

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC- SP

Cibele Takaoka Yamamoto

A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos:
um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC- SP

Cibele Takaoka Yamamoto

A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos:
um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

São Paulo
2017

Folha de Aprovação

AUTOR: Cibele Takaoka Yamamoto

A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica.

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em educação: psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovada em __ de ____ de ____.

Professora Dra. Ana Mercês Bahia Bock,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Ana Mercês Bahia Bock. Agradeço por todas as orientações e trocas nos últimos anos. Obrigada por sua generosidade e sensibilidade. Foi um privilégio tê-la como orientadora e serei sempre grata por essa oportunidade.

Aos participantes da pesquisa, Nasser e Miguel, por compartilharem conosco suas trajetórias e nos despertarem para novas reflexões.

Às professoras da banca Maria Cecilia de Moura e Maria Luisa Sandoval Schmidt, por todos apontamentos na qualificação, que possibilitaram novos caminhos para o trabalho.

Aos meus professores do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP. Em especial a Mitsuko Antunes e Sergio Luna. Obrigada pelos ensinamentos e incentivos durante o mestrado.

Ao Edson Aguiar, pela ajuda gentil e apoio acolhedor em diversos momentos desse processo.

À FUNDASP, pela concessão de bolsa dissídio, que possibilitou a realização deste trabalho.

À Derdic e a todos amigos que lá conheci. Um agradecimento especial a Cristiano Koyama e Ilka de Alcântara, que me acompanharam e me incentivaram durante todo o percurso.

Às tradutoras-intérpretes de Libras, Thalita Passos e Adriana Venancino. Agradeço por todo o cuidado no trabalho de tradução.

À Claudia Hayakawa, que colaborou atenciosamente no esclarecimento de dúvidas em relação à sinalização de Libras para o trabalho.

Aos meus colegas e amigos do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP. Em especial a Luane Santos e Janaína Stabile, pela amizade e companheirismo nesses últimos anos.

Ao Renato Luz, pelo acolhimento e por todos os momentos de troca e de escuta. É difícil encontrar palavras para agradecê-lo.

Ao Pedro Freires, pelas revisões e contribuições para o trabalho e pelo carinho e amizade de tantos anos.

Aos meus queridos amigos: amigos de infância, da Psicologia, da surdez, da vida. Sem vocês o caminho seria solitário demais. Agradeço por todos os momentos vividos.

À minha família, pelo apoio, pelo incentivo e compreensão dos momentos de ausência.

Ao meu companheiro, Pedro. Agradeço por todo amor, disponibilidade e paciência.

Aos surdos, por me apresentarem uma realidade diferente e por me ensinarem a lutar por novos caminhos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e dar visibilidade à dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos, a partir do estudo da trajetória de dois jovens surdos formados na Educação Básica. Orientando-se pelo referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e da categoria teórica dimensão subjetiva da realidade, compreende-se o processo de escolarização de alunos surdos como um fenômeno complexo, que se desenvolve nas relações sociais e históricas e que não abrange somente elementos da realidade objetiva, mas é constituído também pela subjetividade dos sujeitos que se constituem nessa realidade. Desse modo, por meio do estudo das significações (sentidos e significados) de dois jovens surdos sobre as suas trajetórias, busca-se evidenciar e discutir elementos de subjetividade produzidos por esses sujeitos. Assim, pretende-se colaborar para uma reflexão sobre o processo de escolarização de surdos que considere também a sua dimensão subjetiva. A pesquisa trabalhou com dois jovens surdos de 23 e 24 anos, que se formaram na Educação Básica em 2013 e 2012, respectivamente. As trajetórias escolares dos participantes apresentaram contextos escolares diversificados, incluindo escolas públicas especiais para surdos, escolas privadas de ensino regular (com e sem intérpretes de Libras) e uma escola privada que trabalhava inicialmente com proposta educacional bilíngue, e posteriormente com uma proposta inclusiva. Para que fosse possível uma aproximação das experiências desses jovens de modo que o despertar de seus sentidos subjetivos fosse facilitado, foram realizadas conversações seguindo o conceito de *sistemas conversacionais* de González Rey (2012). Na análise das falas produzidas pelos sujeitos durante as conversações foi utilizada a proposta dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013). Por meio dessa análise, foi possível refletir a respeito das significações produzidas pelos sujeitos, principalmente no que se refere aos desafios encontrados em suas trajetórias e as suas possibilidades de enfrentamento. Entre os resultados, algumas condições vivenciadas e narradas se apresentaram como importantes para que eles pudessem significar as suas trajetórias com uma maior apropriação de si e de suas possibilidades como sujeitos ativos e transformadores da realidade. Nesse sentido, destacaram-se: 1) O reconhecimento da surdez nas suas diferenças; 2) A possibilidade de acesso a uma língua de sinais; 3) O encontro e a identificação com outros surdos; e 4) Os espaços de diálogo possíveis na família e na escola. Verificou-se que a construção de espaços de diálogo entre surdos e ouvintes pode se configurar como uma importante ferramenta para que a surdez não seja apenas reconhecida nas suas diferenças, mas também possa ser debatida na relação de convivência social de surdos e ouvintes. O trabalho busca, a partir das significações dos sujeitos, identificar elementos de subjetividade importantes que compõem a dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos e que podem contribuir para ampliar o debate sobre esse processo.

Palavras-Chave: Surdo. Educação de surdos. Dimensão subjetiva. Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate and give visibility to the subjective dimension of the schooling process of deaf people, based on the study of the paths of two young deaf people that graduated from High School. Conducted by the theoretical and methodological framework of Historical Social Psychology and the theoretical category subjective dimension of reality, the schooling process of deaf students is comprehended as a complex phenomenon that develops in social and historical relations and that does not only cover elements of objective reality but is also constituted by the subjectivity of the individuals that constitute this reality. Thus, through the study of the meanings (sense and meaning) of two young deaf people regarding their paths, this paper intends to evidence and discuss elements of subjectivity produced by these individuals. Therefore, this research aspires to contribute to a reflection on the schooling process of deaf people that also considers its subjective dimension. This study was based on two young deaf participants of 23 and 24 years old, who graduated from High School in 2013 and 2012, respectively. The school career of the participants presented diverse school contexts, including public schools for the deaf, private regular schools (with and without sign language interpreters) and a private school that initially worked with a bilingual educational proposal, and later with an inclusive proposal. In order to get closer to the experiences of these young people in a way that the emerging of their subjective senses was facilitated, conversations were made following González Rey's (2012) concept of *conversational systems*. In the analysis of the speeches produced by the participants during the conversations, the Aguiar and Ozella's (2013) core of meaning proposal was used. Through this analysis, it was possible to reflect about the meanings produced by the participants, especially those that refer to the challenges encountered in their paths and their possibilities of confrontation. Among the results, some experienced and reported conditions were known to be important so that they could signify their own paths with a greater appropriation of themselves and their possibilities as active individuals capable of transforming their reality. In this regard, some elements were worthy of notice: 1) The recognition of deafness by its differences; 2) The possibility of access to a sign language; 3) The encounter and identification with other deaf people; 4) Possible spaces for dialogue in the family and at school. It was verified that the construction of spaces for dialogue between deaf and hearing can be an important tool so that deafness is not only recognized by its differences but can also be debated in relation to the social interaction of the deaf and hearing. This study intends, through the meanings of the participants, to identify important elements of subjectivity that are a part of the subjective dimension of the schooling process of deaf people and that can contribute to increase the debate about this process.

Keywords: Deaf. Education of the deaf. Subjective dimension. Historical Social Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Memorial: o envolvimento da pesquisadora com o tema	12
A pesquisa: objetivos e contextualização do problema	14
1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	18
1.1 Antiguidade (4000 a.C. - 476 d.C.)	19
1.2 Idade Média (476 - 1453)	21
1.3 Idade Moderna (1453 - 1789)	22
1.3.1 Ponce de León	23
1.3.2 Abade de L'Epée	24
1.3.3 Samuel Heinicke	25
1.3.4 Considerações sobre a Idade Moderna.....	26
1.4 Idade Contemporânea (1789 -)	26
1.4.1 Thomas H. Gallaudet, Laurent Clerc e a American School for the the Deaf	27
1.4.2 Alexander Graham Bell e a expansão do método oral nos EUA	29
1.4.3 Congresso de Milão (1880).....	30
1.5 Século XX	33
1.5.1 Os estudos de Stokoe sobre ASL	33
1.5.2 A Comunicação Total.....	34
1.5.3 O modelo de educação bilíngue	34
1.5.4 Medicina, avanços tecnológicos e surdez	36
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	37
2.1 As raízes da educação de surdos no Brasil: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	37
2.2 Breves considerações sobre o movimento social surdo brasileiro e as políticas nacionais de educação para surdos	40

2.3 Explorando tensões: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Decreto nº 5.626/05	43
2.4 Números da surdez e da educação de surdos no Brasil.....	46
3 MÉTODO	48
3.1 Breves considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica.....	48
3.2 A dimensão subjetiva da realidade.....	49
3.3 Procedimentos realizados.....	52
3.3.1 Os critérios de escolha para os participantes da pesquisa	52
3.3.2 Os participantes da pesquisa	53
3.3.3 Considerações éticas	54
3.3.4 A coleta de informações e o conceito de sistemas conversacionais.....	55
3.3.5 Considerações sobre o roteiro	56
3.3.6 O registro das conversações: filmagem e edição	57
3.3.7 Tradução/Transcrição das conversações	58
3.4 Processo de Análise	59
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4.1 Núcleos de significação de Nasser.....	61
4.2 Núcleos de significação de Miguel	85
4.3 Aproximando os sujeitos: Nasser e Miguel.....	107
5 CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B – Roteiro da Conversação	122
APÊNDICE C – Quadro de indicadores e pré-indicadores de Nasser	123
APÊNDICE D - Quadro de núcleos de significação e indicadores de Nasser	134
APÊNDICE E – Quadro de indicadores e pré-indicadores de Miguel.....	135
APÊNDICE F – Quadro de núcleos de significação e indicadores de Miguel	147

APÊNDICE G – Conversação com Nasser.....	148
APÊNDICE H - Conversação com Miguel.....	159

INTRODUÇÃO

Memorial: o envolvimento da pesquisadora com o tema

Minhas primeiras experiências de proximidade com pessoas surdas e com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreram no meu segundo ano de graduação em Psicologia, em 2006. Foi a partir da realização de um estágio em uma escola regular da rede estadual de São Paulo que pude me aproximar dessa realidade. Essa escola reunia um grande número de alunos com deficiência, incluindo crianças e adolescentes surdos.

Uma ocasião da qual me recordo bem e que parece ter sido decisiva para o despertar de meu interesse pela Libras e pela educação de surdos, como um todo, aconteceu nessa escola. Em um dia de estágio ajudei a professora da sala (sala especial) a realizar uma atividade em que as crianças deveriam pintar bandeiras de diversos países com as suas respectivas cores. Para poder trabalhar com as crianças surdas, havia recebido uma folha de papel, que continha os desenhos dos sinais em Libras das cores mais usuais. Com a folha em mãos, me juntei a uma menina surda, Manuela¹, para acompanhá-la na realização dessa atividade. Na hora de pintar as cores da bandeira da Jamaica, Manuela tinha escolhido os lápis marrom, amarelo e verde. Tentei explicar que não era o marrom, mas sim a cor preta que estava na bandeira daquele país. Ela insistiu no marrom e eu segui insistindo no preto. A menina, já cansada daquela situação, que parecia não nos levar a lugar algum, levantou-se e me chamou para próximo de um grande mapa com as impressões das bandeiras de diversos países. As cores da bandeira da Jamaica eram: marrom, amarelo e verde.

Percebi o meu orgulho, de minutos antes, surgido em decorrência de ter conseguido memorizar alguns poucos sinais de cores, se desmoronar aos poucos e compor o chão ao meu redor. Não fazia ideia de como começar a explicar a Manuela, que estava convicta de seu posicionamento (e com razão), que a cor marrom era consequência de uma impressão malfeita e que as cores de algumas bandeiras estavam ali distorcidas, não correspondendo às cores oficiais. Não fazia ideia.

A professora da sala tinha conhecimentos básicos em Libras e também não conseguiu explicar. Não tínhamos conhecimento o suficiente para explicar um acontecimento relativamente simples, isso gerava intenso desconforto e a seguinte inquietação: o que mais

¹ Nome fictício.

Manuela não tinha aprendido ou não iria aprender por conta do desconhecimento de outros em relação a sua língua?

O desconforto não era só meu, mas era compartilhado com a professora que presenciou a situação. Ao perceber o meu interesse por aprender a língua, a professora me convidou para participar de um curso básico de Libras, que estava prestes a começar em uma igreja próxima à escola. A igreja também era frequentada por alguns alunos surdos da escola e os professores do curso eram jovens surdos voluntários. Nos encontramos por alguns meses aos domingos de manhã. Foi lá que recebi meu sinal² e me percebi, pela primeira vez, como alguém interessada na comunidade surda. Essa experiência, extremamente marcante, me possibilitou conhecer mais sobre surdos, Libras e cultura surda. Permitiu-me também estar próxima a outros educadores que ansiavam por se comunicar melhor com seus alunos.

Após o estágio e o curso terminarem, segui por outros caminhos e não tive mais contato com surdos até o final da graduação. Foi somente depois de formada que percebi, aos poucos, que aquela experiência do segundo ano tinha sido muito significativa para se encerrar ali. Queria continuar a estudar Libras e me aproximar da comunidade surda de alguma forma.

Em 2010 ingressei no curso de Libras da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de São Paulo (FENEIS-SP)³. O curso da Feneis tinha duração de apenas um ano na época, o que me levou a procurar outros espaços de formação ao final do curso. Assim, ingressei no intermediário de Libras na Derdic/PUC-SP em 2011, e no ano seguinte, iniciei em um curso de aprimoramento voltado para o atendimento clínico psicanalítico de crianças e jovens surdos na mesma instituição.

No decorrer do aprimoramento me aproximei dos desafios enfrentados, cotidianamente, por crianças e jovens surdos e suas famílias. Foi um momento de olhar para as pessoas surdas em sua singularidade e de compreender, ao mesmo tempo, que muitos desses desafios eram recorrentes e não eram frutos somente de uma trajetória singular e individual. Eles estavam relacionados, também, a uma conjuntura social e histórica.

Um pouco antes do aprimoramento terminar, procurei formas de me manter na instituição como voluntária e acabei encontrando uma oportunidade de trabalho. Atualmente atuo como professora da escola da Derdic em um curso de certificação profissional em

² Ao se referirem a uma pessoa, os surdos usuários de Libras geralmente utilizam o sinal dessa pessoa, que corresponde ao seu nome em Libras. O sinal de alguém é atribuído por um ou mais surdos que, para escolher esse sinal, costumam tomar como base uma característica marcante da pessoa, seja ela física ou da personalidade.

³ A FENEIS é uma entidade sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos (FENEIS, 2016).

tecnologia da informação. Dessa forma, encontrei-me novamente em uma sala de aula com alunos surdos, espaço que promoveu o surgimento de uma série de novas inquietações.

A partir da minha entrada profissional na área da educação, busquei compreender cada vez mais a realidade educacional dessas crianças e jovens surdos, sendo esta pesquisa mais um fruto desse movimento.

A pesquisa: objetivos e contextualização do problema

Historicamente, as pessoas surdas foram alvo de preconceito, opressão e exclusão por conta de sua condição sensorial. No entanto, nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no Brasil no que se refere ao modo de ver e tratar as pessoas surdas e de pensar o processo educacional dos surdos⁴. O movimento social surdo, fortalecido a partir da década de 90, o início de estudos acadêmicos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as pesquisas de outras áreas que estudavam a surdez apresentaram-se como elementos fundamentais para o surgimento de novas concepções sobre a surdez e para o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação no país (BRASIL, 2002).

Na literatura da área (PEREIRA, 2011; SKLIAR, 1997), costumam ser apresentadas duas perspectivas em relação à surdez: o modelo clínico-patológico (ou clínico-terapêutico) e o sócio-antropológico. Resumidamente, o primeiro modelo aborda a surdez como sendo uma deficiência, uma doença ou ausência sensorial a ser normatizada. Desse modo, ser surdo implicaria em tratamentos e outras medidas que aproximassem o sujeito da condição de ouvinte (aquele que tem a sua audição e fala oral preservadas).

Já no modelo sócio-antropológico, que cresceu significativamente com os movimentos das últimas décadas, encontramos a compreensão da surdez como “diferença”: as pessoas surdas, por não contarem com a audição, experenciam o mundo de modo diferenciado, apoiando-se muito mais na visão do que os ouvintes. Nessa perspectiva, a manifestação dessa condição sensorial (que é diferente da dos ouvintes) é encontrada principalmente nas línguas de sinais e na cultura surda⁵.

Para Skliar (2013), a “diferença” a que nos referimos anteriormente deve ser compreendida não como um espaço retórico - a surdez é uma diferença - mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em produções de

⁴ Neste trabalho, o termo “surdos” é utilizado para nos referirmos às pessoas que, por terem perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências principalmente visuais.

⁵ Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos (QUADROS, 2005).

significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Dessa forma, mesmo defendendo que a surdez deva ser abordada como uma condição sensorial singular e minoritária (nos aproximando assim da visão sócio-antropológica), a compreensão apresentada nesta pesquisa é de que a surdez, por si só, não pode ser definida nem de uma forma nem de outra.

A surdez é constituída na relação com outros e por isso pode apresentar-se de diferentes formas de acordo com as relações e condições produzidas. Nesse sentido, nosso foco não deve voltar-se para uma definição do que é a surdez, ou do que é ser surdo, mas deve direcionar-se a ferramentas que diminuam desigualdades entre surdos e ouvintes.

A desigualdade, segundo Gonçalves Filho (2009), está presente nas sociedades em que vigoram situações que permitem a formação dos considerados “superiores” e os “inferiores”. Segundo o autor, a desigualdade: “é experiência de uma situação pública em que há impedimento da participação, em que há impedimento permanente ou temporário da voz livre e da iniciativa” (GONÇALVES FILHO, 2009, p. 231). Nesse sentido, pensamos ser fundamental um movimento que priorize a presença de iniciativas e de vozes surdas para uma sociedade mais igualitária, mais inclusiva. As pessoas surdas vivenciam o mundo de modo singular e único, mas compartilham entre si vivências atreladas a sua condição sensorial (não vivenciadas pelos ouvintes). Assim, reafirmamos a importância da participação de surdos na elaboração de políticas públicas voltadas para essa mesma população.

Segundo Benvenuto (informação verbal)⁶, não há nenhum conhecimento científico/acadêmico que tenha maior valor que a própria vida, e por essa razão, devemos trabalhar com os surdos e não para os surdos. A autora defende que o trabalho de escuta, de intercâmbio e de abertura para o que os surdos têm a dizer sobre si mesmos é fundamental, não sendo possível a inclusão dos surdos sem o conhecimento do que eles querem e desejam como inclusão.

O caminho escolhido por este trabalho é o de apresentar e discutir experiências e construções subjetivas de jovens surdos sobre suas trajetórias escolares, que dizem respeito a suas vivências individuais e singulares, mas que também se referem a experiências constituídas social e historicamente. Dessa forma, buscamos dar visibilidade ao que aqui denominaremos de dimensão subjetiva.

Os jovens aos quais nos propomos escutar neste trabalho se formaram no Ensino

⁶ Fala proferida por Andrea Benvenuto na mesa de encerramento do *Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera*, em Buenos Aires, em Agosto de 2016. Benvenuto é filósofa e docente da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Paris).

Médio entre 2012 e 2013. No decorrer de suas trajetórias escolares, os participantes ingressaram em escolas com abordagens diversas, que incluem: uma escola regular privada que não contava com a presença de intérpretes de Libras; duas escolas públicas especiais para surdos; uma escola privada que trabalhava com uma proposta educacional bilíngue, e posteriormente com uma proposta inclusiva; e uma escola privada regular que trabalhava com inclusão.

Embora este trabalho analise e discuta algumas falas⁷ dos jovens a respeito das diferentes propostas educacionais para surdos, ele não busca avaliar as propostas mencionadas e eleger, desse modo, uma como sendo superior às demais. O que se pretende é apresentar e discutir as experiências e significações construídas por esses jovens surdos, que de alguma forma atravessaram esses contextos escolares diversos, seja no âmbito da experiência direta ou no das significações em relação aos percursos educacionais não vivenciados (os percursos do outro). Assim, podemos nos aproximar e analisar essas significações, que a nosso ver, compõem a dimensão subjetiva dessas experiências.

Esta pesquisa fundamenta-se no referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e do conceito de dimensão subjetiva de Bock e Gonçalves (2009). A escolha por esses referenciais visa possibilitar maior aproximação da realidade educacional de jovens surdos a partir de uma compreensão da constituição histórica, social e subjetiva dos indivíduos que constituem tal realidade e são ao mesmo tempo constituídos por ela.

Podemos então apresentar o objetivo desta pesquisa como sendo o de investigar e dar visibilidade à dimensão subjetiva do processo de escolarização de jovens surdos. A partir da realização de conversações com dois jovens surdos, pretende-se compreender como esses jovens vivenciaram o processo de escolarização e que significações puderam ser constituídas nesse processo.

Os capítulos apresentados neste trabalho buscam trazer elementos que colaborem para a contextualização do tema abordado e serão divididos em seis partes.

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da educação de surdos e tem como objetivo trazer elementos que ajudem na compreensão de como as pessoas surdas foram tratadas e percebidas em diferentes momentos históricos, apresentando também as raízes históricas de algumas concepções e atitudes que permanecem até hoje em relação aos surdos.

⁷ Optamos por utilizar o termo “fala”, mesmo que o discurso em questão tenha sido em uma língua de sinais. A “fala” aqui referida transcende o sentido de “usar a voz para articular palavras” e toma como base a definição de Goldfeld (2002). A autora trabalhou com base na concepção de Vigotski de fala e a definiu como sendo: “produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, pode utilizar tanto o canal audiofonatório, quanto o espaço-viso-manual” (p. 25).

O segundo capítulo aborda a educação de surdos no Brasil e as políticas educacionais nacionais para surdos. Ele tem como intuito apresentar questões mais específicas relativas a educação de surdos no país, discutir o percurso das políticas educacionais brasileiras e trazer reflexões sobre os principais debates acerca destas.

O terceiro capítulo apresenta algumas discussões sobre o método da pesquisa. São abordadas considerações sobre o referencial teórico metodológico e a categoria teórica dimensão subjetiva, assim como discussões sobre os procedimentos e o processo de análise de dados.

O quarto capítulo trabalha com a análise das conversações dos jovens à luz da proposta de análise de núcleos de significação.

O quinto e último capítulo traz algumas conclusões permitidas pela pesquisa.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo, apresentamos um recorte contemplando alguns dos acontecimentos históricos importantes para a história da educação de surdos e que podem nos ajudar a construir um panorama histórico geral. Podemos localizar no tempo e no espaço períodos e acontecimentos que tiveram destaque para a história dos surdos, ou mais especificamente, para a história da educação dos surdos. Há extensos estudos voltados para essa área e não é o intuito desse trabalho fazer um relato aprofundado sobre o tema. Porém, é importante para o desenvolvimento desta pesquisa o levantamento de elementos que ajudem a nos situarmos historicamente.

Neste capítulo encontramos informações que colaboram para demonstrar de que modo a forma com que os surdos eram vistos e tratados pela sociedade foi se transformando ao longo da história e também nos deparamos com informações que nos permitem refletir sobre o papel ativo que alguns sujeitos desempenharam em tais transformações.

As perspectivas históricas nos permitem acreditar que não há um único modo verdadeiro de se estar no mundo, há muitas possibilidades, pois o humano está em permanente construção (BOCK, GONÇALVES, 2009). Assim, é possível nos distanciarmos de perspectivas naturalizantes sobre a humanidade e os fenômenos sociais, que resultariam em visões que concebem a surdez e os surdos a partir de conceitos fixos e imutáveis, como se houvesse uma única verdade sobre o que é ser surdo.

Os jovens com quem vamos realizar as conversações nesta pesquisa não vivenciaram os momentos históricos apresentados a seguir, porém, ao destacarmos alguns aspectos do percurso da educação de surdos, podemos localizar e evidenciar alguns elementos das origens históricas de posicionamentos predominantes ainda na atualidade. Esta compreensão histórica também é fundamental para discutirmos alguns dos desafios enfrentados por surdos até hoje - desafios que têm as suas raízes na história - e que provêm de visões normativas, estigmatizantes e ideológicas.

Nos trabalhos sobre surdez, a História dos Surdos frequentemente se mistura e se confunde com a História da Educação de Surdos. Há dois pontos que parecem ser importantes para a consideração de tal cenário:

- a) No decorrer da história, a maneira como os surdos eram vistos pela sociedade em determinado contexto histórico tinha grande influência no modo como eles eram

ou deixavam de ser educados. Isso quer dizer que, ao olharmos para a história da educação dos surdos, é possível nos situarmos nas diferentes concepções do que representou ser surdo e discutir o impacto dessas representações até os dias de hoje.

b) A grande maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (mais de 95% (MITCHELL; KARCHMER, 2002), ou seja, os pais dessas crianças escutam e, muito provavelmente, têm pouca ou nenhuma familiaridade com a surdez. A educação formal em uma escola com outros alunos surdos representa, na maioria desses casos, o primeiro contato da criança com uma língua de sinais e com outras crianças e adultos surdos. A qualidade desse contato é de extrema importância para a inserção da criança surda na sociedade, assim como desempenha um papel fundamental na constituição de sua identidade.

1.1 Antiguidade (4000 a.C. - 476 d.C.)

O início da Antiguidade é marcado pelo descobrimento dos primeiros registros escritos e é neste período, também, que encontramos as primeiras evidências da existência de pessoas surdas. Na Antiguidade, os surdos foram vistos e tratados de diferentes modos, mas na maioria dos casos encontramos indícios de que eles eram discriminados e excluídos nas sociedades em que viviam.

Nas civilizações egípcias, porém, acreditava-se que os surdos eram responsáveis pela mediação entre os deuses e os Faraós. Os surdos transmitiam as mensagens dos deuses para o Faraó que, por sua vez, transmitia a mensagem para o povo (CARVALHO, 2009). Dessa forma, os surdos das civilizações egípcias tinham uma condição social superior aos da maioria das civilizações desse período, constituindo-se como uma exceção.

Na Grécia Antiga, em 360 a.C., Sócrates considerou lógico e aceitável que os surdos-mudos⁸, por não contarem com a audição, se comunicassem naturalmente usando as suas mãos, a cabeça e outras partes do corpo (CARVALHO, 2009). No entanto, há uma frase de Aristóteles que representa mais adequadamente a forma como os surdos eram vistos pelos gregos: “Todos aqueles que nascem surdos se tornam sem sentido e incapazes de razão” (GANNON, 2012, p. xxvii, tradução nossa).

⁸ Embora o termo “surdo-mudo” tenha sido muito utilizado no passado para referir-se às pessoas com perda auditiva severa ou profunda, atualmente é defendido pela comunidade surda que esse termo não seja mais empregado. Consideram o termo “surdo” como o mais adequado.

Para os gregos da época, os surdos de nascença eram incapazes de raciocinar porque não conseguiam desenvolver uma linguagem. A linguagem, nesse contexto, estava estritamente relacionada à capacidade de falar oralmente: sem a fala oral não havia linguagem, e sem linguagem o raciocínio se tornava impossível.

Para Aristóteles, era a linguagem que dava a condição de humano para o indivíduo. Os surdos sem linguagem eram, portanto, considerados não-humanos e não tinham a possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). As pessoas surdas sem linguagem não recebiam educação, não tinham direitos porque não eram consideradas úteis à polis e muitas vezes eram condenadas à morte (CARVALHO, 2009). Porém, é importante ressaltar que havia uma distinção entre os surdos que nasciam surdos e aqueles que perdiam a audição após terem aprendido a falar: os que mantinham a sua capacidade de fala ainda eram considerados capazes de aprender (MOURA, 2000). Se o que determinava a condição de humano a uma pessoa surda era a aquisição de uma língua oral, podemos compreender a ênfase dada para o ensino da mesma.

Os Romanos da Antiguidade sofreram forte influência Grega em sua civilização após conquistarem a Grécia no século II a.C., e assim, apresentavam uma posição em relação aos surdos muito semelhante à dos Gregos (CARVALHO, 2009). Crianças surdas, provavelmente só as mais pobres, eram lançadas no rio Tibre para serem cuidadas pelas Ninfas, pois eram vistas como seres imperfeitos e indignos de pertencerem à sociedade (CARVALHO, 2009). Tanto os Romanos quanto os gregos encorajavam o infanticídio para eliminar crianças com deficiências mentais ou físicas, consideradas incapazes de contribuir para uma civilização forte (LANG, 2011).

O primeiro registro de uma pessoa surda referenciada pelo nome também data da Antiguidade. Plínio, em sua obra “História Natural” (77 d.C.), refere-se a um artista surdo: Quintus Pedius. O artista era neto de um cônsul romano e precisou de uma autorização especial do imperador César Augusto para poder desempenhar a sua profissão (CARVALHO, 2009; LANG, 2011). O destino de Pedius foi bem diferente do destino de muitas crianças surdas e pobres que eram sacrificadas na época. O que podemos observar, nesse momento, é uma grande diferença no modo de tratamento entre surdos ricos e pobres. Essa relação de desigualdade vai se repetir ao longo da história e também será vista nos próximos períodos.

Os registros encontrados nas civilizações clássicas e antigas que se referem ao papel dos sinais, gestos e língua falada na vida das pessoas surdas são escassos (LANG, 2011), o que nos oferece poucos elementos para pensarmos as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdas nesse período.

Para Lang (2011), na Antiguidade o foco se voltava para a deficiência e isso impediu fortemente as tentativas educacionais para essa população.

1.2 Idade Média (476 - 1453)

Na Civilização Romana, no início da Idade Média, é publicado o Código Justiniano (529 d.C.). Dentre as suas várias atribuições o código determinava os direitos dos surdos, referindo-se a eles com a distinção de cinco categorias, trazidas por Carvalho (2009):

- Os que nasciam surdos e mudos;
- Os que ficavam surdos e mudos em vida;
- Os que nasciam surdos, mas não ficavam mudos (ou seja, conseguiam aprender a oralizar);
- Os que ficavam surdos em vida sem perder a capacidade de oralizar;
- Os que eram só mudos (escutavam, mas não conseguiam oralizar).

Segundo Carvalho (2009), na sociedade romana, os que nasciam surdos e mudos não tinham direitos nem obrigações, eles não podiam ter propriedades e nem celebrar contratos. No entanto, os surdos que falavam tinham direitos legais, podiam ter propriedades e redigir testamentos (CARVALHO, 2009).

No contexto histórico apresentado podemos compreender, mais uma vez, a grande ênfase dada ao ensino da fala oral aos surdos. Nas civilizações clássicas o aprendizado de uma língua oral determinava a sua condição humana e, na Idade Média, era visto como condição para uma pessoa surda ser considerada digna de direitos legais.

Cabe nesse momento fazer uma observação importante de que tais impedimentos legais estão bem mais próximos, historicamente, do que poderíamos imaginar: o código civil brasileiro de 1916 considerava os surdos que não podiam exprimir a sua vontade como incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil (BRASIL, 1916). Nesse sentido, eles estavam agrupados junto aos menores de 16 anos e aos loucos. Essa determinação legal se manteve até o novo código civil de 2002.

São poucas as informações biográficas desse período que nos permitem compreender como as pessoas surdas viviam (LANG, 2011). Sabe-se que prevaleciam as crenças de curas místicas e mágicas para os surdos, sendo algumas dessas tentativas documentadas e

detalhadas o suficiente para fazermos algumas suposições sobre a época (LANG, 2011). Um desses relatos é o da cura de um garoto surdo por *Saint John of Beverly*⁹.

A Igreja acreditava que a alma dos surdos não poderia ser considerada imortal, pois eles não conseguiam oralizar os sacramentos da Igreja (MOURA, 2000) e até o século XII d.C. eles eram proibidos de se casar¹⁰ (MOURA, 2000; LANE, 1989). Considerando o grande poder político e social que a Igreja mantinha nesse período, é possível refletirmos sobre as graves consequências que essas crenças tiveram para as pessoas surdas. Ao mesmo tempo que a Igreja teve um forte papel na exclusão das pessoas surdas durante esse período, é nessa instituição que vamos encontrar os primeiros educadores de surdos, como veremos a seguir.

1.3 Idade Moderna (1453 - 1789)

Dentre as pesquisas que discutem a História da Educação dos Surdos durante os períodos da Idade Moderna e Contemporânea, o que frequentemente encontramos é a referência de uma série de educadores de surdos e as suas respectivas contribuições. Neste trabalho, porém, apresentamos a história de alguns acontecimentos de maior relevância para a educação de surdos e a história de alguns educadores de surdos, tendo como foco os que foram mais representativos dos principais acontecimentos e tendências educacionais encontradas nos dois períodos.

A Idade Moderna é marcada pelo surgimento dos primeiros educadores de surdos (assim referidos), pela sistematização das primeiras abordagens de ensino para surdos e publicações das mesmas e pelo surgimento dos primeiros institutos de surdos (no final desse período). Nessa época, as publicações sobre métodos de ensino para surdos apresentavam estratégias amplamente diversificadas. Contudo, podemos identificar tendências que tiveram maior impacto para a educação de surdos e que permanecem em discussão até o momento.

Em nosso recorte, com a intenção de ilustrar importantes questões presentes na Idade Moderna, escolhemos três educadores de surdos de grande destaque: Ponce de León, Abade de L'Epée e Samuel Heinicke.

⁹ Esse registro foi feito pelo monge Saxão Beda em *The Ecclesiastical History of the English Nation* (733) (LANE, 1989).

¹⁰ Papa Inocêncio III (1161-1216) foi quem decretou que os surdos poderiam se casar, mas somente se demonstrassem por meio de sinais que entendiam o significado da cerimônia (LANE, 1989).

1.3.1 Ponce de León

Ponce de León é considerado por muitos o primeiro educador de surdos da história. León era um monge beneditino¹¹ do século XVI e viveu no monastério de San Salvador de Oña, na Espanha (LANE, 1989). O monge dedicou a maior parte de sua vida para educar surdos que eram filhos de nobres (MOURA, 2000).

Em um documento encontrado nos arquivos de Oña¹², o educador declarava ter ensinado surdos, filhos de lordes e pessoas notáveis, a oralizar, ler e escrever, além de rezar, conhecer as doutrinas do Cristianismo e se confessarem através da fala oral (LANE, 1989). Há outros relatos que afirmam que León ensinou cerca de doze alunos surdos a oralizar e que seus parentes eram instruídos a se comunicar com eles através de um alfabeto manual (LANE, 1989).

Para Lane (1989), Ponce de León não ensinava a fala oral aos surdos porque pensava que essa era necessária para cultivar a mente: ele e toda Espanha conhecia Juan Fernandez Navarette, pintor surdo do rei, que sinalizava fluentemente, lia, escrevia, conhecia bem História e Teologia, mas que nunca havia aprendido a oralizar. A maior preocupação das famílias daquela época em relação à educação de seus filhos surdos tinha uma origem econômica e não social (CARVALHO, 2009; MOURA, 2000).

Encontramos registros que datam da Idade Média que já demonstravam que as pessoas surdas, em algumas sociedades, mantinham os seus direitos legais atrelados à capacidade de falar oralmente. Na Idade Moderna, essa condição persistiu na Espanha e levou alguns nobres a entregarem seus filhos surdos primogênitos a Ponce de León, para que dessa forma eles aprendessem a falar e pudessem garantir os seus direitos legais à herança da família.

Foi inicialmente por meio do trabalho de León e do interesse econômico de famílias nobres que a ideia Aristotélica de que os surdos não eram capazes de razão pôde ser contrariada. Nesse momento, tornou-se evidente a falsidade de várias crenças religiosas, filosóficas e médicas existentes até o momento sobre as pessoas surdas (MOURA, 2000; LANE, 1989).

¹¹ Da ordem católica de São Bento.

¹² Lane (1989) afirma que esse documento foi encontrado pelo historiador espanhol *Feijóo*.

1.3.2 Abade de L'Epée

Charles-Michel de L'Epée (1712 - 1789) foi um dos educadores de surdos mais famosos da história. O histórico que apresentamos do educador tem como base a obra *When the mind hears: a history of the deaf* (1989) de Harlan Lane, e os comentários introdutórios, feitos também por Lane (2006), na republicação de *The True Method of Educating The Deaf, Confirmed by Much Experience* (1802/2006) do próprio L'Epée.

L'Epée nasceu na cidade de Versalhes, França. Teve uma formação católica, mas sua carreira na igreja foi interrompida precocemente por ter se recusado a assinar uma profissão de fé anti-jansenista¹³. Ele então iniciou uma carreira legal, mas abandonou-a em seguida. Somente depois dos quarenta anos L'Epée iniciou sua carreira como educador de surdos.

As primeiras alunas de L'Epée foram duas jovens irmãs surdas, encontradas pelo educador possivelmente em uma missão em que ele buscava ofertar ajuda a pessoas pobres. As jovens eram de uma família muito pobre e vinham recebendo ensinamentos de um padre para que pudessem realizar a primeira comunhão, mas o padre faleceu antes que isso pudesse acontecer. O educador se deparou nesse momento com um novo desafio: como catequizar essas jovens surdas? Naquela época ainda predominava a ideia de que as pessoas surdas de nascença tinham uma deficiência que as impedia de alcançar a fé, pois essa só poderia ser estabelecida por meio da escuta da palavra de Deus¹⁴. Não ocorreu a L'Epée que os surdos de nascença pudessem aprender perfeitamente a fé e qualquer outra coisa por meio de sua própria língua de sinais.

O caminho escolhido pelo educador foi o de ensinar uma língua (o francês) para os surdos, através de associações entre ideias e o francês escrito. Porém, no momento de ensinar conceitos abstratos, L'Epée encontrou dificuldades e optou por aprender a língua nativa dos surdos e utilizá-la nas explicações. No entanto, para o educador, essa língua de sinais não tinha uma gramática própria e não poderia ser usada diretamente para instruir seus alunos. Para que isso fosse possível, seria necessário utilizar os sinais na mesma ordem do Francês e inventar novos sinais para as palavras e sufixos do francês que não encontravam uma equivalência direta em sinais. Os sinais utilizados dessa forma ficaram conhecidos como “sinais metódicos” e o método de L'Epée como “método francês”.

Em 1760, L'Epée criou em sua própria casa a primeira escola gratuita para surdos do mundo, que deu origem ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Dessa forma, a

¹³ Movimento religioso católico que teve como base a obra de Cornelius Jansen.

¹⁴ Podemos encontrar a origem dessa ideia na Bíblia, em Romanos 10.

educação de surdos não estava mais restrita a iniciativas particulares de famílias ricas para o atendimento de seus filhos surdos, ou relacionada a movimentos isolados de caridade que se voltavam à educação de surdos pobres. O instituto inaugurou um novo modelo de educação para surdos, coletiva e gratuita, que serviu como referência para centenas de escolas de surdos.

Um dos grandes diferenciais de L'Épée foi ter reconhecido que os surdos tinham uma língua própria e que poderiam expressar suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e outros por meio dessa forma de comunicação. Desse modo, os surdos poderiam ser vistos como uma população que compartilhava uma língua desconhecida pela maioria ouvinte e, assim, poderiam ser vistos na sua diferença e não somente na sua condição de deficiência. Nesse sentido, os feitos de L'Épée foram de grande contribuição para a construção de um novo olhar para os surdos.

L'Épée, assim como o seu sucessor Sicard, ficaram famosos por suas demonstrações em público, em que apresentavam e divulgavam os resultados de seu método de ensino aplicado no instituto. Havia ali um desejo por compartilhar conhecimentos, em contraposição a outras iniciativas que mantinham os seus métodos em segredo com o objetivo de obter maior retorno financeiro.

1.3.3 Samuel Heinicke

Samuel Heinicke (1727 - 1790) foi o primeiro educador a sistematizar uma educação para surdos na Alemanha. Em 1778, o educador inaugurou a primeira escola pública para surdos no país. Ele também ficou conhecido como um dos maiores defensores do método oralista (CARVALHO, 2009).

A base do método oralista, também conhecido como “método alemão”, é o ensino voltado para um bom desempenho da fala oral e da leitura labial. Dessa forma, acredita-se que as pessoas surdas poderiam se integrar melhor na sociedade. Nessa abordagem o uso de língua de sinais muitas vezes era proibido.

Apesar de Heinicke ter defendido o seu método em correspondências que trocava com L'Épée, os detalhes de sua técnica eram mantidos em segredo. Heinicke afirmou para L'Épée que somente ele próprio e seu filho conheciam o método, cuja criação tinha custado muito trabalho e sofrimento, e por isso não iria deixar outros terem acesso ao mesmo em troca de nada (LANE, 1989). Como vimos anteriormente, L'Épée e outros educadores do instituto de Paris tinham uma posição contrária à de Heinicke e desejavam difundir o método que

empregavam no instituto. Porém, a prática de guardar segredos não era incomum entre os educadores de surdos, muitos acreditavam que era uma forma de garantir retorno financeiro no futuro. Assim, poderiam vender as informações sobre o seu método, ou impedir que outras instituições com trabalhos semelhantes fossem abertas.

