallon (1968). A escolha por esse referencial deve-se ao fato de que ele investigou a criança como um sujeito completo em seu desenvolvimento e relações sociais. Completo no sentido de que elas vivem e interpretam seu ambiente a partir de diversas dimensões, por ele denominadas de campos funcionais, que contemplam aspectos cognitivos, motores e afetivos. Além disso, os referidos estudos nos mostram que os modos de ser e estar no mundo das

⁹ Os estudos de Lima e Tavares (2013) referem-se às pessoas com diferentes deficiências. Fizemos uma analogia aos seus pensamentos no que diz respeito apenas para pessoas surdas.

crianças não devem ser censurados pelas lógicas dos adultos, pois, seus processos de infância apresentam outras congruências.

É nessa perspectiva que as seguintes palavras de Wallon parecem significativas (1968, p.12), “é comparando-a consigo que o adulto pretende penetrar na alma da criança. E esta pretensão é vã: deste modo, não descobrirá na criança mais que uma projeção de si mesmo”. Nesses termos, os estudos das crianças exigem despir-se das roupagens usadas pela lógica “adultocêntrica” e reconhecer as crianças como sujeitos plenos que se manifestam de modo particular a partir do seu tamanho, do choro, movimentos, emoções e linguagem, articulados com as circunstâncias dos seus meios sociais. Desse modo, podemos continuar com Wallon quando ele destaca, por exemplo, a importância do desenvolvimento motor da criança. “O tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes e postura” Wallon (1968, p.14). As expressões da motricidade da criança podem contribuir para entendemos melhor seu modo de se expressar afetivamente e cognitivamente consigo mesmas e com as pessoas ao seu redor.

Apesar de termos sublinhado o tônus dos estudos de Wallon (1968), percebemos também que o autor compreende os campos da motricidade, afetos e cognição de modo indissociável na criança. Isto é, os movimentos da criança, conforme o texto citado, não são vistos apenas para seu deslocamento, mas, também, como a criança expressa seus diferentes níveis de realidade social. Assim, a articulação entre esses três campos funcionais (motor, cognitivo e afetivo), muito pode nos revelar sobre nuances do meio que a criança está inserida e o modo pelo qual ela percebe este meio.

Ademais, em relação ao meio social, Wallon (1968, p.226) destaca que “é indubitável que as incitações do meio são indispensáveis para que elas se manifestem”. Neste caso, as crianças não são apenas seres passivos das relações construídas em seus meios, mas suas manifestações fazem parte de um processo ativo e interativo pelo qual ela se desenvolve com identidades próprias que influenciam e são influenciadas pelos seus ambientes sociais.

Consideramos que estudos de Wallon (1968) são indispensáveis para estudarmos fases do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança. Todavia, nos afastamos um pouco do seu legado teórico no sentido de que ele parte de uma concepção progressista das fases da infância. Isto é, ele investiga as fases da

criança como rito de passagem compreendidas como preparação para uma nova fase. Conforme defende o autor:

É claramente evidente que a criança se vai transformando em adulto. Nenhuma teoria o pode evitar ou contradizer. E fazer intervir não sei que espécie de metamorfose para explicar esta passagem é uma solução puramente verbal. Seria necessário analisar em primeiro lugar as condições e o mecanismo desta metamorfose, desta conversão total (WALLON, 1968, p.11).

Assim, embora concordamos com a metáfora da criança metamorfose em Wallon, não temos a pretensão de analisar este estado como conversão e nem a preocupação com o “pódio da chegada” do desenvolvimento da criança. Nossa finalidade é buscar entender as crianças e suas particularidades no momento presente em que cada etapa é vista como processo em si mesma e não apenas um complemento de preparação para uma nova fase. Desse modo, sentimos necessidade de ampliar nosso referencial teórico para contemplar essa nossa inquietação.

Neste sentido, procuramos revisitar a obra de Korczak (1981), teórico filiado aos estudos da sociologia da infância. Seus estudos apresentam uma perspectiva sensível aos sentimentos da criança no seu momento presente, sem traçar metas de desenvolvimento para eventos que ainda não foram realizados durante seus processos da infância. Em sua obra psicológica-ficcional, *Quando eu voltar a ser criança*, o autor nos sensibiliza a escutar algumas inquietações, dúvidas, medos, aflições, alegrias e anseios das crianças por meio de um narrador-personagem que faz um caminho contrário: ele volta à infância no corpo de criança, mas continua com as lembranças de quando era adulto. Gostaríamos de citar uma passagem do seu romance que nos parece central para a temática:

As crianças são os homens – ser humano – do futuro. Que dizer que elas existirão um dia; mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos, estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? (...) Além disso, o que me magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm (KORCZAK, 1981, p. 20).

O texto citado nos ajuda a refletir que os estudos sobre as crianças não devem apenas investigar suas fases numa visão prospectiva do que ainda não foi

realizado, mas estudar suas existências a partir daquilo que elas já fizeram ou fazem articuladas ao seu contexto presente. As fases da infância podem ter a marca da incompletude e da metamorfose humana, mas isso não torna a criança um ser incompleto, pois seus sentimentos e atividades daquelas fases são vividos de modo intenso e significativo por aqueles que as vivem, sentem e sofrem. Assim, a legitimidade pode repousar em cada etapa desse longo processo e não se constitui no seu ponto de chegada.

Dessa forma, nosso estudo visou dialogar com crianças preocupando-se com assuntos que são motivadores para elas (ver nossa metodologia). Buscamos entender processos de uma nova fase que ainda não chegou. As experiências da infância são construídas por uma vida verdadeira e não são experimentos de laboratórios que contribuirão para o futuro. Elas devem ser entendidas tendo como foco significativo o seu momento presente.

Assim, tecemos nosso estudo pelas perspectivas da sociologia da infância. Nesse sentido, mobilizamos nesse tópico alguns referenciais teóricos, como Corsaro (2011) e Sarmiento (2004). Ainda que se trate de estudos que não são completamente convergentes, eles guardam profunda convergência no que diz respeito à compreensão de que, embora a infância seja transitória para a criança, ela é estrutural para a sociedade. Ou seja, as crianças, para eles, formam grupos sociais na historiografia das sociedades. Corsaro (2011), por exemplo, sustenta uma compreensão da infância como categoria estrutural.

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadoras de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p.15-16).

Essa passagem de Corsaro indica, de modo preciso, o caminho que buscamos seguir na nossa pesquisa. Nosso olhar não se voltou para uma

observação da criança com vista ao modo pelo qual ela se desenvolverá para se torna um adulto o que enalteceria uma preocupação excessiva, como se houvesse um pódio de chegada e nos manteríamos nos registros do adultocentrismo. Realizamos a pesquisa com as crianças surdas a partir dos sentidos atribuídos por elas às suas vivências no momento presente. Mais especificamente, como elas pensam e se sentem na escola a partir das suas experiências atuais numa perspectiva de que a escola não seja vista como uma instituição que apenas contribuirá para sua formação para o futuro ou que elas valorizarão suas propostas quando estiverem mais velhas, no mundo dos adultos. Mas, refletimos a escola com as crianças, onde elas buscassem um sentido para o qual tal espaço fizesse sentido na vida que ela tem, levando em consideração seu jeito lúdico, cheio de brincadeiras, marcada de faz-de-conta, perguntas inacabadas e preocupações próprias.

Consideraremos também a infância pela construção teórica de “geração” tendo como referência central os estudos de Sarmiento(2005). Para o autor, numa perspectiva geracional, “a infância é independente das crianças, estas são os autores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p.365). Desse modo, a infância encontra-se inserida num contexto social específico do contexto histórico, social, político, etc. Nesse caso, não existe um modelo de infância único, ele deve ser investigado a partir das trocas simbólicas e culturais da geração.

Por exemplo: A introdução do vídeo game tem a potencialidade de alterar o modo da criança brincar e desenvolver as atividades. Essa geração da “era da tecnologias digitais” podem apresentar características próprias que se diferem de outras sociedades sem o uso de determinadas tecnologias.

Suscintamente, significa dizer que investigar as crianças sob uma concepção de infância geracional, é ter o desafio de analisar as construções circunstanciais e sociais que elas se socializam. Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 367),

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Com base no texto citado, analisaremos as crianças a partir dos seus processos cognitivos, linguísticos, motor, afetivos próprios da geração-grupo de idade, assim como, seres atuantes de práticas e papéis sociais construídos num período sociohistórico que elas se subjetivizam. Diante dessa concepção, acreditamos que se faz necessário buscar essas pesquisas da sociologia da infância para estudar sobre as crianças surdas para que possamos vê-las como sujeitos completos e antes de tudo crianças.

Nessa perspectiva, o tópico amplia nossa reflexão para que o presente estudo reflita sobre que as crianças surdas pensam da escola que estão inseridas. (Ver nossa discussão dos resultados). Nossa investigação consistiu em pensar na criança como ser social que influencia e é influenciado nas relações que estabelecem com o seu meio. Isto é, as crianças nem estão isoladas dos meios os quais estão inseridas e, muito menos, deixam de atuar e transformar esses meios.

Em consonância a nossa investigação, Corsaro (2011) defende que as crianças produzem e criam culturas com os adultos e entre si. A seguinte citação nos mostra sua posição “As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (p.26). Dessa forma, compreendemos que a escola não é apenas conduzida pelos(as) gestores(as) e professores(as), projetos pedagógicos e questões metodológicas, mas as crianças (re)criam esse espaço com sentidos próprios, construídos pelas suas idiossincrasias e relações com outras crianças. Neste trabalho, então, tentamos compreender como as crianças surdas se percebem dentro do ambiente escolar, no sentido que elas não são apenas crias da escola, da família, e de outras instituições, mas produtoras do seu próprio processo de educação escolar.

Para dar continuidade aos nossos estudos sobre infância e surdez, discutiremos a seguir sobre diferentes modelos de educação escolar para crianças surdas.

1.4 A escola que temos, a escola que queremos: Caminhos e Obstáculos da educação inclusiva para crianças surdas

Este tópico tem como objetivo central discutir sobre o processo da educação escolar de crianças surdas. Temos conhecimento de que que é um assunto complexo, amplo e diverso, o qual não se esgota numa dissertação de mestrado.

Com a finalidade de tornar esta tarefa minimamente exequível, selecionamos alguns caminhos que consideramos relevantes para discutir sobre essa temática. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois os caminhos parecem que se cruzam de modo tão entrelaçado como fios de uma teia de aranha, e ao tentarmos identificá-los isoladamente, corremos o risco de se desfazer de toda teia tecida.

Na realidade, quando comparamos a referida temática da inclusão à uma teia de aranha, queremos destacar que precisaremos tecer diferentes fios que se entrelaçam dentro e fora da escola, pois o processo de educação escolar de uma criança surda ultrapassa os muros da escola. Ele também se faz presente nas políticas públicas, currículo escolar, formação de professores(as), práticas pedagógicas, entre outros vieses.

Nessa perspectiva, tentaremos compreender os diferentes aspectos da educação escolar e como esses aspectos podem influenciar o modo como as crianças surdas foram paulatinamente inseridas na escola. Notamos também que os caminhos podem nos levar a compreender que os processos de inclusão exigem um olhar multifocal, a fim de alcançar as diferentes lentes a partir das quais as crianças surdas se subjetivizam. Pretendemos, então, pensar na inclusão pelas lentes da infância, surdez e linguagem, bem como pelos aspectos culturais e sociais, entre outras particularidades.

Assim, buscamos apresentar alguns termos e conceitos que estão ligados ao universo da inclusão escolar, cientes, contudo, que nem todos serão contemplados no presente estudo. Posteriormente, tentaremos fazer uma conexão dos termos e conceitos gerais com as políticas da educação inclusiva do Brasil, destacando suas influências no processo de formação escolar da criança surda.

Refletimos muito sobre o termo inclusão e como ele ganhou espaço nas propostas de educação escolar. Semanticamente, esse termo foi atribuído em diferentes áreas: histologia, mineralogia, lógica, matemática, direito, educação, entre outras. Em todas as áreas, o vocábulo inclusão apresenta a ideia comum de unir, inserir, fazer parte, estar contido, etc. Segundo os estudos do professor francês Plaisance (2015)¹⁰, o termo inclusão era muito mais usado para coisas do que para

¹⁰ Os estudos de Plaisance contribuíram muito para a construção deste tópico, sobretudo o artigo do autor “Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas” (2015). Esse artigo traz luz aos nossos estudos porque ele propõe uma análise crítica da origem e do valor semântico das expressões utilizadas no campo da educação, tais como: deficiência, educação especial, necessidades especiais, integração e inclusão. Assim como, problematiza as ambiguidades

peças, por exemplo: “inclusão de uma cláusula jurídica em um texto de Direito, inclusão de uma peça de metal em outra etc” (PLAISANCE, 2015, p.4). O termo passou a ser mais utilizado para pessoas em conferências e declarações internacionais nos anos 90¹¹. A partir dessas organizações internacionais, o vocábulo inclusão ganha força política no campo da educação em países de diferentes línguas, tais como: italiano, francês, português, entre outras.

Diante desse cenário de inclusão para pessoas, várias e diferentes propostas de educação inclusiva foram construídas. Cabe ressaltar que elas são heterogêneas e articuladas a diversos aspectos socioculturais, históricos, geográficos, etc. Além disso, elas não são projetadas apenas para crianças consideradas com deficiência, mas trata-se de acomodar todo e qualquer tipo de diversidade humana, levando em consideração as diferenças de gênero, religião, etnia, situação socioeconômica, etc. Desse modo, percebemos que a escola enfrenta o grande desafio de acomodar, conviver e aprender com a diversidade. Mais precisamente, acolher crianças que historicamente foram e ainda são estigmatizadas e excluídas da escola pelas suas diferenças.

Os estudos de Saviani (2012) traz-nos luz para entendemos melhor como a educação escolar se manifestou como palco de discriminação para crianças que não se enquadram num perfil normativo, tal como: pessoas de origem social nobre, branca, saudável, ouvintes, do gênero masculino, etc. O autor discute sobre modelos de educação em diferentes momentos políticos, históricos e sociais. Iremos destacar dois modelos educacionais que na perspectiva de Saviani estão inseridas num quadro de pedagogias não críticas, são elas a escola tradicional e a nova escola (XIX). Segundo o autor, elas são consideradas “teorias não críticas” porque essas correntes reproduzem padrões sociais dominantes, em que a escola surge como salvadora para transformar crianças excluídas socialmente.

e desafios da educação inclusiva. O autor contextualiza essas questões dando ênfase ao cenário francês. No nosso estudo, discutiremos sobre essas nuances, tendo como referência às políticas e práticas inclusivas brasileiras.

¹¹ A Conferência Mundial de Educação Especial, representada 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 e a Conferência Mundial de Educação para Todos aconteceu em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990 marcam a regulamentação da ideia de inclusão na educação. Cabe enfatizar que antes das conferências, vários documentos nacionais já haviam registrado noções de uma educação inclusiva. Contudo, foram essas instâncias internacionais que organizaram e legitimaram num único documento registros de diferentes países sobre a educação inclusiva.

A pedagogia tradicional circunscreve-se a partir de duas abordagens centrais “conservar e transformar”. Isso significa conservar os valores e preceitos da burguesia e transformar os estudantes não burgueses em cidadãos em sintonia com os padrões sociais. Na perspectiva tradicional, todas as crianças deveriam se adequar às normas. As crianças excluídas eram consideradas ignorantes e apenas a escolarização padrão poderia incluí-las socialmente. Esse modelo passa ser criticado por causa do seu caráter universalista, pois nem todos os estudantes se ajustavam ao perfil social que a escola buscava consolidar. Nas palavras do autor:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização – nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos – ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a avolumar-se as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional (SAVIANI, 2012, p.6).

A pedagogia tradicional não conseguiu atingir seus objetivos, que consistiam em equalizar socialmente o alunado. Tendo em vista alcançar esse propósito, surge a pedagogia do escolanovismo ou escola nova. Diferente da tradicional, essa teoria buscava um perfil de equalização social, investindo nos(as) alunos(as) considerados “anormais”. Ou seja, seu cerne não seria apenas instruir as crianças como se elas fossem ignorantes por não terem acesso aos valores e preceitos da burguesia. Por sua vez, buscaram capacitar e reconhecer habilidades em crianças julgadas limitadas pelas suas condições biológicas, psíquicas ou neurofisiológicas. Nas palavras de Saviani:

Eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou classe(...) mas também diferenças no domínio de conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (SAVIANI, 2012, p.15).

Diante desse cenário da “escola nova”, fazemos a leitura de que essa corrente teórica influenciou o pensamento da época para a construção das “escolas especiais”¹², pois a pedagogia do escolanovismo direcionava um olhar para as

¹² Temos noção que são apenas pequenos recortes que costuramos para mediar como interpretamos alguns acontecimentos na história, ciente que existem uma literatura diversa e que ao selecionarmos esse caminho, não significa dizer que negligenciamos outros, apenas consideramos essa tela

crianças excluídas dos contextos da escola tradicional. As primeiras aparições da educação especial marcam diferentes narrativas históricas ainda no século XIX. Os estudos de Plaisance (2015) sobre a educação especial apontam que as crianças que participavam das instituições especiais eram consideradas saudáveis para os hospitais e “anormais” ou “retardadas” para as escolas comuns. Nas palavras do autor, “a representação das pessoas anormais acarretou a necessidade de colocá-las em instituições também incomuns” (PLAISANCE, 2015, p.4).