Ele e L'Epée trocavam correspondências sobre os seus respectivos métodos. Na primeira correspondência de Heinicke a L'Epée, o educador afirmou duas objeções à instrução por uso de sinais: a audição não pode ser substituída pela visão e conceitos abstratos não podem ser ensinados pela língua escrita e pelo uso de sinais metódicos (LANE, 1989). Como resposta, L'Epée conta como seus alunos dominaram a gramática e podiam escrever virtualmente qualquer sentença em Francês, provando que as objeções de Heinicke eram inválidas (LANE, 1989). Heinicke também escrevia a L'Epée afirmando que era contrário aos sinais e que acreditava que seu uso incapacitava a mente para o pensamento por meio da fala oral (LANE, 1989).

As discussões entre os métodos que priorizam o uso de sinais e métodos que focam no ensino da oralidade percorreram os séculos seguintes, permanecem até hoje e serão retomadas em outros momentos neste trabalho.

1.3.4 Considerações sobre a Idade Moderna

Ao apresentar de forma breve esses três educadores de surdos, buscamos destacar o surgimento de três tendências centrais presentes nesse período que se referem à educação de surdos:

- a) Um movimento no sentido de desmitificar a ideia de que os surdos não poderiam aprender e de que não seriam dignos de educação, despertando o interesse de novos educadores de surdos;
- b) O início de um reconhecimento das línguas de sinais e de seu valor para o processo educacional dos surdos;
- c) A manutenção de uma tendência valorativa da fala oral.

1.4 Idade Contemporânea (1789 -)

A Idade Contemporânea foi um período fortemente marcado pelo aumento da rivalidade entre os métodos oralistas e os métodos baseados em línguas de sinais (CARVALHO, 2009). No início desse período, encontramos avanços significativos na

ampliação de escolas que faziam uso de sinais e tinham como referência o método francês. Porém, o uso de uma língua diferente da língua oficial nacional foi visto como uma ameaça para alguns países, que buscavam naquele momento firmarem-se como uma unidade nacional. Esse e outros fatores que serão discutidos a seguir colaboraram para a ascensão do método oralista. Para ilustrar tal cenário serão apresentados, de maneira breve, a história da criação da *American School for the Deaf* nos Estados Unidos (1817), a história de Alexander Graham Bell (1847 - 1922) e por último, o Congresso de Milão (1880).

1.4.1 Thomas H. Gallaudet, Laurent Clerc e a *American School for the the Deaf*

Em 1813, um ano antes de concluir seus estudos no *Andover Theological Seminary* e formar-se pastor, Thomas Hopkins Gallaudet (1787 - 1851) fez uma visita à sua família na cidade de Hartford, Connecticut. Foi nesse momento que ele conheceu Alice Cogswell, uma menina surda de 7 anos¹⁵ que morava na vizinhança. Ao se aproximar de Alice, Gallaudet passa a se interessar cada vez mais pela educação da menina e muda para sempre o rumo de sua vida.

O pai de Alice, Mason Fitch Cogswell, também se preocupava bastante com a educação de sua filha e se empenhava em criar uma escola para surdos nos Estados Unidos. Naquela época, diferentemente da Europa, havia poucas informações sobre educação de surdos no país, o que levou Cogswell e Gallaudet a procurarem conhecimentos fora dos EUA.

Por meio de sua rede social e política, Cogswell conseguiu arrecadar dinheiro suficiente para enviar Gallaudet até a Inglaterra (CROUCH, GREENWALD, 2007). Desse modo, Gallaudet poderia aprender os métodos de ensino para alunos surdos utilizados pelos ingleses. Ao chegar na Inglaterra, em 1815, os administradores da escola de Braidwood¹⁶ queriam que Gallaudet assinasse um contrato, permanecesse vários anos no país para aprender o método oral e concordasse em não transmitir a outras pessoas os princípios de ensino da articulação (fala oral) (CROUCH, GREENWALD, 2007). Esses termos foram inaceitáveis para Gallaudet, pois o estadunidense era motivado principalmente pela benevolência e abominava segredos e lucro às custas de pessoas oprimidas (CLEVE, CROUCH, 1989).

¹⁵ Em Lane (1989), o autor relata que Alice tinha 9 anos em 1815. Segundo o mesmo autor, Gallaudet conhece Alice dois anos antes, em 1813.

¹⁶ Instituição britânica para surdos que utilizava o método oral.

A viagem até a Inglaterra, no entanto, não foi em vão. Por acaso, profissionais do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, incluindo o Abade Sicard¹⁷, Jean Massieu e Laurent Clerc¹⁸, estavam no país e iriam fazer demonstrações de seu método. Gallaudet, então, encontrou-se com o secretário de Sicard, que lhe ofereceu a possibilidade de estudar no instituto em Paris, ter aulas particulares com Sicard e o presenteou com um ingresso que dava acesso gratuito para as demonstrações de Sicard em Londres (LANE, 1989). Nessas demonstrações, Sicard discutia suas teorias de educação de surdos e depois convidava o público a fazer perguntas para Massieu e Clerc (CLEVE, CROUCH, 1989). Os dois respondiam as perguntas em uma lousa e a plateia podia observar o sucesso do método educacional francês.

Gallaudet aceitou a oferta dos franceses e foi a Paris. Já no instituto, ele conseguiu convencer Clerc, um notável educador surdo do instituto, a acompanhá-lo aos EUA e ensinar na escola que ele, Cogswell e outros interessados desejavam fundar em Hartford. Durante a viagem para os EUA, Clerc, que não oralizava, ensinou para Gallaudet a língua de sinais francesa e o alfabeto manual francês, e Gallaudet, por sua vez, ajudou Clerc a aprender a ler e escrever inglês (CROUCH, GREENWALD, 2007).

Ao chegarem nos EUA, em 1816, começaram imediatamente a arrecadar fundos e apoio do governo para montar a escola¹⁹. Assim, em 1817 na cidade de Hartford, é fundada a primeira escola de surdos estadunidense, o *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*, atualmente conhecido como *American School for the Deaf*.

A instituição funcionava como escola residencial e recebia alunos de todos os estados dos EUA. Os estudantes, ao retornarem para suas casas, levavam consigo a Língua de Sinais Americana (ASL²⁰), que foi se constituindo aos poucos a partir da Língua de Sinais Francesa trazida por Clerc e pelos sinais que já eram utilizados pelos alunos ao chegarem à instituição. Dessa forma, comunidades de surdos começaram a ser formadas em vários lugares do país.

Na escola de Hartford, o uso de sinais era considerado o principal método de comunicação, servindo de base para todos os outros, e toda tentativa de ensinar os surdos sem esse método era vista como completamente vazia e ineficaz (CLEVE, CROUCH, 1989). Nessa instituição as línguas de sinais eram consideradas línguas naturais, originalmente

¹⁷ Sicard era na época o diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris.

¹⁸ Jean Massieu e Laurent Clerc haviam sido alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e depois de formados tornaram-se instrutores da mesma instituição.

¹⁹ Foi uma longa campanha de arrecadação que durou cinco meses e percorreu sete cidades dos EUA (LANE, 1989).

²⁰ Abreviação de *American Sign Language*.

usadas pelos surdos em suas relações com amigos e com outros surdos. Também eram empregados outros métodos de comunicação na escola: um sistema de sinais padronizado, baseado nos sinais metódicos de L'Épée, um alfabeto manual trazido da França por Clerc e o inglês em sua forma escrita (CLEVE, CROUCH, 1989).

A leitura labial e a oralização não eram ensinadas na instituição. Uma escola de surdos que não apresentava como um de seus principais objetivos o ensino da fala oral e leitura labial tinha maior espaço para outros aprendizados. O terceiro relatório anual da escola argumentava que o ensino da oralização não tinha valor, pois não contribuía para o desenvolvimento intelectual dos alunos e raramente funcionava (CLEVE, CROUCH, 1989). Dessa forma, os alunos surdos na escola de Hartford podiam ser respeitados como falantes de uma língua de sinais e a terem como base de sua aprendizagem escolar. A Língua de Sinais Americana não era vista como uma ameaça em Hartford, mas sim como a base fundamental para o processo educacional dos surdos.

Até a década de 1870, o modelo dessa escola serviu como referência para novas escolas de surdos que surgiam por todo os EUA²¹ (CROUCH, GREENWALD, 2007). Essa situação se manteve até o fortalecimento do método oral no país, conforme veremos a seguir.

1.4.2 Alexander Graham Bell e a expansão do método oral nos EUA

Alexander Graham Bell (1847 - 1922), entre os ouvintes, ficou internacionalmente famoso pela invenção do primeiro telefone. O inventor, no entanto, assume historicamente um papel bem diferente na visão de algumas comunidades surdas. Além de pesquisador, Bell era educador de surdos, profissão também exercida por seu pai. Dentro do âmbito familiar outros fatores o aproximavam da surdez: sua mãe tinha perda auditiva e a sua esposa era surda.

No início de sua carreira, Bell seguia o sistema de ensino criado e utilizado pelo pai, o *visual speech*²², ele fazia demonstrações públicas com seus alunos para promover o sistema. No entanto, ao se aproximar de sua futura esposa, Mabel Hubbard, o educador passa a dedicar a sua vida ao método oral. Hubbard havia perdido a audição aos cinco anos de idade devido à escarlatina. Ela apresentava habilidades de leitura labial nunca antes vistas por Bell²³. O

²¹ Em 1857, os EUA contavam com dezenove escolas residenciais para surdos (CLEVE, CROUCH, 1989).

²² No *visual speech*, todos os sons da fala eram correlacionados a um símbolo visual como um meio de auxiliar as crianças surdas a falar (GREENWALD, 2007).

²³ É importante ressaltar que surdos pós-linguísticos (que perderam a audição após já terem adquirido uma língua) costumam apresentar mais facilidade para leitura labial.

educador, ao conhecê-la, se convence de que a leitura labial é uma alternativa prática para as pessoas surdas (CLEVE; CROUCH, 1989).

A base do método oralista está na defesa do ensino da fala oral e da leitura labial aos surdos, sendo o uso de sinais frequentemente proibido por ser visto como prejudicial à aquisição da oralização. Bell acreditava que as pessoas surdas poderiam, por meio desse método, se tornar suficientemente parecidas com as pessoas ouvintes, e assim não precisariam das línguas de sinais, podendo então participar inteiramente em todas as atividades da sociedade ouvinte (CLEVE; CROUCH, 1989).

Assim, nos deparamos com um movimento de negação da surdez, em que as pessoas surdas deveriam ser menos surdas para poder estar mais próximas à maioria ouvinte. O uso de uma língua diferente, segundo essa visão, afastaria os surdos do restante da sociedade e, dessa forma, deveria ser abolida em prol de uma integração efetiva dos surdos na sociedade.

Em 1884, o presidente do *Wisconsin Phonological Institute* convida Bell para visitar Wisconsin e ajudar a promover um projeto de educação oralista para crianças surdas. A fama e influência de Bell colaboram na promoção do projeto. A maioria dos professores envolvidos eram jovens mulheres comprometidas com a ideia de que pessoas surdas deveriam estar integradas com ouvintes e não deveriam formar comunidades ou fazer uso de sinais (CLEVE; CROUCH, 1989).

A comunidade surda dos EUA assistiu horrorizada à medida que Bell avançava, alterando radicalmente as características da educação estadunidense para crianças surdas (GREENWALD, 2007).

Além de se posicionar a favor do oralismo, um aspecto menos conhecido da vida de Bell é a sua ligação com o movimento eugenista. Segundo Greenwald (2007), o educador poderia ter infligido ainda mais danos às pessoas surdas e à comunidade surda estadunidense se tivesse usado sua influência e contatos para encorajar um programa ativo de eugenia contra a surdez, um curso que ele nunca seguiu. Ainda segundo o autor, embora Bell escrevesse e falasse contra casamentos entre indivíduos surdos congênicos, ele parecia não ultrapassar essa linha, pois nunca sugeriu proibições legais sobre casamento e nunca defendeu a esterilização de pessoas que nasceram surdas e que queriam se casar.

1.4.3 Congresso de Milão (1880)

O II Congresso Internacional de Educação de Surdos, mais conhecido como Congresso de Milão, aconteceu entre 6 e 11 de Setembro de 1880 na cidade de Milão, Itália.

Conforme discutimos, predominavam nesse momento duas tendências na educação de surdos: métodos que permitiam o uso de sinais e o método oralista. No final do século XVIII e início do século XIX havia grandes discussões acerca da virtude de cada método, no entanto, na segunda metade do século XIX, o ensino da fala oral ganhou força e começou a se tornar o método mais popular nas escolas de surdos europeias (CARVALHO, 2009).

Para Skliar (2013), ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares, essa decisão já era aceita em grande parte do mundo. Dessa forma, o Congresso de Milão constituiu não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial.

O Congresso de Milão sofreu forte influência da França e da Itália (país sede do congresso). A maioria dos delegados convidados eram dos dois países. Para compreendermos os encaminhamentos do Congresso de Milão precisamos refletir sobre o contexto histórico desses dois países naquele momento.

Até 1870, a Itália era uma região dividida em vários estados. O seu processo de unificação implicou em uma campanha para promover a alfabetização do país, criando uma unidade linguística e territorial (CARVALHO, 2009). Já a França vivia nesse momento uma condição política de um estado unitário centralista que também defendia uma unidade nacional (MOURA, 2000). No Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos de Paris, após a gestão de L'Épée e Sicard, começaram a ser realizadas experiências conflitantes e lutas internas, relacionadas com a oralização dos Surdos, o que provocou a decadência da instituição (MOURA, 2000).

Ao nos depararmos com as falas registradas na ata do congresso e os resultados das votações das resoluções elaboradas no evento, verificamos que a maioria dos delegados era claramente adepta ao método oral. Estavam presentes no congresso 164 delegados, educadores de surdos, entre eles somente um surdo. Alguns educadores surdos, mesmo sem serem convidados, compareceram por iniciativa própria, mas não tiveram direito a voto por não serem delegados. Os participantes votaram para proclamar que o método oral alemão deveria ser o método oficial usado nas escolas de várias nações (LANG, 2011).

No decorrer dos seis dias do Congresso de Milão foram elaboradas e votadas oito resoluções, das quais destacamos duas.

Primeira Resolução (160 votos a favor e 4 contra):

O CONGRESSO:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (KINSEY, 2011, p. 19)

Oitava Resolução (160 a favor - 4 contra):

O CONGRESSO:

Considerando que a aplicação do Método Oral Puro em instituições, nas quais ainda não está completamente implantado, deva ser prudente, gradual e progressiva, caso contrário estará fadada ao fracasso,

Acredita:

1. Que os alunos que ingressaram mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala.
2. Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término da escola, daqueles alunos adiantados, educados por meio da língua de sinais, sendo tardio o ensino pela fala.
3. Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar. (KINSEY, 2011, p. 40)

A partir do Congresso de Milão e suas resoluções a tendência oralista foi legitimada e consagrada em todo mundo, no final do século XIX e até grande parte do século XX. As resoluções do congresso, tomadas por um grupo não representativo de educadores, tiveram graves consequências para a educação de surdos.

Durante esse período as línguas de sinais se mantiveram vivas por meio da comunicação dos surdos fora de sala de aula, sendo que muitas vezes eles tinham que se esconder para poder se comunicar através de sinais. Havia também um movimento de resistência por parte dos educadores surdos que se reuniam em congressos paralelos e continuavam lutando pela permanência do uso de sinais na educação de surdos (CARVALHO, 2009).

Parcialmente como resultado da votação de Milão, foi criada nos Estados Unidos a National Association of the Deaf (NAD). A associação foi fundada com o objetivo de fortalecer a influência política das pessoas surdas, que queriam ter controle sobre o seu próprio destino (LANG, 2011).

1.5 Século XX

Optamos por apresentar o século XX separado da Idade Contemporânea para dar mais destaque a alguns elementos da história desse século que são de grande relevância. Até a década de 1960, dando continuidade ao que se segue após o Congresso de Milão, encontramos o oralismo como abordagem hegemônica na educação de surdos. No entanto, a partir dessa década surgem alguns movimentos que irão compor novas abordagens educacionais para surdos. Nesta seção, discutimos brevemente a importância dos estudos de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), o surgimento da Comunicação Total, o modelo de educação bilíngue e novas tecnologias e recursos disponíveis para o atendimento de pessoas surdas.

1.5.1 Os estudos de Stokoe sobre ASL

Os estudos de William Stokoe realizados na Universidade Gallaudet na década de 1960, conferiram à Língua de Sinais Americana (ASL) um novo status linguístico. A partir de seu trabalho, a ASL começou a receber mais respeito e atenção nos espaços escolares (LANG, 2011). A Língua de Sinais Americana até então não era vista como uma língua propriamente dita. Stokoe demonstrou que o que antes era considerado um sistema grosseiro de comunicação gestual tinha, na verdade, uma gramática própria, complexa e profunda, com regras e sistemas lógicos (SOLOMON, 2013). Segundo Sacks:

Em 1960, Stokoe publicou *Sign Language structure* e, em 1965, com seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, publicou *A dictionary of American Sign Language*. Stokoe convenceu-se de que os sinais *não* eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Foi, então, o primeiro a buscar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los, procurar as partes constituintes. (SACKS, 2010, p. 70)

Stokoe fez com que a Língua de Sinais Americana se tornasse um tema de pesquisa legítimo e academicamente aceitável e com isso outros linguistas começaram a estudá-la (GANNON, 2012). Os pesquisadores descobriram que, ao contrário da crença popular, a língua de sinais tinha a sua estrutura gramatical própria e por meio dela era possível transmitir também conceitos abstratos (GANNON, 2012). Assim, a partir das evidências dos linguistas de que a ASL era uma língua natural, como outras línguas orais, foi possível um novo olhar não somente para a ASL, mas para todas as línguas de sinais. Segundo Lane (1989), a partir

desse reconhecimento, a comunidade surda sinalizante²⁴ pôde então ser revelada como uma minoria linguística.

1.5.2 A Comunicação Total

No início da década de 1960, surgia uma nova filosofia na educação de surdos, que combinava o uso da fala oral, leitura labial, treino auditivo, alfabeto manual e sinais. Segundo Moura (2000), a premissa básica dessa filosofia “era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado” (MOURA, 2000, p. 57).

Dorothy Shifflett, professora de uma escola na Califórnia e mãe de uma filha surda, ficou conhecida como sendo a precursora dessa filosofia. A professora ficou desiludida com a falta de progresso que a sua filha estava apresentando por meio da abordagem oral e, após ter tido contato com surdos adultos na comunidade, ela mudou para o sistema combinado e começou a usar uma abordagem múltipla para ensinar crianças surdas em sua escola (GANNON, 2012). A abordagem dessa professora deu origem ao que conhecemos atualmente por Comunicação Total.

Em 1976, dois terços das escolas de surdos dos EUA relataram que usavam a Comunicação Total, embora muitos professores nessas escolas não soubessem sinalizar bem e fizessem pouco ou nenhum esforço para aprender (GANNON, 2012). O uso das línguas de sinais era bastante limitado, pois ao sinalizar e oralizar ao mesmo tempo, a estrutura das línguas de sinais, que é diferente das línguas orais, não podia ser respeitada e os sinais eram, assim, utilizados como meras equivalências de palavras faladas. Mesmo considerando as limitações dessa filosofia, a Comunicação Total possibilitou uma abertura importante para que o uso de sinais fosse novamente reconhecido como um recurso que poderia apresentar benefícios à educação de surdos.

1.5.3 O modelo de educação bilíngue

A partir da década de 1980, encontramos experiências de propostas de educação bilíngue em países como a Suécia e Venezuela (QUADROS; KARNOPP, 2004). Nas últimas

²⁴ Comunidade que faz uso de uma língua de sinais.

décadas esse modelo vem se fortalecendo como proposta educacional para surdos. Segundo Lodi e Moura (2006):

Em termos gerais, esta educação [bilíngue] considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua majoritária e, para tal, toma-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. (p.2)

Para Lacerda (1998), o modelo bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visual-gestual de importância fundamental para a aquisição de linguagem dos surdos. E também se contrapõe à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, apresentando cada língua de modo que mantenham as suas características próprias e que não se misturem uma com a outra (LACERDA, 1998).

Baker (2011), apresentou doze pontos de considerações sobre a educação bilíngue para surdos que nos ajudam a compreender melhor essa proposta. Com base no que foi apresentado pelo autor, de modo resumido e adaptado, destacamos os seguintes pontos:

1. A língua de sinais deve ser a primeira língua de todas as crianças Surdas e deve ser considerada a sua língua principal.
2. A língua de sinais deve ser usada para ensinar matérias curriculares como ciências, humanidades, estudos sociais e matemática.
3. A língua de sinais pode ser usada para ensinar português ou outra língua majoritária como segunda língua.
4. A cultura e a língua da comunidade surda devem ser reconhecidas e validadas com as crianças surdas aprendendo que elas pertencem à cultura dos Surdos.
5. As crianças surdas não podem adquirir uma língua falada facilmente ou rapidamente porque elas têm habilidades auditivas limitadas.
6. Professores surdos devem ser empregados nas escolas, sempre que possível, para ensinarem e atuarem como modelos para os alunos surdos.
7. A aquisição de uma língua de sinais deve começar o mais cedo possível, idealmente logo após o nascimento.

8. Os pais de crianças surdas precisam de apoio social e emocional considerável, assim como de informações e orientações para ajudar os seus filhos a serem bilíngues. Deve haver uma parceria entre a escola e os pais e entre a escola e comunidade.

No Brasil a proposta educacional bilíngue alcançou importantes avanços nas últimas décadas no que se refere ao seu reconhecimento legal e político. No entanto, conforme veremos no próximo capítulo, encontramos ainda importantes fatores a serem considerados para que esse modelo possa ser efetivamente empregado no país.

1.5.4 Medicina, avanços tecnológicos e surdez

No século XX também tivemos mudanças significativas quanto a medicina e recursos tecnológicos disponíveis para a surdez. Algumas etiologias anteriormente comuns da perda auditiva, como por exemplo a rubéola maternal, puderam quase ser eliminadas e, no entanto, outras tiveram um aumento significativo, como no caso de nascimentos de bebês prematuros (LANG, 2011). Outra mudança significativa refere-se ao surgimento dos implantes cocleares (e ao aumento significativo do número de crianças que recebem o implante). O implante coclear proporciona acesso à percepção do som e da fala e, assim, facilita o desenvolvimento da linguagem falada em níveis que não eram acessíveis antes pelos aparelhos auditivos convencionais para crianças profundamente surdas (GÁRATE, 2011). Dessa forma, é preciso que estudos sejam realizados no sentido de discutir e de se relacionar com essa nova realidade²⁵.

²⁵ Encontramos alguns estudos que buscam compreender a percepção da comunidade surda sobre o implante coclear e o papel das línguas de sinais na educação de crianças implantadas (PALUDNEVICIENE; LEIGH; 2011).

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar a educação de surdos no contexto brasileiro e discutir, de forma breve, o percurso das políticas educacionais para surdos no país. Desse modo, pretendemos agregar novos elementos para a discussão dos contextos escolares vivenciados por crianças e jovens surdos no país, além de ampliar o espaço para reflexão sobre algumas tensões atualmente atuantes nas políticas educacionais nacionais.

De início, retornamos às raízes históricas da educação de surdos no Brasil, que tiveram como marco inicial a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em seguida retratamos, no contexto brasileiro, o percurso das políticas educacionais para surdos e trazemos um comparativo entre dois documentos que atualmente são referência para a escolarização de pessoas surdas: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Decreto no. 5.626/05. Por último, apresentamos alguns dados quantitativos que se referem à escolarização de surdos no país.

2.1 As raízes da educação de surdos no Brasil: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

O início do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil tem como marco a criação de duas instituições na cidade do Rio de Janeiro, que datam da época do Império: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁶ (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos²⁷ (1856) (BRASIL, 2008). As instituições foram fundadas pelo imperador Dom Pedro II e sofreram forte influência do modelo de educação europeu da época, principalmente do modelo francês. Elas permanecem em funcionamento até hoje e são símbolos da educação para cegos e surdos no país.

Para a criação do primeiro instituto para surdos no Brasil, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Dom Pedro II contou com a ajuda de E. Huet²⁸, ex-diretor de um instituto francês para surdos²⁹ e ex-aluno do Instituto Nacional de

²⁶ Conhecido atualmente por Instituto Benjamin Constant (IBC).

²⁷ Atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

²⁸ Não há um consenso sobre qual era o primeiro nome de Huet: Hernest, Ernest, Eduard ou Eduardo (WILCOX, WILCOX, 2005). Huet ficou surdo aos 12 anos de idade após ter contraído sarampo (ROCHA, 2011).

²⁹ Foi diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges na França.

Surdos-Mudos de Paris. Inicialmente, por sugestão de Huet, foi pensada a criação de um colégio para surdos que funcionasse em um modelo privado. Nesse modelo o colégio seria propriedade particular, haveria concessões de bolsas, assim como alguma subvenção do Império (ROCHA, 2007).

Desse modo, a escola de surdos passou a funcionar no país no começo de 1856, dentro das dependências do colégio de M. De Vassimon e através de um modelo privado. Aceitavam-se matrículas de alunos que tinham entre sete e dezesseis anos, o curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola em função das características socioeconômicas do Brasil daquele momento (ROCHA, 2011). Embora a primeira iniciativa de uma escola para surdos tenha acontecido em 1857, o aniversário do instituto é comemorado atualmente em 26 de setembro³⁰, em referência à data de uma lei de 1857³¹, que atribuía responsabilidade ao Império por fornecer recursos para o funcionamento do instituto.

Mesmo não sendo encontrados dados que afirmem que Huet trabalhava no instituto com língua de sinais, por ele ter sido aluno de Laurent Clerc podemos deduzir que o mesmo fazia uso de sinais e da escrita, sendo considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil (MOURA, 2000). De forma similar ao que aconteceu nos EUA, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) teria sido constituída, então, a partir de uma mistura entre a Língua de Sinais Francesa e os sinais já utilizados pelos surdos que eram admitidos na instituição.

Em 1861, Huet deixou a direção do instituto por problemas pessoais. Seu sucessor, Dr. Manoel de Magalhães Couto, assim como outros que o sucederam, não eram especialistas em surdez (MOURA, 2000). Em 1868, uma inspeção do governo verificou que o instituto estava servindo apenas como asilo de surdos, o que levou à demissão do diretor da época, e em seu lugar foi nomeado o Dr. Tobias Leite (MOURA, 2000).

Por intermédio dessa instituição, principalmente durante a gestão de Tobias Leite (1868-1896), a Libras foi espalhada por todo país (ROCHA, 2011). Os alunos que regressavam aos seus locais de origem, após terem concluído seus cursos, levavam consigo a língua que tinham aprendido. Além disso, outro fator fundamental para a divulgação dessa língua foi a disseminação de algumas publicações feitas no instituto³² (ROCHA, 2011).

³⁰ O aniversário do INES passa a ser comemorado nessa data a partir do decreto de n. 6892 de 1908 (ROCHA, 2007). No dia 26 de setembro também se comemora o dia nacional do surdo em todo país, em homenagem ao primeiro instituto para surdos do Brasil.

³¹ Lei 939 de 26 de setembro de 1857.

³² Uma publicação de destaque é a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* de Flausino José da Gama. Essa obra é um dicionário iconográfico e contém os sinais mais utilizados pelos surdos da província do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX (ROCHA, 2011).

Em 1883, iniciou-se o ensino da “linguagem articulada”. O professor responsável era o Dr. Joaquim José Menezes Vieira, que tinha aprendido o ensino adotado pelos institutos europeus (MOURA, 2000). Após sete anos, Tobias Leite considerou que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com esse treinamento, enquanto o ensino por meio da escrita tinha se mostrado útil (MOURA, 2000). Com isso, em 1889 o Governo ordenou que o ensino da “linguagem articulada” se voltasse apenas àqueles alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que houvesse prejuízo à instrução da linguagem escrita (MOURA, 2000).

Durante a gestão de Tobias Leite, em vários momentos, houve discussões a respeito do melhor método a ser usado na educação dos surdos (SOUZA, 2008). Para Tobias Leite, o foco deveria ser no ensino da língua escrita e não na linguagem articulada. Moura (2000) destaca a postura de Tobias Leite, que considerava a necessidade de se preservar a diferença e as necessidades especiais dos surdos, além de defender que não se deveria adaptar o aluno ao método, mas o método ao aluno.

Já o professor Menezes Vieira defendia a linguagem articulada para todos os alunos surdos e não somente para os que apresentassem condições ideais (ROCHA, 2011). Segundo Menezes Vieira, de nada valeria o desenvolvimento de habilidades de escrita em uma sociedade majoritariamente iletrada (ROCHA, 2011).

A influência do Congresso de Milão (1880), que consagrava o método oralista como o mais adequado à educação dos surdos, também atingiu o instituto no Brasil. Os modelos europeus eram grandemente valorizados no país que, apesar de ter deixado de ser uma colônia, ainda era governado como se fosse (MOURA, 2000). Em 1911, foi aprovado um novo regulamento para o instituto, que estabeleceu que o método oral puro deveria ser adotado em todas as disciplinas (MOURA, 2000).

Foi somente na segunda metade da década de 1980 que começaram iniciativas demonstrando a abertura do instituto para outras abordagens. Há uma pesquisa do INES que data desse período e parece ser bem representativa dessa abertura. A pesquisa envolvia turmas da pré-escola e desenvolvia um trabalho oferecendo três alternativas educacionais, sendo que duas delas utilizavam a língua de sinais (ROCHA, 2007).

2.2 Breves considerações sobre o movimento social surdo brasileiro e as políticas nacionais de educação para surdos

Com o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia no Brasil, podemos identificar alterações significativas na estrutura do poder do país, que foram importantes para o fortalecimento dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Durante o governo Sarney (1985-1989), houve mudanças que abrangeram várias ações, sendo as mais expressivas a criação ou reestruturação de órgãos públicos, que passaram a ser responsáveis pelas políticas direcionadas às pessoas com deficiência, e a abertura de instâncias de representação política de entidades desse segmento social nos vários níveis do aparelho estatal (BRITO, 2013). A partir da redemocratização do país encontramos também um aumento considerável da pressão, por parte das entidades envolvidas, inclusive a Feneis, a fim de que os Surdos pudessem alcançar os seus direitos na área da educação (CUNHA JUNIOR, 2015).

Segundo Brito (2013), embora a participação de pessoas surdas na década de 1980 se resumisse a poucos ativistas no então movimento emergente das pessoas com deficiência, na década de 1990 encontramos um grande avanço do movimento social surdo brasileiro. Segundo o autor:

Por outro lado, ainda na primeira metade dos anos 1990, observamos uma guinada impressionante no movimento social surdo brasileiro, que aumentava exponencialmente a sua capacidade de mobilizar recursos humanos, materiais e simbólicos para produzir ações coletivas de ampla visibilidade, como passeatas e entrega de abaixo-assinados para autoridades públicas (BRITO, 2013, p. 87).

Nessa mesma década, nos deparamos também com o fortalecimento da defesa de políticas de educação inclusiva, que cresceu consideravelmente no país sob influência internacional. Em 1994, a Declaração de Salamanca, redigida por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, proclamava que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso à escola regular, que, por sua vez, deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994). O documento também incitava todos os governos a conceder prioridade máxima, por meio de medidas políticas e orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo que pudessem incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96), no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, foi fortemente influenciada pela Declaração de Salamanca, marcando uma nova fase para as políticas de inclusão no país. Ao abordar o dever do estado, a LDB garante o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

As políticas inclusivas, por sua vez, foram intensamente debatidas por profissionais da área da surdez e pela comunidade surda, sendo elas frequentemente questionadas por defensores da escola bilíngue para surdos. Em 1999, foi produzido um documento pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, intitulado *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999). No documento os autores trazem 147 pontos que consideram importantes para a educação de surdos e que estão organizados em três grandes grupos temáticos: 1. Políticas e práticas educacionais para surdos; 2. Comunidade, cultura e identidade; 3. Formação do profissional surdo.

O primeiro ponto abordado no documento se refere ao reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos. Para Cunha Junior (2015), o objetivo era que a Língua de Sinais fosse compreendida como a língua dos Surdos entre todo o corpo discente e docente, e não mais como a sua linguagem³³. Dentre os diversos outros pontos abordados, o documento faz referência à necessidade de ser repensada a inclusão do surdo no ensino regular e considera a escola de surdos necessária, devendo oferecer “educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.” (FENEIS, 1999).

Em 2002 temos a aprovação da Lei nº 10.436/02, a Lei de Libras (BRASIL, 2002). Para Quadros (2017), essa lei resulta das ações dos movimentos sociais surdos e das pesquisas com as línguas de sinais. O movimento surdo, conforme já mencionamos, encontrava-se fortalecido a partir do início da década de 1990. Os estudos linguísticos voltados para a Libras também haviam se ampliado progressivamente a partir dos estudos iniciados por Ferreira Brito na década de 1980 (LEITE, 2008). Assim, a conjuntura social e política da época apresentava elementos favoráveis para que a Libras fosse reconhecida legalmente no país.

³³ Lembrando que a Lei de Libras foi aprovada somente em 2002, três anos após a publicação do documento discutido.

Dessa forma, por meio da Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como forma de comunicação e expressão das comunidades de surdos no Brasil. A lei também determinou a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2002).

Em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626/05, que regulamentava a Lei nº 10.436/02. O Decreto apresentou as ações para a aplicação das políticas linguísticas e educacionais com o intuito de preservar e disseminar a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2017). A partir dele, no que se refere à garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destacamos o artigo 22, do Capítulo VI (BRASIL, 2005, p. 5):

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Desse modo, estão previstas no Decreto a escolarização de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas e classes bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e posteriormente, essa escolarização pode ser tanto em escolas bilíngues quanto em escolas comuns. É importante ressaltarmos que as determinações apresentadas se referem somente às instituições federais, e que estão previstas alterações na implementação dos dois incisos, mediante a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso da Libras. No entanto, a aprovação do artigo apresentado representou um importante avanço na legitimação de reivindicações e demandas da comunidade surda e dos profissionais da área.

Na seção seguinte damos continuidade à discussão sobre as políticas educacionais para surdos no país, a partir da comparação entre dois documentos importantes e representativos de tensões da atualidade.

2.3 Explorando tensões: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Decreto nº 5.626/05

Atualmente, pelo menos do ponto de vista teórico, a importância da Libras dentro do processo de escolarização de alunos surdos é reconhecida nas políticas educacionais nacionais³⁴. Permanece, no entanto, um debate referente ao contexto de escolarização mais adequado para as crianças e jovens surdos. Atualmente no país encontramos políticas educacionais que preveem a escolarização de alunos surdos tanto na rede regular de ensino como em salas ou escolas especiais para surdos.

No Brasil podemos destacar dois documentos oficiais de bastante relevância, que fazem referência à escolarização de surdos: o Decreto no. 5.626/05 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Conforme vimos na seção anterior, o Decreto no. 5.626/05 regulamenta a Lei de Libras e reconhece a importância das escolas e classes bilíngues pelo menos nos anos iniciais da Educação Básica. Já a PNEEPEI de 2008 tem como base os princípios da democratização da educação, que garantem a educação como um direito de todos e um dever do Estado, sendo ela influenciada por diversos documentos internacionais e nacionais (LODI, 2013). Como o seu nome já diz, ela parte de uma perspectiva inclusiva da educação especial.

Em um primeiro momento, os dois documentos podem parecer consonantes por reconhecerem a importância da Libras e da educação bilíngue para surdos. No entanto, podemos perceber diferenças significativas entre eles:

Enquanto a Política de Educação Especial [PNEEPEI] defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto no. 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. (LODI, 2013, p. 49).

Ao se distanciar da educação especial e, portanto, das questões comumente referidas a ela, a educação de surdos encontra novos espaços em que pode ser discutida e problematizada. Por também envolver diferenças linguísticas, a surdez demanda questões específicas relacionadas a essa condição, que parecem transcender as discussões baseadas somente na relação deficiência/não deficiência. O Decreto no. 5.626/05 aparece, nesse sentido, como sendo mais sensível às questões apresentadas.

³⁴ Conforme podemos verificar no Decreto nº 5.626/05, na PNEEPEI e na Lei nº 13.146/15 (LBI).

Nos dois documentos encontramos afirmações que indicam que deve ser garantido aos alunos surdos o direito a uma “educação bilíngue”. No entanto, não parece haver um consenso em relação aos significados implicados por essa educação. A PNEEPEI “reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais” (LODI, 2013, p. 49). No caso do Decreto, é atribuído outro sentido ao termo. Segundo Lodi (2013), o Decreto compreende a educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a Libras e o português, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua.

Os dois sentidos apresentados para “educação bilíngue” parecem ser representativos de um debate atualmente importante sobre os elementos que devem ser considerados para uma educação de qualidade para os alunos surdos. Dentro dessa discussão, temos a questão que se refere aos espaços de escolarização mais adequados aos surdos: a escola inclusiva e a escola bilíngue.

Segundo a PNEEPEI:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9).

Assim, essa política defende a importância da construção de espaços educacionais inclusivos que possam atender a demanda de todos os alunos, priorizando desse modo a escolarização dos surdos na escola regular. Para a inclusão de alunos surdos, a PNEEPEI afirma a necessidade de contar com recursos adicionais, como o intérprete de Libras e o atendimento educacional especializado (AEE). Essa perspectiva, no entanto, tem sido alvo de críticas severas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seus alunos, dissolvendo a diferença na igualdade abstrata de indivíduos em salas regulares (LACERDA; ALBRES; GRODO, 2013).

Em 2012, os sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, elaboraram a “Carta aberta ao Ministro da Educação³⁵”. Nessa carta os autores se posicionaram diante da escolarização de surdos e discordaram que a escola regular inclusiva seja o único ou o melhor espaço para as crianças e jovens surdos conseguirem aprender com qualidade. Segundo a carta:

³⁵ Na época, o então Ministro da Educação era Aloízio Mercadante.

Essas escolas [escolas bilíngues] respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. (CAMPELLO et al., 2012, p. 5)

Embora as escolas inclusivas e bilíngues apresentem diferenças significativas em relação ao modo de abordar a educação de surdos, essas duas propostas, no entanto, não são excludentes entre si. Podemos encontrar estudos que defendem a escolarização de crianças surdas em escolas bilíngues nos anos iniciais de escolarização, para que posteriormente possam ser inseridas em contextos escolares inclusivos. Assim como também encontramos pesquisas que defendem uma escolarização que envolva dois turnos, um em cada escola, conforme podemos verificar em Capovilla:

A pesquisa concluiu que o melhor arranjo para crianças surdas consiste na articulação entre a educação principal em escolas para surdos durante o turno principal, e a educação complementar em escolas comuns em regime de inclusão em contraturno complementar. A escola especial constitui o foro especializado em desenvolver competências cognitivas e linguísticas no alunado surdo; ao passo que a escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções. (CAPOVILLA, 2011, p. 294)

Para finalizar, é importante destacarmos que, no que se refere à escolarização de surdos no país, ainda encontramos um distanciamento significativo das práticas escolares em relação às políticas educacionais, tanto no campo das escolas inclusivas como no das escolas bilíngues. Alguns estudos (STUMPF, 2008; LEBEDEFF, 2010) colaboram para dar visibilidade e problematizar, nesse contexto, os distanciamentos encontrados entre a teoria e a prática.

2.4 Números da surdez e da educação de surdos no Brasil

Segundo o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do Brasil era de 190.755.799 habitantes. Desse total, 9.717.317 apresentavam alguma dificuldade de ouvir, grande dificuldade ou não conseguiam de modo algum. Dessa forma, estima-se que cerca de 5,09% da população apresentava alguma deficiência auditiva ou surdez. Ao levantar a quantidade de pessoas com surdez severa ou total³⁶, esse número é reduzido para 2.143.173 (1,1% da população).

No Estado de São Paulo foram registradas 1.893.359 pessoas com alguma deficiência auditiva ou surdez e 436.054 com surdez severa ou total.

Ainda de acordo aos dados do Censo 2010 do IBGE, o número de deficientes auditivos ou surdos com idade entre 5 e 17 anos³⁷ era de 712.358. Entre esse total, 643.319 frequentavam a creche ou escola. Embora os números desse censo sejam animadores (de acordo com esses dados, 90,3% dos surdos ou deficientes auditivos dessa faixa etária frequentariam a escola), segundo os dados do Censo Escolar do INEP, o número de alunos com deficiência ou com surdez que se matricularam nas escolas nesse mesmo ano é muito menor.

Os dados sobre as pessoas com deficiência auditiva ou surdez estão disponíveis pelo portal do IBGE (IBGE, 2016) de forma relativamente clara e acessível, porém, ao buscarmos os números dos censos escolares que consideram a escolarização de pessoas com surdez ou alguma deficiência auditiva encontramos dificuldades. As publicações oficiais que disponibilizam uma análise dos dados dos censos escolares costumam optar por agrupar as deficiências em um único grupo, dificultando assim o acesso a informações transparentes sobre a escolarização de pessoas surdas.

De acordo com Resende e Lacerda (2013), que trazem dados baseados nos microdados do Censo Escolar de 2010, o número de matrículas de alunos surdos ou com deficiência auditiva na Educação Básica era 72.129. Um número muito baixo levando em conta os 643.319 que, segundo o Censo Demográfico de 2010, frequentavam a creche ou escola.

Não localizamos fontes que pudessem evidenciar os possíveis motivos para esse distanciamento entre os dados apresentados pelo censo do IBGE de 2010 e pelo censo escolar

³⁶ Segundo o censo, são consideradas pessoas com surdez severa ou total aquelas que declararam não conseguir ouvir de modo algum ou ter grande dificuldade de ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo.

³⁷ O intuito inicial era adotar a faixa etária correspondente às séries da educação básica obrigatória no Brasil (4-17). Porém, não foi possível incluir as crianças de 4 anos de idade, pois a tabela do censo trabalhava com uma faixa etária única de 0-4 anos. Optou-se por excluir essa faixa, considerando que nela somente 45% das crianças frequentava a escola.

2010. Até o momento (novembro de 2016) não foram encontrados pelo portal do INEP os dados do censo escolar que se referem à matrícula de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, mas provavelmente essa informação poderia ser localizada por meio da análise dos microdados do censo.

Um próximo passo seria analisar como foram coletados esses dados e por meio de quais critérios. Um exemplo que poderia explicar, pelo menos em parte, a distância entre os dados apresentados poderia ser o constrangimento de pais de crianças e jovens surdos ou com deficiência auditiva ao responder que seus filhos não frequentavam a escola. Outra hipótese, porém em relação ao censo escolar, é que muitos alunos com deficiência auditiva moderada podem não ter sido registrados como deficientes auditivos.

Maiores estudos seriam necessários, no entanto, para podermos situar os dados informados e, assim, utilizá-los como referência da realidade da escolarização de pessoas surdas no país.

3 MÉTODO

Iniciamos o presente capítulo com algumas considerações a respeito do referencial teórico-metodológico da pesquisa. Em seguida apresentamos uma discussão, mais específica, sobre a categoria teórica dimensão subjetiva da realidade. Em um terceiro momento, prosseguimos com a apresentação dos procedimentos realizados no decorrer do trabalho. Por último, encerramos com uma discussão do processo de análise por meio da proposta dos núcleos de significação.

3.1 Breves considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica

Ao optarmos por um referencial teórico-metodológico, estamos, necessariamente, nos posicionando diante de uma série de concepções, as quais destacamos: uma concepção de homem, de conhecimento, de realidade e da relação homem/realidade. Assim, consideramos importante apresentarmos algumas considerações sobre o referencial escolhido de modo a evidenciar as concepções mencionadas que, por sua vez, fundamentam o modo como essa pesquisa foi estruturada.

A Psicologia Sócio-Histórica, principal referência teórico-metodológica deste trabalho, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético e tem como base a Psicologia apresentada por Vigotski. Segundo Aguiar e Ozella (2013), essa perspectiva concebe o homem como sendo constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo singular e histórico. Ainda segundo os autores:

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (2013, p. 301).

Dessa forma, podemos pensar que a concepção de homem apresentada pela Psicologia Sócio-Histórica supera a dicotomia subjetividade-objetividade, estabelecendo uma unidade dialética em que o indivíduo não pode ser pensado fora da sua relação com a realidade, sendo esta constituída social e historicamente. Pensar o homem e os fenômenos humanos requer, assim, uma abordagem a partir das relações constituídas e das conjunturas sociais e históricas apresentadas. Segundo Vigotski (2007), estudar alguma coisa historicamente significa estudá-

la no seu processo de mudança, pois é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Desse modo, o que se pretende analisar, a partir do método sócio-histórico, são os processos envolvidos na constituição de determinados fenômenos e não os fenômenos como objetos estáticos, sem movimento. Além disso, o conhecimento buscado não se restringe à descrição do que está aparente, mas busca explicações que ultrapassem essa aparência e revelem o processo por trás dela. Assim, nas pesquisas, a construção de uma análise que possibilite superar o aparente é fundamental para a compreensão de um fenômeno compreendido como processo.

Nos trabalhos com o referencial da Psicologia Sócio-Histórica podemos encontrar com bastante frequência pesquisas que, como a nossa, recorrem a materiais que fazem uso de manifestações linguísticas, sejam eles registros escritos ou narrativas. Um dos motivos para tanto parece estar relacionado ao modo como Vigotski concebe a linguagem. Segundo o autor, a linguagem é ao mesmo tempo mediação da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico (AGUIAR, 2015). Nesse sentido, ela se apresenta como um material de grande destaque para trabalhos cujo objetivo seja colaborar para a compreensão de construções subjetivas acerca de determinados fenômenos.

De modo consonante com as considerações apresentadas, a presente pesquisa trabalha com as narrativas de dois jovens surdos sobre as suas trajetórias escolares, com o intuito de buscar uma aproximação com as significações desses sujeitos a partir dos movimentos apreendidos. Os procedimentos e processos envolvidos no trabalho também foram estruturados a partir das concepções apresentadas.

3.2 A dimensão subjetiva da realidade

Conforme discutimos na seção anterior, é numa relação dialética com o social e com a história que o homem se constitui como sujeito e, assim, se torna ao mesmo tempo singular e histórico. Dessa forma, podemos encontrar nas expressões humanas tanto construções singulares, de sentidos subjetivos, como também encontramos elementos que dizem respeito a construções históricas e sociais - incluindo suas contradições e ideologias.

Nesse processo de constituição de objetividade e subjetividade, que é dialético, podemos encontrar elementos de subjetividade nos fenômenos coletivos e objetivados. Há, assim, uma dimensão dos sujeitos, ou seja, uma dimensão subjetiva, que constitui a objetividade dos fenômenos sociais. Segundo Bock e Gonçalves (2009):

Trata-se de identificar na realidade a presença de sujeitos que a constituem e são por ela constituídos e, com base nisso, reconhecer que a realidade, que existe de forma objetiva, passa a incluir subjetividade em função da atividade do homem sobre ela. Toda a realidade tem, assim, uma dimensão subjetiva. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 8)

Em outras palavras, o que está em questão é a compreensão de que não existem indivíduos que se constituem de forma independente da realidade que os cerca, assim como não é possível pensarmos em realidades sem considerarmos os indivíduos que a constituem. Os sujeitos estão constantemente se construindo na relação com o mundo e desempenham, ao mesmo tempo, um papel ativo e fundamental na transformação desse. Assim, ao nos referirmos a essa categoria no campo da educação, nos baseamos em Bock e Aguiar (2016), quando as autoras afirmam que:

A categoria dimensão subjetiva da realidade nos permite, a partir do campo da Psicologia, dialogar com a educação considerando que a realidade objetiva e material que encontramos na educação, como processo social, possui uma dimensão constituída por elementos de natureza simbólica ou psicológica. (BOCK; AGUIAR, 2016, p.46)

Ainda segundo as autoras, essa dimensão é caracterizada por elementos de significação que se encontram ancorados na subjetividade, e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os sujeitos. As significações, referidas recorrentemente ao longo desse trabalho, estão relacionadas tanto aos sentidos construídos pelos sujeitos, permeados por singularidades e subjetividades, como dizem respeito aos significados, construídos de modo coletivo e histórico e que são compartilhados socialmente. Assim, entendemos que os elementos de significação são compostos por valores, ideias, sentimentos e significados construídos pelos sujeitos a respeito de sua realidade.

A presente pesquisa toma a escolarização de surdos como fenômeno social a ser estudado e busca investigar e dar visibilidade à dimensão subjetiva que constitui este fenômeno. Em busca de nos situarmos em relação a outros trabalhos sobre o tema, trazemos algumas considerações sobre as produções encontradas.

Em nosso mapeamento, optamos por realizar um levantamento no site do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. As buscas realizadas tiveram como critério trabalhos referentes ao período de 2012 a 2016 que atendiam à seguinte expressão: “educação AND

(surdo OR surdos OR surda OR surdas OR surdez) AND subjetiv*”³⁸. A escolha por essa expressão teve como objetivo encontrar pesquisas que fizessem referência à educação e às pessoas surdas, mas que também trabalhassem de alguma forma com o conceito de subjetividade.

Inicialmente, foram retornados 63 trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após a leitura dos resumos, selecionamos 20 trabalhos (4 Teses, 16 Dissertações) que se dedicaram a informações coletadas a partir da fala de pessoas surdas³⁹ e que tiveram como objetivo discutir questões ligadas à educação de surdos, ou ao processo de constituição subjetiva de pessoas surdas, mas com alguma referência à educação de surdos.

Alguns dos trabalhos encontrados foram utilizados como ponte para identificarmos outros estudos de relevância para a presente pesquisa. Outros trabalhos (MONTEIRO, 2014; SILVA, 2016) contribuíram de modo direto para a pesquisa e foram referenciados durante a análise dos resultados (Capítulo 4).

Para finalizar e ilustrar melhor a importância de nos voltarmos a construções subjetivas, trazemos uma reflexão a respeito de um trecho do início da autobiografia de Laborit (1998):

Dei um salto gigantesco para frente quando, com a ajuda da língua de sinais, entendi que *ontem* estava atrás de mim e *amanhã* à minha frente. Isso foi um enorme progresso. As pessoas ouvintes dificilmente podem imaginar como é, porque eles estão acostumados a terem palavras e conceitos infinitamente repetidos para eles desde a infância. Eles passaram a compreendê-los sem sequer ter consciência disso.

Mais tarde, percebi que outras palavras se referiam a pessoas. *Emmanuelle* era eu. *Papai* era ele. *Mamãe* era ela. *Marie* era minha irmã. Eu era *Emmanuelle*, um indivíduo. Eu tinha um nome, portanto eu existia. (LABORIT, 1998, p. 1, tradução nossa)

Emmanuele Laborit é atriz e surda de nascença. A obra citada trata de experiências vividas e narradas pela própria autora. A narrativa apresentada diz respeito à sua trajetória de vida, individual, singular e única. No entanto, podemos encontrar na história narrada por Laborit alguns elementos (descobertas, desafios, sentimentos, realizações, entre outros) que se aproximam de experiências encontradas por outras pessoas surdas.

Acompanhar o texto de Laborit para apreender um pouco mais sobre as condições de vida das pessoas surdas não significa reduzir a sua história a apenas aquilo que pode ser tido

³⁸ O asterisco utilizado na busca recupera as variações dos sufixos, nesse caso o intuito foi o de retornar palavras relacionadas à subjetividade, como por exemplo: subjetivo, subjetivos, subjetiva, subjetivas, subjetividade, subjetivação, subjetivações.

³⁹ Utilizando-se de entrevistas, depoimentos, grupo focal e semelhantes.

como comum, generalizável. Mas faz parte da compreensão de que as suas experiências estão permeadas por uma realidade social e histórica que é compartilhada com outros.

No trecho apresentado a autora narra a sua dificuldade de fazer sentido do mundo sem antes ter tido uma língua bem constituída. É somente aos sete anos, com o apoio da língua de sinais francesa, que passa compreender noções de tempo, e mais ainda, que se dá conta de sua existência. É uma consciência de existência tardia, comum entre os surdos que tiveram acesso a uma língua somente em idade avançada.

Relatos como o de Laborit são fundamentais para pensarmos questões relacionadas à surdez, que são raramente perceptíveis fora das narrativas de história de vida. Como a própria autora menciona, “as pessoas ouvintes dificilmente podem imaginar como é” (LABORIT, 1998, p. 1). Mas é através das palavras de Laborit que podemos começar a imaginar. Nesse sentido, buscamos nos aproximar da dimensão subjetiva do processo de escolarização de jovens surdos a partir da escuta de suas falas sobre suas trajetórias escolares, acreditando acrescentar ao conhecimento sobre a educação de surdos aspectos que são de natureza subjetiva/ simbólica.

3.3 Procedimentos realizados

3.3.1 Os critérios de escolha para os participantes da pesquisa

Antes de decidirmos sobre quem seriam os participantes, foram pensados alguns critérios básicos para a escolha dos jovens. Optamos por dois jovens com surdez bilateral profunda, que tivessem perdido a audição até os dois anos de idade, antes de terem adquirido uma língua bem constituída⁴⁰. Desse modo, eles apresentariam uma condição diferenciada da dos surdos que perderam a audição mais velhos e que puderam aprender o português de forma semelhante aos ouvintes.

Decidimos também por trabalhar com jovens do mesmo gênero e da mesma região (grande São Paulo). O movimento de padronizar algumas características dos participantes teve como objetivo aproximar as suas experiências, eliminando possíveis diferenças por questões de gênero e de localidade. A escolha por jovens do sexo masculino foi arbitrária e a região foi escolhida pela facilidade de acesso.

⁴⁰ Segundo Quadros (2011), por volta dos 2 anos o vocabulário de uma criança varia de 50 a algumas centenas de palavras (se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais).

A opção por escolher sujeitos já formados no Ensino Médio teve como base a ideia de que eles poderiam estar muito envolvidos com suas vivências atuais caso ainda estivessem estudando, dificultando assim o olhar para sua trajetória escolar como um todo. Rego (2003) em seu trabalho sobre memórias de escola apresenta a hipótese de que o jovem, por estar absorvido nas lutas e contradições do presente, apresentaria uma certa dificuldade em se distanciar minimamente da sua experiência cotidiana para conseguir fazer um balanço crítico do significado, das contribuições e limitações da sua vivência escolar.

Ao mesmo tempo que foi estabelecido como critério os jovens já terem concluído o Ensino Médio, optamos por participantes que não tivessem se formado há muitos anos. Essa escolha teve relação com o fato deste trabalho também se propor a dialogar com as políticas educacionais para surdos vigentes no Brasil, o que seria dificultado caso a pesquisa se voltasse a adultos surdos formados há mais tempo. Os dois participantes concluíram o Ensino Médio em anos próximos entre si (2012 e 2013), e assim, tiveram a sua escolarização atravessada pela mesma legislação educacional.

Embora não tenha sido um critério inicial de escolha, os dois sujeitos são usuários de Libras e apresentam uma forte proximidade com a comunidade surda, sendo importante destacarmos que, apesar do recorte apresentado pela pesquisa, há jovens surdos que não são usuários de Libras, não têm contato com a comunidade surda e que, no entanto, não foram abordados por este trabalho.

Por fim, também buscamos participantes que apresentassem diferenças quanto aos contextos escolares vividos em suas trajetórias, de modo a ampliar nossa discussão para diferentes espaços de escolarização para surdos.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Nasser⁴¹

No momento da realização da conversação, Nasser tinha 23 anos de idade e morava na cidade de São Paulo. O jovem nasceu em uma família de ouvintes que, segundo ele, apresentava uma boa condição financeira. Quando tinha de 1 ano e meio a 2 anos de idade Nasser teve meningite, ficou hospitalizado em condição grave e ficou surdo.

⁴¹ Nome fictício.

O jovem se formou no Ensino Médio em 2013 e a sua trajetória escolar percorreu duas escolas particulares. A primeira escola (escola A⁴²) era de ensino regular e não contava com a presença de intérpretes de Libras, e Nasser estudou nessa escola até o 8º ano do Ensino Fundamental. No 9º ano ele ingressou em uma escola regular com um contexto escolar inclusivo (escola B), no qual havia interpretação das aulas para Libras, e ali ele permaneceu até concluir o Ensino Médio.

Miguel⁴³

Miguel nasceu em uma família ouvinte de classe média. No momento da realização da conversação ele tinha 24 anos de idade e morava na região da grande São Paulo. O jovem não soube dizer o motivo da sua surdez profunda, que foi descoberta por sua mãe quando ele tinha 2 anos de idade.

Ele se formou no Ensino Médio em 2012 e teve uma trajetória escolar que se iniciou em duas escolas públicas especiais para surdos. Aos 2 ou 3 anos de idade Miguel ingressou em sua primeira escola (escola 1⁴⁴) e iniciou o seu contato com a Libras e a oralização. Ele se manteve nessa escola até o final da educação infantil, e no primeiro ano do Ensino Fundamental se mudou para a sua segunda escola (escola 2), também pública e especial para surdos.

Nessa segunda escola Miguel permaneceu por quatro anos, repetindo dois anos escolares⁴⁵. Em seguida, ele se mudou para uma escola particular na condição de bolsista (escola 3). Nela, o jovem estudou no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em um contexto escolar bilíngue, com apenas alunos surdos na sala. Posteriormente, o jovem ingressou em um contexto escolar inclusivo, no qual estudava junto a outros alunos ouvintes, e permaneceu nesse contexto até se formar no 3º ano do Ensino Médio.

3.3.3 Considerações éticas

Inicialmente, o projeto da presente pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, via Plataforma Brasil, recebendo parecer favorável para a sua realização (Parecer nº 1.980.902).

⁴² Os nomes reais das escolas de Nasser foram substituídos por nomes fictícios: escola A e escola B.

⁴³ Nome fictício.

⁴⁴ Os nomes reais das escolas de Miguel foram substituídos por nomes fictícios: escola 1, escola 2 e escola 3.

⁴⁵ Para o jovem não ficou evidente o motivo das repetências.

Antes de iniciarmos a conversação com cada participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foi entregue aos jovens. As informações apresentadas no termo estavam em português escrito, assim, considerando que talvez fosse preferível aos jovens o acesso ao conteúdo em Libras, foi oferecida a possibilidade do texto ser interpretado.

Os dois jovens afirmaram não haver necessidade da interpretação e tiraram eventuais dúvidas após a leitura do texto. Depois de declararem ter entendido as informações, os participantes assinaram o termo de consentimento.

3.3.4 A coleta de informações e o conceito de sistemas conversacionais

Para nos aproximarmos das falas dos sujeitos foram realizadas conversações com os dois jovens participantes, tomando como base o conceito de *sistemas conversacionais* de González Rey. De acordo com esse sistema, não deve haver questões definidas a priori, que limitem o percurso do processo. Há, no entanto, a necessidade do pesquisador se mostrar como ativo e acompanhar as conversações, demonstrando criatividade para incentivar o envolvimento dos participantes.

Segundo o González Rey:

Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 46)

Esse sistema, segundo González Rey (2012), busca sobretudo a expressão compromissada do sujeito que fala, sendo que os trechos encontrados nas conversações podem apresentar-se como inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as mesmas características de expressões pessoais autênticas em qualquer campo da vida. Ainda segundo o autor, elas são estimuladas a partir de provocações de temas gerais que impliquem o outro. Assim, podemos pensar que as conversações configuram um importante instrumento para nos aproximarmos das significações expressas pelos sujeitos e, desse modo, optamos por utilizá-las em nossa pesquisa.

Seguimos então para algumas considerações sobre as conversações realizadas. Elas foram feitas em um consultório particular na cidade de São Paulo, de modo individual com cada participante e em dias distintos. Os dois sujeitos da pesquisa são usuários de Libras, portanto as conversações foram feitas nessa língua e foram filmadas. Nasser, além de

sinalizar, também oralizava durante a sua fala. Em cada conversação havia a presença da pesquisadora, do participante em questão e de uma pessoa responsável por monitorar as filmagens.

Antes das conversações foram feitas perguntas objetivas aos participantes, com o intuito de garantirmos alguns dados para a caracterização dos jovens. A partir dessas perguntas, coletamos informações dos sujeitos que se referiam à idade, ano de conclusão do Ensino Médio, região de moradia e condição social da família. Para a realização das conversações formulamos um roteiro temático (APÊNDICE B) com alguns temas norteadores, discutido com mais detalhes na próxima seção.

3.3.5 Considerações sobre o roteiro

O roteiro utilizado como referência para a realização das conversações (APÊNDICE B) serviu como norteador de algumas temáticas e questões de reflexão consideradas importantes para pensarmos as significações construídas pelos jovens a respeito de suas trajetórias escolares. Conforme mencionamos na seção anterior, na realização das conversações não trabalhamos com perguntas fechadas e padronizadas, que definem a priori o rumo do processo. O roteiro serve, no entanto, para nos auxiliar na construção do diálogo, enfatizando pontos importantes envolvidos no problema da pesquisa.

De modo a organizar os temas e reflexões abordados, dividimos o roteiro em dois eixos: o jovem e o modo de se relacionar com a surdez; o aluno e a sua trajetória escolar. Dessa forma buscamos nos aproximar tanto das significações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre ser surdo como das significações que se referem diretamente às trajetórias escolares.

O primeiro eixo aborda experiências relacionadas aos sujeitos em um sentido mais amplo. Ele busca compreender melhor a história de como os jovens ficaram surdos e o que cada jovem entende sobre ser surdo e ter uma identidade surda. O eixo também visa uma compreensão a respeito do modo como os participantes se relacionam com a família, além de fazer referências a outras vivências do cotidiano da vida dos jovens, incluindo a relação com amigos, atividades diárias, lazer, etc..

Desse modo, buscamos uma abertura para as significações dos jovens a respeito de ser surdo e de outros aspectos de suas vidas, que não se direcionam diretamente à escola, mas que podem contribuir para a compreensão de suas significações relacionadas às vivências escolares.

Já o segundo eixo tem como foco justamente a trajetória escolar dos sujeitos. Ele busca identificar principalmente significações dos jovens sobre desafios, condições facilitadoras ou superações presentes em seus percursos escolares.

Para tanto, procuramos compreender como era a relação dos jovens com o aprendizado na escola, as suas relações com os colegas, professores e funcionários, de que modo os jovens viam os gestores da escola (e quais eram as suas possibilidades de participação na vida escolar) e como ocupavam os momentos fora da sala de aula.

Em um segundo momento, o eixo faz referência às lembranças dos sujeitos na escola, fossem elas boas ou ruins. Assim, foi possível que os jovens se aproximassem das suas próprias recordações e fossem incentivados a trazer para as conversações elementos de suas subjetividades.

Por fim, encontramos pontos que se referem ao modo como os participantes concebem a função da escola e significam a escola vivida por outros, possibilitando assim uma melhor compreensão sobre o modo dos sujeitos se apropriarem da instituição escola como um todo (e não apenas como concebem as suas experiências vividas diretamente).

3.3.6 O registro das conversações: filmagem e edição

Conforme já mencionamos neste trabalho, a Libras, diferentemente das línguas orais, é uma língua de modalidade gestual-visual (ou visuoespacial). Nessa língua a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial (PEREIRA et al, 2011). Assim, considerando que os dois participantes da pesquisa são surdos e fazem uso dessa língua para se comunicarem, foi preciso pensar em instrumentos e procedimentos adequados para o registro de conversações realizadas nessa língua.

Levando em consideração a modalidade visuoespacial da Libras, optamos por registrar as conversações fazendo o uso de duas filmadoras: uma centralizada no participante e outra voltada para a pesquisadora. O uso de apenas uma filmadora implicaria uma filmagem em um único plano para os dois envolvidos na conversação, o que poderia dificultar o registro frontal das sinalizações, e assim atrapalhar o entendimento das falas dos sujeitos no momento da tradução. Com isso optamos por utilizar duas filmadoras, de modo que fosse possível encontrar um ângulo mais adequado de filmagem para o registro da sinalização tanto do participante como da pesquisadora.

Para a edição do vídeo utilizamos o software livre Kdenlive (KDENLIVE, 2016). No projeto de edição os arquivos de vídeo das duas filmadoras foram adicionados e sincronizados de forma a comporem um novo vídeo, em que as gravações das duas filmadoras são apresentadas uma ao lado da outra. Do lado esquerdo aparece o pesquisador e do lado direito o participante da pesquisa, de forma semelhante à composição da sala em que a conversação foi realizada.

3.3.7 Tradução/Transcrição das conversações

Consideramos que a tradução de um texto (seja ele escrito ou não) requer tanto a compreensão sobre a língua de origem e a língua alvo, como também demanda conhecimentos culturais que atravessam as duas línguas. Traduzir um vídeo em Libras para o Português escrito é uma tarefa que requer um desafio a mais em relação à maioria das traduções; essa tarefa tem como particularidade trabalhar com línguas de modalidades distintas, uma língua de modalidade visuoespacial e uma língua de modalidade oral.

Segundo Santiago (2012):

É essencial reconhecer que aproximar essas duas línguas de estruturas diferentes não se trata de uma tarefa fácil, pois nas línguas de sinais estão presentes diferentes elementos linguísticos como expressões não manuais (corpo e face) e a “incorporação” que não se apresentam da mesma forma na modalidade oral-auditiva e que não estão gramaticalmente descritas a ponto de possibilitar uma perfeita aproximação. (p. 37)

Na presente pesquisa, as traduções das conversações foram realizadas por duas intérpretes de Libras com certificação PROLIBRAS⁴⁶. Cada intérprete fez a tradução de uma conversação⁴⁷. Em seguida foram feitas revisões das traduções por parte da pesquisadora. Já nesse processo de tradução/transcrição, o vídeo foi assistido diversas vezes, o que contribuiu para uma apropriação gradativa do material a ser trabalhado. Em um terceiro momento, os textos resultantes foram enviados para os participantes da pesquisa, com algumas dúvidas destacadas. Um segundo encontro foi combinado com Nasser, para que fosse possível a revisão das traduções, que foi finalizada por e-mail e outros meios de comunicação à

⁴⁶ PROLIBRAS é o exame previsto no Decreto 5.626/05 que certifica a proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa e a proficiência no ensino da Libras.

⁴⁷ A ideia inicial era de que apenas uma intérprete fizesse as traduções das duas conversações, porém, devido a imprevistos, isso não foi possível.

distância. Miguel optou por rever as traduções via e-mail, retornando o texto com as devidas confirmações e correções.

3.4 Processo de Análise

Após o término das traduções e transcrições, foram feitas as análises das informações obtidas a partir da proposta dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013). Essa proposta foi formulada tomando como base os fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, e afirma que o homem, ao produzir sua forma humana de existência, revela em todas as suas expressões a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção (AGUIAR; OZELLA, 2013). No entanto, além de revelar aspectos que se referem ao coletivo, o homem também expressa em suas produções a sua singularidade, o seu modo único de subjetivar o mundo. Desse modo também é possível que, ao significar o mundo, ele possa produzir o novo e transformar a realidade.

Assim como González Rey (2012), concebemos que o objeto do pesquisador não está nas aparências do material empírico, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência. Dessa forma, buscamos um procedimento que não se limitasse à organização e descrição das informações coletadas, mas que possibilitasse apreender o processo em que essas produções subjetivas foram constituídas (e suas contradições). Nesse sentido, a proposta de análise dos núcleos de significação se mostrou adequada ao objeto da pesquisa.

Nosso processo de análise, baseado na proposta apresentada, foi composto por quatro etapas principais: leitura flutuante e destaque dos pré-indicadores; elaboração de indicadores; construção dos núcleos de significação; e análise dos núcleos.

A primeira etapa consistiu na leitura e releitura da transcrição, de modo que foi possível apropriar-se desse material e destacar os conteúdos das falas que despertaram atenção de alguma forma, os chamados “pré-indicadores”. Os pré-indicadores destacados referem-se a conteúdos que se repetiram ao longo da transcrição, que apresentaram contradição (ambivalência), ou que demonstraram maior carga emocional. Um critério básico para filtrar os pré-indicadores a serem destacados, segundo Aguiar e Ozella (2013), é verificar a sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Na etapa seguinte do procedimento os pré-indicadores foram organizados em um mesmo indicador, seguindo os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Ou seja, pré-indicadores com temas parecidos, que apresentaram conteúdos complementares entre si, ou se negaram de alguma forma, foram agrupados em um mesmo indicador. É

importante destacarmos que, embora ocorra essa separação em um primeiro momento, entende-se que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos na expressão do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Em um terceiro momento, organizamos e nomeamos os núcleos de significação, tendo como critério a articulação de conteúdos dos indicadores que se apresentaram como similares, complementares ou contraditórios. Essa etapa foi realizada a partir da releitura de todo o material e com o intuito de elaborar núcleos que continham maior nível de abstração, ou seja, que implicassem da pesquisadora maior posicionamento interpretativo e uma compreensão crítica em relação à realidade. Para Aguiar e Ozella (2013), os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

Por último, foram realizadas as análises dos núcleos de significação construídos na etapa anterior, sendo necessário olhar tanto para a forma como os núcleos foram elaborados quanto para o modo como eles se articularam entre si. Na análise dos núcleos buscamos também uma articulação da fala dos sujeitos com a conjuntura social e histórica, possibilitando uma aproximação do sujeito na sua totalidade. Desse modo, pretendemos apreender o movimento do sujeito, revelando contradições que não estão necessariamente manifestas na aparência do discurso (AGUIAR; OZELLA, 2013).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos primeiramente apresentar e discutir os núcleos de significação construídos a partir das conversações com cada sujeito. Em um segundo momento, faremos uma aproximação das significações produzidas pelos dois sujeitos, caminhando assim para as conclusões deste trabalho. As falas dos dois participantes estão marcadas em itálico com o intuito de facilitar a sua identificação.

4.1 Núcleos de significação de Nasser

As falas de Nasser foram organizadas em quatro núcleos de significação:

1. Entre dois olhares: a surdez abordada como deficiência ou como condição marcada pela diferença;
2. Encontros e desencontros com o outro: barreiras na comunicação, situações de exclusão e possíveis superações dentro do contexto familiar e escolar;
3. Escola: entre o não aprender e o aprender;
4. Ser surdo e ser singular: “Também amo bater papo, conversar, gosto de filosofia e de política. Hoje em dia também gosto de ler e amo desenhar.”

NÚCLEO 1 - Entre dois olhares: a surdez abordada como deficiência ou como condição marcada pela diferença

Este núcleo foi construído a partir do agrupamento de três indicadores:

1. Família: espaço de luta por reconhecimento da surdez como diferença;
2. O desconhecimento do outro em relação aos surdos: a tentativa de igualar os surdos aos ouvintes e a importância de se compreender os problemas pela raiz;
3. Surdez: condição marcada por diferenças sensoriais, culturais e linguísticas.

Cada indicador mencionado acima contém uma ideia central própria, que foi condensada e apresenta-se no título do indicador correspondente. Os indicadores foram reunidos nesse mesmo núcleo por manifestarem três movimentos que estão fortemente

articulados entre si, e que trazem consigo elementos importantes para uma reflexão sobre a trajetória de Nasser como surdo, são eles: a surdez significada como deficiência, o reconhecimento da surdez como diferença e a luta pela legitimação de um novo olhar para os surdos.

O primeiro movimento refere-se às significações produzidas por Nasser sobre o modo como alguns ouvintes se relacionavam, ou ainda se relacionam, com a surdez. É dado enfoque para as narrativas que abordam a surdez como falta, como deficiência sensorial que deve ser reparada, ou como condição que não é reconhecida em suas diferenças. Nesse movimento, priorizamos as falas de Nasser referentes à sua família. No entanto, é importante destacarmos que ele também se manifesta no contexto escolar. Na conversação com o jovem, temos:

Quando eu era pequeno nenhum familiar pensou em usar língua de sinais, eles realmente me queriam como um ouvinte, me queriam como um “normal”.

A minha família acreditava que era preciso me igualar aos ouvintes, se não fosse possível ter essa experiência auditiva, era preciso buscar qualquer forma para me igualar aos ouvintes. Eles se esforçaram bastante, mas não deu certo.

Eu percebi que a minha família não me dava atenção, eles pensavam: “ah, ele é surdo, ok.”. Eles não pensavam em aprender Libras para tentar ter uma comunicação melhor comigo.

A minha família se comunica comigo por meio da oralização, então temos muitas limitações. Vejo que falta essa compreensão 100%, de poder estar junto, de trocar, de conversar, de ter uma comunicação com clareza, parece que falta essa empatia em alguns familiares.

Nos trechos anteriores, Nasser nos conta como não houve um movimento por parte de sua família em aprender Libras e também nos fala sobre a mobilização da mesma em torná-lo igual aos ouvintes. O jovem traz em seu discurso experiências que expõem um modo de relacionar-se com a surdez que não acolhe nem reconhece as suas necessidades linguísticas e identitárias. Esse modo de abordar a surdez pode ser encontrado com certa frequência nos relatos de surdos que nasceram em famílias ouvintes. Monteiro (2014), se depara com a seguinte fala de Tereza⁴⁸:

Frequentei a escola oralista desde muito cedo. Lembro que quando eu estava aprendendo a falar, estava aprendendo a sinalizar ao mesmo tempo. Eu adorava tomar sorvete e andar de bicicleta. Só que o meu pai só me dava

⁴⁸ Tereza é surda profunda unilateral e na época da pesquisa tinha 37 anos (MONTEIRO, 2014).

sorvete e me deixava pedalar na rua, se eu falasse. Era começar a sinalizar, e pronto! Eu perdia tudo, bicicleta, sorvete, brincadeiras. Absurdo! **Os meus pais sofreram muito e me faziam sofrer também por que eles estavam certos que eu ia falar normal, tipo você** [aponta para a pesquisadora], **ia falar e ser como ouvinte. Toda vez que saíamos do centro oralista, era aquela perturbação em cima de mim! Toda vez que se falava com médicos, fonoaudiólogos, especialistas, era o dia do medo, da angústia. Eu seria ouvinte. Era isso que eles esperavam.** Só que não é assim. Por mais que se treine com fonoaudióloga, a fala do surdo nunca será igual ao do ouvinte. Nem mesmo com resquício auditivo. Surdo é surdo. Ouvinte é ouvinte. **Demorei para compreender e aceitar que não seria assim. Sofri. Doeu demais.** (MONTEIRO, 2014, p. 98)

As significações que Nasser e Tereza produziram sobre a forma de suas famílias relacionarem-se com a sua condição de surdo, nesse contexto, se aproximam a uma concepção clínica-médica da surdez⁴⁹, também referida como clínica-patológica, ou clínico-terapêutico. De acordo com Pereira et al. (2011), nessa concepção: “a surdez é vista como patologia, como deficiência, e o surdo, como deficiente”. Também segundo os autores:

Nessa concepção de surdez, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e linguístico do surdo. A educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta - a audição - e sua consequência mais visível - a fala. (p. 21)

Conforme vimos no capítulo que discute o histórico da educação de surdos, a valorização da fala oral dispõe de raízes antigas e de um longo percurso no decorrer da história. No contexto familiar de Nasser essa valorização esteve fortemente presente. Até os 15 anos de idade, o jovem não teve acesso a uma língua de sinais e se comunicava pela fala oral, tanto na família como na escola. Os desafios e superações percorridos por Nasser, no que se referem à comunicação e à linguagem, serão explorados no próximo núcleo. Por enquanto nos atentaremos às significações produzidas pelo jovem acerca das diferentes abordagens sobre a surdez.

É importante considerarmos que as representações construídas pela família, pela escola ou pelo próprio Nasser, não estão descoladas de uma conjuntura social mais ampla. A mídia, nesse sentido, parece apresentar uma forte influência na construção dessas

⁴⁹A fala de Nasser nos apresenta indícios das significações construídas pelo jovem sobre a maneira como a família se relacionava com a sua surdez, porém, é preciso cuidado para evitar uma culpabilização precipitada dessa família. Os objetos dessa análise são as significações produzidas por Nasser e não os dados da realidade objetiva do jovem, portanto, não se buscou nas conversações (nem em outros espaços) elementos relacionados a essa realidade, mas sim a forma como o jovem produziu significações acerca dessa. Há poucos elementos que nos ajudam a pensar, por exemplo, a trajetória dessa família e o conhecimento disponível acessado.

representações. Segundo Thome (2013): “É ilusória a tentativa de compreender o contexto das representações e imaginários sobre os surdos e a surdez sem situar a questão em uma dinâmica ideológica de exclusão maior, que busca homogeneizar uma sociedade pela diversidade.” (p. 134)⁵⁰. Para a autora, a análise em relação ao que é difundido pela mídia sobre os surdos poderia se estender em relação a outros grupos minoritários, de modo a revelar que a subalternidade e a suposta inferioridade sejam fenômenos comuns a diversas minorias. Assim, apesar das representações referentes à surdez apresentarem elementos particulares que dizem respeito a essa condição, elas também fazem parte de uma dinâmica social mais extensa, que exclui e visa a normatização de minorias.

Outra passagem de destaque na fala de Nasser, que ainda faz parte desse primeiro movimento, refere-se ao modo como ele era cobrado no aprendizado do Português:

O meu pai era bem rígido, ele queria que eu aprendesse o português perfeitamente, igual aos os ouvintes. Ele tentava muito me ensinar, mas eu não conseguia compreender o que ele estava tentando me passar e não desenvolvia o português. Acredito que os ouvintes, principalmente eles, precisam compreender qual a raiz da questão antes de tentarem ensinar o português para os surdos.

Quando Nasser narra as expectativas de seu pai a respeito do seu aprendizado em Português, ele refere-se a uma cobrança de que ele deveria aprender “igual aos ouvintes”. Anteriormente, o jovem também nos contou que os esforços da sua família estavam voltados para aproximá-lo ao máximo da condição de “normal”, porém, segundo o jovem: “*Eles se esforçaram bastante, mas não deu certo.*”. São situações em que Nasser menciona não ter conseguido atingir as expectativas apresentadas por sua família, pois não pôde responder do mesmo modo que seria esperado de um ouvinte. Nesses momentos, o jovem é marcado pela falta, pela condição de “não ouvinte”.

O reconhecimento das diferenças entre surdos e ouvintes pode colaborar para um questionamento sobre a forma com que as pessoas surdas têm sido cobradas para se desenvolver do mesmo modo que os ouvintes. Em relação ao aprendizado do Português, segundo Pereira (2009), a escola ignorou por muito tempo as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que trabalhava com os ouvintes. A autora explica que há diferenças entre crianças surdas e ouvintes no que se refere ao início do aprendizado da leitura e escrita do português:

⁵⁰ Para análise, a autora utilizou recortes de jornais em que aparecem notícias sobre os surdos e a surdez, divulgadas entre as décadas de 1970 e 1990 no Estado do Rio Grande do Sul (THOME, 2013)

O aluno ouvinte, quando começa a ler e a escrever, já dispõe de uma língua e se baseia nela na construção da leitura e da escrita; a criança surda pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente do português que a ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita. (PEREIRA, 2009, p. 23)

Seguramente, há uma série de outras especificidades que devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos no que se refere às línguas orais. O exemplo do qual nos servimos tem como objetivo evidenciar a importância de um olhar para os surdos que não os diminua em comparação aos ouvintes, mas que esteja atento às suas demandas e necessidades específicas.

Assim, caminhamos para o segundo movimento deste núcleo de significação, organizado por meio das colocações de Nasser sobre o que ele pensa a respeito da surdez e de ser surdo. Para Nasser:

Um vivencia o mundo de modo muito visual e o outro de modo auditivo, são tipos de vivências muito diferentes. Não há uma melhor ou pior que a outra, a do ouvinte não é melhor, elas são apenas diferentes. [sobre as vivências dos surdos e dos ouvintes]

Eu não acho que o surdo seja uma pessoa que não escuta, em que falta a audição, “o surdo é uma pessoa visual [...] Não é a falta que marca, mas essa condição de ser visual.”

A posição defendida por Nasser se distancia da concepção clínica-médica da surdez, discutida anteriormente. No olhar trazido por ele, a surdez é uma condição marcada pela diferença e não pela falta (ausência de audição). Os surdos são pessoas visuais, que experienciam o mundo predominantemente por meio desse sentido, apresentam vivências diferenciadas das dos ouvintes, mas de modo algum inferiores.

Segundo Nasser, além das diferenças sensoriais, a surdez também é marcada pelas línguas de sinais e por uma cultura própria, denominada cultura surda. De acordo com Strobel: “a cultura surda retrata a vida que os sujeitos surdos levam; as suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, as suas artes, os seus desempenhos e os seus mitos compartilhados, o seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele” (2008, p. 109). Em alguns momentos, Nasser faz referência a essa cultura:

Eu era sempre quieto nas aulas, sempre observando, observando e os professores não percebiam isso, não percebiam o problema, não percebiam que a cultura surda tem uma diferença.

Era como se todos esses alunos com deficiência fossem iguais, não tinha um olhar para a diferença. A cultura surda precisava ser consertada para se adaptar à cultura ouvinte.

Os dois trechos apresentados referem-se a significações do jovem sobre o período em que estudou na escola A. Para Nasser, havia um desconhecimento do outro sobre a cultura surda e as suas diferenças, assim como existia uma tentativa de consertá-la de modo a adaptá-la à cultura ouvinte. Mais uma vez, estamos diante de esforços de tornar Nasser como os ouvintes.