Essas instituições “incomuns”, conforme mencionou Plaisance, são as escolas especiais. Elas foram gestadas para que as crianças consideradas com deficiências tivessem acesso ao sistema de educação, que outrora eram direcionadas apenas ao sistema de saúde. Esta transferência das instituições de saúde para as instituições educacionais carrega em si alguns preceitos dos modelos clínicos ou médicos predominantes. As escolas especiais, sob influência da deficiência como uma experiência biológica que precisa ser curada e combatida, torna-se atuante como uma educação corretiva para equalizar socialmente as pessoas com deficiência. E ainda é sob essa perspectiva que a educação integrativa e inclusiva são construídas. A educação integrativa é uma tentativa de fazer que o alunado com necessidades consideradas especiais façam parte da escola regular. O(a) estudante integrado(a) precisa se adaptar aos padrões estabelecidos pela escola.

A educação inclusiva, por sua vez, visa atuar sob uma perspectiva dos modelos sociais da deficiência. A escola precisa se adequar ao educando com necessidades específicas. Nesse contexto, a deficiência não é uma condição restrita ao indivíduo, no entanto, ela é construída por padrões sociais. As deficiências são vistas num contexto de diversidade e direitos humanos.

Cabe dizer que os processos de educação especial, integrativa e inclusiva não foram institucionalizados de modo homogêneo. Existem variações geográficas, sociais e culturais que influenciaram o modo como essas instituições operaram. Diante dessa pluralidade, para o presente estudo, iremos fazer um recorte do Brasil no que diz respeito às suas políticas de inclusão e suas influências para as crianças surdas.

Os trajetos da educação especial no Brasil, assim como da educação inclusiva, apresentam certo atraso em comparação com alguns países europeus. Além disso, muitas atuações da educação especial eram construídas de modo isolado, por influências de homens e mulheres que traziam ideias de países da Europa ou estados norte-americanos. Por exemplo, o Instituto Nacional de Educação de surdos – INES, com mais de 160 anos de história, hoje, reconhecido no âmbito federal, é um órgão do Ministério da Educação. Porém, numa retrospectiva histórica, a instituição por mais de um século, era subvencionada por representantes políticos que tinham interesse particular pela causa. Vale mencionar que a entidade foi fundada em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês E. Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II. Segundo alguns relatos históricos, o instituto foi fundado porque existia um parente da corte real que era surdo.

Durante muitos séculos, a educação especial no Brasil não foi registrada em políticas públicas. É no início dos anos 60 que a educação especial, denominada de "educação dos excepcionais", tornou-se modalidade de ensino de maneira oficial. Aproximadamente 40 anos mais tarde é gestada a política de orientação para a educação inclusiva no Brasil, denominada "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva". Ela é fomentada sob influência de diferentes documentos nacionais, tais como artigos e incisos da Constituição Federal/1988, Constituição Estadual/1989, Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e internacionais, como a Conferência de Educação para todos (1990) e Declaração de Salamanca (2004).

Para alguns teóricos, "a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" é considerada contraditória e ambígua. Em convergência com esse ponto de vista, Plaisance (2015) questiona-a pelo fato dela coexistir do especial e do inclusivo, visto que, para o autor, são paradigmas opostos e orientados por políticas diferentes. Assim como Plaisance, percebemos algumas lacunas sobre a política de inclusão do país. Todavia, nossas críticas são motivadas por questões diferentes do autor, pelo fato de que entendemos a educação especial, integradora e inclusiva como partes de um todo que se encontram na perspectiva de desenvolver planos de ação e atuação com as crianças que são excluídas do processo de escolarização. Em outras palavras, embora sejam construções regidas

por políticas com ideologias, filosofias e princípios diferentes, elas fazem parte de um único processo: escolarizar crianças consideradas com necessidades especiais.

A nossa ressalva em relação à política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no Brasil (2008) é que ela é construída a partir de contextos históricos marcados por preconceitos, estigmas e estereótipos para lidar com as diferenças humanas. Embora as políticas sejam fomentadas na perspectiva de diminuir, ou até mesmo eliminar algumas barreiras preconceituosas enfrentadas por grupos minoritários nem sempre elas conseguem desmistificar alguns estigmas imbuídos na própria política. Muitas vezes, são valores, crenças e concepções preconceituosas que não são fáceis de serem identificadas, podendo ser manifestadas de modo tácito. Assim, consideramos que nem mesmo as Leis, Decretos e diretrizes educacionais conseguem escapar totalmente dessas circunstâncias estereotipadas dos contextos que estão inseridos.

Tendo em vista exemplificar nosso posicionamento, trouxemos um trecho da Declaração de Salamanca (1994), que muito contribuiu para orientar a política de inclusão no Brasil:

... Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p).

Com base no documento citado, consideramos que suas orientações e diretrizes foram significativas para que as crianças em diferentes condições tenham o direito de serem escolarizadas. Entretanto, com base no próprio trecho pela referida Declaração, em que destacamos a frase "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras". Acreditamos que esse modo de lidar com as diferenças de modo independente provoca algumas faltas no processo de educação das crianças consideradas com necessidades especiais. Percebemos essas lacunas a partir de três questionamentos: seria possível acomodar as crianças

de modo autônomo às suas condições? Tratar suas condições de modo independente não seria encará-las apenas como limites que precisam ser superados numa perspectiva normativa? Não deveria ser as crianças acomodadas na escola em sintonia com suas próprias condições?

A partir dessas questões, damo-nos conta de que o reconhecimento do direito à escolarização se sustenta nos princípios da igualdade. Ou seja, independentemente das suas diferenças, elas devem ser incluídas por aquilo que ela tem em comum com as crianças que apresentam habilidades e capacidades exigidas pelas metas escolares. Skliar e Duschatzky (2000), num estudo sobre o reconhecimento do outro num contexto de inclusão, discutiram que a ideia dessas políticas quase sempre é formar a diversidade numa raiz igualitária. Nas palavras do/a autor/a, “Sou cidadão por minha condição de indivíduo igual e não por minha condição de sujeito diferente” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.12).

Nesses termos, corremos o risco de as crianças que não são adaptadas a uma raiz única serem excluídas no interior da escola regular. Isto é, fisicamente elas estão incluídas no mesmo espaço, todavia, elas só se sentirão pertencidas à escola quando suas condições diferenciadas não forem obstáculos para adquirirem um perfil semelhantes aos(às) estudantes que atendem aos objetivos e metas da escola.

Ratificamos essa perspectiva da formação da diversidade numa única raiz com as próprias diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo essa política, as crianças com necessidades especiais, no contexto de uma escola regular, deve ter acesso às salas comuns, assim como, devem participar de programas e projetos em salas de atendimento educacional especializado, para complementar seu aprendizado que não foi alcançado nas salas regulares. Segue o trecho da referida diretriz:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, s/p).

A partir do texto da própria política, percebemos que as crianças incluídas são marcadas pelo dilema da exclusão dentro da própria escola regular, visto que são desenvolvidas medidas paliativas que não necessariamente estão dispostas a eliminar as quebras de estigmas das crianças com necessidades especiais. Como citado no trecho acima, as atividades desenvolvidas por essas crianças no atendimento educacional especializado não substituem a escolarização. Cabe-nos perguntar: Por que suas produções não podem fazer parte do processo formal de escolarização? Só serão consideradas atividades escolarizadas aquelas executadas com os(as) alunos(as) compreendidas sem deficiências nas salas comuns?

Percebemos que o cotidiano do educando com necessidades especiais é ainda percebido como processos para se alcançar um fim e não necessariamente tem um fim em si mesmo. As diferenças linguísticas, culturais, cognitivas e afetivas do educando são vistas como condições que precisam ser normatizadas para se alcançar um currículo e práticas construídos sem sua participação efetiva.

Nessa perspectiva, percebemos que a escola inclusiva ainda apresenta muitas dificuldades para ensinar às crianças que se diferem da norma, pois o modo como ela lida com a diferença é ainda muito folclórico. Isto é, suas diferenças se apresentam no currículo e em práticas pedagógicas das salas comuns de modo ainda retórico. As necessidades especiais das crianças são aceitas na escola como complementação das suas metas e objetivos, todavia essas necessidades não transformam o currículo, as práticas pedagógicas, as avaliações, etc. Ainda com base nos estudos de Duschatzky e Skliar (2000) é como se a escola fizesse um percurso turístico dos costumes dos povos minoritários. Nas palavras dele/dela “a escola para a diversidade aprende sobre grupos culturais, seu exotismo, despojando-lhes narrativas” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.5).

Nesses termos, a educação para a diversidade admite as diferenças, mas ela não necessariamente educa para e com a diferença. Diante desse cenário, muitos estudos e pesquisas sobre educação de surdos defendem que o modelo de educação inclusiva no Brasil não atende às particularidades do povo surdo. Com base nos estudos de Machado (2006), Perlin (2006), Quadros (2005), Lacerda (2006) é necessário que o alunado surdo estude numa escola bilíngue com representatividade de pessoas surdas no corpo docente e com outros(as) estudantes surdos.

Segundo Quadros (2018)¹³, a educação inclusiva no Brasil não está atendendo às particularidades dos sujeitos surdos pelo fato da escola apresentar seus aspectos culturais, linguísticos, metodológicos, curriculares e pedagógicos predominantemente construídos para os(as) estudantes ouvintes. Os(as) surdos(as) são inseridos apenas um intérprete bilíngue na sala regular ou o uso da Libras em salas com atendimento especializados.

Desse modo, a comunidade surda está marcada por um cenário de desvantagem na escola regular, pois suas vertentes culturais, linguísticas e políticas não são representadas e nem atuantes na escola. Não há sequer adaptações de um currículo para o ensino de surdos. Por exemplo, a Língua Portuguesa é ensinada como primeira língua para ouvintes e a estrangeira como segunda língua. Para o(a) estudante surdo(a) usuário da Libras, a Língua portuguesa é sua segunda língua e a estrangeira seria uma terceira língua. Assim, são necessárias metodologias diferenciadas para o ensino dessas línguas para estudantes ouvintes e surdos. Entretanto, as escolas inclusivas são orientadas por um currículo único do ensino das línguas e sem uma adaptação metodológica. Usualmente, as aulas são preparadas para as crianças ouvintes, ao passo que as surdas terão apenas a presença do intérprete na sala.

As autoras Mariana Campos e Lara Santos (2014) ratificam o quanto a educação regular no Brasil encontra-se despreparada para contribuir no processo de escolarização do povo surdo. Na maioria das instituições, exigem a participação dos surdos a partir de experiências predominantemente ouvintes. Nas suas palavras: “O surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte” (CAMPOS; SANTOS, 2014, p.41).

Nesses termos, os contextos escolares orientados por políticas de inclusão não atuam com uma pedagogia para diferença, o que há são processos de ofuscamentos dos processos de identidade e subjetividade do povo surdo.

Vale ressaltar que a educação inclusiva não é para apenas incluir as pessoas surdas em seus moldes, mas ela precisa ser incluída nas culturas, línguas, histórias

¹³ Palestra realizada no I Simpósio Nacional de Educação inclusiva e Linguagem (CCHLA/UFPB) no dia 27 de Janeiro de 2018, com o tema “O ensino da LIBRAS na ed. básica: avanços e desafios da ed. brasileira rumo à inclusão”.

do povo surdo. A escola precisa desconstruir e construir novos caminhos que retirem os obstáculos para que exista uma inclusão mútua: das crianças com a escola e da escola com as crianças. Elas não podem continuar sendo vistas com um olhar externo, como se fossem o outro exótico.

Entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não atende aos sentidos da educação bilíngue para pessoas surdas, pois a experiência bilíngue é restrita à presença de duas línguas no interior da escola. Não há uma apropriação das diferenças e pertinência entre o educando surdo e ouvinte. Na realidade, há uma hegemonia do português nos processos educacionais. A Libras é usada como subsídio para facilitar o aprendizado das pessoas surdas.

Finalizamos a fundamentação teórica da pesquisa com esse último tópico 4. Temos ciência que os tópicos aqui apresentados não esgotam as discussões sobre as referidas temáticas. Todavia, tentamos fazer alguns recortes delas tendo em vista contemplar questões que consideramos relevantes para o processo de escolarização das crianças surdas. Sabemos também que os tópicos trazem outros olhares e questionamentos que não foram discutidos nesta pesquisa, porém consideramos que conseguimos tocar em algumas nuances centrais que nos ajudaram para construção do trabalho empírico.

No primeiro tópico, ainda que de modo sucinto, discutimos sobre as relações entre aquisição da linguagem e os desenvolvimentos na infância de crianças surdas. Mais tarde, notamos essas relações *in locus*, na construção dos dados com as crianças que participaram da pesquisa.

No segundo tópico, buscamos discutir sobre as construções das narrativas, representações e diversidade das comunidades surdas. Essas questões teóricas ampliaram nosso olhar para realizar a pesquisa na escola no sentido de perceber a necessidade que uma pessoa surda participe da pesquisa. Assim como, investigar se e como a escola atua com a participação da comunidade surda.

No terceiro tópico, tentamos construir caminhos teóricos que nos direcionasse na reflexão da infância. Percebemos que é uma discussão ampla e plural. Sabemos que não é possível encerrar o assunto com apenas um tópico, porém consideramos que o mesmo contribuiu para nosso olhar sobre as crianças com mais empatia e sensibilidade de entender suas demandas no tempo presente e de modo muito próprio. Temos ciência que não conseguimos alcançar todas as suas nuances, pois

nosso olhar de adulto apresenta limites interpretativos para compreendê-las em sua plenitude.

No último tópico, tentamos discutir caminhos da educação escolar para crianças com deficiências e como esses caminhos estão sendo travessia para seus processos de escolarização. Buscamos mostrar alguns obstáculos das políticas de inclusão para crianças surdas e de modo sucinto discutimos sobre as perspectivas bilíngues para seus processos de educação escolar. Esse tópico nos ajudou a entender melhor o contexto da escola pesquisada.

Em suma, consideramos que a fundamentação teórica apresenta uma contribuição significativa para construção dos capítulos que discutiremos a seguir: metodologia, resultados e discussões e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo da pesquisa:

Tendo em vista entender o que as crianças pensam sobre a escola que estudam, buscamos aplicar métodos que propiciassem um espaço dialógico entre crianças pesquisadas e adultos pesquisadores. Nossa proposta foi realizar uma investigação em que as crianças fossem vistas como produtoras dos dados coletados na pesquisa.

Assim, tivemos como estratégia central para coleta de dados o desenvolvimento de oficinas. Para este estudo, mediamos três oficinas, tendo como finalidade possibilitar que as próprias crianças criassem e construíssem o material de análise sobre a referida temática. Foram desenvolvidas as oficinas de desenho, colagem e fotografia. Esse método de estudo foi inspirado em diferentes pesquisas que teorizaram ou aplicaram oficinas com adultos, como: Medrado, Spink e Menegon (2014) e com crianças ouvintes, tais como: Mayall (2001), Graue e Walsh (1956), Silvia Maciel (2012) e Pires (2007). Não encontramos trabalhos publicados que utilizassem essa estratégia com crianças surdas¹⁴.

Apesar desses estudos apresentarem características próprias, eles convergem num ponto importante para o nosso trabalho, a saber: as oficinas como mediadoras no diálogo. Mesmo que as referidas pesquisas não tenham sido realizadas com crianças surdas, contribuíram para subsidiar estratégias para escutá-las, visto que a oficina é significativa no que diz respeito à participação ativa e interativa das pessoas envolvidas. Buscamos também adaptar algumas experiências plásticas que conduziram as oficinas utilizadas com crianças ouvintes Mayall (2001) e Maciel (2012). A socióloga da infância, Myalla, aprimorou estratégias de fotografias com crianças para conhecer melhor o cotidiano delas pelas suas lentes. As crianças ficavam com aparelhos fotográficos durante dias e faziam registros livremente. Posteriormente, as fotos eram reveladas e a pesquisadora entrava em cena para conversar com as crianças a partir de suas fotografias. A autora Maciel adaptou e ampliou o Método de Mayall, além de máquinas fotográficas, as crianças receberam giz de cera, papel, tinta, etc para reproduzirem seu cotidiano com desenhos e pinturas. Todo material foi colocado dentro de uma caixa mágica cheia de surpresas e brincadeiras.

Nesta pesquisa, as nossas experiências plásticas foram desenvolvidas utilizando a linguagem visual do desenho, colagem e fotografia e mediamos as atividades no processo de produção das crianças. Além disso, não nos debruçaremos em análises que versem sobre o valor estético ou artístico das imagens retratadas pelas crianças, pois nossa ideia central é apreciar suas construções plásticas como um texto. Na realidade, a construção dessas experiências plásticas contribuiu para a condução das conversas entre as pesquisadoras e as crianças sobre a escola.

Percebemos que essas atividades plásticas além de possibilitarem uma aproximação com crianças que, muitas vezes, expressam-se de modo impreciso, movimentado e indeterminado, podem ampliar a comunicação visual com as crianças surdas que compreendem majoritariamente o mundo por uma perspectiva viso-gestual, ou seja, pelos sentidos da visão e do tato.