Pensar a cultura surda, no sentido trazido por Strobel (2008), nos ajuda a reconhecer a surdez nas suas diferenças e a nos aproximar de uma realidade experienciada a partir de outra perspectiva: a do surdo. Padden e Humphries (1988) reúnem exemplos da vida cultural de pessoas Surdas⁵¹, que nos auxiliam a pensar esse outro ponto de vista. Os autores, que também são surdos, apresentam uma experiência vivida por Sam Supalla, surdo nascido em uma “família surda”:

Um dia, Sam lembra-se vividamente, ele finalmente entendeu que a sua amiga era de fato estranha. Eles estavam brincando na casa dela, quando de repente sua mãe andou até eles e animadamente começou a mover sua boca. Como se por mágica a menina pegou uma casa de bonecas e a moveu para outro lugar. Sam ficou intrigado e foi para casa para perguntar à sua mãe sobre o tipo exato de aflição que a vizinha tinha. Sua mãe explicou que ela era OUVINTE e por isso não sabia como SINALIZAR; em vez disso, ela e sua mãe FALAM, elas movem as suas bocas para se comunicar uma com a outra. Sam então perguntou se essa menina e sua família eram os únicos “assim”. (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 15, tradução nossa)

Por ter nascido em uma família de surdos, Supalla percebe a existência dos ouvintes somente quando começa a se interessar por aqueles fora de seu círculo familiar. Por meio de seus pais e irmão mais velhos surdos, Supalla, já em sua infância, teve o mundo a sua volta mediado constantemente por referenciais da cultura surda. Com isso, a experiência vivida por Supalla parece ter sido contada ao contrário: como se um garoto ouvinte conhecesse uma nova amiga surda e fosse explicado por seus pais que ela tem uma condição diferenciada e, por isso, não consegue se comunicar com ele.

⁵¹ Os autores seguem a convenção proposta por Woodward, em que a palavra surdo (deaf) é utilizada para nos referirmos à condição audiológica de não escutar e o termo Surdo (Deaf), por sua vez, é apresentado quando o intuito é nos dirigirmos a um grupo específico de pessoas surdas que compartilham entre si uma língua de sinais e uma cultura própria (PADDEN; HUMPHRIES, 1988).

Quando Sam descobre que a menina que mora ao seu lado é ouvinte, ele aprende algo sobre os “outros”. Aqueles que vivem ao redor dele e de sua família agora devem ser chamadas de “ouvintes”. [...] Talvez os outros sejam agora mais proeminentes em seu mundo, e seus pensamentos sobre o mundo agora têm que reconhecer que eles existem em alguma relação com ele, mas não lhe ocorre que esses outros possam definir ele e sua família por alguma característica que lhes falta. (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 16, tradução nossa)

Mesmo sendo surdo, a comunicação de Supalla com a sua família não enfrentou grandes barreiras linguísticas, pois seus pais também eram surdos e já faziam uso de uma língua de sinais. Assim, o processo de “descoberta” da existência dos ouvintes, e por consequência, da sua própria existência como surdo pôde ser conversado e significado junto à sua família. Porém, em casos de surdos nascidos em famílias ouvintes, esse processo de descobrir-se como surdo é muitas vezes vivido com dificuldade. Ele costuma ser permeado por barreiras linguísticas e a relação com o “outro ouvinte” se estabelece desde o início, a partir da relação com os pais e familiares.

Para Nasser, as realidades vivenciadas por surdos e ouvintes são bem diferentes e é possível falar sobre a existência de dois mundos distintos: o dos surdos e o dos ouvintes. Segundo o jovem:

Eles [as pessoas da minha família] não percebem que há um mundo dos surdos, eles pensam que os surdos estão dentro do mundo dos ouvintes e não é verdade. Na verdade, são mundos separados, eles não pensam na questão cultural, eles pensam que são deficientes dentro de um mundo ouvinte, como se fosse tudo igual.

Falar sobre a existência de dois mundos separados pode causar, em um primeiro momento, estranhamento e certo desconforto. Porém, a afirmação de que existe um mundo surdo, separado de um mundo ouvinte, é uma declaração comum dentro da comunidade surda. O termo “mundo surdo” costuma ser referenciado, inclusive, na literatura de estudos sobre a surdez⁵² e se refere a essa realidade compartilhada entre os surdos, distinta daquela compartilhada, normalmente, junto aos ouvintes.

A ideia anteriormente apresentada por Nasser retrata, justamente, a dimensão do distanciamento entre as realidades vivenciadas por surdos e por ouvintes e não a sua aproximação. A afirmação de um mundo surdo enfatiza a necessidade de um reconhecimento das diferenças que marcam a surdez, e dessa forma, permite um olhar mais apurado para

⁵²Autores mencionados neste capítulo, como Laborit (1998), Solomon (2013), Perlin (2013) e Quadros (2017) também fazem uso do termo em seus trabalhos.

algumas das principais demandas das comunidades surdas, como o respeito às línguas de sinais e à cultura surda.

Para que os surdos possam ter um desenvolvimento mais próximo ao dos ouvintes, no sentido de terem acesso a uma língua bem constituída e de se instituírem como membros ativos e com voz na sociedade, com uma identidade marcada pela positividade e não pela falta, é preciso que antes ocorra um reconhecimento de suas necessidades e demandas que os diferenciam dos ouvintes. A cultura surda parece fortalecer esse caminho, segundo Padden e Humphries:

Para nós e outros na comunidade surda, a cultura também oferece uma maneira de combater as visões do mundo muito influenciadas por outros. As pessoas surdas vivem há muito tempo sob a benevolência e o cuidado de outros cujos planos e aspirações muitas vezes isolaram os surdos uns dos outros e rotularam-os de maneiras que os deixavam sem instrução e sozinhos. A cultura oferece a possibilidade de fazer pessoas surdas inteiras. (PADDEN; HUMPHRIES, 2005, p. 161, tradução nossa)

O terceiro e último movimento de destaque deste primeiro núcleo de significação refere-se ao papel ativo do jovem como transformador da relação entre sua família e a surdez. Esse movimento somente pôde ser concretizado articulado aos dois anteriores. É um movimento em que o jovem se afirma como sujeito portador de uma voz e oferece resistência a uma perspectiva clínico-médica da surdez, promovendo justamente uma realidade em que a surdez possa ser reconhecida nas suas diferenças, por sua visualidade, marcas culturais e linguísticas.

Os trechos apresentados a seguir, embora não representem um confronto direto com sua família, marcam o primeiro momento em que o jovem menciona ter se posicionado contra uma decisão dos seus pais:

Minha mãe e pai optaram. Minha mãe e meu pai, junto à equipe médica, decidiram fazer o implante coclear quando eu tinha 4 anos, mas aos 9 pedi para que o retirassem.

Eu tinha várias limitações [com o implante coclear], só podia nadar na superfície, não podia dar mergulhos por conta do implante coclear e, aos 9 anos, percebi que ouvir já não era mais o suficiente, a dor era maior, o sofrimento, e aí resolvi retirá-lo.

Após ponderar os benefícios e as limitações que o implante estava lhe oferecendo na época, Nasser opta por não mais usá-lo. A reação de sua família não foi explorada na

conversação, e assim, as significações do jovem a respeito da continuidade da situação não são evidenciadas para nós. Porém, destacamos essas passagens, pois a decisão em questão parece ter sido importante para o jovem no sentido de poder expor o seu desejo e de se posicionar diante sua família.

Eu falei para a minha família que eu queria ter acesso a informações dessa forma, igual a eles, e aí começaram várias discussões e brigas. Foi um processo muito difícil, depois melhorou um pouco. No ano passado, finalmente minha mãe compreendeu melhor essas questões, mas os demais não, porque os outros familiares ainda têm uma visão clínica-médica da surdez.

Recentemente, eu resolvi publicar no Facebook um desabafo, uma crítica à minha família, sobre o histórico de opressão. Minha mãe leu aquilo, minha família também leu. Minha mãe, na verdade, foi mais compreensiva porque já entendia um pouco por causa das discussões que tivemos anteriormente e os meus tios levaram um susto quando leram. Meu pai não gostou e brigou comigo, mas minha mãe e minha irmã compreenderam bem. Agora a minha mãe começou a entender esse lance de identidade surda e começou a aprender Libras junto com a minha irmã.

Nos recortes acima, Nasser traz duas situações em que confronta a sua família. O jovem expressa o seu desejo de ter acesso a informações da mesma forma que eles e também faz uma crítica à sua família em uma rede social sobre o histórico de opressão da mesma. Nesses dois momentos, Nasser encontra reações distintas de seus familiares: alguns parecem começar a compreender o desejo do jovem (como no caso da mãe e da irmã) e outros se mantêm relutantes em suas posições (pai e outros familiares). Mesmo consciente das limitações encontradas, o jovem parece continuar a sua luta por mais reconhecimento da surdez nas suas diferenças.

A partir da discussão dos três movimentos apresentados neste núcleo, pudemos apreender algumas significações produzidas pelo jovem sobre ser surdo e se relacionar com os ouvintes. A família de Nasser, assim como a grande maioria da população, é formada por pessoas ouvintes; desse modo, uma reflexão sobre as significações do jovem a respeito dos sentidos e significados que os ouvintes constroem sobre a surdez, e sobre o modo como ele próprio responde a essas construções, é fundamental para nos aproximarmos do processo de constituição de Nasser como sujeito. As construções subjetivas desse jovem a respeito de suas vivências escolares, por sua vez, não podem ser compreendidas descoladas desse processo maior, no qual Nasser vai se constituindo como sujeito profundamente marcado por sua condição de surdo em uma sociedade cuja grande maioria da população é ouvinte.

NÚCLEO 2 - Encontros e desencontros com o outro: barreiras na comunicação, situações de exclusão e possíveis superações dentro do contexto familiar e escolar

O segundo núcleo de significação foi organizado a partir dos três indicadores:

4. O acesso limitado a informações na família e na escola: desentendimentos e sofrimento;
5. Incomunicabilidade na escola: solidão e brigas;
6. Estar entre pares surdos e aprender Libras: identificação com o outro, despertar para um novo modo de comunicação e de relação com o mundo.

No presente núcleo estão agrupados os indicadores que trabalham com as significações em que Nasser evidencia as dificuldades no acesso a informações e na comunicação com outras pessoas. Estão presentes, também, significações do jovem a respeito das possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades a partir da convivência com outros surdos sinalizantes e do seu aprendizado da Libras. Neste núcleo aparecem tanto o contexto familiar como o escolar.

As declarações sobre momentos em que Nasser teve acesso limitado a informações foram recorrentes na conversação com o jovem. Frequentemente, ele mencionava ter conseguido acessar apenas informações resumidas e incompletas, conforme os exemplos a seguir:

Eu pergunto para minha mãe sobre o que estão falando, pergunto para minha irmã também, a resposta é sempre simples, é resumida: “ah, estamos falando da casa dela, da nova casa dela”, “ah, é sobre o acidente que aconteceu”. Só isso!

Era uma angústia muito grande, de sentir que precisava correr atrás para aprender mais, para me desenvolver mais. Eu tinha a impressão de que a minha família sabia tudo, porque eles tinham acesso a informações completas. Eles não precisavam ficar perguntando, eles já entendiam. Eu sempre tinha que ficar questionando, o que é isso, o que é aquilo. Eu percebi que eles não precisavam fazer isso, eles já entendiam direto, faltava eu poder acompanhar.

Imagine uma criança brigando com a diretora. Ela pode facilmente ser expulsa, porque a diretora está numa posição de muito mais respeito, que é preciso obedecer; mas eu, durante minha infância, não sabia disso. Não

sabia que poderia ser expulso da escola caso brigasse com a diretora, não tinha acesso a informações.

Além das limitações encontradas no que se refere ao acesso a informações, nos deparamos com a dificuldade de Nasser em se expressar e se comunicar com os outros (e com a dificuldade dos outros em se comunicar com Nasser):

Eu não conseguia me expressar. Esses meus colegas viviam conversando e eu calado.

Na escola de ouvintes, até os 15 anos, eu tinha vários problemas, aprontava muito, vivia de castigo, era muito nervoso, irritado, porque eu não tinha entendimento das coisas. Brigava com os professores, com os alunos, com a direção da escola, brigava com todo mundo, porque não havia comunicação. Não tinha certeza de nada, eu me sentia perdido.

Esse professor [de educação física] me ignorou, eu fiquei muito angustiado, perguntei para meu colega e ele também me ignorou, de repente aquele sentimento cresceu. Meus colegas ouvintes começaram a brincar, eu tentei entrar na brincadeira e eles me mandaram cair fora, não me queriam ali com eles e eu fui me angustiado mais ainda. Eu não sentia vínculo, não me sentia acolhido por ninguém, isso me trazia uma irritação, um nervoso muito grande, então qualquer coisinha me fazia partir para cima.

Até os 15 anos o jovem não teve acesso a uma língua de sinais e as suas possibilidades de expressão e de comunicação, segundo as suas significações, parecem ter sido bastante restritas. Durante a conversação, o jovem também expressa uma consciência de que esse movimento recorrente de brigar não era exclusivamente seu, mas era compartilhado por seus amigos surdos: “*Eu vivia brigando, me envolvendo em confusão. Não só eu, mas percebo que os meus amigos surdos também passaram por isso, da mesma forma que eu.*”. Mais uma vez, encontramos uma realidade compartilhada com outros surdos, a recorrência a brigas parece ter se apresentado como resposta a uma condição em que a possibilidade de comunicação era muito limitada.

A maior parte dos eventos em que aconteceram essas situações de incomunicabilidade e de falta de acesso a informações aparecem dentro do contexto familiar e da primeira escola de Nasser (Escola A). Segundo o jovem:

Nenhum ouvinte da escola [escola A] sabia Libras e eles sempre oralizavam frases grandes. Eu tentava fazer leitura labial e acredito que tinha acesso a mais ou menos 30% ou 40% do que eles falavam, porque eu era pequeno e fazer leitura labial era bem difícil.

A leitura labial tem sido objeto de estudo na área da surdez e a porcentagem apresentada pelo jovem parece estar de acordo com dados presentes em pesquisas científicas⁵³. Essa forma de comunicação oral, segundo o que aparece na conversação, limitava o relacionamento de Nasser com os colegas, professores e gestores da escola. As experiências vividas em sua primeira escola são significadas por ele como sendo extremamente negativas:

Na escola A, eu só tenho lembranças de problemas; eu ficava chorando, brigando, não havia troca, não existe nada que marque minha história positivamente lá.

O modo como vivi na escola A me desperta ódio até hoje. [adicionado⁵⁴].

A partir da sua entrada na sua segunda escola (escola B), aos 15 anos, Nasser passou a ter contato com surdos usuários de Libras e pôde, junto a eles, aprender essa língua. A trajetória do jovem na escola B apresenta-se como bastante significativa para o seu processo de constituição e de aprendizado. A aquisição da Libras e a oportunidade de estar próximo a outros surdos usuários de Libras tiveram como consequência novas possibilidades de comunicação, de relacionamentos e de identificação com outros surdos, além de ampliar significativamente seu acesso a informações. Podemos destacar os seguintes trechos da fala do jovem:

Fui absorvendo aquela variedade de informações e aquilo foi me trazendo uma alegria, um novo sentido de viver e naturalmente os colegas ouvintes foram deixados de lado, porque eu havia encontrado o que procurava naquele grupo. [sobre o começo da convivência com um grupo de surdos na escola B]

Mas uma lembrança legal, boa da escola B foi quando eu ingressei e entrei em contato com os outros alunos surdos. Eu comecei a entender o que eles estavam dizendo, a sinalização deles, eu senti que me parecia com eles, me identifiquei. Então eu os via ali sinalizando, eu oralizava, perguntava alguma coisa, eles me respondiam e eu conseguia entender, aí era possível essa troca fluida.

⁵³ Em um estudo de Aeur e Bernstein (2011 apud AEUR; BERNSTEIN, 2007), formou-se um grupo com 112 adultos com surdez precoce. Os surdos adultos receberam um teste de leitura labial com 30 frases e apresentaram uma média de acerto de 43.55% das palavras (AEUR; BERNSTEIN, 2011).

⁵⁴ Durante a revisão da tradução da conversação, Nasser quis complementar o texto transcrito com essa frase. Foi a única parte adicionada posteriormente à conversação.

O ingresso na escola B marca o momento em que o jovem começa a ter acesso à Libras e se aproxima de um grupo de surdos, que interage e compartilha informações por meio dessa língua. Esse processo é vivido de modo intenso pelo jovem, ele se identifica com esse grupo e começa a construir outro tipo de relação com a sua própria condição de surdez.

Mais uma vez, recorreremos às memórias de Laborit, que retrata o momento em que ela presenciou, pela primeira vez, um grupo de surdos conversando em língua de sinais francesa:

“Mamãe, papai, olha! Pessoas surdas falando!”

Havia dois, três, quatro deles falando juntos, depois cinco, seis... Eu não podia acreditar em meus olhos! Eu os encarei de boca aberta, incrédula. Eu estava perturbada. Era incompreensível. Grupos de surdos envolvidos em conversas de verdade. Isso era algo que eu nunca tinha visto antes.

Tentei entender onde estava e o que estava acontecendo, mas não consegui. Na verdade, não havia nada para entender, exceto que eu tinha sido catapultada para um mundo surdo aos sete anos de idade. (LABORIT, 1998, p. 44, tradução nossa)

O espanto de Laborit ao entrar em contato com um grupo de surdos sinalizantes pela primeira vez nos dá indícios da intensidade e da importância desse momento. Para Laborit, no entanto, esse primeiro encontro aconteceu ainda quando ela era criança. No caso de Nasser, os efeitos dos encontros com outro grupo de surdos não foram só motivo de felicidade. Segundo o jovem:

Em 2010, eu procurei um psicólogo por causa de problemas de depressão. Mesmo na escola B, me sentia muito solitário. Foi na escola B que eu entrei em contato com a minha história de vida, desde minha infância até aquele momento. Quando eu entrei na escola B, por fora eu parecia bem feliz, mas dentro de mim eu continuava a sentir muita coisa ruim, por conta do meu contexto histórico, que foi problemático por causa da escola A e da minha família. Um dia lá na escola B, eu fiquei louco, eu comecei a quebrar as coisas da escola, os professores e os alunos ficaram assustados. Chamaram a minha mãe e ela resolveu me levar para o psicólogo.

Embora o jovem tenha inicialmente significado o seu ingresso na escola B como sendo uma experiência positiva, a aquisição da Libras e as novas possibilidades de ter acesso e significar experiências permitiram que ele pudesse entrar em contato com a sua história de vida, e com as consequências dos anos em que viveu com muita limitação na forma como se comunicava. Desse modo, ao encontrar com outros surdos, ele também passou a vivenciar experiências de sofrimento que antes não eram acessíveis ao jovem.

Também a partir do contato com outros surdos sinalizantes foi possível adquirir a Libras. Segundo Nasser, essa língua pôde ser facilmente aprendida:

Engraçado, porque demorei 15 anos para conseguir oralizar bem, mas em apenas 3 meses eu aprendi Libras e sabia sinalizar bem. Isso tem a ver com a experiência visual característica das pessoas surdas.

Para o jovem, a sua condição de surdo, marcada pela visualidade acentuada, permitiu que ele aprendesse Libras rapidamente. Na passagem anterior, o jovem contrapôs o seu rápido processo de aquisição da Libras ao seu demorado processo de aprendizagem da oralização do Português.

Este núcleo de significação teve como intuito nos ajudar a compreender algumas das limitações vivenciadas por Nasser ao ser exposto, exclusivamente, a uma língua oral - neste caso o Português. Além disso, pudemos analisar em sua trajetória, a partir de seu ingresso na escola B, situações em que o jovem supera algumas dessas limitações e se aproxima a uma nova realidade, compartilhada com outros surdos. Desse modo, as barreiras linguísticas e de aproximação com outras pessoas puderam ser reduzidas.

A possibilidade de Nasser estar junto a outros pares surdos permitiu com que o jovem pudesse estabelecer novas relações de identificação com o outro e pudesse ter conversas em uma língua de modalidade gestual-visual, não sendo limitado, dessa forma, à leitura labial. As superações discutidas nesse núcleo de significação também tiveram como consequência, segundo o jovem, avanços significativos em seu aprendizado escolar. Eles serão discutidos na análise do núcleo seguinte.

NÚCLEO 3 - Escola: entre o não aprender e o aprender

O terceiro núcleo de significação da conversação com Nasser reúne três indicadores:

7. Escola como lugar de não aprendizado: “Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada, nada.”;
8. Escola como espaço possível de aprendizagem: “Depois, na Escola B, é que eu comecei a conhecer sobre várias temáticas, várias áreas, sendo um motivo de grande felicidade para mim, eu queria ficar ali aprendendo mais e mais.”;
9. Considerações sobre as propostas educacionais para surdos e sobre a escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem dos surdos e a função da escola.

Este núcleo tem como foco as significações produzidas por Nasser sobre o aprendizado (ou não aprendizado) presente em sua trajetória escolar e nos percursos escolares vivenciados por outros surdos. A trajetória escolar de Nasser aparece dividida em dois períodos: o tempo vivido na escola A, em que o jovem encontrou fortes impedimentos para a aprendizagem, e o tempo vivenciado na escola B, espaço em que aprendeu Libras, contou com a presença de intérpretes na aula e teve acesso a um novo modo de aprender.

Na escola A, como pudemos verificar no núcleo anterior, Nasser teve experiências bastante negativas, de uma comunicação muito limitada e de pouca possibilidade de identificação com outras pessoas. O modo como o jovem categoriza e chama tal escola nos chama atenção: “escola de ouvintes”. Uma escola de ouvintes parece não estar voltada e nem apta ao atendimento de surdos. Segundo o que é trazido na conversação com Nasser, apesar de contar com a presença de alunos surdos, a sua primeira escola não parece ter oferecido nenhum recurso ou cuidado para o atendimento desses alunos. Mesmo sendo surdos, eles eram tratados como se ouvissem. Nessa escola, no que se refere ao aprendizado, também encontramos vivências com muitas limitações e sofrimentos. Na fala do jovem, a escola A aparece como um lugar de pouco (ou nenhum) aprendizado:

Foram oito anos de perda de tempo. [sobre ter ficado na Escola A]

A que eu mais gostava era matemática. Matemática era mais fácil, porque eu conseguia acompanhar visualmente. [...] Ali, na lousa, eu conseguia acompanhar, vendo os números, mas a parte que ele oralizava eu não entendia nada. História, eu não aprendia nada, Ciências, Português, Geografia, também não.

Nessa escola [escola A], eu não compreendia o que era explicado, não tinha nenhum entendimento sobre o pensamento político, filosófico, nada, de nada. Eu só transitava por ali, sem ter conhecimento de mundo, faltava troca, faltava o acesso a informações para que fosse possível o aprendizado. Então, esse período foi realmente de não aprendizado.

Nessa escola, com exceção da disciplina de Matemática, que podia ser acompanhada pela facilidade de ser mais visual, o jovem não aprendia o conteúdo escolar das outras disciplinas (História, Ciências, Português, Geografia). A dificuldade retratada por Nasser parece estar relacionada à forma como o conteúdo era oferecido: de maneira oral. Na escola A, quando o conteúdo escolar era trabalhado dessa forma, só poderia ser acessado pelo jovem por meio da leitura labial que, conforme vimos no Núcleo 2, é experienciada pelo jovem como um recurso bastante limitado.

Aos 15 anos, Nasser disse a sua mãe que queria mudar de escola. A mãe do jovem,

segundo ele, acolhe o seu desejo e busca outras escolas. Durante a procura, ela encontra uma escola particular com uma proposta de inclusão. Nessa escola havia outros surdos matriculados e havia o diferencial das aulas serem interpretadas para Libras. Assim, no início do 9º ano, o jovem ingressa na escola B.

Conforme discutido no Núcleo 2, a escola B é significada pelo participante como sendo um importante espaço para o seu desenvolvimento. Nela foram possíveis a identificação com outros surdos e o aprendizado da Libras. Certamente, esses elementos repercutiram de modo positivo no aprendizado de Nasser. Além disso, todas as aulas eram interpretadas:

Ficava impressionado por haver intérpretes, era muito bom. Foi quando eu aprendi de verdade, do 9º ano em diante... [...] Fiz o Ensino Médio, fui aprendendo, aprendendo, aprendendo. Foi com a presença do intérprete que eu pude entender melhor e gostar mais de História e Geografia. Antes eu gostava mais de Matemática, agora gosto mais de História.

A presença dos intérpretes de Libras na escola B foi o que permitiu o jovem a ter acesso ao conteúdo escolar (e a outras informações) por meio de uma língua de sinais e não mais pela leitura labial. Segundo Nasser, foi somente a partir das aulas interpretadas que ele pôde aprender “de verdade”. Ele muda, inclusive, as preferências que tinha sobre as disciplinas escolares. O gosto atual por História e Geografia substituiu a sua antiga preferência por Matemática. Essa mudança apenas foi possível devido às novas condições de acessibilidade na escola B, permitindo que o jovem tivesse acesso às disciplinas em Libras e não mais dependesse da leitura labial.

Ao falar sobre a sua entrada em sua nova escola, Nasser traz certo pesar sobre o período em que estudou na escola anterior e no qual relata não ter aprendido:

Mas eu deveria ter aprendido antes disso, assim eu poderia ter me desenvolvido ainda mais, estabelecendo relações desses novos aprendizados com o conhecimento básico anterior, mas não, houve uma lacuna gigante até o 9º ano e isso gerou grandes limitações.

Foi somente a partir da sua entrada na escola B que o jovem pôde perceber o que tinha deixado de aprender na sua escola antiga escola.

A trajetória escolar de Nasser também é marcada por experiências relacionadas aos seus professores. Primeiramente, seguem-se trechos sobre as significações produzidas pelo jovem acerca de professores da escola A.

Uma ocasião foi na aula de educação física, o professor era um desses do tipo machão, estávamos ali sentados e ele explicando alguma coisa, não tinha intérprete, não tinha interpretação. Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada, nada. Bom, ele estava lá falando bastante coisa e ao final eu levantei o braço e pedi para ele explicar para mim o que ele havia falado aos demais alunos. Ele simplesmente disse que como eu não havia prestado atenção, seria um problema meu.

Quando estava na 1ª série, tinha uma professora de quem eu gostava muito. Ela falava várias coisas diante da sala e eu não entendia nada, mas assim que terminava, ela vinha até mim e explicava tudo de novo com cuidado, ela me ajudava muito e me fazia sentir especial, me ajudou pra caramba.

Na escola A, a maioria dos professores parecia não compreender as necessidades e implicações da condição de surdez de Nasser. No relato acima, um de seus professores atribuiu a não compreensão do jovem sobre a sua explicação à falta de atenção e se recusa a explicar novamente. Contudo, durante a conversação, aparecem dois professores dessa escola que contribuíram bastante para o desenvolvimento do jovem.

A primeira professora era da primeira série e foi mencionada acima, já o segundo professor dava aula de história no sexto ano. Assim como a outra professora, ele dedicava um tempo especial para o ensino de Nasser. No entanto, o jovem relata que depois de sua entrada na escola B, os parâmetros de gostar ou não gostar haviam mudado:

Mas depois que aprendi Libras, aos 15 anos, na escola B, aí era diferente, gostava de alguns professores, não gostava de outros, não precisava mais de toda aquela ajuda especial. Dentro da escola B eu conseguia ter mais acesso a informações e optar por quais professores eu gostava mais, ou de quem não gostava.

A relação de Nasser com os professores da escola B tem outra configuração. Ele não precisa mais do apoio especial individualizado que encontrou nos professores que gostava na escola A. Em sua nova escola, Nasser tinha acesso a professores bons e ruins, de modo semelhante aos alunos ouvintes. Gostava mais de alguns professores e menos de outros, mas isso não dependia do tempo de dedicação especial que fosse ofertado ao jovem.

Nasser também faz uma comparação entre as duas escolas sobre o modo como proporcionaram aprendizados de experiências de vida:

Na escola B, eu aprendi muito sobre experiências de vida, porque estar junto a outros pares surdos me proporcionou isso. Na escola A, eu não tinha

experiências positivas nem negativas, eu não tinha compreensão das coisas, era como se eu fosse um robô. Eu ia para a escola, ficava olhando, esperando o tempo passar e, quando acabava, eu voltava para casa. Isso não me proporcionava experiências e acontecia porque não havia nenhuma acessibilidade.

A escola B, segundo o jovem, constituiu-se como um espaço em que foi possível aprender sobre experiências de vida. O jovem atribui isso à possibilidade de estar junto a outros pares surdos, fator que, conforme vimos no Núcleo 2, desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento do jovem. Na escola A, no entanto, o acesso a experiências foi significado de outro modo; Nasser relata não ter tido experiências nem positivas e nem negativas, devido à falta de acessibilidade. Silva (2016) também discute em seu trabalho a fala de uma jovem surda, Rute⁵⁵, sobre a sua vivência em uma escola em que não havia acessibilidade:

Na sala de aula, eu brincava normalmente, mas não sabia o que o professor falava. Durante o recreio, fui brincar com as crianças ouvintes, apesar de não entender a língua oral, eu queria brincar. Então, pediram para todos sentarem no chão, um do lado do outro, e falavam uns nos ouvidos dos outros, e eu não entendia nada, pois não ouvia, mas fingia que tinha entendido e balançava a cabeça como se estivesse ouvido o que foi falado. Na verdade, eu sentia que faltava algo ou que tinha algo errado comigo, mas não sabia o que era (Rute-22, tradução de LIBRAS para o Português, 2015). (SILVA, 2016, p. 71).

Apesar de não relatar não ter tido acesso a experiências, Rute fala sobre um período em que encontrava muita limitação em compreender o que acontecia a sua volta. Segundo Silva (2016), quando Rute afirma que sentia que lhe faltava algo, mas que não sabia o que era, fica evidente dizer que na escola não havia para ela referências linguísticas visuais e mesmo de outros sujeitos surdos para lhe dizer que a sua diferença era a surdez.

Além das construções subjetivas de Nasser sobre o seu percurso escolar, ele expressa opiniões gerais sobre as diferentes propostas educacionais para surdos.

Sobre as escolas de educação especial, o jovem as concebe como absurdas, pois não reconhecem as diferenças entre as pessoas com deficiência:

A escola especial é um absurdo, assim como a proposta da escola inclusiva, pois define que as pessoas com deficiência são todas iguais, só porque todas possuem deficiência, e isso não tem nada a ver.

⁵⁵ Rute é surda e na época da pesquisa tinha 22 anos de idade (SILVA, 2016).

As críticas do participante, ao se referir à escola especial, estão de acordo com a ideia apresentada anteriormente pelo jovem no Núcleo 1, referindo-se à importância do reconhecimento das diferenças que marcam a surdez.

Apesar de Nasser ter mencionado boas lembranças da escola B (escola com uma proposta inclusiva), o jovem faz diversas críticas em relação à inclusão. Para Nasser, pensar em uma educação de surdos de qualidade implica mais do que possibilitar o acesso ao conteúdo escolar em Libras:

Não só na escola B, mas também em muitas outras escolas, acredita-se que a presença do intérprete é o suficiente para resolver todos os problemas.

Acredito que dessa forma [com os intérpretes fazendo a passagem do Português para Libras] seja mais confuso para os surdos. Nesse contexto, os surdos podem ter dificuldades, alguns podem até superá-las, mas outros não. Eu acredito que é impossível um aluno surdo e um aluno ouvinte se desenvolverem da mesma forma dentro da escola inclusiva.

Nos trechos apresentados, a presença do intérprete de Libras não consegue dar conta de uma equiparação da educação de ouvintes e de surdos. Segundo Lodi, Rosa e Almeida (2012), na educação inclusiva, a presença da Libras é garantida por profissionais intérpretes de Libras, cuja função é mediar a relação professores ouvintes/alunos surdos e a aprendizagem dos estudantes surdos, por meio da versão dos conteúdos expressos em português pelos docentes para a Libras. No entanto, ainda segundo os autores, “não há uma preocupação, pelo menos explícita, com o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos, para que eles possam, por intermédio do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, acompanhar as aulas nesta língua.” (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012, p. 4).

Nasser também apresenta outras considerações sobre a inclusão:

O problema da inclusão é que o aluno surdo está inserido com alunos ouvintes e recebendo o ensino por meio de um método ouvinte. Esse método foi pensado tomando como base a experiência do ouvinte, que é auditiva; o surdo não tem essa experiência auditiva, é complicado.

Também não há [na inclusão] uma preocupação em entender como os surdos aprendem, como se desenvolvem, sobre a cultura surda, que é diferenciada.

Para Nasser, a educação de surdos requer um conhecimento maior sobre as pessoas surdas e sobre o modo como aprendem. Os métodos voltados para ouvintes, segundo o jovem,

priorizam a experiência auditiva e os surdos, por sua vez, têm uma condição marcada por experiências sensoriais prioritariamente visuais. Novamente, o que está em questão para o jovem é a falta de reconhecimento às diferenças, especificidades e demandas dos surdos.

Na educação inclusiva, segundo Nasser, encontramos também uma dívida na relação professor-aluno:

O intérprete de Libras pega o que o professor está falando e faz a interpretação desse conteúdo, mas isso não resolve o problema. Falta o contato direto entre os alunos surdos e os professores, falta eles poderem ter essa aproximação.

Mesmo afirmando ter pouco conhecimento sobre a escola bilíngue, essa proposta é significada por Nasser como sendo uma proposta que pode superar as dificuldades apresentadas anteriormente sobre a inclusão:

Eu não conheço profundamente o conceito de uma escola bilíngue, mas eu acredito que possa contribuir muito para os surdos. [...] Os professores ouvintes se utilizam de um método próprio para os alunos ouvintes, agora os professores que têm alunos surdos precisam utilizar um método voltado para surdos, que é diferente.

Eu penso que numa escola bilíngue, com um professor surdo ou ouvinte com domínio da Libras, é possível que o aluno surdo entenda com facilidade e se desenvolva, porque há uma igualdade linguística.

A escola bilíngue, segundo Nasser, utiliza-se de um método que leva em conta as experiências dos surdos, e ao mesmo tempo mantém uma igualdade linguística entre os professores e os alunos surdos. Essa escola também se constitui como um espaço em que os surdos podem adquirir uma base linguística:

Todos os surdos e ouvintes precisam, antes de mais nada, adquirir uma base linguística. Não adianta, por exemplo, uma pessoa que não escuta tentar aprender uma língua oral, ela precisa antes ter uma base linguística.

A noção apresentada pelo jovem, de que é preciso adquirir uma primeira língua (língua de sinais) para que depois seja possível o aprendizado de uma segunda língua está de acordo com o modelo de educação bilíngue para surdos. Todavia, para o jovem, mesmo a luta pela escola bilíngue não parece dar conta dos problemas da educação dos surdos:

Acho que todos os surdos e ouvintes que sabem Libras precisam lutar muito e é uma luta que vai além da escola bilíngue. Nós precisamos compreender a raiz dos problemas da educação. Não devemos pensar só nas mudanças escolares, precisamos ir além, encontrar a raiz de tudo isso.

Segundo o jovem, há problemas na educação de surdos que devem ser identificados para além das mudanças necessárias dentro das escolas. A busca por resolver esses problemas “pela raiz” parece referir-se à compreensão de Nasser sobre a necessidade de olharmos para a educação de surdos e para outras áreas da sociedade de modo a identificar problemas estruturais.

Além disso, o jovem faz uma ressalva em relação às escolas atuais de educação bilíngue:

Eu penso que a escola bilíngue é importante conceitualmente, mas, nesse momento, mesmo na escola de surdos, são os ouvintes que mandam.

A demanda de que pessoas surdas deveriam poder atuar como gestores de escolas para surdos não é recente nas comunidades surdas. Um dos maiores marcos históricos, nesse sentido, foi a greve da Gallaudet University⁵⁶:

No domingo, 6 de março [de 1988], escolhendo entre três finalistas, uma ouvinte e dois surdos, o corpo diretivo escolheu Elisabeth Ann Zinser, vice-reitora para assuntos acadêmicos da University of North Carolina, em Greensboro - a candidata ouvinte.

O tom, assim como o conteúdo, do anúncio do corpo diretivo provocou indignação: foi nessa circunstância que a presidente, Jane Basset Spilman, fez o comentário de que “os surdos ainda não estão preparados para atuar no mundo ouvinte”. No dia seguinte, mil estudantes saíram em passeata até o hotel onde os membros do corpo diretivo se enclausuravam, depois marcharam os seis quarteirões até a Casa Branca, e em seguida até o Capitólio. No dia seguinte, 8 de março, os estudantes fecharam a universidade e fizeram barricada ao redor do campus. (SACKS, 2010, p. 106)

Depois de uma semana de greve e manifestações intensas e após 124 anos de reitores ouvintes, a universidade Gallaudet recebe um reitor surdo. A greve da Gallaudet University inspira surdos até hoje, era um movimento que afirmava que os surdos eram capazes de atuar sobre as suas próprias questões e que também tinham direito à voz no mundo. Nasser, ao questionar a ausência de surdos na gestão das escolas bilíngues, parece compartilhar ideais com esse movimento.

⁵⁶ Gallaudet é a única faculdade de ciências humanas para surdos do mundo (SACKS, 2010).

O presente núcleo apresentou significações do jovem a respeito das suas possibilidades e limitações em relação ao aprendizado na escola. O jovem também fez algumas considerações sobre as diferentes abordagens educacionais para surdos, se posicionando diante de alguns elementos que considera como facilitadores (ou dificultadores) para a aprendizagem dos surdos.

NÚCLEO 4 - Ser surdo e ser singular: “Também amo bater papo, conversar, gosto de filosofia e de política. Hoje em dia também gosto de ler e amo desenhar.”

O último núcleo de significação da conversação com o jovem Nasser é composto pelos seguintes indicadores:

10. Identidades surdas - no plural;
11. Situações que despertam prazer e desejos para o futuro.

No primeiro indicador Nasser fala sobre a pluralidade presente nas identidades surdas e, assim, reconhece que há diversidade no processo de construção dessas identidades. No segundo indicador, o jovem traz elementos mais singulares de sua trajetória, que não se referem diretamente à surdez nem à escola. Esse último núcleo de significação, articulado com os anteriores, nos permite pensar parte da trajetória de Nasser em que ele vai encontrando o seu percurso singular.

Conforme discutimos no Núcleo 2, o aprendizado de uma língua de sinais e o contato de Nasser com outros surdos sinalizantes foram de extrema importância para o desenvolvimento do jovem. A partir das relações construídas com outros surdos usuários de Libras ele pôde identificar-se com o outro a partir da sua condição sensorial e não apesar dela. Assim, Nasser pôde construir a sua identidade surda, identidade marcada principalmente pelo reconhecimento da surdez como diferença e pela luta para legitimação dessa perspectiva. No presente núcleo vamos explorar as significações do jovem a respeito do conceito de identidade surda.

Durante a conversação, Nasser fez uso do termo identidade surda e foi questionado pela pesquisadora sobre o seu significado. Em sua resposta, destacamos:

Porque essa questão de identidade surda é muito complexa, nós sabemos que os surdos têm histórias diferentes.

O surdo que nasce surdo, em uma família que aceita a Libras e que depois é inserido em uma escola de surdos, aprende fluentemente Libras, então ele constrói uma identidade de acordo com esse contexto, mas tem aquele surdo que nasce surdo e a família leva para escola de ouvintes, ele convive com ouvintes e aí constrói a sua identidade. Também tem o surdo que vai para escola especial, convivendo com pessoas com outras deficiências (pessoas cegas, cadeirantes), ele é inserido ali, desenvolvendo outra identidade. Tem surdo que não sabe Libras e que não sabe oralizar, ele constrói outra identidade.

A resposta de Nasser teve como foco a complexidade do tema e a pluralidade das identidades surdas. O jovem exemplificou alguns percursos possíveis de serem vivenciados por pessoas surdas e que podem alterar o processo de construção de identidade desses sujeitos. Fica evidente que, para Nasser, não há apenas um único modo de se constituir e de se identificar como surdo. Assim, ele reconhece a diversidade dos percursos vivenciados por surdos e a possibilidade de constituírem identidades surdas diversas.

A perspectiva de Nasser sobre identidades surdas apresenta alguns elementos em comum com as pesquisas de Perlin⁵⁷. Perlin é uma pesquisadora surda que também trabalha com a concepção de que as identidades surdas são múltiplas. A autora classifica e descreve diferentes categorias de identidades surdas encontradas ao longo de seus estudos.

Segundo Perlin (2013), algumas identidades surdas são construídas por uma forte identificação com a condição do sujeito em ser surdo, outras são construídas a partir das experiências de terem nascido ouvintes e terem perdido a audição posteriormente. Há também identidades de pessoas surdas que nasceram em família ouvinte e que estão passando pelo movimento de transição para o convívio com a comunidade surda, assim como temos surdos que constroem a sua identidade sob uma ideologia ouvintista e negam a sua representação como surdo. Por fim, encontramos identidades construídas a partir de experiências fragmentadas, em que os surdos encontram dificuldades em estar tanto na comunidade surda como na ouvinte.

Perlin nos ajuda a compreender a fala de Nasser ao conceber que a construção de uma identidade surda não é dada exclusivamente pela condição da surdez, ela se constitui e se transforma nas relações sociais. Nesse sentido, ambos parecem dialogar com Ciampa, quando o autor afirma que é do contexto histórico e social vivenciado pelo homem que decorrem as suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade (CIAMPA, 1994).

⁵⁷No final da conversação, o jovem indica a leitura de um livro que contém um capítulo de Perlin sobre o tema.