¹⁴Deparamo-nos com alguns estudos de oficinas com pessoas surdas numa perspectiva diferente do nosso presente trabalho. Por exemplo, o instrutor de Libras Falcão (2014) ensina a construir material didático adaptado para pessoas surdas que pode ser utilizado em oficinas.

Consideramos que as oficinas contribuíram para outras possibilidades de sentidos acerca dos fenômenos discutidos. Como mencionaram as autoras e o autor Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas podem ser fontes de dados, assim como, ampliadoras de reflexão sobre a temática discutida, pois suas atividades permitem que as pessoas envolvidas falem e materializem os fenômenos sociais dos aspectos pesquisados.

No geral, as oficinas podem contribuir para a construção de diálogos com as crianças. Vale ressaltar que não entendemos os diálogos apenas por uma via sinalizada na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se para além de se comunicar com a criança em Libras, mas produzir meios de escutar com a criança em sintonia com o seu tempo de desenvolvimento. Para isso, produzimos oficinas que aguçassem o imaginário, a curiosidade e a percepção das crianças e que envolvessem diferentes sentidos por meio de atividades manuais, visuais, corporais, lúdicas e brincadeiras.

Nosso modo de desenvolver as oficinas encontra-se articulado ao tipo de pesquisa que assumimos neste trabalho, qual seja: o estudo de caso, visto que concentramos nossa análise em três crianças (ver participantes da pesquisa). O estudo desses três casos auxiliou-nos para um conhecimento qualitativo das crianças, ou seja, podemos aproximarmos de cada uma de modo particular. Nessa perspectiva, estudamos a escola a partir das circunstâncias e particularidades das diferentes situações vivenciadas pelas próprias crianças.

Consideramos que o estudo de casos é um método que contribuiu para uma perspectiva etnográfica da escola, pois podemos averiguar o que elas pensam sobre a instituição a partir de impressões próprias vivenciadas pelas nuances da infância e da surdez. Os pesquisadores Graue e Walsh (1956) em consonância com nossa perspectiva, considera que o estudo de caso aplicado com crianças possibilita:

Mais do que amostragens de sujeitos representativas de uma população, devemos centrar todo nosso interesse nos indivíduos, em cada indivíduo em particular. A lupa da investigação deve aproximar-se até obter um grande plano da criança em situação. O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente-ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador (GRAUE; WALSH, 1956, p.22).

Nesses termos, nosso locus de estudo se manifesta de modo indutivo, pois, buscamos compreender a escola a partir de casos específicos. Conforme a referida

citação, nosso fenômeno é estudado pela dinamicidade e particularidades das impressões das crianças articuladas às situações efêmeras do seu cotidiano escolar.

Nosso estudo de caso, mais especificamente, a investigação com três crianças, foi significativo para observá-las em diversas situações na escola. O acesso aos diferentes espaços, relacionamentos e eventos escolares, permitiu-nos também observá-las de modo não participante. Chamamos essa estratégia de observações sem intervenção ou naturalísticas, (termo emprestado pelos autores Desse e Murta (1997)). Buscamos desenvolver essa etapa de modo mais espontâneo e assistemático, isto é, nos intervalos das oficinas, a chegada e saída da escola, idas ao banheiro, merenda, pátio, etc. E, também, podemos realizar essas observações em conjunto com outras ações da pesquisa, tais como: nos dias em que fomos marcar uma reunião com o gestor, esclarecer o termo de autorização e a pesquisa para a professora, mãe ou responsáveis e crianças.

2.2 Participantes:

A coleta de dados foi realizada numa sala bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) composta por oito (08) estudantes surdos(as). A turma era formada por 3 (três) meninas e 5 (cinco) meninos de ciclos e faixas etárias diferentes. Estavam juntos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Havia três meninos entre 6 e 7 anos de idade (1º ano), três adolescentes e um adulto considerados(as) com deficiência cognitiva entre 18 e 20 anos (2º ano) e um aluno de 9 anos de idade (3º ano). Todos(as) estudantes participaram das oficinas realizadas para a coleta de dados, todavia, analisamos apenas os dados construídos pelas três crianças do Ensino Fundamental I.

,  e  são três letras do alfabeto manual em libras. Em português seriam L, A e R. Cada uma corresponde a letra inicial de cada uma das três crianças que foram selecionadas como participantes da pesquisa. A escolha de chamá-los pelas iniciais dos seus nomes em Libras é para zelar pelo sigilo dos participantes.

 (6 anos) e  (7 anos) são fluentes em Libras e filhos de pais surdos. Adquiriram a Libras desde seus primeiros meses de vida.  mora com os pais surdos e a avó ouvinte que se comunica em Libras com todos.  mora com seus pais surdos. Ao passo que  (7 anos) é filho de pais ouvintes. Mora com seus

pais e uma irmã surda oralizada. Está aprendendo Libras pela primeira vez na escola (começou a vida escolar em janeiro de 2017). Ele usa alguns gestos caseiros para tentar se comunicar e ainda não domina o uso dos sinais. Em alguns momentos, no desenvolvimento das oficinas, os colegas, professora e pesquisadoras tiveram dificuldades de compreender o que ele tentava expressar. Ele também não é oralizado. Às vezes, a professora, que é bastante atenciosa, conseguia decifrar seus códigos manuais, outras vezes, ele fazia-de-conta que estava se comunicando em Libras. Escolhemos essas três crianças pelo fato delas serem as mais novas da escola.

A professora da turma é ouvinte e tem um conhecimento intermediário em Libras. Para a realização de suas aulas, a mesma utiliza muito de recursos visuais. Era comum, por exemplo, ela utilizar desenhos, fazer colagens e diferentes atividades manuais com os(as) alunos(as). Certa vez, entrei na sala e a professora estava contando uma história em Libras e ela desenhou todas as personagens na lousa.

Além da mestranda Vanessa Marques, pesquisadora deste estudo, participaram das oficinas a estudante de Letras/Libras surda, Kilma Coutinho, que contribuiu na mediação das oficinas realizadas para a construção dos dados e a fotógrafa Laís Vareda que registrou as atividades realizadas com as crianças

2.3 Local:

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Municipal do Recife-PE. A instituição pesquisada faz parte do projeto municipal de salas bilíngues (Língua Portuguesa e Libras). Esse projeto foi desenvolvido em 2015, para que crianças surdas pudessem ter aulas com seus pares surdos e professores(as) que ministrassem as aulas em Libras e numa perspectiva viso-gestual. É possível perceber a utilização de recursos e estratégias que priorizem uma comunicação e processos de ensino-aprendizagens visuais. Com o intuito de entendermos melhor o projeto, segue uma nota divulgada pelo site da Prefeitura do Recife:

(...) Os professores darão ênfase ao uso de elementos visuais, como cartazes e vídeos, que também vão proporcionar o aprendizado em Libras como primeiro idioma, ampliando o uso social da linguagem¹⁵ de sinais, em português como segunda língua, para contemplar o

¹⁵ Vale ressaltar que Libras é uma língua e não uma linguagem de sinais conforme mencionado no site da prefeitura. (Ver fundamentação teórica com discussão entre língua e linguagem).

ensino da modalidade escrita em todas as áreas do conhecimento. (RECIFE, 2015, s/p).

Esse modelo, adotado em 7 (sete) escolas da rede municipal de Recife segue uma proposta bilíngue restrita à sala de aula. Os (as) estudantes surdos(as) têm as aulas planejadas e ministradas com métodos que atendam às suas particularidades. Nesse caso, o português é ensinado como segunda língua e a língua estrangeira como terceira. Todavia, não significa dizer que a escola é bilíngue, pois o currículo, planejamento escolar e o projeto político pedagógico são desenvolvidos numa perspectiva oral-auditiva.

Além disso, a referida escola é considerada também uma escola inclusiva, uma vez que as salas bilíngues estão incluídas numa escola regular. (Ver fundamentação teórica, tópico 4 sobre bilinguismo e educação inclusiva). Contudo, diferente da maioria das escolas inclusivas, em que as aulas são ministradas em Língua Portuguesa como primeira língua e a tradução/interpretação é realizada por um intérprete de Libras, na escola pesquisada o(a) própria(a) professor(a) ministra a aula em Libras. No Brasil, diferente da escola que pesquisamos, o modelo de educação inclusiva para surdos, predominantemente, no estado de Pernambuco, apresenta métodos de ensino para ouvintes, disponibilizando, na maioria das vezes, apenas um intérprete para tradução simultânea Língua Portuguesa para Libras na sala de aula (a criança surda não tem uma comunicação direta com seu(sua) professor(a)).

2.4 Materiais:

Na construção dos dados da pesquisa desenvolvemos três oficinas (desenho, colagem e fotografia) com as crianças participantes. Em todos os encontros, levamos um caderno de anotação, uma filmadora e câmera para registramos as oficinas com fotografias e filmagens.

Na oficina de desenho, levamos papel, hidrocor, lápis de cor e giz de cera. Além disso, levamos toalhas, cestas e comida para realizarmos um piquenique. Na oficina de colagem, utilizamos recortes de revistas e imagens impressas, folhas, cola e tesoura. Por último, na oficina de fotografia, fizemos uso de um *tablet* e um aparelho celular. Cada oficina teve a duração de aproximadamente 2h30min.

2.5 Procedimentos:

2.5.1 *A escolha da escola e o acolhimento da instituição*

No início do estudo, a pesquisadora não conhecia a escola e nem os profissionais que trabalhavam nela. Tinha apenas uma carta de autorização da Prefeitura do Recife e muita ansiedade para que a pesquisa pudesse ser realizada naquele local. A escolha por essa escola deveu-se ao fato dela atuar com crianças entre 6 e 7 anos de idade e essa ser a faixa etária na qual, usualmente, as crianças surdas iniciam sua vida escolar no Município do Recife.¹⁶

¹⁶ Segundo os resultados da pesquisa “A inclusão do estudante surdo na perspectiva dos professores da educação infantil da Rede Municipal do Recife” realizada pela professora Wilma Souza (UFPE) no período de 2010 a 2013 mostram a ausência de estudantes surdos nas creches e pré-escolas. Ou seja, por falta de profissionais, intérpretes e programas acessíveis para crianças surdas na educação infantil, elas só iniciam sua vida escolar no ensino fundamental I. Tal fato ainda se faz presente até os dias atuais, visto que a implementação das salas bilíngues para o alunato surdo no município do Recife atende desde 2015 apenas ao público do ensino fundamental I e II, médio e educação de jovens e adultos (EJA), não contemplando a educação infantil, conforme mostra o próprio site da Prefeitura do Recife.

2.5.2 Reunião com o gestor (1º encontro)

O gestor da escola demonstrou bastante interesse pela pesquisa e agendou uma reunião com a professora da turma dos pequenos (termo utilizado por ele). Na escola, tem apenas uma sala de aula com crianças entre 6 e 7 anos de idade.

2.5.3 Reunião com a professora (2º encontro)

Neste encontro, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com a professora sobre a pesquisa e recebi seu consentimento em seguida que a mesma fosse realizada com os(as) alunos(as) da sua turma. Além disso, durante a conversa a pesquisadora inquiriu a professora sobre o perfil do educando e ela narrou alguns desafios que a escola estava enfrentando para receber os ciclos iniciais do ensino fundamental I. Um deles seria o fato de que até o ano anterior a escola atuava apenas com o Ensino Fundamental II e as séries finais do Fundamental I. Ademais, a professora pontuou que ainda faltava estrutura física nos banheiros, merenda e recreio para acolher melhor as crianças menores.

2.5.4 Encontro com as crianças e responsáveis (3º encontro)

Neste encontro, explicamos para as crianças e seus respectivos responsáveis sobre os objetivos das oficinas e da pesquisa. Levamos cópias do termo de consentimento livre e esclarecido, conversamos com as mães e cuidadoras sobre os principais itens. Cada uma teve seu tempo para ler. Algumas levaram para casa o termo, outras leram na escola e todas assinaram-no antes do início da oficina.

Com as crianças, fizemos uma roda de diálogo para apresentar o termo de consentimento a elas. A pesquisadora Vanessa e a estudante de Letras-Libras, Kilma Coutinho, explicaram em Libras e numa linguagem mais acessível para as crianças, os objetivos, métodos e o termo de consentimento da pesquisa. Elas responderam com gestos ou sinais em Libras seus respectivos interesses de participar. Todo este procedimento acerca do aceite das crianças em relação à participação na pesquisa foi registrado em vídeo para configurar o termo de consentimento das mesmas.

Nossa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética através parecer Número: 2.374.419, 09 de novembro de 2017. (Anexo I)

2.5.5 *Oficina de desenho (4º encontro)*

Esta oficina teve a duração de aproximadamente 3 (três) horas. Neste momento, as crianças foram convidadas para desenharem lugares, pessoas, coisas e atividades que elas gostavam e não gostavam na escola. Elas podiam dividir a folha: de um lado, desenhariam “a escola que temos” e do outro “a escola que queremos”.

Conversamos com elas individualmente sobre os desenhos criados e tentamos conduzir suas narrativas para entendermos um pouco as propostas de intervenção das próprias crianças sobre seu processo de inclusão. Após a atividade, fizemos um piquenique na área externa da escola. A oficina foi registrada com vídeos e fotos.

Cabe-nos dizer que a oficina teve como fonte referencial os estudos de Vygotsky (1998), em que o desenho da criança pode ser usado como um estágio preparatório ao desenvolvimento da sua linguagem verbal ou escrita. O desenho pode assumir o caráter para planejar e auxiliar o ponto de vista em determinados assuntos.

Além disso, consideramos que o uso de desenhos produzidos pelas crianças aguça a percepção da visão. Alguns estudiosos do processo de educação dos surdos defendem que o uso de recursos visuais é imprescindível para seu processo de interação e socialização. O professor de Libras Falcão (2012), em consonância com nosso ponto de vista exposto, discute que o processo de ensino/aprendizagem da pessoa surda deve ser aguçado com atividades manuais e visuais, pelo fato de que:

A estrutura mental cognitiva comunicacional das crianças, independente se surdas ou ouvintes é a mesma, mas o processo de assimilação e percepção de mundo é diferenciado. Tudo o que falta como sonoridade e oralização deve ser compensado pela cognição visual e recursos multissensoriais (FALCÃO, 2012, p.109).

Na realidade, a partir dessa passagem, acreditamos que a ausência da oralização deve ser complementada, e não necessariamente compensada pela cognição visual e recursos multissensoriais. Nesse aspecto, os desenhos e o

piquenique contribuíram para aguçar diferentes sentidos no que diz respeito à temática referida.

2.5.6 *Oficina de Colagem (5º encontro)*

O tempo de duração da oficina de colagem foi de, aproximadamente, duas horas. Levamos recortes de espaços, objetos e pessoas de diferentes escolas. As crianças selecionaram as imagens com as quais elas mais se identificaram e gostaram. Elas confeccionaram, em dupla ou trio, uma colagem que representasse a escola que eles gostariam de ter. Após a atividade pronta, tivemos uma roda de conversa com todas as crianças em grupo. Posteriormente, conversamos com as três crianças participantes individualmente sobre suas produções.

2.5.7 *Oficina de Fotografia (6º encontro):*

A oficina de fotografia foi inspirada nos estudos da norte-americana socióloga da infância, Berry Mayall (2001). Ela desenvolve diferentes métodos de pesquisa com crianças. A autora considera que o uso de fotografia permite que as crianças participem da pesquisa motivadas pelas suas respectivas produções e os diálogos construídos a partir delas.

As pesquisadoras Fernanda Muller (2012) e Silvia Maciel (2012) com influência dos estudos de Mayall desenvolveram atividades de fotografia em pesquisas com crianças. Muller construiu dados acerca da cidade de Porto Alegre sob as lentes das crianças. Silvia pesquisou sobre o cotidiano das crianças por meio das fotos produzidas por elas. Os dois estudos convergem no sentido que as fotografias são utilizadas como textos que direcionam os diálogos entre as pesquisadoras e as crianças. Segundo essas autoras, as crianças sentem-se empolgadas ao verem as fotos tiradas por elas e facilmente as conversas vão fluindo.

Elas foram as referências utilizadas na construção de nossa oficina de fotografia. Explicamos para as crianças que elas poderiam circular por diferentes ambientes da escola com um *tablet* em mãos e elas iriam registrar pessoas, objetos ou lugares da escola que elas gostassem e não gostassem. Cada criança teve

aproximadamente 10 minutos para fazer os seus registros. Em seguida, voltamos para sala de aula, exibimos todas as fotos e conversamos em grupo com todos os alunos. Mais tarde, conversamos com as crianças em grupo e depois, com o trio que coletamos os dados. Conversamos individualmente também com as três crianças participantes.

2.6 Visão geral das oficinas

Consideramos que as atividades visuais: desenho, colagem e fotografia produzidas pelas próprias crianças podem contribuir para conduzir o ritmo e a direção do assunto, explorar os tópicos discutidos com pouca interferência das pesquisadoras, bem como priorizar o protagonismo ativo e interativo da criança. Assim, essas estratégias foram utilizadas como um meio de fazer as crianças se expressarem, visto que muitos estudos apontam, incluindo o estudo Graue e Walsh (1956, p.139) que “a entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças (...) Podem não achar nada interessante a atividade de estarem sentadas a responder às perguntas dos adultos”.