Durante a conversação, Nasser nos conta sobre a sua trajetória de vida fortemente marcada pelos desafios enfrentados por sua condição de surdo, em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Como acabamos de ver, o jovem também reconhece a diversidade dos percursos vividos pelos surdos, que resultam, assim, em uma diversidade de identidades surdas. No entanto, não é somente nas relações de proximidade com os surdos e de alteridade com os ouvintes que o jovem constrói a sua identidade. Apesar da importância atribuída ao compartilhamento de experiências com outros pares surdos, Nasser traz em sua fala significações que dizem respeito a sua trajetória singular⁵⁸, e que não estão diretamente relacionadas à surdez. Podemos destacar os trechos a seguir:

Meu maior sonho é mudar o mundo. O mundo precisa mudar, porque tem muita coisa errada, as pessoas são muito manipuladas.

Eu gosto de ajudar os outros e isso está ligado à arquitetura, porque nós vemos que uma grande parte da população não tem uma casa, então gostaria de criar algum tipo de projeto onde pudéssemos ceder casas para as pessoas. Por exemplo, uma pessoa que é gay e é expulsa de casa, precisando reconstruir a sua vida, por que não proporcionar uma moradia para essa pessoa?

Sobre o lado mais particular do meu futuro, eu tenho vontade de viver junto à natureza e não mais na cidade! Gostaria muito de aprender a viver com os índios.

Os desejos e as significações do jovem estão permeados pelos percursos vivenciados apresentados nos núcleos anteriores - na relação com a família, na escola, em sua trajetória como surdo, entre outros. Porém, essas construções subjetivas também se referem a um processo mais amplo de constituição de Nasser como sujeito. Um processo que é fortemente marcado por sua surdez, mas que ao mesmo tempo a transcende.

A forma como o jovem vai se constituindo também parece ser determinada por superações apresentadas nos núcleos anteriores. Alguns exemplos de superações que consideramos ser significativas para o processo de singularização do jovem são: reconhecer a surdez como condição marcada por diferenças; estar próximo a outros surdos sinalizantes, se comunicar e acessar informações por meio de uma língua de sinais; construir diálogos e se aproximar de alguns membros de sua família.

As superações mencionadas colaboraram para Nasser se constituir como um sujeito marcado por diferenças em relação aos ouvintes (e não pela falta). Elas contribuíram,

⁵⁸ No entanto, conforme afirmamos no capítulo sobre o método, não podemos pensar em uma trajetória singular que esteja descolada de suas relações e de sua conjuntura social.

também, para a ampliação do conhecimento de mundo do jovem e para transformações no modo dele relacionar-se com outras pessoas. O presente núcleo tenta resgatar a totalidade do movimento de Nasser e nos ajuda a pensar o papel das superações no processo em que o jovem se constitui, não só como surdo, mas como sujeito no mundo.

4.2 Núcleos de significação de Miguel

Após o processo de análise da conversação com Miguel, chegamos aos seguintes núcleos de significação:

1. Escola e família: espaços de diálogos possíveis e de poucos desencontros;
2. Desafios e enfrentamentos na escola: a relação com o português, a comunicação com os colegas e comparações com a escola do outro;
3. A escola como espaço de diversidade de experiências: entre vivências boas e ruins nas disciplinas e com professores e intérpretes;
4. Situar-se no mundo: relacionar-se com os outros, construir um percurso autônomo e pensar o futuro.

NÚCLEO 1 - Escola e família: espaços de diálogos possíveis e de poucos desencontros

O primeiro núcleo de significação da conversação com Miguel é composto pelos seguintes indicadores:

1. Família: espaço de construção de uma voz;
2. Escola como espaço de diálogo e de criação de projetos;
3. Desencontros com os gestores da escola.

Este núcleo foi organizado com o intuito de evidenciar algumas condições que foram determinantes⁵⁹ para o modo como Miguel significou e percorreu a sua trajetória escolar. As experiências significadas pelo jovem e apresentadas nesses indicadores têm como espaços a família e a escola 3 (instituição em que o jovem passou a maior parte dos seus anos de escolarização: do 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio). Ao nos

⁵⁹ As determinações a que nos referimos não pretendem oferecer indicações exatas sobre o futuro do sujeito, mas dizem respeito às possibilidades de movimento do sujeito.

referirmos à escola neste primeiro núcleo, estamos nos direcionando mais especificamente à gestão e à equipe escolar. O relacionamento com os colegas será abordado no núcleo seguinte.

Podemos encontrar no conjunto dos três indicadores apresentados uma predominância por situações em que o diálogo⁶⁰ e as iniciativas do jovem eram bem recebidos pelas pessoas, tanto no âmbito familiar como no escolar. Os dois primeiros indicadores evidenciam essa predominância e o terceiro, consideravelmente menor do que os demais, refere-se às situações em que o jovem, ao movimentar-se para o diálogo, encontrava as suas demandas escolares sendo pouco consideradas pelos gestores.

No que pudemos perceber em relação às significações de Miguel sobre a sua família, o jovem atribui à sua mãe um importante papel no seu percurso educacional. Ela é mencionada em diversos momentos no decorrer da conversação e aparece como uma figura central na vida do jovem. Em um desses momentos, Miguel nos conta que:

Era difícil, porque ela [mãe] não conhecia outros surdos. Ela foi a vários lugares, chorou bastante, até que conseguiu encontrar uma escola para surdos.

Nesse trecho o jovem refere-se ao sofrimento da mãe após a descoberta de que ele era surdo. Segundo Miguel, ela sentia-se dessa forma devido ao seu desconhecimento em relação a outras pessoas surdas. Conforme discutimos em outros momentos deste trabalho, estima-se que mais de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes (MITCHELL; KARCHMER, 2002), e na maior parte das vezes, essas famílias tiveram pouco ou nenhum contato prévio significativo com outros surdos. Uma escola que apresenta mais experiência no trabalho com crianças surdas pode, nesses casos, proporcionar aos pais certo acolhimento nessa busca por novos saberes, o que segundo o jovem nos conta, parece ter acontecido com a sua mãe.

Em sua pesquisa, Luz (2013) se aproxima de experiências vividas por pais ouvintes de filhas surdas. A necessidade e o desejo dos pais de buscar novos saberes também aparecem no trabalho do autor:

Pais ouvintes em uma cultura de tradição linguística oral, predominantemente tecnicista e produtivista. O que eles possuíam como conhecimento inicial, logo após o diagnóstico das filhas como surdas, não lhes parecia suficiente para responder à questão posta. Esses pais não queriam só a informação presente em um diagnóstico, mas saberes que os auxiliassem a ofertar às suas filhas espaço no mundo. (LUZ, 2013, p. 163)

⁶⁰ Aqui compreendido como troca de ideias, desejos e opiniões.

Os percursos trilhados pelos pais de surdos, no decorrer dessa busca, costumam ser bem diversos. Segundo Miguel, o caminho inicialmente percorrido por sua mãe foi o de buscar uma escola especial para surdos que trabalhasse com a oralização: “*Ela queria uma escola para surdos, mas queria que eu aprendesse a oralizar.*”. Com isso, a mãe de Miguel acabou optando por uma escola especial municipal com outros alunos surdos. A escola em questão (escola 1) também trabalhava com o ensino de Libras, e assim a trajetória escolar do jovem foi marcada, inicialmente, pelo contato com outros surdos, pela oralização e pela aquisição da Libras.

No decorrer da conversação, a obrigatoriedade do participante em frequentar os atendimentos para oralização apareceu com frequência, principalmente quando ele falava sobre o período em que esteve na escola 2. Segundo o jovem, os atendimentos não o faziam sentir-se bem:

Sim, [os atendimentos para oralização aconteciam] dentro da escola, mas eu não gostava, eles me obrigavam a oralizar, diziam várias vezes que eu tinha que fazer aquilo, estavam sempre bravos, eu não me sentia bem com aquilo.

Aos oito anos de idade, percebendo-se em sofrimento, Miguel pede para conversar com sua mãe:

Eu sofria [por usar aparelho e ter que oralizar] e por isso pedi para conversar com a minha mãe, expliquei para ela que eu não queria oralizar e que queria só usar língua de sinais e ela respeitou isso. Ela aceitou eu usar língua de sinais por ser surdo e eu parei de oralizar. Então, na escola, eu só usava Libras e não havia problema nisso.

Segundo o trecho apresentado, mesmo ainda criança, Miguel foi respeitado por sua mãe em seu pedido. Ao aceitar que seu filho parasse de oralizar e apenas fizesse uso da Libras, a mãe de Miguel parece ter legitimado o desejo do filho e reconhecido a decisão do menino (para além do seu próprio desejo). A postura da mãe, de abertura para o diálogo e para as demandas de Miguel, pode ser vista como encorajadora para o movimento do jovem em buscar mais diálogos tanto na família como na escola.

Apesar de Miguel ter inicialmente frequentado os atendimentos para a oralização, ele também teve acesso à Libras desde muito cedo, aos 2 ou 3 anos de idade. Além disso, a sua mãe demonstrou uma boa aceitação em relação a essa língua e se dispôs a aprendê-la para se comunicar com o filho. Esse cenário, em que era possível Miguel e sua mãe se comunicarem

por meio de uma língua de sinais, também deve ser considerado como fator importante para a ampliação das possibilidades de comunicação e de troca entre os dois, fortalecendo, dessa forma, os espaços de diálogo. Knoors e Marschark (2014) repetidamente enfatizaram a importância de uma comunicação efetiva ou bem-sucedida entre pais e filhos. Para os autores, a qualidade dessa comunicação é o melhor preditor para o sucesso em praticamente todas as áreas de desenvolvimento de crianças surdas (e ouvintes).

Então, quando eu estava crescendo, a minha mãe começou a aprender Libras; ela aceitou, mas a maioria da família não. O meu primo gosta, ele tem interesse em aprender Libras... Acho que é dividido, metade sabe Libras, metade sabe muito pouco ou não sabe. Uma grande parte acho que sabe.

Segundo a fala de Miguel, no início apenas sua mãe aceitava e se colocava à disposição para aprender Libras. Em outro momento, o jovem relata que outros familiares também aprenderam, mas que outra parte de sua família sabia muito pouco ou não sabia. Ao ser questionado sobre o modo como se comunicava com os seus parentes que não faziam uso da língua, Miguel comenta:

Eu escrevo e também às vezes faço leitura labial. Consigo perceber o que eles estão falando. E também há possibilidade de usar gestos, me comunicar de um jeito mais gestual e deixar rolar.

Parece haver certa leveza no discurso do jovem ao retratar a comunicação possível com os seus familiares que não aprenderam Libras. Não aparece, na conversação com ele, uma culpabilização de seus familiares que não faziam uso da língua. De modo geral, Miguel faz uma referência muito positiva sobre a convivência com seus familiares e destaca o respeito que eles têm em relação à sua surdez:

É muito boa mesmo, temos uma boa relação, eles me respeitam como pessoa surda, não há nada de ruim... [sobre o contato e a convivência com a família.].

Em resumo, podemos destacar três acontecimentos significados por Miguel que parecem ter sido importantes para a construção de um espaço familiar acolhedor, na sua condição de surdo, e mobilizador no sentido de encorajar o jovem a construir sua voz⁶¹:

⁶¹ Voz no sentido de direito de participar.

- a) A busca da mãe de Miguel por uma educação especializada que ofertasse o contato com outros surdos (e que acabou ofertando também o contato com uma língua de sinais);
- b) O acolhimento da mãe de Miguel em relação ao desejo do filho por não mais oralizar;
- c) A aceitação e o aprendizado da Libras por parte da mãe de Miguel e de alguns de seus familiares.

Assim como na família, as experiências dentro do contexto escolar (com os gestores e equipe da escola) também se mostraram favoráveis para o jovem perceber-se como um sujeito ativo na sociedade, capaz de transformar a realidade por meio de suas ações e relações. Há, na escola 3, uma abertura para o diálogo que aparece com frequência no decorrer da conversação. A seguir, Miguel nos conta sobre uma situação vivida quando estava no 8º ano:

Era muito difícil estudar Português junto com os alunos ouvintes. A professora ficava brava comigo. Então, eu e minha colega surda falamos com o intérprete e fomos conversar com a coordenação e a direção da escola 3, explicar nossa dificuldade com o português e falar sobre a reação da professora, que ficava muito brava com a gente, e juntos vimos que seria melhor ter uma aula separada com um método específico de ensino de Português para surdos.

Sim, e esse trabalho foi crescendo e se estendeu aos outros anos. O 7º e o 8º ano ficavam na mesma sala nas aulas de Português para surdos... Então conseguimos, mas foi preciso lutar para isso... [sobre se conseguiram o que solicitaram das aulas de Português para surdos]

Nos trechos anteriores, Miguel refere-se a uma iniciativa que teve em relação à sua professora de Português do 8º Ano. Segundo o jovem, ela tinha a reação de ficar brava frente às suas dificuldades na disciplina. Na busca por uma solução, procurou junto com sua colega surda a coordenação e a direção da escola e, reunidos, encontraram um caminho para melhorar essa situação, mas segundo o jovem: “*foi preciso lutar para isso...*”.

Novamente, encontramos em Miguel um movimento que parece nos indicar que ele se percebe como um sujeito capaz de transformações na sua realidade. Podemos encontrar uma contradição na educação que nos ajuda a pensar esse movimento do jovem. Segundo Adorno:

*A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2012, p. 143)*

Miguel, ao reivindicar o acesso a um ensino de Português que o respeitasse em suas necessidades educacionais, parece ter se distanciado do ajustamento referido. A escola 3, nesse sentido, pode ter atuado como fortalecedora desse movimento ao acolher as demandas do jovem. A mesma escola também proporcionou um espaço de acolhimento aos projetos de Miguel:

Sim, aí a gente quis fazer mais. Fizemos um outro [curta metragem] sobre futebol, chamado “filme 2”, fizemos esse na escola. A professora de Português para surdos quis ajudar a gente. A gente escreveu um texto, demos para ela corrigir, depois adaptamos para um teatro, e aí a gente filmou. Foi ideia minha e todo mundo topou. Depois, na escola 3 teve um Festival, várias coisas foram apresentadas, como música e teatro, e eu ganhei um prêmio. Quiseram refilmar o “filme 1” e conseguimos uma maior qualidade no vídeo, aí a gente ganhou o prêmio.

A passagem apresentada anteriormente foi narrada quando solicitamos ao participante que resgatasse uma história boa vivenciada na escola. Logo, podemos refletir sobre a importância desses eventos para o jovem.

Miguel tem interesse por edição de vídeos, e por isso, propôs aos seus colegas surdos a filmagem desse novo projeto. A ideia do jovem foi acolhida não só por seus colegas, mas também contou com a participação de sua professora de Português para surdos. Além de haver uma abertura para os seus projetos na escola 3, o jovem encontrou, nesse espaço, reconhecimento e valorização em relação aos seus trabalhos, sendo que o prêmio recebido por ele no festival da escola foi mais uma indicação disso.

Porém, junto às experiências discutidas, compostas por situações em que Miguel teve as suas demandas acolhidas, há três momentos em que isso não ocorre e que os motivos não parecem ter ficado evidentes para o jovem. Destacamos um desses momentos para discussão:

Quando estudava à tarde, só tinha uma sala para cada ano, 5º, 6º e 7º ano, quando mudei para manhã, eram mais salas para cada ano, então misturam todos, por isso eu conversei com a direção e a coordenação para que a gente ficasse na mesma turma dos colegas ouvintes que falavam Libras, mas eles não fizeram nada. Enfim, o tempo passou e acabaram separando a turma...

O que desperta nosso interesse para essas situações contadas por Miguel não é a questão de a escola não ter atendido algumas de suas solicitações (dificilmente uma escola seria capaz de atender incondicionalmente todas as solicitações de seus alunos), mas o fato que desperta nossa atenção é não aparecerem na fala do jovem os impeditivos do atendimento

à sua demanda. No caso apresentado, mais especificamente, Miguel não menciona as justificativas dadas pela escola para não poder ficar junto aos seus colegas ouvintes que sabiam Libras. Segundo o jovem, o tempo passou e não houve uma iniciativa por parte da escola. Para ele, ficar próximo aos seus amigos ouvintes era importante não apenas pela amizade, mas também para o seu aprendizado, conforme iremos explorar mais adiante em nosso próximo núcleo.

Apesar dos desencontros mencionados, na conversação com Miguel prevaleceram as situações em que a escola se apresentou como um espaço aberto para o diálogo e acolhedor de suas demandas e projetos. Assim, tanto na família como na escola, o jovem parece ter encontrado espaços propícios para que se constituísse como um sujeito voltado ao diálogo e à busca por encontros com outros.

NÚCLEO 2 - Desafios e enfrentamentos na escola: a relação com o português, a comunicação com os colegas e comparações com a escola do outro

Este núcleo de significação é composto pelos seguintes indicadores:

4. O português oral e o escrito: a valorização da fala oral e o encontro com o português escrito;
5. A comunicação e o relacionamento com os colegas surdos e ouvintes da escola;
6. Entre a escola particular e a pública: comparações, significações sobre a escola do outro e a bolsa de estudos como possibilidade de acesso à escola particular.

O presente núcleo foi organizado de modo a evidenciar movimentos de Miguel em relação a alguns desafios enfrentados no contexto escolar. Ele encontra-se fortemente articulado com o núcleo anterior por discutir certas ações do jovem na escola, levando em conta também as condições ofertadas pelo contexto familiar e escolar.

No recorte de nossa análise optamos por discutir três desafios que se destacaram na conversação com Miguel: o aprendizado do português escrito; a comunicação e o relacionamento com os colegas ouvintes da escola; e a escolha entre manter-se na escola particular inclusiva ou se mudar para uma escola pública para surdos.

Conforme vimos no Núcleo 1, Miguel apresentava dificuldades nas aulas de Português junto com os outros ouvintes:

Outra coisa muito difícil também eram as aulas de Português, a professora ensinava e eu não entendia nada, era muito confuso, tive que me esforçar bastante.

Diante dessa situação, Miguel foi conversar com a coordenação e a direção da escola, que escutaram a sua demanda e contrataram professores de Português para trabalhar com um método voltado para surdos. Segundo o jovem, as aulas de Português para surdos proporcionaram uma grande melhora em seu aprendizado:

Com certeza, eu melhorei muito! Antes, quando aprendia português na mesma sala com os ouvintes e com acompanhamento do intérprete de Libras, eu não escrevia bem, não sabia organizar sintaxe e invertia as palavras, tinha dificuldade em conjugar verbos. [Sobre se as aulas de Português para surdos o ajudaram].

As aulas de Português para surdos de Miguel parecem atuar conforme a proposta de educação bilíngue para surdos. Segundo Quadros (1997), o ensino da língua portuguesa nessa proposta concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas (L2). Tais técnicas são construídas a partir das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras (QUADROS, 1997)⁶². Segundo o jovem, as aulas de Português para surdos possibilitaram a superação de algumas dificuldades enfrentadas anteriormente nas suas aulas de Português com os ouvintes.

Miguel parece estar de acordo com o modelo bilíngue quando reconhece a necessidade de um método diferenciado nas aulas de Português para surdos e afirma que o Português escrito é a segunda língua dos surdos:

Os surdos têm a questão do português escrito ser a sua segunda língua. Dessa forma, fica mais fácil para os ouvintes passarem. É preciso que tenha intérpretes na prova do vestibular.

Para o jovem, parece importante haver um reconhecimento de que, embora seja importante os surdos aprenderem o Português, essa não é a primeira língua da comunidade surda, portanto, em certas situações como o vestibular, o conteúdo apresentado deve também ser acessível em Libras. Segundo Mayer e Akamatsu (2011), é preciso considerarmos se é

⁶² É importante destacarmos que o domínio de uma língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua (QUADROS, 1997). O desenvolvimento de uma CALP (proficiência linguística cognitiva e acadêmica) em uma L1 (especialmente uma sem nenhuma forma escrita) não é, por si só, suficiente para o desenvolvimento do letramento em uma L2 (MAYER; AKAMATSU; 2011).

razoável esperar, dados os desafios exclusivos enfrentados pelos surdos no letramento, que a maioria desses alunos consiga atingir níveis de letramento que se aproximem dos seus colegas ouvintes.

Um exemplo de avanço no reconhecimento da Libras como a primeira língua dos surdos de comunidades surdas brasileiras foi a criação de um recurso em Libras para os alunos surdos que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017. Em edições anteriores do exame, criaram-se campanhas com a participação da comunidade surda e simpatizantes para que o exame nacional fosse apresentado em Libras.

Na edição de 2017 o exame conta com esse novo recurso, permitindo aos participantes surdos resolver a prova com o apoio de um vídeo com as questões traduzidas para Libras (PORTAL BRASIL, 2017). A tradução para Libras de um exame nacional demonstra um importante reconhecimento, por parte do poder público, de que a Libras se constitui como primeira língua para os surdos sinalizantes⁶³ e que, desse modo, deve ser garantido o direito de realizarem o exame nessa língua, mas como nos disse Miguel: “foi preciso muita luta...”.

Mesmo concebendo o português como sendo a sua segunda língua, Miguel não deixa de demonstrar interesse por essa língua oral. O seu gosto pelo português parece estar relacionado com a necessidade de se informar e de ter acesso aos acontecimentos no mundo:

Eu gosto, mas não de ler livros. Gosto bastante de ler na internet notícias e novas informações, jornal, o G1 (portal de notícias). Agora livros, eu “tô” fora! [Sobre se gosta de ler].

As informações ofertadas pela família de Miguel são, segundo o jovem, apresentadas de modo resumido e não satisfazem a sua curiosidade. O aprendizado da leitura do Português ampliou, assim, as suas possibilidades de acesso às informações completas (não resumidas):

Mas eu também gosto de saber o que acontece no mundo. Minha família sempre me fala as coisas muito resumidamente, e eu estou sempre curioso para saber mais! Então, eu preciso ler o caderno de notícias. Antes eu tinha mais dificuldade, mas depois das aulas [de Português para surdos], eu tive mais facilidade.

A partir das aulas de Português com um método voltado para surdos, Miguel pôde acessar mais facilmente os acontecimentos do mundo por meio da leitura. Lembrando que para as aulas acontecerem foi preciso um movimento do jovem de manifestar as suas dificuldades e buscar diálogo com a escola 3.

⁶³ Surdos que fazem uso prioritariamente de uma língua de sinais como meio de comunicação.

No que se refere aos relacionamentos e comunicação com os seus colegas ouvintes no contexto escolar, Miguel enfrenta desafios, mas também situações de encontros com o outro. Sobre o início de seu ingresso na inclusão, no 5º ano, o jovem nos conta:

Achei um pouco estranho no começo, éramos só eu e uma outra aluna surda. [...] Foi uma fase um pouco difícil, eu não estava acostumado a me comunicar com os ouvintes. Sou muito tímido, foi difícil para mim.

Apesar das dificuldades, ao ser indagado sobre situações de *bullying* e brigas na escola, Miguel afirma nunca ter acontecido com ele:

Não, nunca aconteceu isso comigo dentro da escola. Todo mundo se respeitava bastante. Eu sempre tive medo de acontecer algo desse tipo comigo, mas não.

Segundo o jovem, nos três primeiros anos em que esteve em sala de inclusão, foi possível fazer amizades com os ouvintes:

Por outro lado, eu pude fazer amizade com alunos ouvintes, fora da sala, no futebol. Não fiz amizade com todos, mas principalmente com dois colegas ouvintes que aprenderam Libras.

Os dois colegas mencionados aparecem em outros momentos na conversação e parecem ter sido importantes na trajetória escolar do jovem. Porém, ao ingressar no 8º ano, Miguel começa a enfrentar mais dificuldades em relacionar-se com os ouvintes:

No começo, quando eu entrei no 5º, 6º e 7º ano era a mesma turma, dava para conversar, fazer amizade... Esses dois colegas aprenderam Libras e dava para conversar super bem. Então, do 8º ano para frente, mudou tudo, aí já era...

Porque todo ano era a mesma coisa: eu fazia amizade, e no ano seguinte mudavam as turmas. Então, eu me sentia perdendo tempo fazendo essas amizades, porque depois mudava tudo, ninguém permanecia na mesma turma e a nossa amizade se perdia.

Se fosse sempre a mesma turma de ouvintes, aí sim manteríamos o vínculo, seria mais fácil para conversar.

Com a mudança anual de sala, Miguel sente que não consegue mais manter um vínculo com seus colegas ouvintes. As duas amizades feitas com ouvintes puderam ser construídas, pois a turma manteve-se na mesma sala por três anos. Para construir vínculos

mais sólidos com os ouvintes, ao que nos parece, era preciso mais estabilidade. Segundo Miguel, seus dois colegas ouvintes, no tempo que estiveram juntos, conseguiram aprender Libras e conversavam muito bem com o jovem. Parece estar em jogo neste momento a necessidade de um convívio prolongado que permitisse, entre outras coisas, o aprendizado da Libras por parte de seus colegas.

O jovem apresenta também preocupações relacionadas às dificuldades de se comunicar com seus colegas. A falta de comunicação com os colegas dentro da sala de aula, segundo o jovem, tem como parte de suas consequências empecilhos para o seu processo de aprendizado:

Quando eu estudava só com alunos surdos, sim, mas quando fui para sala de inclusão no 5º, 6º e 7º ano ainda estava ok, daí para frente começou a me dar preguiça de estudar, porque era só eu e mais outra aluna surda, e todos os outros alunos ouvintes. Se a gente pudesse conversar com todos da sala, igual era na escola de surdos, minhas notas seriam mais altas, mas a gente não conversava com ninguém, ficava só entre a gente para tirar dúvidas e estudar, daí minhas notas ficaram mais ou menos. [sobre se tirava notas boas na escola.]

Por isso, eu prefiro estudar em classes só de surdos. Essa facilidade na comunicação ajuda a gente a se desenvolver mais. [sobre sua opinião sobre outras escolas particulares de surdos e ouvintes.]

Frente a essas dificuldades, Miguel parece ter encontrado algumas saídas, pelo menos no que se refere às amizades (e não sobre as barreiras de comunicação com os colegas de sala). Abaixo fala sobre a sua mudança para o período da manhã:

Depois, a gente mudou para o período da manhã, aí tinham surdos de outras salas e a gente começou a ter contato com eles. Então, o contato com os ouvintes diminuiu muito. Eu até comecei a namorar com uma menina que era deficiente auditiva, ela só oralizava, então eu também deixei o grupo de surdos um pouco de lado e ficava mais com ela.

As amizades com os surdos de outras turmas, segundo o jovem, fizeram com que o contato com os ouvintes diminuísse bastante. Poder estar com outros surdos parece ter suprido a necessidade de estar com outros ouvintes, pelo menos fora da sala de aula. Além disso, o novo namoro com uma aluna deficiente auditiva acabou por afastá-lo um pouco também do grupo de surdos.

No entanto, após o término do relacionamento, Miguel volta a se aproximar do grupo de surdos e ela se reaproxima ao grupo de ouvintes:

Isso durou um ano, depois terminamos e eu voltei a me aproximar mais do grupo dos surdos, e ela, ficava mais com os ouvintes, porque oralizava muito bem.

Segundo o jovem, por ser oralizada, a sua namorada ficava mais junto ao grupo de ouvintes. A questão linguística aparece, neste momento, como sendo determinante das possibilidades e preferências de relacionamento com os colegas. Podemos observar isso também em outra situação, em que Miguel opta por não ir a sua viagem de formatura com os colegas, pois acredita que a viagem não teria graça apenas com seus dois amigos ouvintes e sem a presença da sua amiga surda:

A viagem de formatura foi para o México. Eu até queria ir, mas minha amiga surda não tinha dinheiro para pagar a viagem, então eu não quis ir, porque seria o único surdo, não ia me sentir à vontade com todos os outros ouvintes, achei melhor desistir.

Essa viagem seria muito legal se eu tivesse mais gente para conversar, mas eu só tinha contato com dois colegas ouvintes, não ia ter graça. Pensa, todo mundo falando português e eu no meu canto, cheio de tédio... Então, como a minha amiga não podia pagar, eu achei melhor cancelar...

Mesmo não tendo mencionado nenhum grande conflito com os alunos ouvintes e tendo afirmado, inclusive, que não sofreu *bullying* por ser surdo em toda a sua trajetória escolar, Miguel enfrentou dificuldades significativas no relacionamento com os seus colegas ouvintes. De modo geral, com exceção da amizade com os dois colegas que se disponibilizaram e tiveram condições de aprender Libras, Miguel se deparou com obstáculos, principalmente linguísticos, que impediram uma relação mais próxima com os ouvintes na escola. Em um estudo de Lacerda (2007), no qual a autora investiga o que dizem/sentem os alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com um aluno surdo, encontramos resultados que dialogam com a experiência apresentada por Miguel:

Mesmo num ambiente em que a surdez é considerada, com a presença de intérprete de Libras e com respeito à língua utilizada pelos surdos, a dificuldade de acesso a uma língua diferente (afinal os ouvintes não têm domínio de Libras); a presença de um único surdo em sala, tendo com interlocutor apenas o intérprete cria condições muito diferentes daquelas enfrentadas pelos alunos ouvintes: trocas comunicativas limitadas, sem maior aprofundamento das relações inter-individuais, pouca participação nas dinâmicas e nas ocorrências em sala de aula, indicando que pressupostos necessários a uma prática inclusiva de educação não se mostram presentes,

apontando para possibilidades e limites das práticas inclusivas, especialmente dirigidas a alunos surdos. (LACERDA, 2007, p. 277)

Cansado das dificuldades de se comunicar e de formar vínculos com os seus colegas ouvintes, o jovem chega a pensar em sair de sua escola particular (escola 3) para estudar em uma escola municipal especial para surdos⁶⁴. No entanto, as escolas municipais para surdos são vistas por ele, no geral, como sendo piores do que a particular; elas estão menos preocupadas com a formação e o desenvolvimento dos alunos, e em muitos casos, há uma circulação de drogas maior. Segundo o jovem:

Acho a escola da prefeitura meio ruim, a escola particular é melhor.

Parece que as escolas particulares têm maior preocupação com isso [formar pessoas educadas, fornecer uma formação ética, fazer com que elas se desenvolvam e formar para o ingresso em uma faculdade]. Já no ensino público nem tanto, é complicado. Vejo que não há muitas regras. Muitas têm livre circulação de drogas; na particular, a incidência é muito menor.

Apesar dos desafios enfrentados na escola pública, segundo Miguel havia nas escolas municipais para surdos a possibilidade de estar junto a outros colegas surdos, e dessa forma, superar as barreiras comunicacionais e de vínculo enfrentadas pelo jovem na inclusão. No entanto, ele é aconselhado pela coordenadora de intérpretes da escola 3, que expôs a sua opinião sobre a superioridade da qualidade de ensino da escola 3 em relação à outra escola cogitada por Miguel:

Ela disse que respeitava minha opinião, porque queria me ver feliz, porém, essa escola que eu queria ir era pública, com ensino fraco, e eu estava numa ótima escola com bolsa integral, não pagava nada, com bons professores, intérprete de Libras na sala, devia pensar bem na minha escolha. Ela me disse que se eu fosse transferido perderia tudo isso, pois assim que eu saísse da escola que estava, perderia a bolsa.

Para Miguel, apesar de precisar de paciência para enfrentar os desafios da inclusão, a qualidade de ensino na sua escola era boa, diferentemente da escola pública, e por isso acabou permanecendo na escola 3:

Então, eu achei melhor ficar lá [na escola particular] até me formar, porque o ensino era bom, mas precisava ter paciência com a inclusão.

⁶⁴ Provavelmente Miguel está se referindo a uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Sim, eu imagino que a outra escola fosse ruim. [sobre uma escola municipal para surdos].

No núcleo de significação apresentado evidenciamos alguns desafios enfrentados por Miguel em sua trajetória escolar. O núcleo nos possibilitou uma aproximação com o movimento de enfrentamento de Miguel em relação a algumas situações de dificuldade na escola, e nos permitiu uma reflexão a respeito dos desafios apresentados e das formas de superação encontradas pelo jovem.

NÚCLEO 3 - A escola como espaço de diversidade de experiências: entre vivências boas e ruins nas disciplinas e com professores e intérpretes

Este núcleo de significação é composto por dois indicadores:

7. Os professores e as disciplinas: entre experiências boas e ruins;
8. O intérprete de Libras: a importância do profissional e os cuidados a serem tomados na interpretação.

Nosso terceiro núcleo apresenta significações do jovem sobre uma variedade de experiências vividas no espaço escolar. Essas experiências dizem respeito às disciplinas curriculares, aos professores e aos intérpretes de Libras presentes na escola. A organização deste núcleo foi pensada de modo a explicitar a diversidade de situações acessadas por Miguel referentes ao seu processo de escolarização, além de destacar o movimento do jovem de construir um pensamento crítico em relação às disciplinas e aos profissionais citados.

Ao falar sobre os professores dos quais não gostava, Miguel recorda-se de um professor da época em que estudava na escola 2, quando tinha cerca de 8 ou 9 anos de idade. Segundo o jovem, esse professor fazia uso da violência como forma de disciplinar os alunos:

Quando eu era bem menor, uma criança pequena, tinha um professor que batia na mão, no dorso ou na palma, com a régua.

De acordo com Miguel, as agressões aconteciam no caso de os alunos terem feito bagunça ou quando oralizavam errado, mas não eram fonte de muito sofrimento: “*Eu não sofria muito, era só na mão...*”. No entanto, segundo o jovem, essa atitude demonstrava falta de respeito em relação aos alunos.

Solomon (2013), ao abordar a época da Primeira Guerra Mundial, faz referência ao uso dessa prática violenta em alunos surdos como forma de discipliná-los a não usarem sinais: “Os oralistas pensavam que os sinais desviariam as crianças de aprender inglês, e qualquer aluno que fizesse sinais em uma escola oralista levava uma reguada nas mãos.” (SOLOMON, 2013, p. 68). No caso de Miguel, o intuito não era proibir o uso de sinais (que era permitido em sua escola), mas de punir os alunos que fizessem bagunça ou que oralizassem incorretamente. Acontecimentos como esse parecem, em um primeiro momento, pertencer a um passado distante, mas eles puderam ser resgatados em uma realidade próxima, por meio das significações de Miguel.

Ao ingressar na escola 3, no entanto, Miguel passa a vivenciar uma situação bem positiva e até então inédita em seu percurso escolar. Em sua nova escola, havia entre os seus professores profissionais surdos, iguais a ele:

Já na escola 3, eu vi que o professor era igual a mim, surdo também. Puxa, foi tão legal! Fiquei muito interessado em aprender as coisas. Depois, quando vinha um professor ouvinte, eu já entendia, pois o professor surdo havia explicado antes. Então comecei a ter notas boas. Anteriormente, eu já tinha reprovado duas vezes...

A possibilidade de contar com um professor surdo na escola 3 parece ter despertado no jovem algo novo. Ele passou a se interessar mais em aprender e pôde ter melhores notas. Segundo Miguel, essa melhora foi possível devido às explicações do professor surdo. Para Quadros (1997), há dois pontos que merecem destaque em relação às vantagens desse contato. O primeiro refere-se à oportunidade das crianças surdas de construírem sua identidade a partir desses adultos, que também são surdos, e o segundo diz respeito à possibilidade das crianças iniciarem a aquisição de sua língua natural. Além dessas duas vantagens, Miguel também parece ter encontrado um benefício pedagógico junto ao seu professor surdo.

Sobre as disciplinas curriculares, o jovem nos conta quais eram as suas favoritas e quais eram aquelas que não o agradavam:

Eu gostava muito de Filosofia, Geografia e também de História. Também gostava das aulas de Computação, e claro, Educação Física, né, pois ficávamos bem à vontade. Mas dessas a que eu mais gostava era Filosofia.

Já Matemática e Ciências eu não me dava bem, ficava até nervoso...

A sua predileção máxima estava voltada à Filosofia, segundo Miguel:

Porque ela [a Filosofia] nos faz refletir sobre nossa essência, sobre me colocar no lugar do outro, faz pensar em coisas que posso melhorar como ser humano, e como posso minimizar os problemas a partir de uma reflexão sobre eles.

A questão da surdez (e suas diferenças sensoriais, linguísticas e culturais), na maioria dos casos não aparece como fator determinante de sua preferência ou aversão por determinadas disciplinas e professores. Uma exceção encontrada é o caso da professora de Português para ouvintes. Nessa disciplina, o desgosto do jovem pela professora parece estar relacionado ao modo como ela reconhecia e lidava com a surdez de seus alunos:

Já a professora de Português [faz o sinal próprio da pessoa], não entendia as questões sobre nós, surdos. A gente explicava, mas ela não entendia. Ela era realmente muito chata.

A gente falava “calma”, mas ela falava que tinha muitos ouvintes. Parece que tinha uma opressão, porque os surdos eram deixados de lado.

A professora é retratada por Miguel como alguém que, além de desconhecer as necessidades de aprendizado dos alunos surdos, os deixava de lado nas aulas e ficava atenta somente às necessidades de seus alunos ouvintes, que compunham a grande maioria da sala. Como vimos anteriormente, diante dessa situação, Miguel buscou os gestores da escola, e a partir do acolhimento de sua demanda, ele e outros alunos surdos passaram a ter aulas de Português com um método voltado para surdos.

Em contraposição a essa professora, Miguel encontrou professores que, diferentemente dela, se dedicavam bastante ao ensino dos alunos surdos da escola. Ele nos conta sobre um dos professores de Português para surdos:

Um dos professores aprendeu Libras, sinalizava muito bem, realmente se esforçou e aprendeu bem; falava com a gente como um intérprete de Libras.

Para Miguel, há certas posturas e cuidados que fazem do professor um bom profissional. Segundo o jovem há uma diferença no modo como os bons professores ensinam:

Sim [sobre se os bons professores ensinam de modo diferente], eu percebia pela organização, método de ensino, pelo modo como apoiavam os estudos dos surdos.

Já os professores ruins pareciam ter pouca dedicação ao ensino e uma postura inadequada:

Tinha um professor que era folgado, ele ficava sentado, usava slides, pedia para a gente copiar e continuava sentado. A gente terminava e ele colocava outro slide.

Outros não tinham atenção para princípios básicos do ensino para surdos:

Por exemplo, falavam enquanto escreviam na lousa, então eu tinha que prestar atenção na interpretação, para depois copiar tudo desesperadamente [sobre os professores considerados ruins].

Conforme pudemos observar, Miguel parece acessar uma grande variedade de experiências em relação aos professores, que vão desde experiências ruins, como no caso do professor que punia com violência e a professora de Português que o ignorava em sala de aula, até experiências de muito encontro, como quando tinha aula com o professor surdo.

Em relação às suas vivências junto aos intérpretes de Libras, também aparecem significações muito diversas. Durante a conversação com Miguel, os intérpretes aparecem como profissionais essenciais para a escolarização dos surdos. Segundo o jovem, na escola 3 havia grande disponibilidade desses profissionais e isso é visto por Miguel como algo bem positivo:

Tinha intérpretes para resolver tudo com a gente. Era bem legal. Lembra aquele episódio de pedir aula de Português para surdos? Então, a intérprete foi com a gente.

Para Miguel, os intérpretes devem estar disponíveis para acompanhar os alunos surdos para além do tempo em sala de aula:

Também acho que o intérprete deve acompanhar o aluno surdo em todos os lugares que ele precisar, como quando vai conversar com a coordenação e a direção, e não ir embora assim que acabar a aula.

Miguel também faz considerações sobre algumas noções que os profissionais intérpretes de Libras devem ter ao trabalhar com alunos surdos:

O intérprete de Libras tem que ter noção de algumas coisas, por exemplo, lá tinha um intérprete que estava sentado interpretando, em algum momento

ele ficava em pé e ia até a lousa e explicava apontando para o quadro e todo mundo vendo. E era complicado, porque ele não era o professor.

Para Quadros (2004), o intérprete educacional de Libras deve ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades desses profissionais não são tão fáceis de serem determinadas: “Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor.” (QUADROS, 2004).

Para o intérprete educacional, as funções de interpretar e educar parecem difíceis de ser dissociadas. Segundo Lacerda (2006):

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (p. 174)

Segundo Miguel, também deve haver um cuidado no vocabulário utilizado na interpretação, que deve corresponder ao nível de ensino do aluno:

Havia intérpretes que faziam melhor o seu trabalho no Ensino Fundamental do que no Médio, então achava que eles tinham que levar em consideração isso. Conversei com a coordenação e mudaram o intérprete de sala, até por uma questão de linguagem, né? Sinais usados no Ensino Médio e sinais usados no Ensino Fundamental são diferentes.

A relação dos alunos surdos com os intérpretes, segundo o jovem, transcendia um relacionamento estritamente profissional:

Sim, a gente tinha contato com alguns. De alguns eu sinto saudade de conversar. Às vezes, o professor passava lição na lousa, a gente acabava de copiar e sobrava um tempo, e a gente ficava batendo-papo. Era legal.

Assim como nas suas relações com os professores e com as disciplinas escolares, Miguel apresenta uma diversidade de experiências junto aos intérpretes de Libras da escola 3. O jovem pôde, a partir de suas vivências escolares, construir opiniões críticas a respeito do que constitui um bom professor e um bom intérprete de Libras da esfera educacional.