Em consonância com essa passagem, os desenhos, colagens e fotos foram a nossa maneira de motivá-las a participarem. Ademais, foi uma forma de aguçar sua percepção visual sobre elas mesmas e a escola. Essas atividades igualmente foram registradas em vídeo (a partir da assinatura do TCLE pelos responsáveis das crianças participantes da pesquisa) e também através de anotações e fotos.

Buscamos traçar caminhos metodológicos que apresentassem uma participação ativa da criança surda na construção sobre como a mesma compreende a escola, a partir de vivências que elas pudessem expressar seus sentimentos, ideias e conflitos. Consideramos que as oficinas puderam proporcionar percursos protagonizados pelas crianças, visto que elas tiveram a oportunidade de registrar desenhos, colagens ou fotografias da escola, assim como, em seguida, puderam conversar sobre suas produções.

2.7 Passo-a-passo da análise de dados

Tendo em vista alcançar os objetivos desse estudo, traçamos estratégias que sintetize e organize os dados numa abordagem qualitativa, interpretativa e atenta aos detalhes dos fenômenos investigados. Nessa perspectiva, registramos os dados

construídos com as crianças por meio de videografia. Com base nos estudos de Meira (1994) sobre microanálise interpretativa, descrevemos a técnica da videografia como um “estudo da atividade através da filmagem em vídeo” (p.3). Ou seja, ela nos auxilia no registro de informações do sujeito em situação, conseguindo capturar a densidade das expressões, movimentos dos diálogos em cena.

Ainda com base em Meira (1994), utilizamos essa estratégia como uma complementação para registro dos dados, todavia, consideramos que ela não substitui uma orientação investigativa etnográfica. Isto é, a filmagem em vídeo nem sempre consegue captar a interpretação do(a) pesquisador(a) in loco. Desse modo, conforme já discutido no corpo dessa metodologia, realizamos um estudo de casos com três crianças por mediação presencial de oficinas. A videografia, por sua vez, contribuiu para ser utilizada após a coleta de dados, no sentido de registrar as informações com mais detalhes do que um caderno de anotações, uma vez que conseguimos, pela filmagem em vídeos, nuances das particularidades da interação construída entre pesquisados(as) e pesquisadores(as).

Consideramos que a videografia contribui para uma análise de dados interacional pelo fato de conseguir alcançar diferentes aspectos e parâmetros de uma língua visogestual(Libras), cenário, expressões, movimentos, entre outras interações das atividades desenvolvidas. Em convergência com essa perspectiva, os autores Jordan e Henderson (1995) defendem que filmagens em vídeos produzem uma análise interacional fidedigna às circunstâncias e particularidades do contexto em cena analisado:

Video technology has been vital in establishing Interaction Analysis(...) Only electronic recording produces the kind of data corpus that allows the close interrogation required for Interaction Analysis. In particular, it provides the crucial ability to replay a sequence of interaction repeatedly for multiple viewers-and on multiple occasions (JORDAN; HENDERSON, 1995, p.39).

Essa passagem demonstra como nossa análise foi construída, sobretudo no que diz respeito a conseguir repetir as sequencias e assistir aos vídeos mais de uma vez. Tal fato proporcionou ter uma transcrição mais minuciosa da interpretações dos dados.

Além disso, no que diz respeito ao processo de educação de surdos, a filmagem em vídeo apresenta um papel relevante na análise de dados em Libras, pois, por se tratar de uma língua visual, a videografia consegue captá-la de modo

mais adequado. O vídeo aguça uma interpretação visual em sintonia com a Libras. É tanto que alguns estudos, tendo como referência o instrutor de Libras Falcão (2012), fazem uso dos vídeos para aguçar a memorização. Nas palavras de Falcão:

É comum que os alunos surdos esqueçam com facilidade as atividades das aulas que foram feitas em dias anteriores, isso pode acontecer por causa da ausência do retorno auditivo. Uma maneira de aguçar a memorização das aulas é gravar ou tirar fotos das atividades realizadas com as crianças. Por meio desse registro, fica mais fácil as crianças surdas lembrarem do que fora abordado anteriormente, tirarem dúvidas ou aprofundar o que fora visto (FALCÃO, 2012, p.210).

Consideramos que essa passagem de Falcão (2012), mesmo com finalidades diferentes do nosso estudo, ajuda-nos a contemplar uma análise interpretativa realizada por uma língua predominantemente visual.

Com base nessa análise interacional da nossa pesquisa, registramos o estudo de caso das três crianças com o total de 18 vídeos. Foram produzidos 10 vídeos da oficina de desenho e 8 vídeos da oficina de colagem. Na oficina de fotografia, foram realizadas anotações sobre a atividade¹⁷. Assistimos aos vídeos e fizemos anotações manuscritas de cada um deles. Para isso, assistíamos aproximadamente 20 segundos de cada filmagem e parávamos para realizar as anotações. Segue uma foto no anexo II para ilustrar como foram realizadas as anotações. Após anotar de modo descritivo cada oficina, selecionamos as informações que consideramos relevantes pela perspectiva dos objetivos da pesquisa. Assim, construímos uma tabela em que descrevemos alguns eventos e destacamos os objetivos correspondentes de cada um deles. Segue a tabela no anexo III.

Com base nas considerações feitas neste tópico sobre o delineamento metodológico do presente estudo, iremos discutir a seguir sobre a interpretação dos dados construídos pelas crianças. Dividiremos a análise dos dados em três partes. Primeiro, discutiremos sobre nossa visão geral da escola realizada pelas nossas observações a cada encontro. Segundo, discutiremos a escola pela perspectiva das três crianças participantes da pesquisa a partir das oficinas de desenho, colagem e fotografia. Por último, apresentaremos um infográfico que visa sintetizar a escola

¹⁷ Não houve registros em vídeos porque a fotógrafa Laís e a pesquisadora Kilma não puderam comparecer à oficina de fotografia.

que as crianças parecem querer e que foram expressadas em suas produções (ANEXO IV).

3. O QUE TÊM AS CRIANÇAS SURDAS PARA NOS DIZER SOBRE A ESCOLA? RESULTADOS E DISCUSSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, descreveremos e discutiremos os dados obtidos a partir das observações sem intervenções, das conversas e produções das crianças em cada oficina. Buscamos articular os resultados aos objetivos do presente estudo, tendo em vista compreender a perspectiva das crianças surdas sobre seus processos de escolarização pela ótica da infância e da surdez. Ou seja, o que elas pensam sobre a escola, o que elas gostam e o que não gostam e como elas gostariam que a escola fosse.

Dividimos este capítulo em duas partes. Primeiro, traçamos uma visão panorâmica que visa englobar alguns aspectos da escola a partir de nossas observações; segundo, apresentaremos e discutiremos os sentidos construídos sobre a escola pelas crianças nas oficinas de desenho, colagem e fotografia. Por último, iremos expor um infográfico que visa sintetizar os principais aspectos analisados de como as crianças gostariam que a escola fosse. Consideramos que os elementos gráficos visuais contribuirão para completarmos nossa discussão dos resultados a partir de uma linguagem lúdica e visual.

Vale mencionar que nos deparamos durante o trabalho de campo com questões sobre a infância e a surdez para além dos nossos objetivos. Apesar de não estarem previstas para serem tratadas no escopo da presente dissertação, mostraram-se relevantes para compreendermos melhor as particularidades do contexto em cena.

3.1 Panorama geral da escola

3.1.1 A proposta pedagógica da escola para as crianças surdas: desdobramentos da perspectiva bilíngue ¹⁸

Nosso trabalho de campo foi realizado numa escola municipal da cidade do Recife. A instituição é composta por turmas do ensino fundamental I e II. No total,

¹⁸ Conforme discutido na fundamentação teórica, o bilinguismo apresenta fios que tecem sobre a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para as pessoas surdas numa perspectiva viso-espacial. Ou seja, as estratégias de ensino são mediadas pelos sentidos predominantemente da visão e do tato.

são 4(quatro) salas de aulas bilíngues e 4(quatro) salas regulares. As aulas bilíngues são ministradas em Libras, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua e a estrangeira como terceira, ambas na modalidade escrita para o educando surdo. Além disso, os planos de aula, metodologias de ensino e os recursos pedagógicos seguem uma perspectiva viso-espacial. Ou seja, as professoras ministram as aulas de modo sinalizado com uso de retroprojetor, vídeos, desenhos, colagem, contação de história em Libras, entre outras mediações que agucem os sentidos da visão e do tato.

De outra forma, as turmas regulares as aulas são ministradas em língua portuguesa como primeira língua e a língua estrangeira como segunda língua para o educando ouvinte. Os processos de mediação seguem propostas predominantemente orais-auditivas. As aulas são ministradas pela voz oralizada das professoras(es), leituras de textos, músicas, etc.

Consideramos que esse modelo de escola regular com inserção de salas bilíngues (Libras e Língua portuguesa) coexiste em abordagens teóricas diferentes. De um lado, esse modelo de instituição busca dialogar com as propostas da educação bilíngue com métodos e procedimentos pedagógicas exclusivos para o educando surdo e os seus pares. Do outro lado, filia-se às teorias da educação inclusiva em que as pessoas surdas estudam numa escola regular. (Ver a fundamentação teórica, tópico 1.4).

Levando em consideração a proposta de educação bilíngue para surdos, como encontramos nos estudos de Quadros (1997) e Lacerda (2006), a escola pesquisada não seria interpretada como bilíngue, pois, segundo suas pesquisas, o bilinguismo implica o *status* da língua de sinais não apenas na sala de aula, mas em todos os níveis linguísticos, culturais, sociais e políticos da instituição (QUADROS, 1997). Desse modo, seria necessário que além das práticas pedagógicas das aulas, a referida escola adaptasse o currículo, projeto político pedagógico e planejamento escolar de modo a abrigar integralmente a língua de sinais e torná-la uma prática nos diferentes espaços escolar.

A autora Quadros (1997) ainda ratifica que enquanto as escolas no Brasil apresentarem um contexto quase exclusivo em língua portuguesa, os(as) estudantes falantes ou sinalizados em outras línguas brasileiras, como, usuários(as) da Libras ou de línguas indígenas orais ou sinalizadas¹⁹, terão dificuldades para se adaptarem

ao sistema regular de ensino. Nas palavras da autora:

[...] Não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua oficial do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país. E quanto às demais línguas faladas e sinalizadas no país? Por que tais línguas não dividem espaços dentro das escolas? Em uma perspectiva “aditiva”, saber mais línguas apresentam vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. As crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais (QUADROS, 1997, p. 33-34).

Numa concepção mais ampla, Quadros (1997) compreende como um problema a hegemonia da língua portuguesa nas escolas, não apenas para o(a) aprendiz surdo(a), mas para todo quadro formado por estudantes que se subjetivizam noutras línguas brasileiras. Nessa perspectiva, a ausência de um contexto multilíngue dá margem para que os(as) usuários da Libras e outras línguas sejam excluídos(as) das atividades fora da sala de aula e não se sintam representados(as) dentro da escola.

Nesses termos, a escola pesquisada precisaria investir no uso da Libras e recursos viso-gestuais em todos seus ambientes. Por exemplo, na escola, no quadro de avisos, todos os seus informes estão em língua portuguesa, não há recursos visuais, datilologia ou sinais em Libras que contribuam para comunicação dos(as) surdos(as) fora da sala de aula. Assim como, não há sinalização visual que indique os diferentes espaços na escola, como o banheiro ou a cantina. Ademais, nos dias da pesquisa, percebemos que praticamente não há interação entre os(as) alunos(as) surdos(as) e ouvintes. Essas observações mostram a falta de mediação para que a pessoa surda se sinta acolhida e se reconheça em diferentes contextos escolar.

Sabemos que a realização de algumas dessas mudanças exige custos financeiros. Contudo, não se trata apenas de investimentos viso-espaciais ou comunicacionais. Além disso, consideramos que é preciso investir na formação e capacitação do docente e discente, no contexto, portanto, de prática corrente da língua. Cabe-nos ressaltar que não apenas formação em Libras, mas discussões sobre as concepções da surdez, (ou seja, não apenas o incentivo à prática da língua

¹⁹ Na perspectiva de Quadros(1997), O Brasil é multilíngue, pois existem mais de 170 línguas indígenas de etnias diferentes. Não apenas línguas faladas, mas também, línguas indígenas de sinais que são simplesmente negligenciadas da escola regular.

de sinais, mas também uma discussão sobre a própria surdez, tendo em vista desconstruir certos preconceitos, estereótipos e estigmas que se imbuem em diferentes narrativas sociais). Essas narrativas tendem em geral a instituírem um horizonte normativo, que trata com anormalidade ou de modo exótico a diversidade e as diferenças humanas.

Em consonância com a nossa perspectiva, Sasaki (1997) nomeia essas construções estigmatizadas nos discursos e práticas do cotidiano de barreiras atitudinais. Essas barreiras consistem em manifestar concepções errôneas sobre pessoas que historicamente foram consideradas inferiores pelas suas particularidades físicas, sensoriais, cognitivas, etc. Nesses termos, pensamos que uma escola bilíngue para surdos precisa investir na desconstrução desses estigmas que se encontram, ainda que de modo tácito, presentes no currículo, no projeto político pedagógico, nas práticas pedagógicas, nas divisões espaciais e no dia-a-dia da escola.

No que diz respeito à sala de aula, local que nossa pesquisa atuou de modo mais agudo, notamos que a professora ouvinte ensina ao educando surdo em Libras. Ela sempre deixa desenhos expostos no quadro que representam palavras-chave sobre o assunto ou tema da aula. Utiliza também cartazes e outros materiais que contribuem para a assimilação visual dos conteúdos escolares. Notamos que todas as professoras que atuam em salas bilíngues se dedicam para o desenvolvimento de métodos que contemplem o aprendizado dos(as) estudantes surdos(as). Observamos que elas conversam entre si e produzem juntas alguns métodos para serem aplicados na sala de aula. Iremos mostrar no parágrafo a seguir o exemplo de uma atividade de contação de história realizada por uma professora da instituição como meio de ilustrar um pouco a dinâmica das atividades realizada nas salas bilíngues.

Na terceira visita à escola, a professora, do 6º ano do fundamental II, estava contando uma história em Libras. Ela convidou as outras turmas bilíngues para participarem da atividade também. Ela nos contou uma narrativa sobre mulheres e mães negras levadas em navios negreiros de alguns países da África para serem escravizadas no Brasil. Essas mulheres para tentar consolar seus filhos e suas filhas, faziam bonecas de pano com pedaços de suas saias ou vestidos. As bonecas ficaram conhecidas como *Abayomi*. São feitas sem costura e com alguns nós. As

bonecas simbolizam a força e encanto de mulheres negras que tristemente foram escravizadas.

Durante a contação dessa história, a professora utilizou algumas imagens para representar o cenário e as personagens. Após a contação, cada pessoa aprendeu a confeccionar sua própria *Abayomi*. Segundo a professora, é significativo o desenvolvimento de atividades manuais que valorizem a criação, criatividade e aprendizado com as mãos. Seguem duas fotos do resultado da atividade.

Imagem 1. Bonecas confeccionadas na contação de histórias



Fonte: Elaboração Própria

Esse exemplo visou ilustrar como são construídas as acessibilidades comunicacionais e metodológicas das aulas. Contudo, sentimos falta das acessibilidades físicas e espaciais na sala de aula. Notamos que as salas têm um formato de quadrado e as cadeiras são enfileiradas, uma atrás da outra. De acordo com alguns estudos acerca da educação de surdos, Quadros (1997), Lacerda (2006) e Falcão (2012), o ideal seria que as salas de aula tivessem formato arquitetônico de U (o que se aplica, aliás, à educação de modo geral). Caso não fosse possível modificar a estrutura física do local, seria mais adequado que as cadeiras pudessem ser organizadas em círculos. Visto que uma sala bilíngue para surdos(as) com formato quadrado e as cadeiras enfileiradas prejudica a comunicação em Libras, pelo fato do(a) estudante não ter uma visão geral da sala. Consequentemente, ele ou ela não ver/escuta quando professora(o) ou os(as) colegas estão sinalizando em Libras em locais da sala que estão fora do alcance dos seus olhos. Como nos mostram as fotografias registradas a seguir

Imagem 2. Primeiro encontro com as crianças



Fonte: Elaboração própria

Essas fotos ilustram um pequeno recorte das dificuldades que os(as) alunos(as) apresentam para se comunicar em Libras na sala de aula com o formato mencionado no parágrafo anterior. Na primeira foto, a estudante que senta na última fileira levanta-se para ver o que o colega está falando, visto que ele se senta de costas para ela e suas mãos não ficam visíveis. Na segunda fotografia, ela precisa se levantar para que as professoras e pesquisadoras possam escutá-las em Libras, pois não é possível ver suas mãos. Podemos notar ainda nessa foto que uma das crianças vira seu rosto para conseguir vê-la sinalizando.