O presente núcleo de significação buscou discutir as significações do jovem sobre experiências que dizem respeito às suas disciplinas curriculares, aos seus professores e aos intérpretes de Libras da escola, de modo a evidenciar, também, a diversidade dessas experiências. Apesar de ter vivenciado algumas situações difíceis, o jovem parece não ter apresentado limitações quanto ao acesso a essas experiências. Outro ponto a ser destacado é que Miguel se refere muito pouco a impedimentos linguísticos ou de acessibilidade em relação ao acesso do conteúdo escolar.

NÚCLEO 4 - Situar-se no mundo: relacionar-se com os outros, construir um percurso autônomo e pensar o futuro.

Este núcleo é formado pelos três indicadores seguintes:

9. Estar entre surdos e ouvintes: os desafios na comunicação e na relação, a identificação com os surdos e a importância de orientar os ouvintes;
10. Em busca por trabalho, autonomia e novas experiências;
11. Gostos e desejos para o futuro.

O último núcleo de significação da análise da conversação com Miguel refere-se às significações do jovem sobre o modo como se situa atualmente em três aspectos: nas suas relações com os outros (surdos e ouvintes), na sua busca por autonomia e nos seus desejos quanto ao futuro. Embora os temas abordados não estejam diretamente relacionados com o processo de escolarização de Miguel, eles dizem respeito à trajetória do sujeito, que está fortemente permeada por sua trajetória escolar.

De acordo com Miguel, a maioria dos seus amigos é surda, mas ele também tem amigos ouvintes, que são principalmente amizades constituídas fora da escola (os seus vizinhos e os amigos dos seus primos). Para Miguel, existe muita diferença entre as suas amizades com amigos surdos e com amigos ouvintes:

Sim, existe muita diferença. Com meus amigos surdos as conversas são mais fáceis e rápidas, com os ouvintes demora mais o tempo entre o que é falado até ser entendido; o que não acontece com meus amigos surdos.

Quadros (2017), ao se referir ao encontro surdo-surdo, afirma que o processamento mental é rápido, eficiente e abre possibilidades de troca efetiva. De modo semelhante, Miguel parece encontrar essa rapidez nas conversas com seus amigos surdos.

O jovem também fala sobre como é a comunicação com os seus amigos ouvintes:

Eu insisti [aos amigos ouvintes] para que aprendessem Libras, alguns aceitaram e aprenderam, outros não. Sabem coisas como o alfabeto manual, e alguns deles se comunicam por gestos, mas a comunicação é boa. Na verdade, a comunicação acontece principalmente pela escrita, não tanto com o papel, mas digitando mensagens no celular.

Apesar de inicialmente dizer que alguns amigos aprenderam Libras e outros não, o jovem encerra falando que a maior parte da comunicação acontece por meio de mensagens de celular. Quando perguntamos se era preciso mais paciência para conversar com os amigos ouvintes, Miguel comenta:

Sim, precisa de paciência... Alguns, eu percebo que não têm paciência, em algum momento se irritam e dizem “ah deixa pra lá”, então eu faço o mesmo. Quando eu sei que a pessoa tem paciência para se comunicar, eu converso, mas se não tem, eu já não ligo de não conversar.

Podemos perceber que a paciência é requerida em ambos os lados, tanto por parte de Miguel como por parte dos ouvintes. Segundo o jovem, ele não se importa caso um ouvinte não demonstre paciência para conversar, mas oferece paciência caso o outro esteja disponível da mesma forma. Miguel oferece paciência também em outros âmbitos:

Agora, quando eu percebo que às vezes os ouvintes tiram sarro de surdos, mas por coisas que eles não conhecem, eu tento manter a calma, explicar que as coisas não são assim, digo como é o surdo e que eles devem respeitar, então fica tudo certo. Porque os ouvintes não têm informação, não convivem com surdos. Eu poderia ficar bravo com isso, mas não, é preciso explicar para que eles entendam...

Alguns querem resolver na ignorância, mas eu acho que o importante é sempre manter a calma, orientar e conversar. Se mesmo assim, as pessoas ouvintes não quiserem respeitar, aí sim eu deixo para lá também.

Conforme pudemos verificar nos trechos apresentados, Miguel parece demonstrar bastante tranquilidade em relação aos seus desencontros com os ouvintes. Segundo o jovem, ele tem paciência, orienta e se dispõe ao diálogo, mas caso esse encontro com o outro ouvinte não seja possível, ele segue em frente. É interessante refletirmos sobre a continuidade do diálogo na vida do jovem. As possibilidades de encontrar diálogo em seu contexto familiar e escolar parecem ter sido fortalecedoras para que o jovem também pudesse ofertá-lo a outros.

Outro movimento que nos chama atenção na conversação com Miguel é a sua busca recorrente por experiências novas. Miguel nos conta que tinha trabalhado anteriormente em uma linha de produção, mas que começou a ter dores nas costas e por isso achou melhor deixar seu emprego. Após ter saído do trabalho, ele começou a fazer novos planos:

Achei que era um bom momento para me mudar para Florianópolis, para tentar uma vida nova. Então fui e lá trabalhei numa farmácia.

Segundo o jovem, o que o levou a essa mudança foi a busca pelo novo:

Eu queria ter uma experiência nova, saber como é ser independente. Aprender coisas novas.

O jovem parece dar continuidade a seu movimento como sujeito ativo, transformador de sua história. Para Miguel, era preciso explorar novas experiências e buscar novos aprendizados. Na conversação, ele relata que gostou de morar sozinho, que aprendeu bastante e amadureceu. Segundo o jovem:

É muito diferente de estar em casa. Eu tive que aprender a batalhar pelas minhas coisas, como conseguir o bilhete de ônibus, ou mesmo procurar trabalho. Eu tinha que fazer tudo sozinho e consegui.

Apesar das novas conquistas, Miguel teve dificuldades em se sustentar na cidade e acabou tendo que voltar para São Paulo:

Só que tive muitas dificuldades para pagar as contas sozinho, então pedi demissão e voltei para São Paulo. Chegando aqui, eu fui procurar cursos e outras atividades para me ocupar, e uma oportunidade de trabalho.

Para o jovem, parece importante esse movimento de busca pelo novo.

Sobre o que gosta de fazer nas horas de lazer, Miguel se refere a uma variedade de passatempos:

Eu gosto muito de trabalhar no computador, com edição de vídeos, ou mesmo hardware e montagem de computador. Também gosto muito de pesquisar e ter novas informações. Gosto de jogar futebol ou vôlei. E viajar, gosto muito também, mas quando estou em casa, estou sempre pesquisando alguma coisa e fazendo edição de algum vídeo.

Apesar dos muitos gostos do jovem, há um que se destaca no âmbito do trabalho:

Gostaria de trabalhar com edição de vídeos, filmes, propagandas e viajar para os locais para apresentações... [...] Mas, principalmente, eu gostaria de trabalhar com edição de vídeos.

Para conquistar o seu sonho, ele apresenta atitudes práticas que o aproximam dessa profissão. Segundo o jovem, ele buscou o curso de Produção Multimídia, que trabalha com edição de vídeos (porém, relata ainda não ter sido aprovado no vestibular).

O seu desejo por trabalho com edições de vídeos aparece relacionado à sua identidade e cultura surda:

Eu quero fazer as edições em uma perspectiva surda, e divulgar as línguas de sinais. Gostaria de fazer vídeos explorando a visualidade própria do surdo. Esse é o meu grande sonho!

Segundo Miguel, seu grande sonho diz respeito a poder oferecer ao mundo edições que dão visibilidade à sua língua e ao modo visual de ser do surdo. A língua e a visualidade, manifestações da cultura surda, aparecem como elementos importantes da constituição do jovem como sujeito, sendo o seu desejo compartilhar e divulgar os modos que encontrou de se expressar e de se relacionar com o mundo.

O último núcleo de significação da conversação com Miguel buscou se aproximar dos movimentos do jovem no que se refere aos seus relacionamentos atuais com surdos e ouvintes, à sua busca por novas experiências e às suas perspectivas de futuro. Apesar desse núcleo não trabalhar diretamente com a trajetória escolar de Miguel, podemos observar que esse percurso se constituiu como uma base importante para alguns dos caminhos percorridos e desejados pelo jovem. Pelo que pudemos apreender, Miguel parece manter-se firme no seu processo de construção da própria história.

4.3 Aproximando os sujeitos: Nasser e Miguel

Após finalizadas as análises das conversações com Nasser e Miguel, seguimos com algumas aproximações e considerações a respeito das significações produzidas pelos dois jovens. Apesar dos elementos em comum destacados nas falas dos participantes, as condições com que Nasser e Miguel se depararam na família e na escola, ou melhor, as construções subjetivas acerca dessas condições, apresentaram percursos bem diferentes. Do mesmo modo, encontramos diferenças significativas na forma com que os jovens relataram ter lidado com os desafios encontrados. Assim, a partir das semelhanças e distanciamentos identificados em suas trajetórias, podemos refletir sobre alguns cenários vividos como fortalecedores e outros como sendo fonte de sofrimento para esses sujeitos.

No que se refere às formas de acolhimento para a surdez, Nasser e Miguel narram experiências bem distintas dentro do contexto familiar. Nasser parece ainda se sentir incompreendido pela maior parte de seus familiares, que ainda o querem mais parecido com os ouvintes. Ele demonstra enfrentamentos em relação a essa postura da família e menciona ter conquistado alguns avanços no diálogo com a sua mãe e irmã. Já Miguel parece ter encontrado maiores possibilidades de acolhimento e faz uma avaliação muito positiva em relação à convivência com os seus familiares, que segundo o jovem, respeitam a sua condição de surdo.

A família de Nasser optou por inseri-lo inicialmente em uma “escola de ouvintes”, que, segundo o jovem nos conta, não apresentava nenhum recurso de acessibilidade. Sobre essa escola (escola A), Nasser fala em ter tido pouco acesso às experiências, fossem elas boas ou ruins. As falas do jovem sobre esse período são carregadas de muito sofrimento em relação às suas possibilidades de acessar informações, de se expressar e de se relacionar com outras pessoas. Diferentemente de Nasser, Miguel parece ter acessado uma diversidade de experiências desde o início de sua escolarização. A sua mãe buscou, primeiramente, uma escola especial para surdos, que trabalhava com duas frentes: oralização e Libras. A aquisição da Libras, ainda na primeira infância, o aprendizado dessa língua por parte de sua mãe e a convivência com outros surdos e ouvintes usuários da Libras parecem ter se constituído como condições facilitadoras para que a realidade em torno de Miguel fosse apresentada a ele desde muito cedo.

Um dos principais marcos da trajetória escolar de Nasser foi a sua mudança, no 9º ano, para uma escola inclusiva (escola B). Nessa escola o jovem ampliou suas possibilidades de relacionamento e de aprendizado por meio de uma língua de sinais e da aproximação com

outros surdos usuários de Libras. Segundo Nasser, foi somente na escola B que ele teve acesso a um aprendizado de verdade. Foi nessa escola, também, que ele aprendeu sobre experiências de vida e pôde se aproximar da sua própria história (aproximação permeada por descobertas e sofrimentos). Na conversação com Miguel, no entanto, não encontramos o relato de nenhum momento específico em que ele tenha descoberto a Libras e se reconhecido pela primeira vez como Surdo (pertencente a uma comunidade com língua e cultura própria). A aquisição da Libras, o contato e a identificação com outras pessoas surdas são temas apresentados por Miguel com muita naturalidade, pois desde muito cedo já faziam parte de sua vida. Assim, pelo que pudemos apreender de sua trajetória, não houve um período recordado pelo jovem em que ele estivesse distante de sua própria história.

Os jovens também falam sobre diferentes modos de se relacionar com os ouvintes. Para Nasser, as dificuldades das relações entre surdos e ouvintes estão relacionadas, principalmente, a diferenças culturais e linguísticas. Nesse sentido, ele parece naturalizar a sua aproximação com o grupo de surdos da escola e o seu distanciamento dos colegas ouvintes. Já Miguel explica que, apesar da maioria dos seus amigos serem surdos, também foi possível construir amizades com ouvintes. No entanto, as amizades com os ouvintes que não sabem Libras exigem mais paciência para conversar. Em relação aos ouvintes que demonstram desconhecer questões relacionadas à surdez, Miguel também afirma ser importante demonstrar paciência e orientá-los. Assim, o jovem parece apresentar um movimento maior para o encontro junto aos ouvintes.

No que se refere aos contextos escolares inclusivos, as falas dos dois jovens indicam a importância da convivência com outros surdos e da presença dos intérpretes de Libras. A convivência com outros surdos, conforme já discutimos, foi vivenciada por Nasser como sendo de extrema importância, colaborando para o seu desenvolvimento em diversos aspectos da vida. Assim como Nasser, Miguel encontra acolhimento na sua convivência com outros surdos e busca proximidade com esse grupo na escola inclusiva. Para Nasser, o acesso a aulas interpretadas apresentou-se como um fator decisivo para o seu aprendizado. Já Miguel faz algumas considerações sobre o trabalho dos intérpretes e afirma a importância de eles estarem disponíveis para acompanhar os alunos surdos também em outros espaços escolares fora da sala de aula.

Apesar de ambos concordarem sobre a importância dos intérpretes de Libras na inclusão, Nasser e Miguel também comentam sobre a possibilidade de outro tipo de dinâmica junto aos seus professores, a qual não passa pela interpretação. Esse contexto de escolarização

pode ser vivido em escolas ou salas bilíngues em que os professores tenham fluência em Libras e, dessa forma, possam dispensar a presença do profissional intérprete.

Embora Nasser nunca tenha experienciado estudar em uma escola ou sala bilíngue, ele acredita que essa proposta possa contribuir bastante para os surdos, principalmente porque encontra diferenças no modo como surdos e ouvintes aprendem e porque acredita que o vínculo direto do professor com o aluno pode colaborar para o aprendizado dos surdos. Já Miguel fala sobre a importância de ter contado com a presença de um professor surdo quando ingressou na escola bilíngue, e sobre como essa proposta também ofereceu a possibilidade de se comunicar bem e tirar dúvidas com seus colegas de sala, também surdos.

Ao compararmos as duas trajetórias, de modo geral, encontramos em Nasser um percurso que parece ter gerado maior sofrimento. Em sua trajetória, conforme já discutimos, encontramos uma série de elementos que parecem ter dificultado, durante muito tempo, a aproximação de Nasser com a sua própria história. No entanto, apesar dos relatos das dificuldades e desafios encontrados, ele também pôde nos contar sobre o seu processo de descoberta de si, reconhecimento de si como surdo e de abertura para novas formas de se colocar no mundo. Nasser parece dar continuidade a esse processo, assim como demonstra continuar a lutar pelo reconhecimento da surdez como condição marcada por diferenças.

As significações de Miguel sobre a sua trajetória junto à escola e à família, apesar de compartilharem alguns desafios em comum com Nasser, parecem ser permeadas por muito menos sofrimento. Elas nos chamam atenção pela quantidade de espaços e de situações em que o jovem pôde encontrar diálogo e acolhimento para a sua surdez, para os seus desejos e projetos. No decorrer da sua escolarização, Miguel também foi demonstrando movimentos que indicam o reconhecimento da sua capacidade de transformação da realidade e de construção de seu próprio percurso.

5 CONCLUSÃO

Pensar o processo de escolarização de surdos, buscando dar visibilidade à sua dimensão subjetiva, implica priorizar o olhar para a experiência humana, para o modo como os sujeitos significam e atuam sobre a sua realidade. Ao nos aproximarmos das experiências desses jovens, por meio de seus próprios relatos, foi possível refletir sobre as suas vivências escolares, principalmente no que se refere às significações produzidas a respeito dos desafios encontrados e das suas possibilidades de enfrentamento. À luz da abordagem sócio-histórica, em que se pretende uma compreensão de um fenômeno como processo e não como um retrato estático, isolado, procuramos compreender as significações trazidas por esses sujeitos a partir de seus movimentos e relações.

Na presente pesquisa buscamos também colaborar para uma compreensão da surdez como relação. Assim como a trajetória dos jovens participantes, a condição de ser surdo, as suas características e questões não podem ser pensadas isoladamente, fora de suas conjunturas sociais e históricas. Segundo Benvenuto (2010), a surdez não pode ser analisada exclusivamente do ângulo do corpo biológico, mas como uma relação entre o indivíduo surdo e o meio que o rodeia. Com isso, reafirmamos a importância de se pensar e problematizar a surdez e o processo de escolarização de surdos por meio das relações produzidas e na dinâmica de tais relações.

No percurso vivenciado por Nasser e Miguel encontramos a mesma condição sensorial minoritária: a surdez. Ser surdo em uma sociedade formada por uma grande maioria ouvinte, na qual ainda se luta por condições mínimas de acessibilidade e de igualdade, tem se apresentado como uma condição desafiadora. Nas trajetórias dos jovens a condição da surdez apareceu como uma forte marca nas relações com os outros, tanto no âmbito escolar como no familiar.

A partir da análise das falas dos sujeitos, podemos concluir que algumas condições vivenciadas e narradas foram determinantes para que eles pudessem significar as suas trajetórias com uma maior apropriação de si e de suas possibilidades como sujeitos ativos e transformadores da realidade. Neste sentido, podemos destacar alguns elementos contidos em suas narrativas: o reconhecimento da surdez nas suas diferenças; a possibilidade de acesso a uma língua de sinais; o encontro e a identificação com outros surdos; e os espaços de diálogo possíveis na família e na escola.

Para uma reflexão sobre o início da trajetória escolar desses jovens foi importante recorrermos, primeiramente, ao modo como a surdez era significada dentro do contexto familiar. De modo semelhante ao apresentado por Luz (2013), para os pais desses jovens de famílias ouvintes, o que eles possuíam como conhecimento inicial sobre a surdez não lhes parecia suficiente. As informações desejadas não podiam ser encontradas no diagnóstico da surdez e era preciso encontrar saberes que os ajudassem ofertar aos filhos espaço no mundo (LUZ, 2013). A surdez, para esses pais, era uma condição muito pouco conhecida, distante de suas realidades, e que implicou em uma série de decisões adicionais em relação à educação e escolarização dos filhos.

Os pais dos jovens participantes puderam oferecer diferentes modos de acolhimento (ou não acolhimento) à surdez e desempenharam um papel central em seus percursos escolares. Momentos de reconhecimento, por parte dos pais e da família em relação às necessidades linguísticas e a outras diferenças relacionadas à surdez, são significados como experiências fortalecedoras, no sentido de colaborarem para o enfrentamento dos desafios encontrados pelos jovens em suas trajetórias. Em contraponto, o movimento de tentar torná-los iguais aos ouvintes, não reconhecendo as suas demandas educacionais, linguísticas e culturais, criava relações de desencontros, em que os jovens não podiam ser reconhecidos na sua condição de surdo, mas apenas por serem aqueles que “não escutam”.

No caso de crianças surdas, as decisões sobre a escolarização costumam envolver, também, a escolha por uma ou mais línguas de instrução e a opção por abordagens educacionais para surdos. Dentro de seus percursos educacionais os jovens se depararam com uma diversidade de caminhos, dos quais podemos destacar: a oralização, o implante coclear, o ensino da Libras, escolas de ouvintes, escolas inclusivas e escolas bilíngues. De início as decisões pelos caminhos tomados eram somente de responsabilidade de seus pais, mas conforme foram crescendo, os sujeitos adquiriram mais autonomia e foram manifestando seus próprios posicionamentos frente à família a respeito do modo como queriam se comunicar e da escolarização que desejavam. Nesse sentido, a abertura para o diálogo nas famílias sobre o que os jovens tinham a dizer sobre si foi fundamental para a construção de relações fortalecidas dentro do contexto familiar.

Segundo o que pudemos apreender das conversações, ter acesso a uma comunicação em língua de sinais permitiu com que os sujeitos ampliassem as suas possibilidades de comunicação e expressão e tivessem maior acesso a experiências, informações e aprendizados. Segundo Quadros (2017), a língua de sinais é uma língua que, por se organizar visualmente, possibilita aos surdos falarem sobre o mundo e sobre significados de modo mais

completo e acessível. A experiência vivida por um dos jovens, de antes dos 15 anos não poder ter contado com uma língua de sinais, acarretou segundo ele mesmo em sérias consequências para o seu desenvolvimento e aprendizado. Um mundo acessado por informações incompletas que, muitas vezes, não faziam sentido para ele, o deixou por bastante tempo em uma condição de isolamento e de pouca compreensão de si e sobre a realidade ao seu redor.

A aquisição da Libras e a possibilidade de convivência com outros surdos, usuários da língua, foram importantes para que os jovens pudessem construir uma identificação com um grupo que compartilhava sua condição sensorial e que era marcado positivamente: os surdos como pessoas visuais, detentores de uma língua e cultura própria. As conversas com os seus colegas surdos também tinham características diferentes das conversas possíveis com seus colegas ouvintes que não sabiam Libras: elas eram dinâmicas, fluidas e não exigiam paciência dos envolvidos. O processo de aquisição da Libras parece ter acontecido de modo natural pelos jovens, mediante a uma exposição contínua da língua e sem a necessidade de um ensino formal e sistematizado.

Nas escolas apresentadas pelos participantes, nos deparamos com uma diversidade de propostas e de abordagens em relação à surdez. A escola de ouvintes, assim referida, foi retratada como sendo uma escola em que os surdos não tinham espaço. A comunicação e o acesso a informações eram muito limitados, sendo as possibilidades de troca e de diálogo fortemente prejudicadas. Apesar de estarem fisicamente inseridos nessa escola, os alunos surdos eram tratados como ouvintes, compondo, assim, uma escola de ouvintes e não de inclusão.

Já no contexto escolar da inclusão, segundo as significações dos jovens, era possível encontrar recursos destinados a algumas necessidades dos surdos. A inclusão, apesar de não ter sido significada como a proposta que apresenta as melhores condições para atender as necessidades dos surdos, é retratada como uma abordagem que, nesses casos, pôde oferecer condições linguísticas e de convivência com outros surdos. Os intérpretes, nesse contexto, apareceram como profissionais de importância central para o acesso ao conteúdo escolar e na comunicação com os gestores ouvintes da escola.

Segundo os jovens, no entanto, a escola bilíngue parece oferecer algumas vantagens em relação à inclusão, e foi retratada em alguns momentos como objeto de desejo pelos dois sujeitos. Para o jovem que não teve acesso a um contexto escolar com essa proposta, ela foi significada como sendo aquela mais próxima de compreender as necessidades educacionais dos surdos e de trabalhar com um método adequado à forma como os surdos aprendem. Além disso, para os dois jovens, a escola bilíngue oferece um vínculo direto do professor com o

aluno, sem a necessidade de intérpretes, e possibilita ainda o contato direto com os seus colegas de sala, também surdos. Esses dois elementos foram vistos pelos sujeitos como pontos positivos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos surdos. Apesar das vantagens significadas sobre a escola bilíngue, para um dos jovens elas não eram garantias de que essas escolas pudessem oferecer uma boa qualidade de ensino (o que o levou a manter-se na inclusão).

O modo como os participantes puderam encontrar e buscar situações de diálogo junto a outros ouvintes também apareceu como um fator decisivo para o fortalecimento do processo de constituição desses sujeitos, como surdos e como habitantes de uma realidade social em que o convívio e a relação com outros ouvintes também são fundamentais. As significações trazidas pelos jovens aparecem, a todo momento, permeadas por esse processo social de convivência entre surdos e ouvintes.

Nesse processo, encontramos elementos contraditórios, que dizem respeito a mecanismos de inclusão/exclusão dos surdos como minoria em uma sociedade formada por uma maioria ouvinte. Por um lado, nos deparamos com um movimento normativo de negação da surdez, o qual defende que as pessoas surdas deveriam ser menos surdas para poder, dessa forma, estar mais próximas à maioria ouvinte. Em contraposição, encontramos o movimento de luta pela legitimação da surdez como diferença, em busca do reconhecimento das diferenças sensoriais, linguísticas e culturais. Ao nos remetermos ao histórico da surdez e da educação de surdos, podemos ter uma melhor dimensão da complexidade e das dificuldades enfrentadas nesse processo.

No que pudemos apreender por meio das significações dos jovens e de outros trabalhos referenciados ao longo de nossa análise, não parece ser possível uma aproximação efetiva entre surdos e ouvintes em uma relação que busque, a todo custo, a negação da surdez e de suas especificidades. No entanto, um processo que apenas afirme a surdez como diferença, sem problematizá-la na relação e na convivência com os outros ouvintes, também não se apresenta como suficiente para garantir uma inclusão dos surdos na sociedade. Assim, para que seja possível uma real aproximação entre surdos e ouvintes, e uma superação da contradição apresentada, parece ser necessário não somente um reconhecimento das diferenças (embora isso seja fundamental), mas também a construção de espaços de diálogos em que surdos e ouvintes possam constituir e discutir de forma coletiva as necessidades e demandas que marcam a surdez como diferença e que devem fazer parte da convivência coletiva.

O processo social a que essas relações se referem está carregado de significações

produzidas por surdos e ouvintes a respeito da surdez como relação. Nesse sentido, a aproximação e discussão das trajetórias apresentadas, assim como os demais estudos voltados às significações, têm um papel importante para dar visibilidade a essa dimensão subjetiva do processo e, assim, colaborar na ampliação desse debate e na continuidade da busca por novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 154-171.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- BENVENUTO, A. C. O que os alunos surdos ensinam à filosofia? In: HENNING, L. M. P. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina: Eduel, 2010. p. 323-349.
- BERNSTEIN, L. E.; AUER, E. T. Speech perception and spoken word recognition. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 399-411.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.
- BRASIL. Lei nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- _____. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 nov 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

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

CAMPELLO, A. R. e S. et al. **Carta Aberta ao Ministro da Educação** (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). [S.l.], 8 jun. 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli%3D1&pli=1>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CAPOVILLA, F. C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, N. R. L. (Org). **Surdos: qual escola?** Manaus: Edua, 2011, p. 293-296. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd//6e9be8_e57c4cdf53e8bcafc0eb3af18ae9b0d9.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.

CARVALHO, P. V. **História da Educação de Surdos I.** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2009.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CLEVE, J. V. V.; CROUCH, B. A. **A place of their own: creating the deaf community in america.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 1989.

CROUCH, B. A.; GREENWALD, B. H. Hearing with the eye: the rise of deaf education in the United States. In: CLEVE, J. V. V. (Ed.). **The deaf history reader.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 2007. p. 24-46.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos:** federação nacional de educação e integração dos surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

_____. **Somos a Feneis.** Disponível em: <<http://feneis.org.br/sobre>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GANNON, J. R. **Deaf heritage: a narrative history of deaf america.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012.

GÁRATE, M. Educating children with cochlear implants in an ASL/English bilingual classroom. In: PALUDNEVICIENE, R. LEIGH, I. W (Eds.). **Cochlear Implants**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2011. p. 206-229.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 193-239.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GREENWALD, B. H. Taking stock: Alexander Graham Bell and eugenics, 1883-1922. In: CLEVE, J. V. V. (Ed.). **The deaf history reader**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2007. p. 136-152.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

KDENLIVE. Version 16.08.3. [S.l.]: Kdenlive, 2016. Disponível em: <<http://kdenlive.org>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

KINSEY, A. A. **Atas: Congresso de Milão [de] 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

KNOORS, H.; MARSCHARK, M. **Teaching Deaf Learners**. New York: Oxford University Press, 2014.

LABORIT, E. **The cry of the gull**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 6 maio 2017.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2017.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2017.

LANE, H. **When the mind hears**: A history of the deaf. New York: Vintage Books, 1989.

_____. **The Deaf Experience**: Classics in Language and Education. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

LANG, H. G. Perspectives on the History of Deaf Education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 7-17.

LEITE, T. A. Língua, Identidade e Educação de Surdos. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<https://pontourbe.revues.org/1912>>. Acesso em: 30 set. 2016.

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

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. In: **ETD – Educação Temática Digital, Campinas**, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 19, 2012, p. 1-20, 2012.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo?. São Paulo: Parábola, 2013.

MAYER, C.; AKAMATSU, C. T. Bilingualism and Literacy. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 144-155.

MITCHELL, R. E.; KARCHMER, M. A. Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. **Sign Language Studies**, v. 4, n. 2, p. 138-163, 2004. Disponível em: <https://research.gallaudet.edu/Demographics/SLS_Paper.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

MONTEIRO, R. M. G. **Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. R. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

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

_____; _____. **Inside Deaf culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

PALUDNEVICIENE, R. LEIGH, I. W (Eds.). **Cochlear Implants**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2011.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

_____. (Org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

PORTAL BRASIL. Enem terá provas em videolibras para candidatos com deficiência auditiva, 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/05/enem-tera-provas-em-videolibras-para-candidatos-com-deficiencia-auditiva>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

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

_____. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

_____. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/08.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

ROCHA, S. **Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.

_____. **Memória e história: a indagação de esmeralda**. Petrópolis: Arara Azul, 2010.

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

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A. SANTIAGO, V. A. A. (Orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 35-55.

SILVA, C. V. **O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 106-153.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, V. R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 1, p. 49-56, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2193/1864>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. p. 15-29.

THOME, A. S. Surdos: esse 'outro' de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre, 2013. p. 121-136.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Dimensão subjetiva do processo de escolarização de jovens surdos: um estudo sobre a trajetória escolar de ex-alunos de contextos escolares bilíngues e de inclusão⁶⁵”. A pesquisa é de responsabilidade de Cibele Takaoka Yamamoto, aluna de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP.

Esta pesquisa tem como objetivo dar visibilidade e investigar a dimensão subjetiva do processo de escolarização de jovens surdos em dois contextos escolares: o contexto bilíngue para surdos e o contexto de inclusão. Em outras palavras, a pesquisa busca estudar experiências subjetivas vivenciadas por jovens surdos e refletir sobre como elas podem colaborar para a discussão do processo de escolarização de surdos.

O instrumento dessa pesquisa segue a lógica da dinâmica conversacional. Os participantes serão convidados pela pesquisadora a falarem sobre as suas vidas e trajetórias escolares. As conversações serão individuais e serão filmadas. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar.

Partindo-se do pressuposto de que todas as pesquisas envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, informamos que esta pesquisa estará contribuindo para ampliar o debate sobre o processo de escolarização de surdos e aumentar nossa compreensão acerca das significações construídas por jovens surdos a respeito de suas trajetórias escolares, justificando-se, assim, o risco, mesmo que mínimo, que seu método possa vir a oferecer.

As informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para Mestrado em Psicologia da Educação. Outros trabalhos científicos podem utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você pode recusar-se a participar e se mudar de ideia durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você. Além disso, sua participação não envolverá nenhum tipo de custo/ônus para você.

Caso sejam necessários maiores esclarecimentos sobre o estudo, sinta-se à vontade para entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo como sujeito, ciente de que esta entrevista será filmada e autorizo a publicação dos resultados. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Cibele Takaoka Yamamoto sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga quaisquer prejuízos.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

Contato com a pesquisadora:
Celular/Whatsapp: *telefone*
E-mail: *e-mail*

⁶⁵ O título e o objetivo da pesquisa foram levemente modificados, não se atendo mais somente aos contextos escolares bilíngues e de inclusão, mas também a outros contextos que se apresentaram durante as conversações. Os participantes foram devidamente informados sobre essa alteração.

APÊNDICE B – Roteiro da Conversação

EIXO 1: O jovem e o modo de se relacionar com a surdez: Quem é esse jovem? Como ele se apresenta?

- Surdez
 - História de sua surdez
 - Identidade Surda: como esse jovem se apresenta como surdo e se relaciona com a surdez?
- Família
 - Como esse jovem se relaciona com a sua família?
 - Trabalho e vivências escolares dos pais
- Amigos e outra relações sociais
- Atividades diárias
- Lazer

EIXO 2: O aluno e a sua trajetória escolar - Explorar como foi o percurso escolar desse jovem nas diversas escolas em que estudou (escolas especiais e/ou regulares)

- Relação com a aprendizagem/saber
- Relações sociais (foco na comunicação)
 - Professores
 - Funcionários
 - Amigos
- Explorar como era horário do intervalo
- Relações hierárquicas / formas de participação na vida escolar
- Lembranças da escola
 - Boas
 - Desagradáveis
- Função da escola
- A escola “do outro” - Caso não teve vivência em escola especial ou regular, como acredita que seja essa escola?

APÊNDICE C – Quadro de indicadores e pré-indicadores de Nasser

Quadro 1 - Indicadores e pré-indicadores de Nasser

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p>1. Família: espaço de luta por reconhecimento da surdez como diferença.</p>	<p>1. Minha mãe e pai optaram. Minha mãe e meu pai, junto à equipe médica, decidiram fazer o implante coclear quando eu tinha 4 anos, mas aos 9 pedi para que o retirassem.</p> <p>2. Assim que ouvia eu saia correndo e ia até lá pegar o meu leite, e minha mãe estava sempre sorrindo [sobre ouvir devido ao implante coclear].</p> <p>3. Eu tinha várias limitações, só podia nadar na superfície, não podia dar mergulhos por conta do implante coclear e, aos 9 anos, percebi que ouvir já não era mais o suficiente, a dor era maior, o sofrimento, e aí resolvi retirá-lo.</p> <p>4. Minha mãe ficou muito feliz porque eu sobrevivi - foi o que ela me disse.</p> <p>5. Eu já percebo que meu pai não, ele tem uma certa tristeza, sinto que ele pensa diferente, eu sei que ele gostaria de que eu permanecesse como ouvinte, por conta da normalização diante do outro.</p> <p>6. Quando eu era pequeno nenhum familiar pensou em usar língua de sinais, eles realmente me queriam como um ouvinte, me queriam como um “normal”.</p> <p>7. Porquê? Porque eles [familiares] acreditavam que era isso que iria estabelecer uma qualidade de vida melhor para mim, porque as pessoas iriam me ver como igual, como os demais na sociedade.</p> <p>9. A minha família acreditava que era preciso me igualar aos ouvintes, se não fosse possível ter essa experiência auditiva, era preciso buscar qualquer forma para me igualar aos ouvintes. Eles se esforçaram bastante, mas não deu certo.</p> <p>11. Eu percebi que a minha família não me dava atenção, eles pensavam: “ah, ele é surdo, ok.”.</p> <p>12. Eles [familiares] não pensavam em aprender Libras para tentar ter uma comunicação melhor comigo.</p> <p>13. A minha família se comunica comigo por meio da oralização, então temos muitas limitações.</p> <p>14. Vejo que falta essa compreensão 100%, de poder estar junto, de trocar, de conversar, de ter uma comunicação com clareza, parece que falta essa empatia em alguns familiares.</p> <p>15. Aos 16, eu comecei a questionar minha família, foi um processo muito difícil.</p> <p>22. Eu falei para a minha família que eu queria ter acesso a informações dessa forma, igual a eles, e aí começaram várias discussões e brigas.</p> <p>23. No ano passado, finalmente minha mãe compreendeu melhor essas questões, mas os demais não, porque os outros familiares ainda têm uma visão clínica-médica da surdez.</p> <p>26. Recentemente, eu resolvi publicar no Facebook um desabafo, uma crítica à minha família, sobre o histórico de opressão.</p> <p>27. Minha mãe, na verdade, foi mais compreensiva porque já entendia um pouco por causa das discussões que tivemos anteriormente e os meus tios levaram um susto quando leram [sobre publicação de uma crítica à família em rede social].</p>

	<p>28. Meu pai não gostou e brigou comigo, mas minha mãe e minha irmã compreenderam bem [sobre publicação de uma crítica à família em rede social].</p> <p>29. Agora a minha mãe começou a entender esse lance de identidade surda e começou a aprender Libras junto com a minha irmã.</p> <p>71. Quando eu terminei o 8o. ano, eu disse para minha mãe que não queria mais continuar na mesma escola. Ela foi procurar outras escolas e encontrou essa [escola B], que era uma escola de inclusão, tinham intérpretes de Libras e outros surdos.</p> <p>116. O meu pai era bem rígido, ele queria que eu aprendesse o português perfeitamente, igual aos os ouvintes.</p> <p>117. Ele [pai] tentava muito me ensinar, mas eu não conseguia compreender o que ele estava tentando me passar e não desenvolvia o português.</p> <p>120. Meu pai ficava tentando e tentando me ensinar. Isso foi me angustiando, e chegou uma hora que eu não queria mais saber do português.</p>
<p>2. O desconhecimento do outro em relação aos surdos: a tentativa de igualar os surdos aos ouvintes e a importância de se compreender os problemas pela raiz</p>	<p>62. Eles [gestores e professores da escola] davam explicações, mas me tratavam como se eu fosse ouvinte.</p> <p>64. Eu acho que por volta do ano 2000, a sociedade ainda não tinha entendido as necessidades dos surdos.</p> <p>86. Não! [Pausa] Eu percebi que ser oralizado, me fez falar bem, mas ao falar com os ouvintes, eles entendiam o que eu estava falando, porém, não percebiam que eu tinha uma identidade, uma cultura surda, que é diferente da dos ouvintes [sobre se os atendimentos para oralização o ajudavam].</p> <p>87. Eles [ouvintes] me viam oralizar e pensavam: “ah, ele é surdo, mas sabe falar! Não preciso aprender Libras”.</p> <p>101. Ainda assim, pude perceber o quanto falta empatia dos ouvintes por nós, surdos, o quanto ainda faltava uma percepção sobre a nossa identidade e cultura.</p> <p>118. Acredito que os ouvintes, principalmente eles, precisam compreender qual a raiz da questão antes de tentarem ensinar o português para os surdos.</p> <p>119. Eles [ouvintes] não percebem isso, só forçam o aprendizado, dizendo onde estão os erros, ficam corrigindo, mas não têm clareza do porquê dessa dificuldade.</p> <p>124. Já na escola A não tinha isso, eles não tinham conhecimento nenhum sobre as pessoas surdas, sobre as pessoas com síndrome de Down, sobre cadeirantes...</p> <p>125. Era como se todos esses alunos com deficiência fossem iguais, não tinha um olhar para a diferença [sobre a escola A].</p> <p>126. A cultura surda precisava ser consertada para se adaptar à cultura ouvinte.</p> <p>127. Na escola B, a diretora entendia até certo ponto, mas faltava ela buscar mais informações, se aprofundar mais sobre os problemas da interação entre surdos e ouvintes que estão no contexto da inclusão.</p> <p>129. Por exemplo, se um surdo precisa falar com a direção, saem logo correndo atrás de um intérprete, mas e se o surdo tem um problema que envolve o próprio intérprete? A diretora não pensava sobre essas coisas.</p> <p>157. Eu gostaria que as pessoas olhassem para os problemas, olhassem para a raiz deles.</p> <p>168. Acho que todos os surdos e ouvintes que sabem Libras precisam lutar muito e é uma luta que vai além da escola bilíngue. Nós precisamos compreender a</p>

	<p>raiz dos problemas da educação.</p> <p>169. Não devemos pensar só nas mudanças escolares, precisamos ir além, encontrar a raiz de tudo isso.</p> <p>170. A escola especial é um absurdo, assim como a proposta da escola inclusiva, pois ela define que as pessoas com deficiência são todas iguais, só porque todas possuem deficiência, e isso não tem nada a ver.</p>
<p>3. Surdez: condição marcada por diferenças sensoriais, culturais e linguísticas</p>	<p>8. Mas isso não dá certo, porque a cultura surda, a experiência visual e a experiência ouvinte são bem diferentes [sobre os familiares o quererem como normal].</p> <p>24. Eles [familiares] não percebem que há um mundo dos surdos, eles pensam que os surdos estão dentro do mundo dos ouvintes e não é verdade.</p> <p>25. Na verdade, são mundos separados, eles [familiares] não pensam na questão cultural, eles pensam que são deficientes dentro de um mundo ouvinte, como se fosse tudo igual.</p> <p>46. Na escola de ouvintes, eu não percebia que a gente tinha uma cultura em comum, ficávamos ali no padrão dos ouvintes, tanto eu quanto ela, parece que por isso não formamos um vínculo, apenas encontros e desencontros [sobre ele e outra colega surda da escola A].</p> <p>50. Eu era sempre quieto nas aulas, sempre observando, observando e os professores não percebiam isso, não percebiam o problema, não percebiam que a cultura surda tem uma diferença.</p> <p>69. A única disciplina que eu conseguia entender, porque tinha acesso visual, era matemática.</p> <p>78. Mas lá os grupos de surdos e ouvintes eram bem separados, acho que isso é normal por causa das diferenças linguísticas e culturais.</p> <p>89. Isso tem a ver com a experiência visual característica das pessoas surdas [sobre ter aprendido Libras em 3 meses e ter demorado 15 anos para oralizar bem].</p> <p>95. Era óbvio que, por conta de ser visual, não precisava me comunicar com as pessoas, aí participava bastante [sobre esportes].</p> <p>101. Ainda assim, pude perceber o quanto falta empatia dos ouvintes por nós, surdos, o quanto ainda faltava uma percepção sobre a nossa identidade e cultura.</p> <p>123. Não era bom nem ruim. O que eu posso dizer é que era melhor, porque a direção já conhecia os surdos e as questões relacionadas à surdez [sobre o contato com a direção e coordenação da escola B].</p> <p>130. Também não há uma preocupação em entender como os surdos aprendem, como se desenvolvem, sobre a cultura surda, que é diferenciada [sobre muitas escolas].</p> <p>132. Os surdos aprendem de modo diferente.</p> <p>136. Nós temos que entender que as línguas dos ouvintes e dos surdos têm estruturas linguísticas diferentes.</p> <p>137. Os professores ouvintes se utilizam de um método próprio para os alunos ouvintes, agora os professores que têm alunos surdos precisam utilizar um método voltado para surdos, que é diferente.</p> <p>144. Um vivencia o mundo de modo muito visual e o outro de modo auditivo, são tipos de vivências muito diferentes. Não há uma melhor ou pior que a outra, a do ouvinte não é melhor, elas são apenas diferentes.</p>

	<p>145. Por exemplo, quando temos no português uma palavra, própria desse universo ouvinte, ela tem uma sonoridade. O surdo, quando aprende algumas dessas palavras em português, pode até entendê-las, mas sem compreender profundamente o seu conceito do mesmo modo que um ouvinte.</p> <p>162. O surdo não deve ser inserido na escola de ouvintes, porque surdos e ouvintes têm línguas diferentes.</p> <p>164. Acho importante o conceito da escola bilíngue, pois o surdo tem uma identidade própria, que é visual e tem a ver com o uso da língua de sinais.</p> <p>172. Eu não acho que o surdo seja uma pessoa que não escuta, em que falta a audição, “o surdo é uma pessoa visual”.</p> <p>173. Não é a falta que marca [a surdez], mas essa condição de ser visual.</p>
<p>4. O acesso limitado a informações e a experiências na família e na escola: desentendimentos e sofrimento</p>	<p>16. Eu pergunto para minha mãe sobre o que estão falando, pergunto para minha irmã também, a resposta é sempre simples, é resumida: “ah, estamos falando da casa dela, da nova casa dela”, “ah, é sobre o acidente que aconteceu”. Só isso!</p> <p>17. Então isso [ter respostas resumidas dos familiares] me trazia muitos ressentimentos, eu percebi que me faltava acesso a informações completas, então faltava esse desenvolvimento intelectual.</p> <p>18. Era uma angústia muito grande, de sentir que precisava correr atrás para aprender mais, para me desenvolver mais [sobre ter acesso a informações limitadas].</p> <p>19. Eu tinha a impressão de que a minha família sabia tudo, porque eles tinham acesso a informações completas.</p> <p>20. Eles [familiares] não precisavam ficar perguntando, eles já entendiam. Eu sempre tinha que ficar questionando, o que é isso, o que é aquilo.</p> <p>21. Eu percebi que eles [familiares] não precisavam fazer isso, eles já entendiam direto, faltava eu poder acompanhar.</p> <p>22. Eu falei para a minha família que eu queria ter acesso a informações dessa forma, igual a eles, e aí começaram várias discussões e brigas. Foi um processo muito difícil, depois melhorou um pouco.</p> <p>35. Até os 15 anos, como eu oralizava, eu tinha colegas ouvintes, mas essas relações eram muito limitadas, porque eu não tinha nenhum tipo de informação.</p> <p>37. Em alguns momentos, como em aula, por exemplo, em que estavam todos rindo, eu perguntava para esse meu amigo sobre o que eles estavam falando e ele virava e falava resumidamente o que estava acontecendo.</p> <p>38. Isso também acontecia nos intervalos, eram sempre informações resumidas. E eu sei também que aquilo às vezes o enchia. [sobre o amigo explicar resumidamente o que estava acontecendo].</p> <p>39. Então, eu encontrava muita limitação [em acessar o que estava acontecendo], mas aí, com 15 anos, eu comecei a aprender Libras...</p> <p>40. Na escola de ouvintes, até os 15 anos, eu tinha vários problemas, aprontava muito, vivia de castigo, era muito nervoso, irritado, porque eu não tinha entendimento das coisas.</p> <p>54. Imagine uma criança brigando com a diretora. Ela pode facilmente ser expulsa, porque a diretora está numa posição de muito mais respeito, que é preciso obedecer; mas eu, durante minha infância, não sabia disso.</p> <p>55. Não sabia que poderia ser expulso da escola caso brigasse com a diretora,</p>

	<p>não tinha acesso a informações.</p> <p>56. Tinha um [professor] que ficava me gozando, tirando barato. Eu não entendia o que ele estava falando, mas sabia que estava me provocando. Aquilo me dava um nervosismo muito grande e um dia peguei uma caneta e furei o braço dele, até sangrou.</p> <p>57. Sabemos que uma criança nessa idade conhece as relações dentro da escola, mas eu não sabia, não conhecia as regras, não sabia do que se tratava.</p> <p>59. Até explicavam, mas de forma oral, e eu tinha acesso limitado a isso [sobre se os gestores e professores explicavam as relações e regras da escola].</p> <p>60. Nenhum ouvinte da escola sabia Libras e eles sempre oralizavam frases grandes. Eu tentava fazer leitura labial e acredito que tinha acesso a mais ou menos 30% ou 40% do que eles falavam, porque eu era pequeno e fazer leitura labial era bem difícil.</p> <p>61. Se eu tivesse acesso a 100% de tudo o que era falado, tudo bem, ia entender que às vezes é preciso ter cuidado com alguma coisa perigosa, por exemplo, mas 30% era muito pouco, eram apenas fragmentos da informação que não me permitiam entender nada e ocasionavam essa falta de comunicabilidade, esses conflitos.</p> <p>105. É importante as pessoas aprenderem sobre experiências positivas e negativas.</p> <p>108. Na escola A, eu não tinha experiências positivas nem negativas, eu não tinha compreensão das coisas, era como se eu fosse um robô.</p> <p>109. Eu ia para a escola [escola A], ficava olhando, esperando o tempo passar e, quando acabava, eu voltava para casa.</p> <p>110. Isso [ir à escola A] não me proporcionava experiências e acontecia porque não havia nenhuma acessibilidade.</p>
<p>5. Incomunicabilidade na escola: exclusão, solidão e brigas</p>	<p>36. Eu não conseguia me expressar. Esses meus colegas viviam conversando e eu calado.</p> <p>41. Brigava com os professores, com os alunos, com a direção da escola, brigava com todo mundo, porque não havia comunicação. Não tinha certeza de nada, eu me sentia perdido.</p> <p>51. Esse professor me ignorou, eu fiquei muito angustiado, perguntei para meu colega e ele também me ignorou, de repente aquele sentimento cresceu.</p> <p>52. Meus colegas ouvintes começaram a brincar, eu tentei entrar na brincadeira e eles me mandaram cair fora, não me queriam ali com eles e eu fui me angustiado mais ainda.</p> <p>53. Eu não sentia vínculo, não me sentia acolhido por ninguém, isso me trazia uma irritação, um nervoso muito grande, então qualquer coisinha me fazia partir para cima.</p> <p>56. Tinha um [professor] que ficava me gozando, tirando barato. Eu não entendia o que ele estava falando, mas sabia que estava me provocando. Aquilo me dava um nervosismo muito grande e um dia peguei uma caneta e furei o braço dele, até sangrou.</p> <p>58. Eu vivia brigando, me envolvendo em confusão. Não só eu, mas percebo que os meus amigos surdos também passaram por isso, da mesma forma que eu.</p> <p>61. Se eu tivesse acesso a 100% de tudo o que era falado, tudo bem, ia entender que às vezes é preciso ter cuidado com alguma coisa perigosa, por exemplo, mas 30% era muito pouco, eram apenas fragmentos da informação que não me permitiam entender nada e ocasionavam essa falta de comunicabilidade, esses</p>

	<p>conflitos.</p> <p>63. O ouvinte entendia, beleza, mas eu ficava sem entender por causa desse modo de comunicação que não se aplicava a mim, e aí eu sentia que brigar não era um problema.</p> <p>65. Mas na primeira série, quando tirei o implante coclear, tudo mudou, começaram a me ignorar, passei a ser acusado de coisas que não tinha feito, sofri bullying, enfim, eles me olhavam feio, um olhar com discriminação, percebi que as coisas tinham realmente mudado e aí começaram os problemas.</p> <p>81. Isso permaneceu mesmo quando tirei o implante coclear, a professora continuou me ajudando e não mudou comigo, diferente dos colegas que mudaram e começaram a me ignorar.</p> <p>90. Em 2010, eu procurei um psicólogo por causa de problemas de depressão. Mesmo na escola B, me sentia muito solitário.</p> <p>92. Quando eu entrei na escola B, por fora eu parecia bem feliz, mas dentro de mim eu continuava a sentir muita coisa ruim, por conta do meu contexto histórico, que foi problemático por causa da escola A e da minha família.</p> <p>93. Um dia lá na escola B, eu fiquei louco, eu comecei a quebrar as coisas da escola, os professores e os alunos ficaram assustados.</p> <p>97. Na escola A eu só praticava esportes, porque, com os ouvintes, a comunicação era bem difícil.</p> <p>103. Na escola A, eu só tenho lembranças de problemas; eu ficava chorando, brigando, não havia troca, não existe nada que marque minha história positivamente lá.</p> <p>106. O modo como vivi na escola A me desperta ódio até hoje [adicionado].</p> <p>114. Com os ouvintes, eu fazia perguntas e obtinha respostas que não conseguia compreender com clareza, isso se repetia várias vezes, havia uma forte limitação na comunicação.</p> <p>115. Antes eu não sabia escrever, então a comunicação com os ouvintes era muito limitada, já com os surdos a comunicação era muito mais tranquila: eu perguntava, eles me respondiam e eu entendia o que estava sendo dito.</p>
<p>6. Estar entre pares surdos e aprender Libras: identificação com o outro, despertar para um novo modo de comunicação e de relação com o mundo</p>	<p>10. Quando eu aprendi [Libras], fui me percebendo, me analisando e vendo quem eu era como surdo e como poderia estabelecer relações com meus familiares.</p> <p>39. Então, eu encontrava muita limitação [em acessar o que estava acontecendo], mas aí, com 15 anos, eu comecei a aprender Libras...</p> <p>42. Aos 15 anos, eu encontrei um grupo de surdos, eu senti que esse grupo era diferente.</p> <p>43. Na verdade, no começo era ruim, era comunicação total, português sinalizado, mas mesmo assim eu me sentia feliz, porque eu conseguia entender o outro e o outro me entendia, mesmo que não fosse de forma fluente [sobre o contato com o grupo de surdos].</p> <p>44. Fui absorvendo aquela variedade de informações e aquilo foi me trazendo uma alegria, um novo sentido de viver e naturalmente os colegas ouvintes foram deixados de lado, porque eu havia encontrado o que procurava naquele grupo [de surdos].</p> <p>45. Na verdade, quando conversava com uma amiga surda, eu sentia que era um pouco melhor, porque a gente entendia o sofrimento um do outro, mas a comunicação dos dois oralizando era difícil.</p>

	<p>70. Eu ia para as aulas que tinham interpretação de Libras, olhava aquilo e ficava muito impressionado.</p> <p>72. Eu gostei da ideia [de ir estudar em uma escola de inclusão com intérpretes e outros surdos], então fui transferido e aprendi Libras com os surdos de lá.</p> <p>73. Ficava impressionado por haver intérpretes [de Libras], era muito bom [sobre a escola B].</p> <p>76. Foi com a presença do intérprete [de Libras] que eu pude entender melhor e gostar mais de História e Geografia.</p> <p>77. Sim, muito melhor [sobre a relação com os amigos na escola B].</p> <p>79. Acho que isso aconteceu principalmente porque quando eu estava no 2o. ano, na escola B, tinha uma coordenadora surda que era responsável pela coordenação dos intérpretes [sobre o motivo de ter muitos surdos na escola B]. [...] Mas, naquele mesmo ano, ela foi mandada embora e um ouvinte a substituiu, aí foi uma bagunça e a escola B parou quase totalmente de receber os surdos.</p> <p>84. Mas depois que aprendi Libras, aos 15 anos, na escola B, aí era diferente, gostava de alguns professores, não gostava de outros, não precisava mais de toda aquela ajuda especial.</p> <p>88. Engraçado, porque demorei 15 anos para conseguir oralizar bem, mas em apenas 3 meses eu aprendi Libras e sabia sinalizar bem.</p> <p>91. Foi na escola B que eu entrei em contato com a minha história de vida, desde minha infância até aquele momento.</p> <p>94. Sim, me ajudou bastante, porque o psicólogo sabia Libras e com isso a comunicação fluía, eu conseguia entendê-lo com clareza e assim era possível ter bastante troca [sobre se o psicólogo o ajudou].</p> <p>96. Na escola B, o intervalo era diferente, não tinha futebol, mas era bom porque havia outros surdos. Quando acabava a aula, a gente ficava reunido conversando.</p> <p>102. As trocas, as conversas que os surdos tinham com os ouvintes eram diferentes das que eram possíveis quando estávamos somente entre surdos.</p> <p>107. Na escola B, eu aprendi muito sobre experiências de vida, porque estar junto a outros pares surdos me proporcionou isso.</p> <p>111. Mas uma lembrança legal, boa da escola B foi quando eu ingressei e entrei em contato com os outros alunos surdos.</p> <p>112. Eu comecei a entender o que eles estavam dizendo, a sinalização deles, eu senti que me parecia com eles, me identifiquei [com o grupo de surdos da escola B].</p> <p>113. Então eu os via ali sinalizando, eu oralizava, perguntava alguma coisa, eles me respondiam e eu conseguia entender, aí era possível essa troca fluida [sobre o grupo de surdos da escola B].</p> <p>121. Foi só depois, com 18, 19 anos, que eu comecei a ter consciência de que eu precisava aprender português. E foi aí quando eu comecei a ler.</p> <p>122. Era difícil [ler], mas sinto que agora melhorou, consigo resolver parte das minhas dúvidas sozinho por meio de pesquisas.</p>
<p>7. Escola como lugar de não aprendizado: “Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada,</p>	<p>47. Uma ocasião foi na aula de educação física, o professor era um desses do tipo machão, estávamos ali sentados e ele explicando alguma coisa, não tinha intérprete, não tinha interpretação.</p> <p>48. Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada, nada.</p>

<p>nada.”</p>	<p>49. Bom, ele estava lá falando bastante coisa e ao final eu levantei o braço e pedi para ele explicar para mim o que ele havia falado aos demais alunos. Ele simplesmente disse que como eu não havia prestado atenção, seria um problema meu.</p> <p>66. Foram oito anos de perda de tempo [sobre o período em que estive na escola A].</p> <p>67. Ali, na lousa, eu conseguia acompanhar [Matemática], vendo os números, mas a parte que ele oralizava eu não entendia nada.</p> <p>68. História, eu não aprendia nada, Ciências, Português, Geografia, também não.</p> <p>75. Mas eu deveria ter aprendido antes disso, assim eu poderia ter me desenvolvido ainda mais, estabelecendo relações desses novos aprendizados com o conhecimento básico anterior, mas não, houve uma lacuna gigante até o 9o. ano e isso gerou grandes limitações.</p> <p>82. No ano seguinte, ela [professora legal da escola A] foi embora e foi substituída por outra professora que era muito ruim, eu não conseguia entender nada. Ela achava que eu tinha que ser igual aos demais, aos ouvintes, e aí eu não aprendia.</p> <p>98. Nessa escola [escola A], eu não compreendia o que era explicado, não tinha nenhum entendimento sobre o pensamento político, filosófico, nada, de nada.</p> <p>99. Eu só transitava por ali [na escola A], sem ter conhecimento de mundo, faltava troca, faltava o acesso a informações para que fosse possível o aprendizado. Então, esse período foi realmente de não aprendizado.</p>
<p>8. Escola como espaço possível de aprendizagem: “Depois, na Escola B, é que eu comecei a conhecer sobre várias temáticas, várias áreas, sendo um motivo de grande felicidade para mim, eu queria ficar ali aprendendo mais e mais.”</p>	<p>69. A única disciplina que eu conseguia entender, porque tinha acesso visual, era matemática.</p> <p>70. Eu ia para as aulas que tinham interpretação de Libras, olhava aquilo e ficava muito impressionado.</p> <p>73. Ficava impressionado por haver intérpretes, era muito bom [sobre a escola B].</p> <p>74. Foi quando eu aprendi de verdade, do 9o. ano em diante...</p> <p>76. Foi com a presença do intérprete que eu pude entender melhor e gostar mais de História e Geografia.</p> <p>80. Ela falava várias coisas diante da sala e eu não entendia nada, mas assim que terminava, ela vinha até mim e explicava tudo de novo com cuidado, ela me ajudava muito e me fazia sentir especial, me ajudou pra caramba [sobre professora da escola A].</p> <p>81. Isso permaneceu mesmo quando tirei o implante coclear, a professora continuou me ajudando e não mudou comigo, diferente dos colegas que mudaram e começaram a me ignorar.</p> <p>83. Eu gostava mais dessa professora da 1a. série e também de um professor de História do 6o. ano. Ele era muito parecido com a professora da 1a. série. Depois que a aula terminava, ele me explicava novamente o conteúdo, em particular, e acredito que isso ajudou muito no meu desenvolvimento.</p> <p>85. Dentro da escola B eu conseguia ter mais acesso a informações e optar por quais professores eu gostava mais, ou de quem não gostava.</p> <p>100. Depois, na escola B é que eu comecei a conhecer sobre várias temáticas, várias áreas, sendo um motivo de grande felicidade para mim, pois eu queria ficar ali aprendendo mais e mais.</p> <p>104. Já na escola B sim, eu tenho boas experiências, tenho algumas ruins também, mas que fazem parte do cotidiano das pessoas, é normal ter esse</p>

	<p>lado bom e ruim.</p> <p>107. Na escola B, eu aprendi muito sobre experiências de vida, porque estar junto a outros pares surdos me proporcionou isso.</p>
<p>9. Considerações sobre as propostas educacionais para surdos e sobre a escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem dos surdos e a função da escola</p>	<p>128. Não só na escola B, mas também em muitas outras escolas, acredita-se que a presença do intérprete é o suficiente para resolver todos os problemas.</p> <p>130. Também não há uma preocupação em entender como os surdos aprendem, como se desenvolvem, sobre a cultura surda, que é diferenciada [sobre muitas escolas].</p> <p>131. Há vários problemas dentro da inclusão porque os professores ouvintes ensinam de acordo com métodos destinados a pessoas ouvintes.</p> <p>133. O intérprete de Libras pega o que o professor está falando e faz a interpretação desse conteúdo, mas isso não resolve o problema.</p> <p>134. Falta o contato direto entre os alunos surdos e os professores, falta eles poderem ter essa aproximação.</p> <p>135. Eu não conheço profundamente o conceito de uma escola bilíngue, mas eu acredito que possa contribuir muito para os surdos.</p> <p>137. Os professores ouvintes se utilizam de um método próprio para os alunos ouvintes, agora os professores que têm alunos surdos precisam utilizar um método voltado para surdos, que é diferente.</p> <p>138. O problema da inclusão é que o aluno surdo está inserido com alunos ouvintes e recebendo o ensino por meio de um método ouvinte.</p> <p>139. Esse método [inclusão] foi pensado tomando como base a experiência do ouvinte, que é auditiva; o surdo não tem essa experiência auditiva, é complicado.</p> <p>140. Eu penso que numa escola bilíngue, com um professor surdo ou ouvinte com domínio da Libras, é possível que o aluno surdo entenda com facilidade e se desenvolva, porque há uma igualdade linguística.</p> <p>141. Enquanto isso, nas escolas regulares há um professor ouvinte, com um método destinado a ouvintes, e é o intérprete que faz a passagem do Português para Libras para os alunos surdos. Acredito que dessa forma seja mais confuso para os surdos.</p> <p>142. Nesse contexto [inclusão], os surdos podem ter dificuldades, alguns podem até superá-las, mas outros não.</p> <p>143. Eu acredito que é impossível um aluno surdo e um aluno ouvinte se desenvolverem da mesma forma dentro da escola inclusiva.</p> <p>146. Ele pode até decorá-las, mas não compreendê-las de fato, por isso é preciso pensarmos como ficam essas questões no bilinguismo, na Libras, como se ensina sobre isso de forma que os surdos possam entender claramente [sobre o surdo e as palavras próprias do universo ouvinte].</p> <p>147. Pensando sobre o objetivo das escolas na modernidade, acredito que tenha a ver com a aprendizagem dos alunos, sendo a escola importante para despertar em cada um deles um desejo por determinada profissão.</p> <p>148. Aquela coisa de gostar mais de uma disciplina, de se identificar mais com ela e, a partir disso, poder pensar na escolha de uma profissão [sobre o objetivo da escola].</p> <p>149. Eu acho que a escola tem a ver com isso, nós aprendemos conteúdos de várias disciplinas e depois desse aprendizado podemos fazer escolhas sobre a nossa profissão, seguir para a faculdade.</p> <p>150. A escola também nos proporciona um ensino básico sobre a vida.</p>

	<p>151. Por exemplo, eu posso gostar mais de matemática, mas também preciso aprender português, porque ele faz parte de um conhecimento de base, importante para a comunicação dentro do país; aprender ciências também é importante, porque nos ensina coisas sobre a vida e, além disso, também tem a questão mais específica da escolha da profissão.</p> <p>152. Acredito que sejam essas duas coisas: oferecer um conhecimento de base e auxiliar na escolha profissional [sobre o objetivo da escola].</p> <p>161. O oralismo é uma farsa. A inclusão também é uma farsa. Eu acredito que o bilinguismo é o caminho. É isso.</p> <p>162. O surdo não deve ser inserido na escola de ouvintes, porque surdos e ouvintes têm línguas diferentes.</p> <p>163. Na escola inclusiva também, é um contexto semelhante ao da escola de ouvinte, surdos e ouvintes têm necessidades diferentes.</p> <p>164. Acho importante o conceito da escola bilíngue, pois o surdo tem uma identidade própria, que é visual e tem a ver com o uso da língua de sinais.</p> <p>165. Todos os surdos e ouvintes precisam, antes de mais nada, adquirir uma base linguística.</p> <p>166. Não adianta, por exemplo, uma pessoa que não escuta tentar aprender uma língua oral, ela precisa antes ter uma base linguística.</p> <p>167. Eu penso que a escola bilíngue é importante conceitualmente, mas, nesse momento, mesmo na escola de surdos, são os ouvintes que mandam.</p> <p>170. A escola especial é um absurdo, assim como a proposta da escola inclusiva, pois ela define que as pessoas com deficiência são todas iguais, só porque todas possuem deficiência, e isso não tem nada a ver.</p> <p>171. A escola inclusiva e a escola especial não têm cabimento, pessoas surdas são de um jeito, pessoas cegas são de outro, têm línguas diferentes, possuem outra forma de aprendizado, de desenvolvimento, assim como os ouvintes.</p>
10. Identidades surdas - no plural	<p>30. Essa pergunta é uma pergunta que outra pessoa já me fez e eu não soube responder. Porque essa questão de identidade surda é muito complexa, nós sabemos que os surdos têm histórias diferentes.</p> <p>31. O surdo que nasce surdo, em uma família que aceita a Libras e que depois é inserido em uma escola de surdos, aprende fluentemente Libras, então ele constrói uma identidade de acordo com esse contexto, mas tem aquele surdo que nasce surdo e a família leva para escola de ouvintes, ele convive com ouvintes e aí constrói a sua identidade.</p> <p>32. Também tem o surdo que vai para escola especial, convivendo com pessoas com outras deficiências (pessoas cegas, cadeirantes), ele é inserido ali, desenvolvendo outra identidade. Tem surdo que não sabe Libras e que não sabe oralizar, ele constrói outra identidade.</p> <p>33. Há uma grande variedade. Então, você me pergunta sobre a identidade surda, como eu vejo a identidade –, eu não sei.</p> <p>34. São bem diversas [sobre as identidades surdas].</p>
11. Situações que despertam prazer e desejos para o futuro	<p>153. Hoje em dia, eu gosto muito de ficar conversando. Eu tenho vontade de estar com a natureza, aprender como as tribos indígenas vivem, ter uma vida básica com a natureza.</p> <p>154. Tenho vontade de ter experiências em relação ao que a natureza pode me oferecer, aprender sobre isso e sobre o modo que ela está conectada com o planeta.</p>

	<p>155. Amo bater papo, conversar, gosto de filosofia e de política. Também gosto de ler e amo desenhar.</p> <p>156. Meu maior sonho é mudar o mundo. O mundo precisa mudar, porque tem muita coisa errada, as pessoas são muito manipuladas.</p> <p>158. Eu gosto de ajudar os outros e isso está ligado à arquitetura, porque nós vemos que uma grande parte da população não tem uma casa, então gostaria de criar algum tipo de projeto onde pudéssemos ceder casas para as pessoas.</p> <p>159. Eu penso a arquitetura por esse olhar, mais para o social, me preocupando com os problemas sociais e pensando em como posso ajudar.</p> <p>160. Sobre o lado mais particular do meu futuro, eu tenho vontade de viver junto à natureza e não mais na cidade! Gostaria muito de aprender a viver com os índios.</p>
--	--

APÊNDICE D - Quadro de núcleos de significação e indicadores de Nasser

Quadro 2 - Núcleos de significação e indicadores de Nasser

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
<p>1. Entre dois olhares: a surdez abordada como deficiência ou como condição marcada pela diferença</p>	1. Família: espaço de luta por reconhecimento da surdez como diferença
	2. O desconhecimento do outro em relação aos surdos: a tentativa de igualar os surdos aos ouvintes e a importância de se compreender os problemas pela raiz
	3. Surdez: condição marcada por diferenças sensoriais, culturais e linguísticas
<p>2. Encontros e desencontros com o outro: barreiras na comunicação, situações de exclusão e possíveis superações dentro do contexto familiar e escolar</p>	4. O acesso limitado a informações e a experiências na família e na escola: desentendimentos e sofrimento
	5. Incomunicabilidade na escola: exclusão, solidão e brigas
	6. Estar entre pares surdos e aprender Libras: identificação com o outro, despertar para um novo modo de comunicação e de relação com o mundo
<p>3. Escola: entre o não aprender e o aprender</p>	7. Escola como lugar de não aprendizado: “Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada, nada.”
	8. Escola como espaço possível de aprendizagem: “Depois, na Escola B, é que eu comecei a conhecer sobre várias temáticas, várias áreas, sendo um motivo de grande felicidade para mim, eu queria ficar ali aprendendo mais e mais.”
	9. Considerações sobre as propostas educacionais para surdos e sobre a escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem dos surdos e a função da escola
<p>4. Ser surdo e ser singular: “Também amo bater papo, conversar, gosto de filosofia e de política. Hoje em dia também gosto de ler e amo desenhar.”</p>	10. Identidades surdas - no plural
	11. Situações que despertam prazer e desejos para o futuro

APÊNDICE E – Quadro de indicadores e pré-indicadores de Miguel

Quadro 3 - Indicadores e pré-indicadores de Miguel

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p>1. Família: espaço de construção de uma voz</p>	<p>2. Eu sofria e por isso pedi para conversar com a minha mãe, expliquei para ela que eu não queria oralizar e que queria só usar língua de sinais e ela respeitou isso.</p> <p>3. Ela [mãe] aceitou eu usar língua de sinais por ser surdo e eu parei de oralizar. Então, na escola, eu só usava Libras e não havia problema nisso.</p> <p>4. Eu falei que não queria oralizar [para mãe], e foi isso.</p> <p>5. Minha mãe me disse que ficou triste. Ela pensava que os surdos tinham mais dificuldades, mais limitações. [sobre quando a sua mãe descobriu que ele havia ficado surdo].</p> <p>6. Era difícil, porque ela [mãe] não conhecia outros surdos. Ela foi a vários lugares, chorou bastante, até que conseguiu encontrar uma escola para surdos.</p> <p>7. Sim. Ela [mãe] queria uma escola para surdos, mas queria que eu aprendesse a oralizar. Depois eu falei que não queria e ela respeitou. [sobre se a mãe queria uma escola voltada para surdos].</p> <p>8. Isso, com oito anos conversei com ela [mãe], expliquei que não queria mais [oralizar].</p> <p>9. Quando eu era pequeno, eu não entendia as coisas e oralizava meio que no automático. Depois fui percebendo que eu não era feliz. Então conversei com ela [mãe], disse que não queria mais e parei de ir aos treinos de oralizar, só estudava Libras.</p> <p>10. Então, quando eu estava crescendo, a minha mãe começou a aprender Libras; ela aceitou, mas a maioria da família não.</p> <p>11. O meu primo gosta, ele tem interesse em aprender Libras... Acho que é dividido, metade [da família] sabe Libras, metade sabe muito pouco ou não sabe. Uma grande parte acho que sabe.</p> <p>12. Eu escrevo e também às vezes faço leitura labial. Consigo perceber o que eles [familiares] estão falando. E também há possibilidade de usar gestos, me comunicar de um jeito mais gestual e deixar rolar. [sobre como é a comunicação com a família].</p> <p>14. Sim, era, mas como eu não me sentia bem, com 8 anos eu disse [para a mãe] que não queria mais me comunicar pela oralização. [sobre se os atendimentos fonoaudiológicos tinham como foco a oralização].</p> <p>22. É muito boa mesmo, temos uma boa relação, eles [familiares] me respeitam como pessoa surda, não há nada de ruim...</p> <p>60. [A escola 3] Era bem distante, mas minha mãe não se importou e foi até lá fazer uma visita.</p> <p>126. Só uma vez aconteceu com um primo [bullying]. Nunca me bateu, mas me provocava o tempo todo, era muito chato. Uma vez eu fiquei muito bravo e consegui fazer com que minha família me ajudasse. Mandaram ele me</p>

	respeitar e deu certo.
2. Escola como espaço de diálogo e de criação de projetos	<p>69. Então, eu e minha colega surda falamos com o intérprete e fomos conversar com a coordenação e a direção da escola 3, explicar nossa dificuldade com o português e falar sobre a reação da professora, que ficava muito brava com a gente, e juntos vimos que seria melhor ter uma aula separada com um método específico de ensino de Português para surdos.</p> <p>70. Contrataram outra professora que ficava focada no ensino de Português para surdos. Então, quando tinha aula de Português na semana, os ouvintes permaneciam na sala de aula com a mesma professora de antes e nós, surdos, íamos para outra sala com a nova professora para estudar português como segunda língua. E aí foi bom, conseguimos avançar no português.</p> <p>71. Sim, e esse trabalho foi crescendo e se estendeu aos outros anos. O 7º e o 8º ano ficavam na mesma sala nas aulas de Português para surdos... Então conseguimos, mas foi preciso lutar para isso... [sobre se conseguiram o que solicitaram].</p> <p>107. Bom, teve uma vez, quando eu já estudava na inclusão, em que eu chamei meus amigos surdos e perguntei quem queria fazer uma coisa diferente... Eu pensei em fazer vídeos e eles toparam, foi todo mundo para minha casa e a gente fez um vídeo: “filme 1”.</p> <p>108. Sim, aí a gente quis fazer mais. Fizemos um outro sobre futebol, chamado “filme 2”, fizemos esse na escola. A professora de Português para surdos quis ajudar a gente. A gente escreveu um texto, demos para ela corrigir, depois adaptamos para um teatro, e aí a gente filmou. Foi ideia minha e todo mundo topou.</p> <p>109. Depois, na escola 3 teve um Festival, várias coisas foram apresentadas, como música e teatro, e eu ganhei um prêmio.</p> <p>110. Quiseram refilmar o “filme 1” e conseguimos uma maior qualidade no vídeo, aí a gente ganhou o prêmio.</p> <p>111. Sim, essa foi uma história boa que aconteceu com a gente. [sobre terem feito um filme e ganhado o prêmio no festival da escola].</p> <p>117. Teve uma vez que fui muito mal na prova, porque a intérprete não podia ficar de manhã até o período da noite, então fui conversar com eles se minha prova podia ser à tarde para a intérprete ficar comigo, e eles aceitaram.</p> <p>124. Eu falei isso com a coordenação que ficou bem brava com professora [de Português]...</p> <p>151. Formar pessoas educadas e fazer com que se desenvolvam. Também formar para ingressar em uma faculdade e nos dar forças para isso. [sobre o objetivo da escola].</p> <p>152. A escola dá uma educação melhor, ela fornece uma formação ética. [sobre o objetivo da escola].</p> <p>159. Eu cheguei a conversar com a coordenação dos intérpretes para dizer que eu queria me transferir para uma escola de surdos, em que a comunicação é mais fácil.</p> <p>163. Mas olhei os caminhos que tinha para seguir e escolhi continuar. Eu quase desisti, mas me ajudaram a continuar.</p> <p>178. Não gosto de intérpretes que sentavam de qualquer jeito na cadeira, ou</p>

	<p>ficavam brincando para lá e para cá com a cadeira de rodinhas, falei sobre isso com a coordenação e a direção.</p> <p>179. Havia intérpretes que faziam melhor o seu trabalho no Ensino Fundamental do que no Médio, então achava que eles tinham que levar em consideração isso. Conversei com a coordenação e mudaram o intérprete de sala, até por uma questão de linguagem, né? Sinais usados no Ensino Médio e sinais usados no Ensino Fundamental são diferentes.</p>
<p>3. Desencontros com os gestores da escola</p>	<p>92. O ruim é que todo ano mudavam os alunos de sala, né? Então, no ano seguinte, eles estavam em outra turma... Cheguei até a pedir para a direção para ficar na sala deles, mas não consegui. Enfim, isso atrapalhou.</p> <p>95. Quando estudava a tarde, só tinha uma sala para cada ano, 5º, 6º e 7º ano, quando mudei para manhã, eram mais salas para cada ano, então misturam todos, por isso eu conversei com a direção e a coordenação para que a gente ficasse na mesma turma dos colegas ouvintes que falavam Libras, mas eles não fizeram nada. Enfim, o tempo passou e acabaram separando a turma...</p> <p>112. Uma coisa chata que aconteceu, foi no campeonato de futebol. Eu era o único surdo em um time de ouvintes, então conversei com a coordenação se podia chamar os meninos surdos de outras turmas.</p> <p>113. Eu era do 9º, então ia chamar o pessoal do 8º ano, e do Ensino Médio e montar um time só de surdos, mas a direção e a coordenação falaram que não podia, tinha que ser um time com pessoas da mesma turma, e não um time com pessoas de várias turmas diferentes, aí eu acabei desistindo.</p> <p>172. Era ruim porque precisava apagar a luz para projetar os slides na parede e ficava ruim para copiar [sobre um professor que ficava somente sentado pedindo para os alunos copiarem os slides]. Conversamos com a coordenação, mas acho que não adiantou nada.</p>
<p>4. O português oral e o escrito: a valorização da fala oral e o encontro com o português escrito</p>	<p>1. Antes, a escola [escola 2] me obrigava a usar o aparelho. A minha família também me mandava usar o aparelho e a oralizar, mas eu não me sentia feliz tendo que oralizar.</p> <p>13. Sim. Eu ia para treinar a fala oral, mas eu não me sentia bem com aquilo. [sobre se frequentava atendimento fonoaudiológico].</p> <p>14. Sim, era, mas como eu não me sentia bem, com 8 anos eu disse [para a mãe] que não queria mais me comunicar pela oralização. [sobre se os atendimentos fonoaudiológicos tinham como foco a oralização].</p> <p>15. Sim, dentro da escola, mas eu não gostava, eles me obrigavam a oralizar, diziam várias vezes que eu tinha que fazer aquilo, estavam sempre bravos, eu não me sentia bem com aquilo. [sobre se os atendimentos fonoaudiológicos aconteciam dentro da escola].</p> <p>19. Eu me lembro que quando entrei na escola 3, minha mãe me pediu que eu fizesse novamente o treino de fala oral, já que estava um pouco mais crescido. Eu aceitei [expressão de meio contrariado] e fui até o local em que eram feitos esses treinamentos.</p> <p>20. Eu praticava sozinho, e não com um grupo de surdos. Tentaram me ensinar a oralizar. A professora era legal e fez tudo o que podia para que eu oralizasse, mas realmente não me sentia feliz com aquilo, então, mais uma vez, eu desisti da oralização.</p>

	<p>21. Sim. Para oralização, o objetivo era me ensinar a fala oral, mas não adiantava nada, eu não me sentia bem com aquilo. [sobre se o médico que frequentava era especialista em aparelho auditivo].</p> <p>67. Outra coisa muito difícil também eram as aulas de Português, a professora ensinava e eu não entendia nada, era muito confuso, tive que me esforçar bastante.</p> <p>68. Era muito difícil estudar Português junto com os alunos ouvintes. A professora ficava brava comigo.</p> <p>70. Contrataram outra professora que ficava focada no ensino de Português para surdos. Então, quando tinha aula de Português na semana, os ouvintes permaneciam na sala de aula com a mesma professora de antes e nós, surdos, íamos para outra sala com a nova professora para estudar português como segunda língua. E aí foi bom, conseguimos avançar no português.</p> <p>72. Contrataram dois professores para três turmas de surdos, um só não daria conta de tantas aulas... Então separaram as turmas e ficou fácil de estudar.</p> <p>73. Sim, foi legal, pois eu fui me desenvolvendo [no português]. No 6º e no 7º ano nem tanto, no 8º ano que eu tive problemas com a professora, mas no 9º ano começou esse trabalho e fui aprendendo e me aperfeiçoando até me formar no Ensino Médio.</p> <p>74. Com certeza, eu melhorei muito! Antes, quando aprendia português na mesma sala com os ouvintes e com acompanhamento do intérprete de Libras, eu não escrevia bem, não sabia organizar sintaxe e invertia as palavras, tinha dificuldade em conjugar verbos.</p> <p>75. Quando passamos a aprender com metodologia para surdos, deu muito mais certo do que com os ouvintes, pois para nos ensinar era importante usar uma metodologia específica, mais visual. Então, eu compreendi como se conjugam os verbos e ficou mais fácil de aprender outras coisas.</p> <p>121. Na aula de Português para surdos era um tempo diferente, mais calmo, conseguia acompanhar.</p> <p>132. Eu fiquei bem feliz com os resultados [das aulas de Português para surdos], pois eu pude ver como os surdos evoluíram.</p> <p>133. A ideia principal era tratar o Português como segunda língua. A escrita era meio difícil, mas as coisas do dia a dia têm escrita, por exemplo, estar dirigindo um carro e conseguir achar uma rua pelas placas, frases de propagandas espalhadas por aí; o surdo precisa aprender a ler.</p> <p>134. Se não conseguir entender [o português escrito] não é porque é algo confuso, ruim... É bom. É importante para não ter um entendimento errado das frases.</p> <p>135. Eu gosto, mas não de ler livros. Gosto bastante de ler na internet notícias e novas informações, jornal, o G1 (portal de notícias). Agora livros, eu “tô” fora!</p> <p>137. Antes eu tinha mais dificuldade [com a leitura do português], mas depois das aulas [de Português para surdos], eu tive mais facilidade.</p> <p>173. Primeiro, diria para melhorarem o ensino de Português: se for inclusão é melhor que os surdos estudem separados.</p> <p>182. Os surdos têm a questão do português escrito ser a sua segunda língua. Dessa forma, fica mais fácil para os ouvintes passarem. É preciso que tenha</p>
--	--

	<p>intérpretes na prova do vestibular.</p> <p>183. Também acho melhor haver cotas, metade para ouvintes e metade para surdos, porque o português é a primeira língua dos ouvintes e para os surdos é a segunda, mas, na maioria dos casos, as coisas não são assim, né?</p>
<p>5. A comunicação e o relacionamento com os colegas surdos e ouvintes da escola</p>	<p>63. Achei um pouco estranho no começo, éramos só eu e uma outra aluna surda. [sobre quando se mudou para uma sala de inclusão].</p> <p>65. Foi uma fase um pouco difícil, eu não estava acostumado a me comunicar com os ouvintes. Sou muito tímido, foi difícil para mim. [sobre quando se mudou para uma sala de inclusão].</p> <p>87. Quando eu estudava só com alunos surdos, sim, mas quando fui para sala de inclusão no 5º, 6º e 7º ano ainda estava ok, daí para frente começou a me dar preguiça de estudar, porque era só eu e mais outra aluna surda, e todos os outros alunos ouvintes. [sobre se tirava notas boas na escola].</p> <p>88. Se a gente pudesse conversar com todos da sala, igual era na escola de surdos, minhas notas seriam mais altas, mas a gente não conversava com ninguém, ficava só entre a gente para tirar dúvidas e estudar, daí minhas notas ficaram mais ou menos.</p> <p>90. Na inclusão é mais difícil, porque se eu não sei uma coisa, eu só tinha uma amiga para perguntar, até perguntar para os alunos ouvintes eu perderia muito tempo; agora, se fosse todo mundo surdo, caso ela não soubesse responder, poderia perguntar para outros e, assim, me ajudariam a estudar. Por isso eu tinha notas que não eram muito boas, porque faltava comunicação.</p> <p>91. Por outro lado, eu pude fazer amizade com alunos ouvintes, fora da sala, no futebol. Não fiz amizade com todos, mas principalmente com dois colegas ouvintes que aprenderam Libras.</p> <p>93. Era limitada... Porque todo ano era a mesma coisa: eu fazia amizade, e no ano seguinte mudavam as turmas. Então, eu me sentia perdendo tempo fazendo essas amizades, porque depois mudava tudo, ninguém permanecia na mesma turma e a nossa amizade se perdia. [sobre a comunicação com os outros colegas ouvintes da escola, tirando seus dois amigos].</p> <p>94. No começo, quando eu entrei no 5º, 6º e 7º ano era a mesma turma, dava para conversar fazer amizade... Esses dois colegas aprenderam Libras e dava para conversar super bem. Então, do 8º ano para frente, mudou tudo, aí já era...</p> <p>95. Quando estudava a tarde, só tinha uma sala para cada ano, 5º, 6º e 7º ano, quando mudei para manhã, eram mais salas para cada ano, então misturam todos, por isso eu conversei com a direção e a coordenação para que a gente ficasse na mesma turma dos colegas ouvintes que falavam Libras, mas eles não fizeram nada. Enfim, o tempo passou e acabaram separando a turma...</p> <p>100. No intervalo, a gente ficava com todo mundo, surdos e ouvintes, isso até o 7º ano. Depois, a gente mudou para o período da manhã, aí tinham surdos de outras salas e a gente começou a ter contato com eles. Então, o contato com os ouvintes diminuiu muito.</p> <p>101. Eu até comecei a namorar com uma menina que era deficiente auditiva, ela só oralizava, então eu também deixei o grupo de surdos um pouco de lado e ficava mais com ela.</p> <p>102. Isso durou um ano, depois terminamos e eu voltei a me aproximar mais</p>