Em convergência com essa situação registrada, Quadros (1997) ratifica, com seus estudos, que o bilinguismo para surdos é atípico. Em outras palavras, é diferente dos padrões habituais ou mais frequentes dos contextos bilíngues orais, pois envolve modalidades de línguas diferentes). Segundo a autora, “a questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação...” (QUADROS, 1997, p.31). Assim, o formato arquitetônico e a organização espacial das cadeiras são vistas como barreiras comunicacionais na sala de aula.

Consideramos que esses processos que envolvem a educação bilíngue, ou seja, aspectos físicos, metodológicos e atitudinais, discutidos nesse tópico são implicações específicas dos estudos da educação de surdos(as). Todavia, queremos discutir a educação de surdos além dessas questões, buscando entendê-la numa proposta de educação inclusiva. É notório que a escola pesquisada transita numa abordagem de inclusão de surdos(as), visto que as salas bilíngues fazem parte de uma escola regular.

Quando nos referimos à educação inclusiva estamos situando-a mais precisamente em relação às concepções inclusivas nascentes nos anos 90, germinadas pelos registros da UNESCO na declaração de Salamanca (1994). O documento visa construir uma sociedade inclusiva para todas as pessoas, tendo em vista alcançar as pessoas com deficiências, em que essas possam participar de modo pleno sob condições iguais na sociedade.

Assim, foram institucionalizados modelos de inclusão escolar que visem acolher todo tipo de diversidade humana. Nessa perspectiva, diferentes políticas buscaram desenvolver propostas de inclusão na escola. Para o presente estudo, destacamos aquela apontada por Mantoan (2005) conforme a qual defende que os(as) estudantes surdos(as) e ouvintes devem estudar em salas regulares juntos. Numa entrevista para a revista Nova Escola, a autora retoma este debate dando ênfase às estratégias de se lidar com o preconceito “grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos” (MANTOAN, 2005, s/p).

Concordamos com essa perspectiva inclusiva de um escola que compartilhe todos os espaços com pessoas diferentes, porque vimos como um direito conviver com as diferenças. Assim como, também percebemos que a experiência da diferença é um ganho significativo para a comunidade escolar. Todavia, pensando nas particularidades do educando surdo, perguntamo-nos: quais benefícios a escola inclusiva apresenta para comunidade surda?

De um lado, temos ciência que os(as) surdos(as) ganham nas trocas de vivências e na ampliação das compreensões de mundo. Por outro lado, questionamos as lacunas nas propostas de educação inclusiva para surdos, visto que, nas salas regulares, a professora ou o professor, predominantemente, não fala a língua do(a) estudante surdo e os métodos de ensino-aprendizagem são majoritariamente desenvolvidos numa perspectiva oral-auditiva.

A aprendizagem e diálogos da criança surda inserida numa sala de aula regular apresentam-se restritos a presença do intérprete de libras, que não tem a função de ensinar, mas, traduzir do português para a Libras. Para Lacerda (2006) essas propostas inclusivas das salas regulares não atendem às particularidades da comunidade surda. Esse modelo inclusivo é satisfatório para aqueles que querem

conviver com as diferenças, mas não contempla o principal, as pessoas consideradas diferentes do padrão normativo. Nas palavras dela:

[...] Uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitem de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p.166).

Tendo como base os estudos de Lacerda, consideramos que modelos de educação inclusiva para a diversidade e diferenças contemplam mais o próprio educando privilegiado do que necessariamente um público excluído pelas suas particularidades linguísticas, culturais, políticas, cognitivas ou afetivas, pois essas são tratadas ainda de modo superficial e com medidas paliativas.

Nesses termos, analisamos que a proposta da escola pesquisada (modelo regular com salas bilíngues para o educando surdo) não se trata de um meio de excluir o educando surdo da convivência com ouvintes e nem de negar seu direito à educação regular. No entanto, consideramos um caminho para desenvolver métodos educacionais mais específicos em que atenda às particularidades do público surdo. Desse modo, consideramos que salas bilíngues não são formas de isolar pelo viés da deficiência, conforme defendem os estudos de Mantoan (2005). Trata-se, no entanto, de buscar atender às as construções próprias do educando surdo. Não estamos querendo dizer que esse seria o modelo ideal para educação de surdos, mas pode ser visto por uma perspectiva de atuar em sintonia com as diferenças linguísticas e culturais no contexto da educação formal.

Notamos que a sala bilíngue da escola que pesquisamos permite que as crianças convivam com os seus pares surdos, contribuindo para a aquisição da língua de sinais para aqueles(as) que não a adquiriram com a família. As aulas são ministradas em Libras e que as propostas metodológicas são desenvolvidas numa perspectiva viso-gestual. O grande desafio da escola seria expandir o bilinguismo para além da sala de aula e proporcionar a interação entre surdos(as) e ouvintes.

Assim, nossa pesquisa considera que uma educação bilíngue e inclusiva, apesar de apresentarem concepções e perspectivas significativamente diferentes, não precisam ser necessariamente antagônicas e excludentes. Vemos que poderíamos ampliar o desafio da inclusão para pessoas surdas e pensarmos numa

escola bilíngue e inclusiva, em que fosse possível articular abordagens e práticas viso-gestual e oral-auditiva concomitantemente.

Sabemos que não se trata de uma tarefa simples de ser planejada e executada, pois a língua oral apresenta privilégios sociais sob a língua sinalizada (ver tópico 1.2 da fundamentação teórica). Todavia, não acreditamos numa educação inclusiva para surdos que não caminhe junto com o bilinguismo. Nossa pesquisa acredita que as pessoas que devem ser mais beneficiadas com a inclusão de surdos(as) no sistema de educação regular são os próprios surdos(as). Ou seja, não podemos prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos surdos(as) apenas para que pessoas ouvintes possam ter a experiência da diferença.

Para dar continuidade a interpretação das nossas observações, iremos discutir a seguir sobre a representatividade do povo surdo no contexto da escola pesquisada.

3.1.2 Representatividade da comunidade surda na escola

Durante as visitas à escola, não notamos a presença de pessoas surdas na composição do quadro docente e de funcionários da instituição. Segundo a professora, há um único surdo que trabalha na escola. Ele exerce a função de instrutor de Libras, porém não estava presente nos dias em que a pesquisadora estava na instituição. Com exceção desse instrutor, a equipe de professoras bilíngues, gestão e outras funções é formada apenas por pessoas ouvintes.

Consideramos a ausência de educadores(as) surdos(as) um problema para processo de narrativas de identidades. Conforme discutido no tópico 2 da fundamentação teórica, as narrativas de identidade são modos que os surdos e as surdas se subjetivizam como minoria linguística, adquirindo hábitos diferentes da cultura oral-auditiva. Nessa perspectiva, a surdez não é vista como doença ou deficiência, mas processos de identidade da comunidade surda.

Desse modo, a presença de um ou uma adulto(a) surdo(a) possibilita novas construções sobre a surdez para a criança. A autora Perlin metaforiza que o encontro surdo-surdo é “como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 1998, p.54) Nesse caso, é permitir roupagens para a surdez que vão além do ponto de vista ouvicêntrico que tende a limitar a criança ao modelo social ouvinte.

Nessa perspectiva, conforme discutido no tópico 2 da fundamentação teórica, alguns relatos de pessoas surdas, incluindo a autora Strobel (2008), demonstram a significância do contato com pessoas surdas para os processos de formação de identidades pessoais e sociais. Desse modo, a convivência de crianças surdas com adultos surdos permite que ela perceba referências de mundo além da compreensão da representação oral e amplie novas formas de socialização. Ainda com base em Perlin (2003), o outro surdo (adulto) pode ser visto como uma força vital e de resistência para crianças surdas.

Essa discussão ganhou um terreno prático em nosso estudo, no momento em que notamos a aproximação intensa entre Kilma, participante da pesquisa, adulta surda e as crianças surdas. Foi perceptível como elas se reportavam à Kilma. A impressão obtida ao observar o contato das crianças com ela é que houve uma identificação desde o primeiro dia. As crianças pareciam apreciar a presença de uma adulta surda. Tendo em vista as considerações mencionadas nesse tópico sobre a relação entre o(a) surdo(a) e os seus pares, apostamos que esta conexão entre Kilma e as crianças possibilita novas aberturas para como lidar com a surdez pela experiência antropológica. Isto é, lançar o olhar para a diversidade no lugar da deficiência.

Discutiremos a seguir sobre as nossas observações sobre as experiências da infância das crianças surdas na escola.

3.1.3 Vivências da infância na escola:

Conforme uma conversa com a professora, os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental I compõem o quadro das turmas da escola há apenas um ano. Por conta disso, a escola ainda está se adaptando para acomodar crianças, pois seu público sempre foi formado por crianças maiores, adolescentes e adultos fora da faixa considerada regular.

Segundo a mãe de uma das crianças, ela e as outras mães dos alunos surdos permanecem na escola durante o turno das aulas. Acompanham os seus filhos quando vão ao banheiro, merenda e recreio, pois, não se sentem seguras de deixá-los(as) sozinhos(as) com alunos(as) adultos(as). Ainda segundo seu relato, há apenas uma mãe que não acompanha o filho na escola. Ela considera isso um

absurdo, pois essa criança já teve problemas com alunos adultos no horário da merenda.

Diante desse contexto, percebemos que a situação das mães poderia ser usada como ponto de partida para discussão sobre gênero, maternidade e crianças com deficiências, porém não iremos aprofundar, pois não é foco da discussão.

A partir desse relato e as observações, notamos que a escola precisa passar por mudanças e transformações para acomodar e zelar melhor pela autonomia e independência das crianças, como: banheiros adaptados para seus respectivos tamanhos, parque, horário do lanche diferenciado dos(as) adolescentes, etc. Tal fato ratifica nossa discussão do tópico 3, da fundamentação teórica, em que as crianças precisam ser incluídas não apenas como sujeito surdos, mas acima de tudo, como crianças.

Esses foram alguns pontos que destacamos nas observações que fizemos durante o trabalho de campo. Apresentaremos e discutiremos a seguir os resultados das oficinas mediadas com as crianças, tendo em vista alcançar o cerne do nosso trabalho que consiste em entender a escola pela perspectiva das crianças surdas.

3.2 Três estudos de caso, três oficinas:

Descreveremos e discutiremos, a partir de agora, os dados construídos com as três crianças ,  e  nas três oficinas. Primeiro, apresentaremos a oficina de desenho e analisaremos seus respectivos resultados, a seguir descreveremos e discutiremos os dados da oficina de colagem e, por último, a oficina de fotografia. Iremos articular os resultados aos objetivos da nossa dissertação.

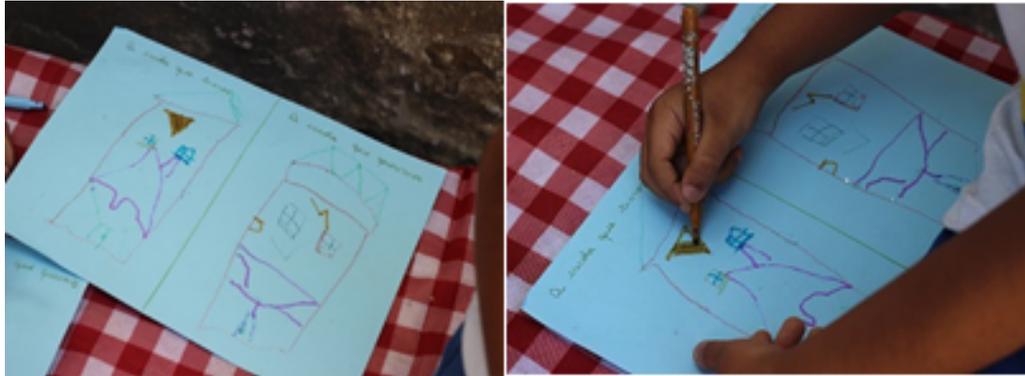
3.2.1 Oficina de desenho

A oficina de desenho foi a primeira atividade a ser realizada com as participantes do estudo. A mesma foi realizada numa área da escola cheia de árvores e o chão de areia. Nessa oficina, estavam presentes seis alunos, duas meninas e quatro meninos. Construímos os dados apenas com os dois alunos  e , pois  faltou. A pesquisadora e Kilma explicaram para as crianças que elas deveriam desenhar “A escola que elas têm e a escola que elas querem” em uma

folha de papel dividida com uma linha ao meio. De um lado, elas poderiam desenhar lugares, atividades, pessoas e coisas da sua escola. Do outro, elementos que elas gostariam de incluir ou mudar na escola.

Segue abaixo o desenho e a conversa sobre o desenho que tivemos com .

. Imagem 3. Desenho de 🖐️.



Fonte: Elaboração própria

🖐️ conversou bastante com as pesquisadoras. Ele desenha dos dois lados da folha de papel. 🖐️ inicia a conversa mostrando seu desenho do lado direito. Segue um trecho da conversa:

🖐️ diz sorrindo: *BANHEIRO, COCÔ.* (faz uma expressão facial reforçando o sinal cocô)

Pesquisadora: pergunta: *BANHEIRO SUJO?*

🖐️ ri e aponta para o cocô do seu desenho. (Ele emite vários sons, fica eufórico)

P: *TEM COCÔ NO BANHEIRO?*

🖐️ ri alto e diz: *COCÔ.* (faz cara de espanto e não responde)

P: *O QUE VOCÊ DESENHOU?*

🖐️ Responde outra coisa: *CORRER, CARRO, COMPUTADOR.*

P: *VOCÊ CORRE NA ESCOLA? TEM COMPUTADOR NA ESCOLA?*

🖐️ : *COMPUTADOR QUEBROU.*

P: *O COMPUTADOR DA ESCOLA?*

🖐️ : *NÃO. CASA. ESCOLA TEM NÃO.*

P: *POR QUE VOCÊ QUER COMPUTADOR NA ESCOLA?*

🖐️ *JOGAR!*

P: *MAIS O QUÊ?*



APRENDER (Ele ri e puxa a perna do amigo ao lado).

Imagem 4. Foto de  com o seu desenho



Fonte: Elaboração própria

 desenha a mesma imagem no dois lados da folha. Ele fica com a mão cobrindo o desenho quando percebe que estamos fotografando. Ele desenha vários quadradinhos. .Ele praticamente não se comunica com a pesquisadora, conhece poucos sinais em Libras. Tentamos fazer gestos, desenhos ou mímicas, mas não obtemos sucesso para a construção do diálogo. Ele apenas nos olha, faz-de-conta que está sinalizando em Libras e volta a brincar com os amigos.

Encerramos a atividade com um piquenique. As crianças comeram, correram e ficaram rindo entre si. No final da atividade, elas abraçaram a pesquisadora, Kilma e Laís, a fotógrafa. Elas também deram um sinal em Libras para a fotógrafa.

Imagem 5. Piquenique



Fonte: Elaboração própria

Durante o piquenique,  ficou sempre atento às conversas dos colegas e tentou se comunicar com alguns amigos utilizando gestos caseiros para representar algumas brincadeiras. Ele brinca um pouco com os seus pares, mas se dispersa com facilidade e sai da conversa com os amigos.

A partir das construções do cenário da oficina de desenho, consideramos que  e  apresentam perspectivas diferentes sobre a escola, visto que suas

experiências da infância e da surdez são marcadas por processos próprios de subjetivação.

 , filho de pais surdos e fluente em Libras, socializa-se e compartilha suas ideias sobre a escola de modo mais fluído. A aquisição da língua de sinais permite que ele se aproprie de elementos linguísticos para manifestar elementos imaginários e do cotidiano sobre as suas vivências na escola. Destacaremos a seguir dois pontos da conversa que tivemos com  , pois os consideramos significativos para a construção dos resultados da pesquisa.

 desenha e conversa sobre cocô. Sabemos que o simbolismo do cocô, sobretudo, a partir de uma psicologia do desenvolvimento da infância com referência freudiana, dá margem para diferentes interpretações. Contudo, iremos analisar apenas o que consideramos relevante para compreensão da escola pelo olhar da criança. Nesse caso, interpretamos que a criança ao desenhar um cocô na parte da folha “a escola que temos” e iniciar a conversa sobre esse ponto específico “*BANHEIRO, COCÔ*” (faz uma expressão facial reforçando o sinal cocô), além de ser uma temática atrativa e divertida para muitas crianças, pode representar um pouco das circunstâncias do banheiro da escola. Como os banheiros não são adaptados para o tamanho de  , ele pode precisar da ajuda quando precisa utilizá-lo. Desse modo, para ele, fazer cocô na escola pode ser uma situação que mobilize as pessoas e o marque de algum modo particular.

Outro ponto que nos chamou atenção durante a conversa é quando ele sinaliza várias vezes sobre o computador. Destacamos a frase “*JOGAR/BRINCAR E APRENDER*”.²⁰ Consideramos que numa linguagem da infância ,  introduz uma temática sobre escola e tecnologia digital. Esse fato nos faz pensar sobre o quanto as vivências da infância são construídas com o uso da internet em computadores, *smart phones*, entre outros²¹. Nessa perspectiva, notamos que a escola precisa saber lidar com essa realidade e aprender a fazer um uso adequado desses equipamentos digitais.

²⁰ . Além do sinal BRINCAR/JOGAR se o mesmo estiver em Libras, ele não o utiliza. Ele descreve alguns tipos de brincadeiras e logo em seguida faz os sinais de aprender e computador.

²¹ Ver o artigo “As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância” publicado em 2017 na Revista Portal de Educação. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200011> .

Esse resultado retoma a construção teórica de “geração” a partir de Sarmento (2005) discutida no tópico 3 da fundamentação teórica. O autor mostra como é significativo estudar a infância pelas matizes culturais do seu contexto geracional. Assim, suas preocupações e demandas são produzidas dentro das circunstâncias que elas vivenciam. Nesse caso, os aparelhos digitais constroem e simbolizam novas formas das crianças viverem suas infâncias.

Além disso, alguns estudos, como Quadros e Karnopp (2004) e Falcão (2012), consideram que os recursos digitais podem contribuir para a utilização de imagens que auxiliem na construção dos diálogos e conhecimentos produzidos na escola. Por exemplo, há palavras em português que não são traduzidas para Libras, pois não existe um sinal específico para a palavra. Nesse caso, é comum o uso da datilologia (alfabeto manual) para interpretação em Libras, contudo, não significa dizer que o(a) aluno(a) surdo(a) entenderá semanticamente a palavra, pois se trata de um vocabulário que ele desconhece. Nesse caso, a assimilação do vocábulo à imagem poderá contribuir para uma compreensão mais aguda do contexto e tão logo a palavra ganhará significado.

Sabemos que essa assimilação – vocábulo/imagem – pode ser realizada por diferentes recursos visuais, desenhos, colagens, maquetes, etc. Todavia, o uso de aparelhos digitais com internet podem contribuir para apresentar imagens de palavras que surjam inesperadamente na mediação da aula, pois nem sempre a educadora ou educador terá as imagens que correspondam aos contextos construídos na sala de aula, pois a mídia digital apresenta de modo bastante versátil, podendo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Em suma, destacamos esses dois pontos da oficina de desenho com . No geral, ele gosta muito de brincar, movimentar-se e rir com os amigos. Foi bastante participativo e mostrou-se animado com as atividades mediadas na oficina.

Ao passo que, nas produções e contatos com , observamos que o mesmo desenhou vários quadradinhos enfileirados. Além disso, ele fez o mesmo desenho dos dois lados da folha. Não conseguimos conversar com ele sobre o seu desenho. Utilizamos alguns gestos e mímicas, mas não conseguimos manter o diálogo. É o primeiro ano de  na escola e seu primeiro contato com Libras. Seus pais são

ouvintes, sua irmã surda é oralizada.  não é oralizado e sabe poucos sinais em Libras. Ele mostrou-se tímido com as pesquisadoras, porém parece ficar mais à vontade quando está entre seus colegas de sala. Ele sempre está brincando com os amigos, faz gestos caseiros para eles e entra nas brincadeiras.

Interpretamos por meio do seu desenho que ele fez a escola que ele tem e que os quadradinhos representam a organização espacial das cadeiras. Consideramos que as vivências da surdez e da infância de  marcadas pela privação da aquisição da língua durante tantos anos, priva-o também de manifestar uma linguagem abstrata e imaginativa sobre a escola. Notamos que ele desenhou a escola como ela é, percebendo-a apenas no campo do concreto. Contudo, é notório que os seus processos imaginários mesmo não manifestados numa língua estão presentes em suas ações, pois ele “faz-de-conta” em alguns momentos que conversa em Libras.

Essas diferenças de compreensão sobre a escola entre  e  é um modo prático de entendermos melhor os estudos de Vygotsky (1981) sobre como a aquisição da fala (neste caso, a fala sinalizada) modifica e amplia nosso modo de subjetivar e se socializar com as pessoas e ambientes ao nosso redor. Segundo o autor “às vezes, a fala expressa os desejos da criança; outras vezes, ela adquire o papel de substituto para o ato real de atingir o objetivo”. Nesses termos, a fala não só expressa o que sentimos, assim como, permite que possamos sentir certas percepções. No caso de , nessa perspectiva, ele consegue colocar elementos imaginativos nas suas ações, mas tais elementos são limitados para ampliar suas vontades e desejos pela ausência da fala.

Os dados construídos nesta oficina contemplam nossos objetivos no sentido de entender que a escola pela perspectiva da criança é repleta de brincadeiras, faz-de-conta e movimentos, conforme as duas crianças, de modos diferentes, se apresentam na construção dos desenhos e diálogos. Notamos que enquanto as crianças estão pensando na escola pela infância, cabe aos adultos trazer as nuances da surdez. Por exemplo,  menciona que gostaria de um computador na escola para ele jogar. Desse modo, podemos perceber que mesmo sem ele comentar, o computador pode ter outras funções que contribuam para seu

aprendizado enquanto aluno surdo (conforme já mencionado nos parágrafos anteriores).

Além disso, o desenho de  traz a discussão sobre o que ele pensa sobre a escola. Ao desenhar a estrutura física com quadradinhos enfileirados, o aluno demonstra olhar para a escola de um modo bastante concreto. Neste caso, pensando na escola que eles querem, retomamos a discussão sobre as cadeiras organizadas em círculos para facilitar a comunicação entre eles. Neste caso, poderia facilitar o processo de aquisição da Libras de , pois ele visualizaria melhor os diálogos com a professora e os seus pares.

Em suma, as crianças parecem perceber a escola muito mais pelas lentes da infância, elas querem espaço para se expressarem corporalmente, inventar brincadeiras e usar aparelhos tecnológicos, no caso o computador, o qual faz parte do seu cotidiano. As problematizações sobre seus processos como sujeitos surdos são percepções que cabem mais aos adultos ampliarem para as crianças, pois, elas querem viver suas infâncias.

Buscamos analisar os dados construídos com as crianças a partir das discussões da sociologia da infância pela ótica de Corsaro (2011) que nos mostra que as vivências das crianças devem fazer sentido desde seu nascimento e elas não devem ser olhadas apenas como seres que farão parte da sociedade no futuro. A infância, como citou o autor “é parte integrante da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, as demandas das crianças não devem ser vistas apenas para a construção delas como sujeitos surdos ou o processo de ensino-aprendizagem como alunos(as), mas também como crianças que mostram como é importante uma escola que tenha espaço para elas brincarem, expressarem-se corporalmente e disponha de atividades dos seus respectivos interesses.

3.2.2 Oficina de colagem

Esta oficina foi realizada na sala de aula com sete alunos(as), cinco meninos e duas meninas. As três crianças participantes do estudo realizaram a referida atividade. Espalhamos sobre as mesas imagens de diversos espaços de uma escola: banheiros, pátios, merendas, salas de aulas com estilos diferentes. Além disso, levamos livros e gibis. Pedimos que as crianças escolhessem uma imagem

que, dentre aquelas expostas, representasse os diferentes espaços da escola, e com a qual ela mais se identificava.

Imagem 6. Oficina de colagem



Fonte: Elaboração própria

As crianças selecionaram as imagens, conversaram sobre suas escolhas e as colocaram num papel. 🖐️ e 🖐️ escolheram imagens muito parecidas, salas com computadores, gibis da Turma da Mônica, jogos, etc. Ao passo que 🖐️ escolheu imagens da escola muito parecidas com a sua: uma sala de aula com lousa e cadeiras enfileiradas e uma cantina parecida com o local da merenda, perguntamos se ele gosta da sua escola e não gostaria de mudar. (GOSTA ESCOLA? O QUE NÃO GOSTA? QUER MUDAR?) Ele riu e não nos respondeu. Emitiu alguns sons e apontou para o amigo, pediu para as pesquisadoras perguntarem ao seu amigo.

Notamos mais uma vez que 🖐️ sente dificuldades de compartilhar suas percepções sobre a escola e pensamos que talvez essa dificuldade esteja relacionada ao fato de ele não ter se apropriado ainda de uma língua que o permita expressar seus pensamentos, desejos e expectativas.

Na escolha dos livros, os três escolheram gibis da Turma da Mônica. Notamos que as crianças não tiveram muito interesse pelos livros de literatura infantil surda “Cinderela surda” e “A cigarra surda e as formigas”. Esse fato nos chama a atenção e, tendo em vista o nosso objetivo de trazer a compreensão das crianças surdas sobre a sua escola e seu processo de inclusão, parece possível supor que as crianças surdas que convivem com outros pares surdos e têm uma sala de aula que minimamente dialoga com as particularidades da surdez, simplesmente querem brincar e viver sua infância como a maior parte das crianças. Questões relacionadas aos processos de educação dos(as) surdos(as) são preocupação do mundo adulto, das leis e teorias (que nem sempre encontram

amparo ou poderíamos mesmo dizer respaldo na demanda das crianças cujo desejo, na maior parte dos casos, é de natureza fortemente lúdica). Interpreto que as crianças surdas querem ser vistas antes de tudo como crianças que gostam de se movimentar, brincar, ter as coisas ao alcance da sua altura, etc.

Imagem 7. Colagem das crianças



Fonte: Elaboração própria

Segue um trecho da conversa com  que exemplifica suas vontades de brincar e viver sua infância.

P: BRINCADEIRA QUE MAIS GOSTA? (Expressão facial para mostrar intensidade)

: MOTO, CARRO.

P: ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ GOSTA.

: PARQUE.

Notamos que o cenário da infância dos meninos surdos é marcado pela ideia de brincadeiras de velocidade. O símbolo do carro se faz muito presente nas conversas com os meninos, conforme mostra a referida conversa com . Consideramos que tal fato tem relação com as construções sociais do gênero masculino desde a infância.

Outro ponto chave nessa conversa é que  gostaria que sua escola tivesse um parque. Usualmente, quando discutimos sobre escolarização de crianças surdas, ressaltamos os estudos relacionados à aquisição da língua, recursos visuais, representações culturais e tantas outras questões da surdez, língua de sinais e oralidade. Ao passo que, quando conversamos com as crianças surdas, elas parecem direcionar as conversas para nuances da infância, brincadeiras comuns

para todas as crianças e não apenas jogos específicos para educação de surdos(as). Como mencionou Wallon em seus estudos “A criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: O ponto de vista do adulto ou da criança?” (Infância compreendida nos termos que trabalhamos na fundamentação teórica, tópico 1.3).

Nesses termos, os processos de educação das crianças surdas (preocupações do mundo adulto) precisam estar em sintonia com vivências da infância para que se leve em consideração as próprias crianças na construção da sua escolarização.

Assim, notamos que em sintonia com nossos objetivos, a perspectiva das crianças sobre a escola transita na compreensão de entendê-las pelos seus processos da infância no sentido de perceber como seus modos de se expressar pelos campos da motricidade, afetividade e cognição (conforme os estudos de Wallon - 1968) muito têm a nos dizer sobre a escola. Por exemplo, durante a atividade as crianças se levantam, se movimentam e mostram como os seus corpos dialogam junto às suas falas. Desse modo, compreendemos como a organização do lugar físico é significativa para que os seus movimentos não sejam tolhidos, pois eles demonstram um modo de se expressar muito próprio.

A necessidade do toque é outro ponto que notamos. Elas sempre abraçam a pesquisadora, gostam de dar abraços coletivos e apertam um pouco também. Esse fato intensifica o quanto a expressão pelo corpo se faz presente e quanto essas manifestações corporais não podem ser ignoradas no contexto escolar.

Buscamos também em nossos objetivos entender a escola que as crianças querem que ganhe sentido no seu momento atual. Ou seja, analisamos os dados das oficinas atentas ao que as crianças desejam na fase que elas vivem, sem lançar luz como as suas preferências afetam seus respectivos futuros. Por exemplo, refletimos como os livros, lanche e salas selecionadas pelas crianças podem contribuir para sua vida escolar no momento presente, sem projetar essa seleção numa perspectiva do futuro.

Com base em Corsaro (2011), queremos entender os sentidos atribuídos pelas crianças pelas suas vivências do momento presente. Nessa perspectiva, notamos que as crianças sentem falta de um parque. O parquinho escolar representa para as crianças um momento de descoberta, brincadeiras, interação com os pares de modo mais livre das intervenções dos adultos. Sem o parque

escolar, consideramos que há uma ausência de se pensar o sujeito surdo no cenário da infância experimentada naquele momento atual e único. No que diz respeito à escola pela perspectiva da surdez, as crianças não dialogam sobre essa vertente. Ratificamos mais uma vez que cabe aos adultos pensar em parquinhos escolares com sinalizadores visuais, com nomes em Libras etc, pois o que as crianças expressam mais é a necessidade do brincar.

3.2.3 Oficina de fotografia

Nesta oficina participaram seis alunos, todos meninos. As três crianças participantes estavam presentes. Cada um teve aproximadamente 10 minutos para tirar fotos da sua escola. Infelizmente, neste dia, Kilma e Laís não puderam ir. O primeiro foi 🖐️, com um *tablet* nas mãos. Pedi para ele fotografar coisas, pessoas ou lugares que ele mais gosta na escola. Ele tirou uma foto da professora, dos amigos e pediu para tirar uma foto comigo. O segundo foi 🖐️. Ele simulou que o *tablet* era um volante e saiu pelos corredores brincando. Ele tirou foto das árvores, dos amigos e do nome da escola. O terceiro 🖐️. Ele fotografou os amigos e os cartazes que sua turma confeccionou. Seguem algumas fotos tiradas pelas crianças:

Imagem 8. Foto de 🖐️



Fonte: 🖐️

Imagem 9. Foto de 



Fonte: 

Imagem 10. Foto de 



Fonte: 

Notamos enfaticamente nessa oficina , conforme mostram as fotografias, que as crianças gostam muito dos seus colegas de classe. Eles passaram a maior parte do tempo tirando fotos juntos. Destacamos nessa oficina que as crianças zelam pelos laços afetivos de amizade e como é relevante que a escola seja atuante em mediações que aproximem as crianças para a construção da amizade .

Além disso,  passou boa parte da oficina fingindo que o *tablet* era um volante e ele o dirigia pelo pátio da escola. O faz-de-conta sempre está presente na sua compreensão de mundo.

Tendo em vista os dados apresentados e discutidos nesta sessão, desenvolvemos um infográfico, apresentado a seguir, que visa sintetizar nossos resultados por meio de palavras-chave que ilustram a escola que as crianças querem. Sabemos que os dados construídos são recortes subjetivos sobre a escola.

Todavia, consideramos que o infográfico contribui para organizar didaticamente nossos resultados em sintonia com uma linguagem visual mais acessível para as lentes da infância e da surdez.

Imagem 11. Infográfico das oficinas



Fonte: Elaboração própria

No primeiro balão, descrevemos a palavra em português “imaginação”, o sinal em Libras “imaginação ou sonhar” e uma imagem de um livro que provoca várias imagens e sensações para aqueles(as) que o leem. Nessa parte, queremos destacar como o imaginário e o faz-de-conta se faz presente nas vivências das crianças surdas e como é significativo apropriar-se dessa perspectiva para as experiências das crianças na escola.

No segundo balão, escrevemos em português a palavra “amizade”, o sinal em Libras “amigo(a)s” e um desenho de crianças sorrindo de mãos dadas. Destacamos com essas palavras e imagens como é significativo a escola estimular as relações afetivas das crianças com os seus pares, pois, durante as oficinas, as crianças demonstraram valorizar as relações com seus amigos(as).

No terceiro balão, descrevemos a palavra “parque”, o sinal de “parque” e um desenho das crianças brincando no parquinho. Esse terceiro balão visa ilustrar suas

brincadeiras. Em especial, busca apresentar um próprio pedido das crianças que sentem a falta de um parque na escola.

No último balão, escrevemos a palavra “tecnologia”, o sinal de “tecnologia” e o desenho de um computador. Destacamos essas palavras e imagens porque percebemos que as crianças sentem falta do uso de aparelhos digitais tecnológicos no ambiente escolar.

Temos ciência de que os desejos, as inquietações e as demandas sobre a escola construídas com as três crianças surdas são questões particulares dos contextos que elas vivenciam e que essas demandas não representam necessariamente todas as crianças surdas. Nossa análise demonstra as circunstâncias de um contexto escolar de algumas crianças a partir das relações construídas com as pesquisadoras. Todavia, consideramos que a discussão dos resultados nos ajuda a pensar como podemos aprender com as crianças e sobre a necessidade de escutá-las e ampliar seus processos de escolarização para além da nossa visão de adultos.

Para dar continuidade aos nossos estudos, finalizaremos o próximo tópico com as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos o desafio de aprofundar os estudos sobre o processo de escolarização de crianças surdas, tomando como perspectiva as percepções e compreensões das mesmas sobre o referido processo. Nossa lupa de investigação procurou ampliar conhecimentos sobre a educação de surdos(as), infância e inclusão. Consideramos que nosso estudo pode trazer um olhar que busca entrelaçar tais áreas do conhecimento, tendo como finalidade a de contribuir para um processo de educação de surdos(as) pelas lentes da infância numa escola regular. Especificamente, acreditamos que este trabalho se faz relevante em vários aspectos, sobretudo, porque a criança surda ainda é excluída de diferentes contextos da educação infantil, entre eles, a cidade pesquisada, Recife. Conforme discutimos na metodologia, as crianças surdas ingressam na escola na região metropolitana do Recife, a partir do fundamental I, com 6 e 7 anos de idade (PASTOR, 2012).

Diante desse cenário, percebemos que é urgente discutir sobre educação de surdos(as) na infância com o intuito de ampliar o debate nas escolas e entre os profissionais da Educação, para que os mesmos possam construir um discurso e uma prática mais fundamentados, a fim de receber as crianças surdas desde os primeiros ciclos da pré-escola. Acreditamos e esperamos que a ausência de crianças surdas em creches e pré-escolas será preenchida, gradativamente, na prática, com a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil com a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Sabemos quão significativo a fomentação da Lei para a escolarização das crianças, incluindo as crianças surdas. Todavia, não é suficiente para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência delas com qualidade no contexto escolar. Como meio de ratificar nossa preocupação, a pesquisa da professora Pastor (2012) investiga algumas motivações das crianças surdas para não estarem exercitando seu direito de acesso e permanência nas creches e pré-escolas e averigua que muitos professoras(es) nunca lecionaram para crianças surdas e nem se sentem preparadas(os) para recebê-los. De acordo com os resultados deste estudo:

Constatamos que 71% (setenta e um por cento), ou seja, a maioria dos participantes, não têm experiência com estudantes surdos, apesar

de 7, dos 17 participantes, lecionarem em creches há mais de 10 anos. Sendo assim, deparamo-nos com uma realidade em que um número significativo de professores leciona na creche e nunca teve contato com estudantes surdos em sala de aula(...) Muitos professores ainda não se sentem preparados para fazer a inclusão de estudantes surdos em sala de aula, pois entendem que é necessária uma maior preparação acadêmica para lidar com eles, uma vez que os professores geralmente relatam a falta de formação específica (PASTOR, 2012, p.10-11).

Nessa perspectiva, consideramos que existe um grande desafio no processo de educação de surdos(as), pois as próprias(os) professoras(es) (auto)afirmaram não se sentirem aptas para receberem esse público. Desse modo, mesmo que a Lei seja aplicada para crianças surdas, consideramos que as diferentes barreiras comunicacionais, físicas, atitudinais e metodológicas da escola não irão garantir uma permanência da criança com qualidade. Embora, o estudo da professora Pastor não seja tão recente(2012), ele é uma pesquisa relevante sobre níveis de realidades na prática, mostrando as dificuldades de modo mais concreto sobre o processo de escolarização de crianças surdas. Assim como, percebemos que, mesmo após 6 anos de publicação é uma realidade ainda presente, pois numa pesquisa mais recente (2016), denominada: “Implantação do projeto de educação bilíngue da prefeitura do Recife para estudantes surdos”, da professora Pastor junto a outros(as) pesquisadores, identificamos que o projeto bilíngue ainda não foi direcionado para o público da educação infantil, sendo apenas executado para o ensino fundamental I, II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, consideramos que a educação infantil de crianças surdas não pode continuar sendo negligenciada e nosso papel com essa pesquisa visa contribuir com nuances da escolarização dessas crianças com qualidade. Cientes de que se trata de um assunto amplo e complexo, e que uma dissertação de mestrado não dá conta de toda dimensão da referida temática, traçamos alguns objetivos visando atender um recorte dessa extensiva área de conhecimento.

Nossos objetivos consistiram em entender o que a criança surda pensa sobre seu processo de escolarização, mais especificamente, compreender a escola que as crianças têm e o que elas mudariam ou ampliariam na instituição. A escolha desses objetivos deveu-se ao fato de que as crianças não podem ser silenciadas na constituição dos seus direitos e bens sociais, assim como, elas nos oportunizam teorizar sobre propostas de escolarização. As opiniões das crianças contribuem

significativamente para construções de escolas que estejam em sintonia com as particularidades da infância e da surdez.

Devido à ausência de crianças surdas na educação infantil, selecionamos um público entre 6 e 7 anos de idade do primeiro ciclo do fundamental I. As crianças que participaram da pesquisa estavam cursando seu primeiro ano de vida escolar.

Tendo em vista tudo o que fora explanado na presente pesquisa, consideramos que os seus objetivos foram alcançados, uma vez que buscamos construir os dados com as crianças e analisá-los a partir da perspectiva da infância. Cabe salientar que não se trata de dados exatos e dedutivos, mas de resultados intuitivos. Percebemos também que nos deparamos com resultados que vão além dos objetivos que demarcamos, porém é relevante destacar algumas discussões dos resultados, que ratificam como nossos objetivos foram contemplados.

Na oficina de desenho, o estudante  menciona a falta de um computador na escola. Na de colagem,  queria que sua escola tivesse um parque e na de fotografia, os três (,  e ) destacam gostar muito dos amigos. Essas considerações das crianças se fazem relevantes pois mostraram como seus processos de escolarização estão submetidos a uma leitura enquanto sujeito surdo. Ao passo que, suas particularidades de ser criança muitas vezes parecem esquecidas nesse processo. Isso não quer dizer que a escola não apresente algumas lacunas no que diz respeito às especificidades da surdez, tal como: a organização espacial em formato de U nas salas de aula para facilitar a comunicação em Libras. Todavia, percebemos que há um olhar predominante para o (a) aluno(a) surdo(a) e não necessariamente para a criança surda.

Temos a percepção de que as crianças surdas não devem ser vistas apenas como surdas, elas são antes e acima de tudo crianças e para inclui-las no contexto escolar se faz necessário pensar em práticas educativas que contemplem a sua condição de surdez, mas que também as enxerguem pela perspectiva da infância.

Notamos que o projeto bilíngue do município do Recife implementou salas para o alunato surdo sem desenvolver práticas educativas que lidem com as particularidades dos sujeitos que vivem sob a condição da surdez. Ou seja, as crianças têm aulas em Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda, mas elas precisam ser contempladas na escola para além das questões linguísticas. Assim como todas as crianças, elas precisam ter um local adaptado

para seus processos de subjetivação comunicativos, afetivos, cognitivos e motores que são desenvolvidos de modo diferente do(a) estudante adolescente ou adulto(a).

Percebemos pelas produções e diálogos com as crianças durante as oficinas que elas querem viver suas infâncias no contexto escolar e seus processos de escolarização devem ser implementados e discutidos pelas nuances da infância e da surdez, concomitantemente.

Nessa perspectiva, consideramos que mesmo existindo pesquisas relevantes realizadas com crianças surdas, o nosso estudo traz um fio condutor diferenciado, por tentar entrelaçar com mais profundidade particularidades da infância e da surdez numa única teia de estudo. Além disso, notamos que muitos dos estudos da área discutem sobre as crianças, mas não com elas.

Desse modo, o processo de escolarização de uma criança surda vai além das nuances da educação de surdo(a) e bilinguismo. Sabemos que essas questões são primordiais, mas elas precisam fazer um intercâmbio com diferentes teorias da infância, a fim de que a escola possa proporcionar um ambiente adequado para seus processos de desenvolvimento e aprendizados nesta fase única e rica da vida que é a infância.

Consideramos que trazer um pouco dos estudos sobre a infância a partir de Korczak (1981) e Corsaro (2011) – sociólogo da infância – para pesquisa com crianças surdas trouxe uma perspectiva diferenciada para os estudos de educação de surdos(as), visto que não encontramos pesquisas com crianças surdas que sustentem uma compreensão da infância como categoria estrutural (termo emprestado por Corsaro, 2011). Dessa forma, tentamos lançar luz para investigar a escola a partir dos sentidos atribuídos por elas às suas vivências no momento presente. Mais especificamente, como elas pensam e se sentem na escola tendo como ponto de partida das suas experiências atuais numa perspectiva que a escola não seja vista como uma instituição que apenas contribuirá para sua formação no futuro. Refletimos a escola com as crianças surdas, diferente dos outros estudos, em que ela faça sentido na vida que ela tem, levando em consideração seu jeito lúdico, cheio de brincadeiras, marcado pelo faz-de-conta, perguntas inacabadas e preocupações próprias.

Pensamos também que esse estudo ainda pode ser mais aprofundado. Consideramos que poderíamos trazer mais questões sobre a infância, após a realização da última oficina mediada com as crianças surdas, pois elas

apresentavam-se mais à vontade com o elo construído com as pesquisadoras. Todavia, não tínhamos mais tempo cronológico de dar continuidade aos estudos.

Além disso, no desenvolvimento desta pesquisa nos deparamos com circunstâncias que trouxeram outras questões que apenas uma pesquisa de dissertação não dá conta. Neste sentido, percebemos que nosso estudo representa um ponto de partida na construção de uma ponte entre os estudos da infância e da surdez e que muitos tijolos ainda precisam ser colocados para essa conexão. Assim, notamos que não temos todas as respostas, longe de consegui-las, este trabalho nos trouxe outras formas de perguntar. A partir dele levantamos algumas questões que podem ser investigadas em estudos futuros: Como poderia ser construída uma escola bilíngue e inclusiva para crianças surdas e ouvintes? Qual é a participação do povo surdo sobre seu processo de escolarização? Como são desenvolvidos os papéis dos(as) educadores(as) surdos(as) na escola? Quais os projetos pedagógicos que as escolas desenvolvem para a família dos(as) surdos(as) e como é realizada a participação dos cuidadores masculinos?

Essas são algumas questões que me inquietaram durante a produção da dissertação e que poderiam ser trabalhadas em estudos futuros. Além disso, considero que este trabalho trouxe muitos ganhos para minha vida pessoal e profissional. Como professora, percebo que gradativamente quebrarei muitos estigmas reproduzidos de modo tácito não apenas com o educando surdo, mas, com diferentes alunos(as) considerados(as) com deficiências. Buscando um olhar para além dos diagnósticos ou rótulos das deficiências, mas também, atenta às particularidades do sujeito humano que subjetiva pela condição da surdez ou outras condições.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICH, ANETE; OLIVEIRA, Fabiana. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Cuiabá, v. 3, n. 1, p.240-258, jan./jun. 2015.

ANDRADE, Érico. **Precisamos de identidade?** Uma crítica ontológica à categoria de identidade. In: V Jornada do Círculo Psicanalítico de Pernambuco. (Encontro). Recife, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras,2006.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1991.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. Tese (Doutorado em Educação). 2009. 245f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009a.

_____. Regina e Souza. **Entrevista concedida a Cintia Kappke Medeiros Machado**. São Paulo: Revista eletrônica FAFITE. 2009b, Disponível em: <<http://www.fafite.com.br/cont.php>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; SANTOS, Lara Ferreira dos. Ensino de LIBRAS para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 237-250.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente**, Ilhéus: Editora da UESC, 2015.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, LUCYENNE MATOS. **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.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 168-177, 2000.

FALCÃO. Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife, 2014

_____. **Educação de surdos**: Ensaio Pedagógico. Recife, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexas, 1997.

GNT, **Documentário Balbucio**. Instituto Federal Santa Catarina. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cLalcikr92U&t=1s>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2002.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1956.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERZOG, Werner. **O Enigma de Kaspar Hauser**. Alemanha. 1974. (110 minutos).

ISAAC, Myriam L; MANFREDI, Alessandra K. S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. **Medicina**. Ribeirão Preto, v. 38, n. 3/4, p. 235-244, jul./dez. 2005.

JORDAN, Brigitte; HENDERSON, Austin. Interaction Analysis: Foundations and Practice. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 4, n. 1 p. 39-103, 1995.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-REVEL**. v.3, n.5, ago. 2005.

_____. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. 273f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua brasileira de sinais**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus. 1981.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice I in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982a.

_____. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications. London: Longman. 1982b.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: _____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1952.

LONG, J. Schuyler. **The sign language**: a manual of signs. 1910.

MACIEL, Silvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias**: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão promove a justiça**. 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

MAYALL, Berry. Conversations with Children: working with general issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). **Research with children**: perspectives and practices. London/New York: Routledge/Falmer, 2001. p. 120-135.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v.2 n. 3. dez. 1994.

MELMAN, Charles. **Imigrantes** – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MULLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

PADOVANI, Carla Marcondes César Affonso; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Do balbucio à fala: reflexões sobre a importância das atividades lingüísticas iniciais e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 45-54, abr. 2005.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais, **ETD Educação Temática digital**, Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006.

_____. O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade. 2003. 155f. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PFEIFER, Paula. **Surdos, libras, acessibilidade e mentiras sobre surdez**. Disponível em: < <http://cronicasdadasurdez.com/sobre-surdos-libras-acessibilidade-mentiras-surdez/> Acesso em: 05 de mar. 2018.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n.1, p. 225-270, 2007.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Porto Alegre, **Educação (Porto Alegre)**, v. 38, n. 2, p. 230-238. 2015.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Módulo II Teórico. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso em: 06 dez. 2012.

PORTAL OTORRINOLARINGOLOGIA. **Surdez**. Disponível em: <<http://portalotorrinolaringologia.com.br/surdez.php>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

QUADROS, Ronice Muller. **O ensino da LIBRAS na ed. básica**: avanços e desafios da ed. brasileira rumo à inclusão. In: I Simpósio Nacional de Educação inclusiva e Linguagem. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

_____. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

_____. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **As categorias vazias pronominais:** uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RECIFE, Prefeitura da Cidade. **Recife ganha salas bilíngues para atender alunos surdos.** Recife, 2015. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/17/03/2015/recife-ganha-salas-bilingues-para-atender-alunos-surdos>>. Acesso em: 10 dez, 2016.

RICO, Ana Maria. **A comunicação verbal na gestação.** Disponível em: <<http://www.guiadobebe.com.br/a-comunicacao-verbal-na-gestacao/>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação.** Porto: Porto Editora, 1995

SÁ, Nídia Regina L. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAID, Orientalismo: **O Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição:** ética na era da engenharia genética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 361-378, Mai./ago. 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: _____.; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos.** Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: <http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2012.

SCHÜTZ, Ricardo. **Assimilação natural - ensino formal**. 2002. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b. p. 7-32.

_____. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____ (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000a. p. 7-20.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n. 2, p.15 - 33, 2000b.

SOLE, Maria Cristina P. **O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SOUZA, Wilma Pastor de. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças surdas no contexto da creche**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Recife: EdUECE, 2012.

SPINK, Mary Jane; MENEGON; Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégias de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

_____. **Surdos: vestígios não registrados na história**. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **Entrevista com Karin Strobel** Florianópolis: Editora Arara Azul, 2006. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/102>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TAVARES, Fabiana; LIMA, Francisco. Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência. In: TAVARES, Liliana Barros (Org). **Notas proêmias: acessibilidade comunicacional para produções culturais**. Recife: Cepe, 2013.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS

Anexo 1- Parecer consubstanciado do CEP

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO - FUNDAJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por outras vias de escuta: a escola inclusiva pela perspectiva de crianças surdas e ouvintes.

Pesquisador: VANESSA DOS SANTOS MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77278317.7.0000.5619

Instituição Proponente: FUNDACAO JOAQUIM NABUCO FUNDAJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.374.419

Apresentação do Projeto:

O fio condutor deste estudo pretende tecer questões acerca do processo de inclusão de crianças surdas na escola regular pela sua própria perspectiva. A investigação, a se realizar com seis crianças, quatro surdas e duas ouvintes, que participarão de três oficinas ministradas pela pesquisadora deste estudo com o apoio de uma pesquisadora surda, tem como finalidade compreender como as crianças se sentem, pensam e participam dos diferentes contextos escolar. Nas oficinas, a se desenvolver em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa, as crianças irão produzir fotografias, maquetes e desenhos sobre lugares, pessoas e situações de que elas gostam e não gostam da escola. O processo de socialização entre crianças-crianças nas oficinas pode dizer muito sobre os valores, crenças e concepções de mundo acerca da perspectiva da educação inclusiva na escola. Sabe-se que socializar não significa incluir, mas esse fenômeno pode contribuir para se perceber como elas representam e interpretam discursos e práticas de inclusão da instituição escolar. Assim, a atenção aos seus diálogos, às suas expressões corporais, relações afetivas, amizades e aos conflitos construídos entre as crianças é de fundamental importância. Também a conversa com as crianças a partir de suas produções e a coleta de depoimentos das crianças surdas no que diz respeito à temática desta pesquisa. Entende-se o processo de inclusão numa escola como algo complexo, dinâmico e diversificado, impossível de ser esgotado numa pesquisa de mestrado, todavia, considera-se possível investigar esse processo com a participação das próprias pessoas que precisam ser

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

CEP: 52.071-440

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3073-6498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

Continuação do Parecer: 2.374.419

incluídas nesse ambiente por suas diferenças étnicas, de raça, gênero, língua, deficiência, etc. No caso desse estudo, trata-se de crianças surdas. Sabe-se, também, que as crianças, independentemente de serem surdas ou ouvintes, apresentam um processo de socialização diferente da do adulto, desenvolvendo relações singulares com o seu meio a partir de expressões corporais, afetivas, linguísticas bem próprias. Nesse sentido, as oficinas contribuirão para as pesquisadoras emergirem neste universo lúdico, marcado por brincadeiras e faz-de-conta em que as crianças produzem sentidos e dizem muito do que pensam e sentem sobre sua vida escolar. A produção de fotografias, maquetes e desenhos são atividades centrais das oficinas para que os diálogos partam de produções realizadas pelas crianças. Nessa perspectiva, considera-se que o propósito da pesquisa, que consiste em estudar o fenômeno da inclusão na escola regular para crianças surdas com a participação e o ponto de vista das próprias crianças, será atingido.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Investigar o processo de inclusão das crianças surdas na escola regular com a participação das próprias crianças a partir de como elas se socializam com outras crianças no desenvolvimento de oficinas lúdicas e interativas.

Específicos:

- Compreender como as crianças surdas interpretam e (re)produzem a cultura de inclusão da escola, contribuindo para novas maneiras de se pensar e fazer a escola num contexto de inclusão.
- Construir diálogos com as crianças a partir de suas produções criadas nas oficinas.
- Investigar o que as crianças surdas têm a nos dizer por meio das brincadeiras, faz-de-conta, expressões corporais e visuais sobre a escola e seu próprio processo de inclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As atividades da pesquisa – entrevistas informais, produção de fotografias, maquetes e desenhos pertinentes à temática – não oferecerão qualquer risco de danos físicos ou psicológicos às crianças participantes. Para assegurar esse compromisso a pesquisadora adotará as seguintes medidas: (1) oferta aos participantes de condições básicas de conforto, segurança e bem-estar; (2) preservação do sigilo da identidade dos participantes por meio do emprego de nomes fictícios criados pelas próprias

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

UF: PE

Município: RECIFE

CEP: 52.071-440

Telefone: (81)3073-6498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO - FUNDAJ



Continuação do Parecer: 2.374.419

crianças; (3) ocultação do nome da instituição locus da pesquisa; (4) participação restrita às crianças cujos responsáveis legais participarem da reunião com as pesquisadoras e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido; (5) participação voluntária das crianças, sem nenhuma gratificação financeira; (6) liberdade das crianças deixarem de participar da pesquisa, a qualquer momento, caso não se sintam confortáveis; (7) utilização exclusiva das informações coletadas (fotos, desenhos, vídeos, etc) para os fins de pesquisa, docência e construção dos resultados finais da dissertação; (8) manutenção dos dados da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora durante 5(cinco) anos após o término da pesquisa. Tem-se como benefício refletir sobre o processo de inclusão de crianças surdas com a participação das próprias crianças, possibilitando propostas mais abertas, dialógicas e perceptivas aos diferentes níveis de realidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destaque ao protagonismo dos sujeitos da pesquisa. A apresentação do projeto atende às exigências do Comitê de Ética na Pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está em conformidade com as exigências da Resolução 510/16.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu as exigências do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_913536.pdf	06/11/2017 06:54:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	06/11/2017 06:53:06	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito
Declaração de	Lattesresumidovanessa.pdf	22/09/2017	VANESSA DOS	Aceito

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIUCOS

CEP: 52.071-440

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3073-6498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO - FUNDAJ



Continuação do Parecer: 2.374.419

Pesquisadores	Lattesresumidovanessa.pdf	16:09:53	SANTOS MARQUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	22/09/2017 15:58:14	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Metodologiaoficinas.docx	22/09/2017 15:55:52	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.doc	22/09/2017 15:51:15	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia.pdf	22/09/2017 15:35:58	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	22/08/2017 21:24:55	VANESSA DOS SANTOS MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 09 de Novembro de 2017

Assinado por:
Janirza Cavalcante da Rocha Lima
(Coordenador)

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

CEP: 52.071-440

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)3073-6498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Escutando sinais: Retratos do cotidiano escolar de crianças surdas

Pesquisadora responsável: Vanessa dos Santos Marques

Orientadora: Emmanuelle C. Chaves da Silva

1. Proposta desta investigação

A proposta desta investigação é estudar o processo da educação inclusiva pela perspectiva das próprias crianças surdas. Temos a pretensão de entender o que elas pensam e sentem sobre a escola regular inclusiva. Pretendemos observar essas questões por meio do processo de socialização das crianças a partir de oficinas desenvolvidas pelas pesquisadoras, nas quais serão direcionados temas da visão da criança sobre a escola. A investigação será realizada com quatro crianças surdas e duas ouvintes. Observaremos como elas se socializam durante a mediação de três oficinas, sendo elas: fotografia, desenho e maquete, conversaremos com as crianças a partir de suas produções, bem como, iremos recolher alguns depoimentos das crianças surdas.

2. Participantes da pesquisa

Três crianças.

3. Procedimentos a serem seguidos

As oficinas serão realizados no espaço escolar, num horário contra turno às aulas. Buscaremos aprofundar o que elas pensam sobre a escola. Cada oficina terá aproximadamente três horas. A primeira oficina “Fotografia”, as crianças serão convidadas para fotografarem os lugares que elas mais gostam e menos gostam da escola. A segunda oficina “maquete”, as crianças irão construir duas maquetes, uma que contemple a escola que elas têm, a outra, a escola que elas querem. A terceira “Desenho”, as crianças irão desenhar as melhores e piores momentos que elas vivenciaram na escola.

Nas três oficinas, iremos observar como elas se socializam entre si durante o desenvolvimento das atividades, bem como, iremos conversar com elas sobre suas respectivas produções e desenvolver atividades lúdicas e brincadeiras a partir das atividades produzidas. A participação das crianças ouvintes contribuirá para perceber como é o processo de socialização entre crianças surdas e ouvintes e o que esse processo tem a nos dizer sobre a educação inclusiva entre crianças surdas e ouvintes. Além disso, iremos recolher alguns depoimentos das crianças surdas, caso elas se sintam à vontade para se expressarem durante os diálogos.

4. Riscos e desconforto

A pesquisa será constituída por oficinas nas quais serão desenvolvidas as seguintes atividades: entrevistas informais, produção de fotografia, maquetes e desenhos pertinentes à temática. Tais atividades da pesquisa não oferecerão qualquer risco de danos físicos ou psicológicos às crianças participantes. Além do mais, será realizado o máximo esforço para que sejam oferecidas aos participantes condições básicas de

conforto, segurança e bem-estar. É importante ressaltar ainda que buscaremos, na identificação dos dados, preservar o sigilo das identidades dos participantes através da utilização de nomes fictícios os quais serão criados pelas próprias crianças para suas respectivas identificações e não mencionaremos o nome da instituição.

Além disso, só participarão do presente estudo as crianças que os responsáveis legais participarem da reunião com as pesquisadoras e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. A participação das crianças é voluntária sem nenhuma gratificação financeira e as mesmas serão livres para deixarem de participar da pesquisa, a qualquer momento, caso não se sintam confortáveis.

Todos os dados coletados (fotos, desenhos, vídeos, etc) serão utilizados exclusivamente com fins de pesquisa, docência e construção dos resultados finais da dissertação. Os dados físicos ou digitais obtidos na pesquisa serão mantidos sob responsabilidade da pesquisadora durante 5(cinco) anos após o término da pesquisa

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os vídeos e os relatos de pesquisa serão identificados por nomes fictícios, e não com os nomes de registros. Apenas as pesquisadoras e sua orientadora terão conhecimento dos dados. Se você der a sua autorização por escrito, assinando a Permissão para utilização de imagens em vídeo, das produção e participação, os dados poderão ser utilizados para fins de ensino e durante encontros e debates científicos.

6. Benefícios

Os participantes deste estudo não deverão ter nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que a investigação aqui empreendida possa nos trazer informações importantes sobre como as crianças surdas compreendem o seu processo de inclusão no contexto escolar. Neste sentido, acreditamos que a presente pesquisa pode trazer o projeto trará benefícios para toda comunidade escolar, uma vez as crianças da instituição terão oportunidade de falar sobre sua perspectiva das práticas de inclusão da escola. Em proporções maiores, acreditamos que a referida pesquisa servirá como fonte bibliográfica para estudiosos(as) da área e, num futuro, as informações obtidas neste estudo poderão ser usadas em benefício de crianças surdas brasileiras e seu processo de inclusão escolar.

7. Pagamento

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, você receberá cópias dos registros em vídeo das observações realizadas durante o período da investigação.

8. Resultados desta investigação

No momento em que concluirmos a análise dos registros em vídeo, você será informada dos resultados deste estudo, se assim você desejar.

9. Informações adicionais sobre esta investigação

Se você tiver alguma dúvida ou se quiser saber mais sobre a investigação, por favor, não hesite em entrar em contato com o pesquisador ou o orientador desta pesquisa:

Pesquisadora: Vanessa dos Santos Marques

Aluna do mestrado da Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) pela Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010
Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ
Fone: 30736556 (Secretaria da pós-graduação)

Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Professora Adjunta da área III do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco e professora do da Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) pela Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010
Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ
Fone: 30736556(Secretaria da pós-graduação)

Consentimento das crianças participantes

Os itens que constam no termo de consentimento (procedimentos, os riscos e desconfortos, etc) que será apresentado aos/às responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa serão também apresentados às crianças a partir de uma linguagem adequada, considerando as particularidades da infância e surdez. Neste sentido, o termo de consentimento será apresentado às crianças em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, neste momento, o diálogo com cada crianças, individualmente, será videografado para registrar as mesmas se comunicando em Libras sobre seu interesse e permissão (ou não) para participarem da pesquisa. Além disso, também será oferecida às crianças a possibilidade de registrar suas devidas autorizações por meio de desenhos.

Consentimento dos pais ou responsáveis legais da criança participante

Estou consciente de que minha participação nesta pesquisa conduzida pela aluna de mestrado Vanessa dos Santos Marques e orientada pela professora Emmanuelle Christine Chaves da Silva é completamente voluntária. Mantereí o direito de sair da pesquisa a qualquer momento, alterar o esquema de horário de forma conveniente para ambas as partes, ou recusar participar em procedimentos desta pesquisa que eu me sinta desconfortável ou que seja perigosa para a criança participante, para

mim mesma ou para a minha família. Estou ciente do material contido neste documento e que recebi uma cópia do mesmo.

Nome da Criança

Nome do(a) responsável

Assinatura do(a) responsável

Recife, ____ de novembro de 2017.

Permissão para utilização de imagens em vídeo

Eu, por meio deste, dou para a aluna-pesquisadora **Vanessa dos Santos Marques** e sua orientadora **Emmanuelle Christine Chaves da Silva**, a permissão para usar os dados contidos em vídeo realizado com meu/minha filho(a) e colhidos para pesquisa. A permissão é para que o vídeo possa ser utilizado em encontros científicos para ilustrar aspectos do estudo, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins didáticos. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome.

Nome da Criança

Nome do(a) responsável

Assinatura do(a) responsável

Recife, ____ de novembro de 2017.

Permissão para utilização de fotografias

Eu, por meio deste, consinto para a fotografa Laís Vareda, a permissão para usar as fotos realizadas com meu/minha filho(a) e colhidos para pesquisa “Escutando sinais: Retratos do cotidiano escolar de crianças surdas” A permissão é para que a fotos possa ser utilizadas no seu portfólio de trabalhos fotográficos. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome.

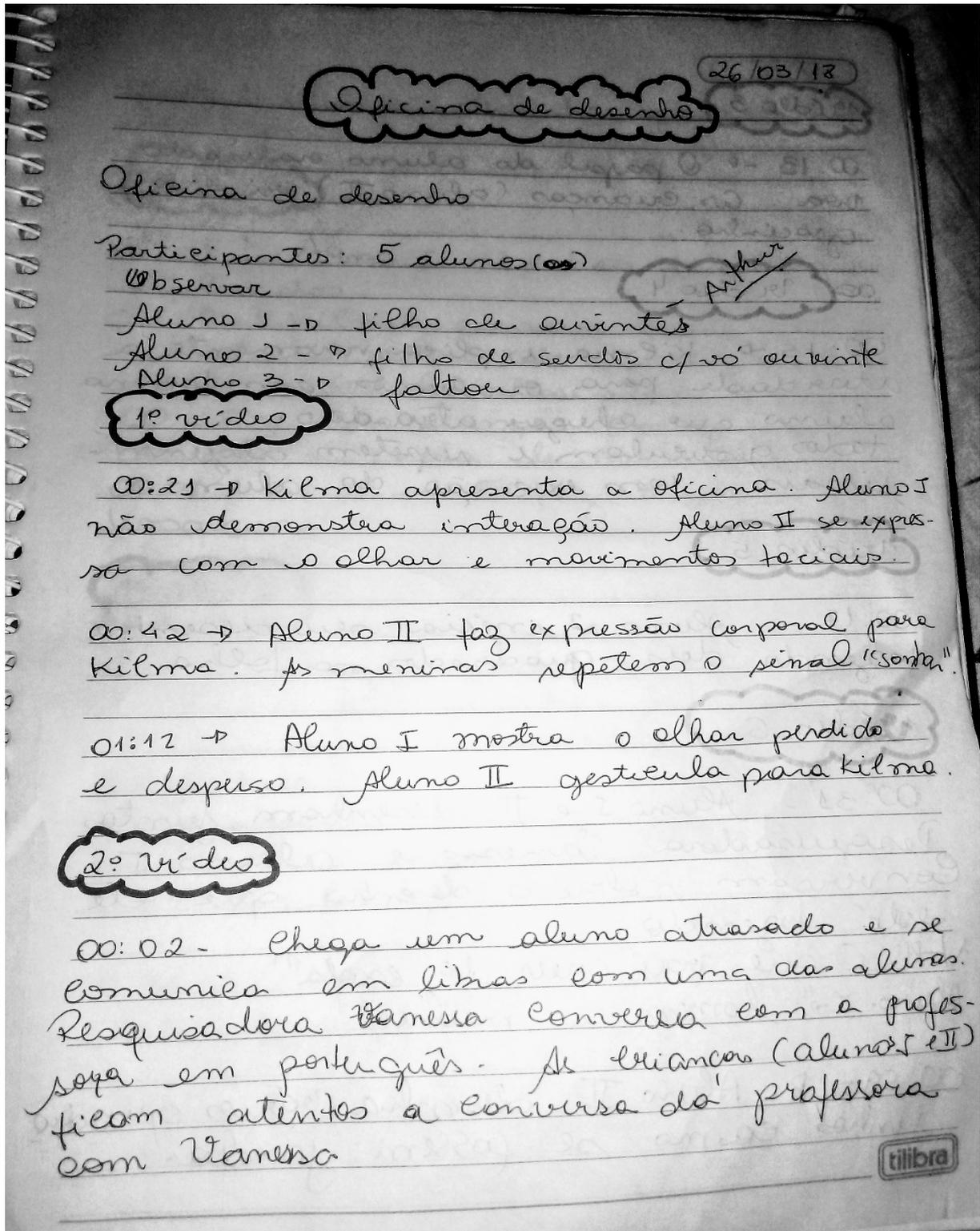
Nome da Criança

Nome do(a) responsável

Assinatura do(a) responsável

Recife, ____ de novembro de 2017.

Anexo 3- Anotações dos vídeos



Anexo 4- Tabela dos principais eventos das oficinas

OBJETIVOS			
GERAL	ESPECÍFICOS		
Investigar a perspectiva das crianças surdas acerca do seu próprio processo de inclusão escolar pelas lentes da infância e da surdez.	Compreender o que as crianças pensam sobre a escola em que elas estudam.		
	Analisar o que as crianças mudariam ou ampliariam na sua escola.		
Evento	Objetivo geral	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2
Oficina de desenho			
 desenhou a escola com vários quadradinhos enfileirados.		x	
 não conversa sobre seu desenho		x	
 desenhou apenas a escola que ele tem e a escola que ele quer.		x	x
 fala sobre fazer cocô na escola e brincar muito	x	x	x
 conversa sobre seu desenho. Ele inventa um sinal que ninguém conhece "Como se fosse uma criança correndo no meio do desenho"	x	x	x
 muda de assunto e diz que quer um carro. Classifica o carro demonstrando velocidade. Diz também que quer um computador.	x		x
As crianças queriam brincar. Elas ficaram 'puxando as pernas um do outro e riam alto	x		x
Encerramos com um piquenique, as crianças comeram, correram e riram entre si.	x		
Evento	Objetivo geral	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2
Oficina de colagem			
 insiste em pegar o caderno e o estojo. Explicamos que não iríamos utilizar esse material para a oficina, mesmo assim ele tira o caderno da bolsa e o deixa aberto sobre a mesa (Vídeo 5/ 00:06)	x	X	

Alunos  e  preferem uma sala de aula com jogos e computador. Aluno I se identifica com a escola com cadeiras enfileiradas e lousa. (Vídeo/ 02:17)		x	x
 escolhe uma imagem (sala com lousa e cadeiras enfileiradas) mas não explica os motivos. Quando a pesquisadora pergunta, ele volta para seu caderno. (Vídeo5/05:19)		x	
São apresentados imagens de livros da Ruth Rocha, Turma da Mônica e Literatura surda. Os alunos conhecem e escolhem Turma da Mônica. (Vídeo5/01:31)			
Aluno  diz que gosta de moto e parque. Não gosta dos jogos apresentados com metodologia para crianças surdas			x

Evento	Objetivo geral	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2
Oficina de fotografia			
Aluno  fingi que o tablet é o volante de um carro	x		x
Aluno  tira foto da professora		x	
Todos tiram fotos dos amigos	x		x

Cabe ressaltar que a relação entre os eventos e os objetivos não é construída de modo isolado. Muitas vezes, o evento corresponde aos diferentes objetivos de modo concomitante, pois trata-se de dados subjetivos que não são identificados de modo tão preciso. A construção da tabela foi realizada mais para fins didáticos, tendo em vista auxiliar na escrita da discussão dos resultados.