	<p>do grupo dos surdos, e ela, ficava mais com os ouvintes, porque oralizava muito bem.</p> <p>103. Quando a gente estava junto, se dividia entre ficar juntos e ficar cada um no seu grupo de amigos. [sobre quando estava junto com a namorada].</p> <p>104. A viagem de formatura foi para o México. Eu até queria ir, mas minha amiga surda não tinha dinheiro para pagar a viagem, então eu não quis ir, porque seria o único surdo, não ia me sentir à vontade com todos os outros ouvintes, achei melhor desistir.</p> <p>105. Essa viagem seria muito legal se eu tivesse mais gente para conversar, mas eu só tinha contato com dois colegas ouvintes, não ia ter graça.</p> <p>106. Pensa, todo mundo falando português e eu no meu canto, cheio de tédio... Então, como a minha amiga não podia pagar, eu achei melhor cancelar [a viagem de formatura]...</p> <p>114. Ah, porque eu já tinha jogado num time com ouvintes e queria ver como era jogar só com surdos, jogando contra ouvintes, como ia ser essa interação, porque com os surdos eu combinava as jogadas muito mais fácil, já com os ouvintes tinha aquela dificuldade na comunicação, nos gestos que eles faziam.</p> <p>125. Não, nunca aconteceu isso comigo dentro da escola [sobre bullying]. Todo mundo se respeitava bastante. Eu sempre tive medo de acontecer algo desse tipo comigo, mas não.</p> <p>147. Olha, eu prefiro a escola para surdos, pela comunicação, que é muito mais fácil. Por exemplo, se o professor estiver ocupado, posso perguntar a qualquer colega surdo.</p> <p>148. Já com os ouvintes é aquilo já comentei, fica difícil para manter contato, porque todo ano trocavam as turmas. Fica difícil, né?</p> <p>149. Se fosse sempre a mesma turma de ouvintes, aí sim manteríamos o vínculo, seria mais fácil para conversar.</p> <p>150. Por isso, eu prefiro estudar em classes só de surdos. Essa facilidade na comunicação ajuda a gente a se desenvolver mais.</p> <p>162. Acho que foi no primeiro ano do ensino médio. Eu estava muito confuso, pois só havia eu e mais uma colega surda na sala...</p>
<p>6. Entre a escola particular e a pública: comparações, significações sobre a escola do outro e a bolsa como possibilidade de acesso à escola particular.</p>	<p>16. Em seguida, minha mãe encontrou uma escola muito boa que era particular [escola 3].</p> <p>17. Eu recebi uma bolsa de estudo e comecei a estudar na escola 3. Ingressei no 3º ano e permaneci até me formar no Ensino Médio.</p> <p>18. Sim, era municipal e a outra era particular, mas eu recebi bolsa. [sobre se a escola primeira escola era municipal].</p> <p>61. Continuei com a bolsa, aí eu já tinha em torno de 12 ou 13 anos, foi bom, pois o limite para receber essa bolsa era 13 anos.</p> <p>62. Eu consegui a bolsa integral, se não fosse assim, teria que ir para outro colégio.</p> <p>64. Antes, nosso grupo de surdos era de sete alunos, mas, como eles tinham idade acima do limite, foram para outras escolas, e nós dois conseguimos a bolsa para continuar.</p>

	<p>96. Quando eu era da escola pública, minha mãe ficou preocupada porque o ensino era ruim...</p> <p>138. Depois, quando eu fui para escola do 1º e 2º ano [escola 2 – pública], parecia meio bagunçado, os professores não tinham muita atenção, deixavam a gente um pouco de lado.</p> <p>139. Achava bem mediano o ensino lá [na escola 2 – pública]. Já na particular era melhor, eles explicavam de um jeito que fazia a gente prestar atenção, tinham um jeito lúdico, que nos deixava interessados.</p> <p>140. Acho a escola da prefeitura meio ruim, a escola particular é melhor.</p> <p>141. Sim, eles eram legais, mas um pouco complicados, bagunceiros, difíceis de lidar. [sobre se conhece algum surdo que estudou na prefeitura].</p> <p>145. Sim, então minha mãe ficou preocupada e me transferiu para a escola particular, ganhei bolsa integral.</p> <p>146. Parece que as escolas particulares têm maior preocupação com isso. Já no ensino público nem tanto, é complicado. Vejo que não há muitas regras.</p> <p>147. Muitas têm livre circulação de drogas; na particular, a incidência é muito menor.</p> <p>148. Na minha época de estudo na escola pública não era desse jeito, acontece mais atualmente.</p> <p>157. Eu não via a hora de me formar. Cheguei a pensar em desistir, pedir transferência para outra escola de surdos [pública].</p> <p>159. Ela [coordenadora dos intérpretes] disse que respeitava minha opinião, porque queria me ver feliz, porém, essa escola que eu queria ir era pública, com ensino fraco, e eu estava numa ótima escola com bolsa integral, não pagava nada, com bons professores, intérprete de Libras na sala, devia pensar bem na minha escolha.</p> <p>160. Ela [coordenadora dos intérpretes] me disse que se eu fosse transferido perderia tudo isso, pois assim que eu saísse da escola que estava, perderia a bolsa.</p> <p>161. Então, eu achei melhor ficar lá [escola 3] até me formar, porque o ensino era bom, mas precisava ter paciência com a inclusão.</p> <p>164. Sim, eu imagino que a outra escola fosse ruim [sobre a escola pública para qual cogitou pedir transferência].</p> <p>165. Eu não teria aprendido português como aprendi nessa [escola 3], por exemplo. Na outra [escola pública], eu poderia estar bem prejudicado nisso. Acho que foi a escolha certa.</p>
<p>7. Os professores e as disciplinas: entre experiências boas e ruins</p>	<p>66. Comecei as aulas com uma intérprete, ela era muito boa, mas os professores não falavam em Libras, só ficavam falando em português.</p> <p>68. Era muito difícil estudar Português junto com os alunos ouvintes. A professora ficava brava comigo.</p> <p>76. Um dos professores aprendeu Libras, sinalizava muito bem, realmente se esforçou e aprendeu bem; falava com a gente como um intérprete de Libras.</p> <p>77. Eu gostava muito de Filosofia, Geografia e também de História. Também gostava das aulas de Computação, e claro, Educação Física, né, pois ficávamos bem</p>

	<p>à vontade. Mas dessas a que eu mais gostava era Filosofia.</p> <p>78. Porque ela [Filosofia] nos faz refletir sobre nossa essência, sobre me colocar no lugar do outro, faz pensar em coisas que posso melhorar como ser humano, e como posso minimizar os problemas a partir de uma reflexão sobre eles. Eu gostava muito de analisar e refletir sobre o mundo.</p> <p>79. Já Matemática e Ciências eu não me dava bem, ficava até nervoso...</p> <p>80. Língua Portuguesa eu gostava bastante, claro, pois eram aulas com métodos específicos para surdos, e eu ficava bastante interessado.</p> <p>81. Eu gostava muito do professor de Física. A disciplina era chata, mas o professor era muito legal.</p> <p>82. Era um professor muito bom! Ele explicava sobre filosofia, era muito interessante. Ele era muito parecido com o Einstein. Gostava muito dele. [sobre o professor de Física]</p> <p>83. Tinha a professora de Matemática, ensinava muito bem, mas era bem exigente. Passava exercícios para fazermos em casa e resolvermos para apresentar as respostas no dia seguinte e ela anotar que fizemos as atividades. Caso não fizéssemos, ganhávamos dois pontos negativos que seriam descontados na somatória da nota.</p> <p>84. Já a professora de Português [faz o sinal próprio da pessoa], não entendia as questões sobre nós, surdos. A gente explicava, mas ela não entendia. Ela era realmente muito chata.</p> <p>85. Quando eu era bem menor, uma criança pequena, tinha um professor que batia na mão, no dorso ou na palma, com a régua.</p> <p>86. Por causa de bagunça, também por oralizar errado, aí ele [professor] batia.</p> <p>89. Em Química mesmo eu era uma negação... Já tirei até nota zero.</p> <p>119. A única coisa ruim foi aquela professora de Português, que eu já comentei com você, foi bem chato...</p> <p>120. Ah, ela [professora de Português] falava muito rápido, um monte de palavras que nunca tinha visto, como conjunção ou preposição, conjugar verbo, era tanta informação...</p> <p>122. A gente falava “calma”, mas ela [professora de Português] falava que tinha muitos ouvintes. Parece que tinha uma opressão, porque os surdos eram deixados de lado.</p> <p>123. Ela [professora de Português] ensinava rápido os ouvintes e não respeitava os surdos. Eu percebia que ela menosprezava os surdos um pouco.</p> <p>142. Na escola 3 foi diferente... Já começa que o professor é surdo, e eu fiquei impressionado, lá na prefeitura era ouvinte que falava Libras, mas não tão bem assim...</p> <p>143. Já na escola 3, eu vi que o professor era igual a mim, surdo também. Puxa, foi tão legal! Fiquei muito interessado em aprender as coisas.</p> <p>144. Depois, quando vinha um professor ouvinte, eu já entendia, pois o professor surdo havia explicado antes. Então comecei a ter notas boas. Anteriormente, eu já tinha reprovado duas vezes...</p> <p>146. Lá [na escola 2], como o professor surdo falava comigo em Libras, fiquei</p>
--	--

	<p>muito mais entusiasmado.</p> <p>156. No começo, não gostava [de ir à escola], pois em algumas matérias como Química, Matemática, eu tinha dificuldade, achava muito chato.</p> <p>166. Bom, a escola 3 era muito boa, porque os professores tinham muita qualidade no ensino, o que complicava era estar na inclusão.</p> <p>167. Lá na escola 3, os professores eram formados em faculdade, um se formou na Universidade A.</p> <p>168. Sim, eu percebia pela organização, método de ensino, pelo modo como apoiavam os estudos dos surdos. [sobre se sentia que os professores da escola 3 ensinavam diferente].</p> <p>169. Por exemplo, [os professores] falavam enquanto escreviam na lousa, então eu tinha que prestar atenção na interpretação, para depois copiar tudo desesperadamente. [sobre o que os piores professores faziam].</p> <p>170. Era mais fácil que [os professores] escrevessem e deixassem a gente copiar, e depois explicassem para eu assistir com calma a explicação. Isso era muito ruim, acontecia muito e eu ficava nervoso com isso.</p> <p>171. Tinha um professor que era folgado, ele ficava sentado, usava slides, pedia para a gente copiar e continuava sentado. A gente terminava e ele [professor] colocava outro slide.</p> <p>172. Era ruim porque precisava apagar a luz para projetar os slides na parede e ficava ruim para copiar [sobre um professor que ficava somente sentado pedindo para os alunos copiarem os slides]. Conversamos com a coordenação, mas acho que não adiantou nada.</p> <p>174. Segundo, é melhor que os professores evitem escrever enquanto explicam a matéria, primeiro passem a lição na lousa e depois expliquem.</p> <p>175. Terceiro, evitar falar de costas, por mais que eu veja a interpretação, gosto de olhar para professor enquanto ele fala, sua expressão, seus gestos, olho para ele e para intérprete, vou alternando.</p>
<p>8. O intérprete de Libras: a importância do profissional e os cuidados a serem tomados na interpretação</p>	<p>66. Comecei as aulas com uma intérprete, ela era muito boa, mas os professores não falavam em Libras, só ficavam falando em português.</p> <p>115. Tinha intérpretes para resolver tudo com a gente. Era bem legal.</p> <p>116. Lembra aquele episódio de pedir aula de Português para surdos? Então, a intérprete foi com a gente.</p> <p>118. Se a gente não entendesse o português das perguntas, a intérprete fazia em Libras para a gente entender.</p> <p>176. Também acho que o intérprete deve acompanhar o aluno surdo em todos os lugares que ele precisar, como quando vai conversar com a coordenação e a direção, e não ir embora assim que acabar a aula.</p> <p>177. O intérprete de Libras tem que ter noção de algumas coisas, por exemplo, lá tinha um intérprete que estava sentado interpretando, em algum momento ele ficava em pé e ia até a lousa e explicava apontando para o quadro e todo mundo vendo. E era complicado, porque ele não era o professor.</p> <p>178. Não gosto de intérpretes que sentavam de qualquer jeito na cadeira, ou</p>

	<p>ficavam brincando para lá e para cá com a cadeira de rodinhas, falei sobre isso com a coordenação e a direção.</p> <p>179. Havia intérpretes que faziam melhor o seu trabalho no Ensino Fundamental do que no Médio, então achava que eles tinham que levar em consideração isso. Conversei com a coordenação e mudaram o intérprete de sala, até por uma questão de linguagem, né? Sinais usados no Ensino Médio e sinais usados no Ensino Fundamental são diferentes.</p> <p>180. Sim, a gente tinha contato com alguns [intérpretes]. De alguns eu sinto saudade de conversar.</p> <p>181. Às vezes, o professor passava lição na lousa, a gente acabava de copiar e sobrava um tempo, e a gente ficava batendo-papo. Era legal. [sobre o contato com os intérpretes].</p>
<p>9. Estar entre surdos e ouvintes: os desafios na comunicação e na relação, a identificação com os surdos e a importância de orientar os ouvintes</p>	<p>23. Antigamente, na época da escola, sim, tínhamos muito contato, saíamos bastante, mas depois que acabamos o Ensino Médio isso diminuiu; acontece com todo mundo. [sobre se encontra com os amigos com frequência].</p> <p>24. Nossas vidas mudaram, o horário de trabalho muitas vezes não ajuda, mas ainda mantemos um pouco de contato. Em compensação fiz novas amizades e vou seguindo.</p> <p>25. No começo, pela internet, conversando com pessoas no Facebook, por exemplo. Depois, se a pessoa é legal, posso encontrar em vários lugares: na balada, também viajando. [sobre como encontrou novas amizades].</p> <p>26. Fui para outras cidades e estados, como Florianópolis e Curitiba, no Paraná, conheci muitas pessoas diferentes. [sobre como encontrou novas amizades].</p> <p>27. Sim, a maioria é surda. [sobre se a maioria dos amigos é surda].</p> <p>28. Sim, principalmente os meus vizinhos e os amigos dos meus primos. [sobre se tem amigos ouvintes].</p> <p>29. Eu insisti para que aprendessem Libras, alguns aceitaram e aprenderam, outros não. [sobre como é a comunicação com os amigos ouvintes].</p> <p>30. Sabem coisas como o alfabeto manual, e alguns deles se comunicam por gestos, mas a comunicação é boa. [sobre como é a comunicação com os amigos ouvintes].</p> <p>31. Na verdade, a comunicação acontece principalmente pela escrita, não tanto com o papel, mas digitando mensagens no celular. [sobre como é a comunicação com os amigos ouvintes].</p> <p>32. Sim, existe muita diferença. Com meus amigos surdos as conversas são mais fáceis e rápidas, com os ouvintes demora mais o tempo entre o que é falado até ser entendido; o que não acontece com meus amigos surdos.</p> <p>33. Claro, se o ouvinte souber Libras, essa comunicação vai ser rápida também. Na verdade, é como se fosse conversar com um surdo.</p> <p>34. Sim, precisa de paciência... Alguns, eu percebo que não têm paciência, em algum momento se irritam e dizem “ah deixa pra lá”, então eu faço o mesmo. [sobre se precisa de mais paciência para conversar com os amigos ouvintes].</p> <p>35. Quando eu sei que a pessoa tem paciência para se comunicar, eu converso, mas se não tem, eu já não ligo de não conversar.</p> <p>53. Na farmácia em que eu trabalhei era bom, pois tinha um funcionário</p>

	<p>ouvinte que sabia Libras. Até fiquei surpreso, foi muito legal.</p> <p>55. Sim, não eram todos, alguns sabiam, a minoria na verdade. Uns 30% sabiam Libras e 70% mais ou menos. [sobre se os outros funcionários sabiam Libras].</p> <p>56. Depende... Eu frequento mais as festas, baladas, como aquela chamada “Vibração”... [sobre se frequenta eventos da comunidade surda].</p> <p>57. Eventos em associações de surdos, por exemplo, é difícil eu ir, mas não sei o motivo... Já me disseram que nesses eventos há alguns problemas, e eu não gosto de lidar com isso, prefiro estar tranquilo e em paz.</p> <p>58. Sim, muito forte. [sobre se sente que tem identidade surda].</p> <p>59. Ah, é ter mais percepção visual, usar a língua de sinais para se comunicar, por exemplo, utilizar mais a webcam para se comunicar na internet, usar sinais luminosos para chamar alguém surdo, eu acho que isso que é identidade surda. Sinto orgulho de ser surdo! [sobre o que é identidade surda].</p> <p>97. Ainda mantenho contato com esses colegas [da escola pública para surdos]. Quando a gente vai jogar futebol aos sábados ou domingos, todo mundo se encontra por lá. São amigos de longa data.</p> <p>98. Só com alguns, bem pouco contato, com uns 10%. [sobre se mantém contato com os amigos da inclusão].</p> <p>99. Mas com os surdos tenho contato com quase todos. Às vezes é difícil se falar por causa do tempo, mas de vez em quando a gente se fala.</p> <p>127. Lembro de uma vez que eu era pequeno, tinha uns 5 ou 6 anos, numa viagem, estava num hotel e vi outras crianças ouvintes brincando. Eu fui até lá e elas me colocaram para fora da brincadeira, aí o segurança veio e me ajudou. Eu lembro só dessa vez, mas depois, nunca. [sobre já ter sofrido bullying].</p> <p>128. Agora, quando eu percebo que às vezes os ouvintes tiram sarro de surdos, mas por coisas que eles não conhecem, eu tento manter a calma, explicar que as coisas não são assim, digo como é o surdo e que eles devem respeitar, então fica tudo certo.</p> <p>129. Porque os ouvintes não têm informação, não convivem com surdos. Eu poderia ficar bravo com isso, mas não, é preciso explicar para que eles entendam...</p> <p>130. Alguns querem resolver na ignorância, mas eu acho que o importante é sempre manter a calma, orientar e conversar. Se mesmo assim, as pessoas ouvintes não quiserem respeitar, aí sim eu deixo para lá também.</p> <p>131. Isso mesmo, escrevendo. Geralmente não sabem Libras, como eu vou me explicar, né? [sobre como é a comunicação com os ouvintes para orientá-los].</p>
<p>10. Em busca por trabalho, autonomia e novas experiências</p>	<p>36. Não, estou procurando trabalho. [sobre se trabalha atualmente].</p> <p>37. Sim, antigamente, eu trabalhava em produção, mas comecei a ter dores nas costas e achei melhor sair de lá. [sobre se já trabalhou anteriormente].</p> <p>38. Achei que era um bom momento para me mudar para Florianópolis, para tentar uma vida nova. Então fui e lá trabalhei numa farmácia.</p> <p>39. Só que tive muitas dificuldades para pagar as contas sozinho, então pedi demissão e voltei para São Paulo.</p>

	<p>40. Chegando aqui [São Paulo], eu fui procurar cursos e outras atividades para me ocupar, e uma oportunidade de trabalho.</p> <p>41. Eu trabalhei na farmácia e tentei estudar, mas foi difícil com o trabalho.</p> <p>42. Isso, voltei porque não conseguia pagar as contas. Voltei para São Paulo porque tinha a minha própria casa, então já ficava mais fácil.</p> <p>43. Eu gostei de morar sozinho, aprendi muito, amadureci.</p> <p>44. Foi legal, eu gostava de morar sozinho, eu aprendi muitas coisas.</p> <p>45. É muito diferente de estar em casa. Eu tive que aprender a batalhar pelas minhas coisas, como conseguir o bilhete de ônibus, ou mesmo procurar trabalho. Eu tinha que fazer tudo sozinho e consegui.</p> <p>46. Eu queria ter uma experiência nova, saber como é ser independente. Aprender coisas novas.</p> <p>47. Assim que voltei para São Paulo, eu pensei: “acho que vou para lá [Florianópolis] tentar ser feliz”, aí eu fui...</p> <p>52. Em Florianópolis é difícil encontrarmos vagas de trabalho, de uma maneira geral.</p> <p>54. Por outro lado, vejo que a questão é que as vagas [de trabalho] que existem sempre são para serviços braçais, nunca é no administrativo, por exemplo, e isso é muito ruim.</p>
<p>11. Gostos e desejos para o futuro</p>	<p>48. Eu gosto muito de trabalhar no computador, com edição de vídeos, ou mesmo hardware e montagem de computador.</p> <p>49. Também gosto muito de pesquisar e ter novas informações. Gosto de jogar futebol ou vôlei.</p> <p>50. E viajar, gosto muito também, mas quando estou em casa, estou sempre pesquisando alguma coisa e fazendo edição de algum vídeo.</p> <p>51. E [gosto de] aprender sobre coisas diferentes, pesquisar...</p> <p>136. Mas eu também gosto de saber o que acontece no mundo. Minha família sempre me fala as coisas muito resumidamente, e eu estou sempre curioso para saber mais!</p> <p>184. Gostaria de trabalhar com edição de vídeos, filmes, propagandas e viajar para os locais para apresentações...</p> <p>185. Também gosto de manutenção de computadores, não de ir para outros locais consertar os computadores, mas mais para mim mesmo, acho legal.</p> <p>186. Ou administrativo também... Mas, principalmente, eu gostaria de trabalhar com edição de vídeos.</p> <p>187. Eu quero fazer as edições em uma perspectiva surda, e divulgar as línguas de sinais. Gostaria de fazer vídeos explorando a visualidade própria do surdo. Esse é o meu grande sonho!</p>

APÊNDICE F – Quadro de núcleos de significação e indicadores de Miguel

Quadro 4 - Núcleos de significação e indicadores de Miguel

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
1. Escola e família: espaços de diálogos possíveis e de poucos desencontros	1. Família: espaço de construção de uma voz
	2. Escola como espaço de diálogo e de criação de projetos
	3. Desencontros com os gestores da escola
2. Desafios e enfrentamentos na escola: a relação com o português, a comunicação com os colegas e comparações com a escola do outro	4. O português oral e o escrito: a valorização da fala oral e o encontro com o português escrito
	5. A comunicação e o relacionamento com os colegas surdos e ouvintes da escola
	6. Entre a escola particular e a pública: comparações, significações sobre a escola do outro e a bolsa de estudos como possibilidade de acesso à escola particular
3. A escola como espaço de diversidade de experiências: entre vivências boas e ruins nas disciplinas e com professores e intérpretes	7. Os professores e as disciplinas: entre experiências boas e ruins
	8. O intérprete de Libras: a importância do profissional e os cuidados a serem tomados na interpretação
4. Situar-se no mundo: relacionar-se com os outros, construir um percurso autônomo e pensar o futuro.	9. Estar entre surdos e ouvintes: os desafios na comunicação e na relação, a identificação com os surdos e a importância de orientar os ouvintes
	10. Em busca por trabalho, autonomia e novas experiências
	11. Gostos e desejos para o futuro

APÊNDICE G – Conversação com Nasser

Cibele - Vamos começar, ok?

Nasser - [Consente afirmando com a cabeça].

Cibele - Vamos começar lá de trás, como se deu a questão da surdez, como aconteceu?

Nasser - De ser surdo?

Cibele - Sim.

Nasser - Eu nasci ouvinte e tive meningite quando estava entre 1 ano e meio e 2 anos de idade. Foi muito grave; minha mãe ficou preocupada e me levou para o hospital, e eu precisei ficar hospitalizado por um mês. O médico, durante o tratamento, tentou de tudo para me salvar. Houve um momento em que ele disse à minha mãe que poderia acontecer duas possibilidades: uma era eu morrer e a outra era eu ficar com alguma deficiência. Eu sobrevivi, mas fiquei surdo. E aí, por volta dos 4 anos de idade, fiz o implante coclear e fiquei com ele até os 9 anos. É isso.

Cibele - Você fez o implante coclear então?

Nasser - Minha mãe e pai optaram. Minha mãe e meu pai, junto à equipe médica, decidiram fazer o implante coclear quando eu tinha 4 anos, mas aos 9 pedi para que o retirassem.

Cibele - Você sentiu que o implante não o ajudava?

Nasser - Se me ajudava ou não? Eu lembro que, na minha infância, morava num sobrado - estava no andar de cima e minha mãe no andar de baixo -, e minha mãe me chamava pelo nome: “Nasser, o leite está pronto”. Assim que ouvia eu saía correndo e ia até lá pegar o meu leite, e minha mãe estava sempre sorrindo. Eu lembro que o implante coclear me ajudava a ouvir, conseguia identificar de quem era a voz, mas havia um grande incômodo e não dormia bem. Eu tinha que ter um extremo cuidado com meu corpo, precisava de muito cuidado ao praticar esportes, não podia ir à piscina, andar de bicicleta. Eu tinha várias limitações, só podia nadar na superfície, não podia dar mergulhos por conta do implante coclear e, aos 9 anos, percebi que ouvir já não era mais o suficiente, a dor era maior, o sofrimento, e aí resolvi retirá-lo.

Cibele - E sua família, quando eles descobriram que você era surdo, qual era o sentimento, a sensação para eles?

Nasser - Minha mãe ficou muito feliz porque eu sobrevivi - foi o que ela me disse. Eu já percebo que meu pai não, ele tem uma certa tristeza, sinto que ele pensa diferente, eu sei que ele gostaria de que eu permanecesse como ouvinte, por conta da normalização diante do outro. Quando eu era pequeno nenhum familiar pensou em usar língua de sinais, eles realmente me queriam como um ouvinte, me queriam como um “normal”. Porquê? Porque eles acreditavam que era isso que iria estabelecer uma qualidade de vida melhor para mim, porque as pessoas iriam me ver como igual, como os demais na sociedade. Mas isso não dá certo, porque a cultura surda, a experiência visual e a experiência ouvinte são bem diferentes. A minha família acreditava que era preciso me igualar aos ouvintes, se não fosse possível ter essa experiência auditiva, era preciso buscar qualquer forma para me igualar aos ouvintes. Eles se esforçaram bastante, mas não deu certo.

Cibele - Isso permanece até hoje?

Nasser - Não, não. Até os 16 anos, porque aos 15, 16 anos, aprendi Libras. Antes disso, eu fui somente oralizado. Quando eu aprendi, fui me percebendo, me analisando e vendo quem eu era como surdo e como poderia estabelecer relações com meus familiares. Eu percebi que a minha família não me dava atenção, eles pensavam: “ah, ele é surdo, ok.”. Eles não pensavam em aprender Libras para tentar ter uma comunicação melhor comigo.

A minha família se comunica comigo por meio da oralização, então temos muitas limitações. Vejo que falta essa compreensão 100%, de poder estar junto, de trocar, de conversar, de ter uma comunicação com clareza, parece que falta essa empatia em alguns familiares.

Aos 16, eu comecei a questionar minha família, foi um processo muito difícil. Por exemplo, em um almoço, todos sentados à mesa, comendo e conversando, e eu ali com a família. Eu pergunto para minha mãe

sobre o que estão falando, pergunto para minha irmã também, a resposta é sempre simples, é resumida: “ah, estamos falando da casa dela, da nova casa dela”, “ah, é sobre o acidente que aconteceu”. Só isso! Então isso me trazia muitos ressentimentos, eu percebi que me faltava acesso a informações completas, então faltava esse desenvolvimento intelectual.

Era uma angústia muito grande, de sentir que precisava correr atrás para aprender mais, para me desenvolver mais. Eu tinha a impressão de que a minha família sabia tudo, porque eles tinham acesso a informações completas. Eles não precisavam ficar perguntando, eles já entendiam. Eu sempre tinha que ficar questionando, o que é isso, o que é aquilo. Eu percebi que eles não precisavam fazer isso, eles já entendiam direto, faltava eu poder acompanhar. Eu falei para a minha família que eu queria ter acesso a informações dessa forma, igual a eles, e aí começaram várias discussões e brigas. Foi um processo muito difícil, depois melhorou um pouco. No ano passado, *finalmente minha mãe compreendeu melhor essas questões*, mas os demais não, porque os outros familiares ainda têm uma visão clínica-médica da surdez.

Eles não percebem que há um mundo dos surdos, eles pensam que os surdos estão dentro do mundo dos ouvintes e não é verdade. Na verdade, são mundos separados, eles não pensam na questão cultural, eles pensam que são deficientes dentro de um mundo ouvinte, como se fosse tudo igual. Eu sinto que é assim que a minha família pensa. Desculpe pela minha fala tão extensa.

Cibele - Não, não, fique à vontade, isso é bom! Então, você sente que a sua mãe tem compreendido melhor essas questões agora?

Nasser - Sim.

Cibele - Ela quer aprender Libras?

Nasser - Agora está começando, mas depois de muita discussão. Recentemente, eu resolvi publicar no Facebook um desabafo, uma crítica à minha família, sobre o histórico de opressão. Minha mãe leu aquilo, minha família também leu. Minha mãe, na verdade, foi mais compreensiva porque já entendia um pouco por causa das discussões que tivemos anteriormente e os meus tios levaram um susto quando leram. Meu pai não gostou e brigou comigo, mas minha mãe e minha irmã compreenderam bem. Agora a minha mãe começou a entender esse lance de identidade surda e começou a aprender Libras junto com a minha irmã.

Cibele - E o que significa para você a identidade surda?

Nasser - Essa pergunta é uma pergunta que outra pessoa já me fez e eu não soube responder. Porque essa questão de identidade surda é muito complexa, nós sabemos que os surdos têm histórias diferentes. O surdo que nasce surdo, em uma família que aceita a Libras e que depois é inserido em uma escola de surdos, aprende fluentemente Libras, então ele constrói uma identidade de acordo com esse contexto, mas tem aquele surdo que nasce surdo e a família leva para escola de ouvintes, ele convive com ouvintes e aí constrói a sua identidade. Também tem o surdo que vai para escola especial, convivendo com pessoas com outras deficiências (pessoas cegas, cadeirantes), ele é inserido ali, desenvolvendo outra identidade. Tem surdo que não sabe Libras e que não sabe oralizar, ele constrói outra identidade. Há uma grande variedade. Então, você me pergunta sobre a identidade surda, como eu vejo a identidade –, eu não sei.

[Nasser e Pesquisadora riem].

Cibele - Acho que você já explicou.

Nasser - São bem diversas.

Cibele - Dos seus amigos, a maioria é surda ou ouvinte?

Nasser - Desculpa, não entendi.

Cibele - A maioria dos seus amigos são surdos ou ouvintes?

Nasser - São surdos. Até os 15 anos, como eu oralizava, eu tinha colegas ouvintes, mas essas relações eram muito limitadas, porque eu não tinha nenhum tipo de informação. Eu não conseguia me expressar. Esses meus colegas viviam conversando e eu calado.

Tinha um deles, que eu sentia que poderia ser meu amigo, mas não sei dizer se era recíproco. Em alguns momentos, como em aula, por exemplo, em que estavam todos rindo, eu perguntava para esse meu amigo sobre

o que eles estavam falando e ele virava e falava resumidamente o que estava acontecendo. Isso também acontecia nos intervalos, eram sempre informações resumidas. E eu sei também que aquilo às vezes o enchia. Então, eu encontrava muita limitação, mas aí, com 15 anos, eu comecei a aprender Libras...

Cibele - E como isso começou?

Nasser - Na escola de ouvintes, até os 15 anos, eu tinha vários problemas, aprontava muito, vivia de castigo, era muito nervoso, irritado, porque eu não tinha entendimento das coisas. Brigava com os professores, com os alunos, com a direção da escola, brigava com todo mundo, porque não havia comunicação. Não tinha certeza de nada, eu me sentia perdido.

Aos 15 anos, eu encontrei um grupo de surdos, eu senti que esse grupo era diferente. No começo, convivendo com esse grupo também houve limitação, porque eu não sabia Libras. Foram 3 meses de acompanhamento até eu conseguir me comunicar com os surdos. Na verdade, no começo era ruim, era comunicação total, português sinalizado, mas mesmo assim eu me sentia feliz, porque eu conseguia entender o outro e o outro me entendia, mesmo que não fosse de forma fluente.

Fui absorvendo aquela variedade de informações e aquilo foi me trazendo uma alegria, um novo sentido de viver e naturalmente os colegas ouvintes foram deixados de lado, porque eu havia encontrado o que procurava naquele grupo.

Cibele - Como foi esse primeiro contato com os surdos? Desse grupo que você estava contando.

Nasser - Na verdade, na escola de ouvintes tinham outras duas surdas, também oralizadas como eu, mas não tinha amizade, não foi criado um vínculo.

Cibele - Era uma escola particular?

Nasser - Sim, era.

Cibele - Elas eram da mesma sala?

Nasser - Não, eram de outra sala, eu estava no 7º ano e elas eram do 6º ano, um ano na frente. Na verdade, quando conversava com uma amiga surda, eu sentia que era um pouco melhor, porque a gente entendia o sofrimento um do outro, mas a comunicação dos dois oralizando era difícil. Na escola de ouvintes, eu não percebia que a gente tinha uma cultura em comum, ficávamos ali no padrão dos ouvintes, tanto eu quanto ela, parece que por isso não formamos um vínculo, apenas encontros e desencontros. Eu era muito briguento e essa aluna também.

Cibele - Você quando criança era briguento?

Nasser - Sim, sim, eu era muito nervoso.

Cibele - Brigava como? Brigava de bater, ou discutia?

Nasser - Sim, eu brigava, xingava, andava com raiva, quebrava as coisas.

Cibele - Me conte alguma dessas ocasiões.

Nasser - Tenho várias, não consigo selecionar uma, é difícil. [Pausa] Desculpa, é muita coisa. Uma ocasião foi na aula de educação física, o professor era um desses do tipo machão, estávamos ali sentados e ele explicando alguma coisa, não tinha intérprete, não tinha interpretação. Não só na aula dele, mas em qualquer aula, os professores explicavam e eu não entendia nada, nada.

Bom, ele estava lá falando bastante coisa e ao final eu levantei o braço e pedi para ele explicar para mim o que ele havia falado aos demais alunos. Ele simplesmente disse que como eu não havia prestado atenção, seria um problema meu. Eu era sempre quieto nas aulas, sempre observando, observando e os professores não percebiam isso, não percebiam o problema, não percebiam que a cultura surda tem uma diferença.

Esse professor me ignorou, eu fiquei muito angustiado, perguntei para meu colega e ele também me ignorou, de repente aquele sentimento cresceu. Meus colegas ouvintes começaram a brincar, eu tentei entrar na brincadeira e eles me mandaram cair fora, não me queriam ali com eles e eu fui me angustiado mais ainda. Eu não sentia vínculo, não me sentia acolhido por ninguém, isso me trazia uma irritação, um nervoso muito grande, então qualquer coisinha me fazia partir para cima.

Uma coisa interessante, que me lembrei agora, é que é normal crianças brigarem entre si por conta de ciúmes, egoísmo, por brincado, etc, mas uma criança pode brigar com uma diretora?

Cibele - Com a diretora?

Nasser - É, pode brigar com ela, xingando?

Cibele - [Expressão de que não compreendeu].

Nasser - Por exemplo, se uma criança ouvinte briga com outra criança é de igual para igual, agora se ela brigar com o professor é uma outra hierarquia, ela pode ser suspensa, pode ser expulsa. Imagine uma criança brigando com a diretora. Ela pode facilmente ser expulsa, porque a diretora está numa posição de muito mais respeito, que é preciso obedecer; mas eu, durante minha infância, não sabia disso. Não sabia que poderia ser expulso da escola caso brigasse com a diretora, não tinha acesso a informações. Eu brigava muito com a diretora e ela aguentava, porque sabia que eu não tinha informações.

Cibele - Mas o que você fazia? Só xingava, ou brigava de bater?

Nasser - Isso, xingava, mas brigar, eu já briguei com professor. Tinha um que ficava me gozando, tirando barato. Eu não entendia o que ele estava falando, mas sabia que estava me provocando. Aquilo me dava um nervosismo muito grande e um dia peguei uma caneta e furei o braço dele, até sangrou. O professor disse que eu havia ficado louco, me levou para a diretoria, fui questionado o porquê daquilo, fui suspenso por um dia, poderia ter sido expulso, mas não foi o que aconteceu. Chorei muito, fiquei muito nervoso.

Cibele - Quantos anos você tinha?

Nasser - Quando aconteceu esse lance da caneta, eu tinha uns 12, 13 anos. Sabemos que uma criança nessa idade conhece as relações dentro da escola, mas eu não sabia, não conhecia as regras, não sabia do que se tratava. Eu vivia brigando, me envolvendo em confusão. Não só eu, mas percebo que os meus amigos surdos também passaram por isso, da mesma forma que eu.

Cibele - A diretora, a coordenação e os professores não explicavam nada?

Nasser - Até explicavam, mas de forma oral, e eu tinha acesso limitado a isso. Nenhum ouvinte da escola sabia Libras e eles sempre oralizavam frases grandes. Eu tentava fazer leitura labial e acredito que tinha acesso a mais ou menos 30% ou 40% do que eles falavam, porque eu era pequeno e fazer leitura labial era bem difícil. Se eu tivesse acesso a 100% de tudo o que era falado, tudo bem, ia entender que às vezes é preciso ter cuidado com alguma coisa perigosa, por exemplo, mas 30% era muito pouco, eram apenas fragmentos da informação que não me permitiam entender nada e ocasionavam essa falta de comunicabilidade, esses conflitos.

Eles davam explicações, mas me tratavam como se eu fosse ouvinte. O ouvinte entendia, beleza, mas eu ficava sem entender por causa desse modo de comunicação que não se aplicava a mim, e aí eu sentia que brigar não era um problema.

Cibele - Entendi. E na escola não havia intérprete de Libras em nenhum momento?

Nasser - Na escola de ouvintes?

Cibele - Sim.

Nasser - Não, eu nem sabia da existência de intérpretes. Eu acho que por volta do ano 2000, a sociedade ainda não tinha entendido as necessidades dos surdos. Não havia nenhum tipo de interpretação.

Cibele - Você estudou sempre na mesma escola?

Nasser - Sim, eu entrei no pré e fiquei até o 8º ano. Entrei na escola já tendo o implante coclear, fui muito bem recebido pelos colegas, eles me tratavam bem, me cumprimentavam, abraçavam, interagiam comigo, não haviam conversas, mas me chamavam para brincar e interagir. Mas na primeira série, quando tirei o implante coclear, tudo mudou, começaram a me ignorar, passei a ser acusado de coisas que não tinha feito, sofri bullying, enfim, eles me olhavam feio, um olhar com discriminação, percebi que as coisas tinham realmente mudado e aí começaram os problemas.

Cibele - E você fez todo o Ensino Fundamental nessa escola? Depois fez o Ensino Médio?

Nasser - Isso, do pré ao 8º ano eu fiz na mesma escola. Foram oito anos de perda de tempo.

Cibele - E que disciplinas você mais gostava?

Nasser - De hoje ou daquela época?

Cibele - Daquela época?

Nasser - A que eu mais gostava era matemática. Matemática era mais fácil, porque eu conseguia acompanhar visualmente. O professor anotava os números na lousa e mostrava como fazer as contas com o giz. Ali, na lousa, eu conseguia acompanhar, vendo os números, mas a parte que ele oralizava eu não entendia nada. História, eu não aprendia nada, Ciências, Português, Geografia, também não. A única disciplina que eu conseguia entender, porque tinha acesso visual, era matemática.

Cibele - E agora você gosta mais de qual?

Nasser - Agora eu adoro História. Gosto muito de Geopolítica, Artes.

Cibele - E como isso mudou? O quê que mudou?

Nasser - Porque aos 15 anos eu fui para uma escola de inclusão, em que haviam ouvintes e surdos misturados. Comecei a aprender língua de sinais e lá havia intérpretes. Eu ia para as aulas que tinham interpretação de Libras, olhava aquilo e ficava muito impressionado.

Cibele - Onde foi isso?

Nasser - Foi na escola B. Quando eu terminei o 8º ano, eu disse para minha mãe que não queria mais continuar na mesma escola. Ela foi procurar outras escolas e encontrou essa, que era uma escola de inclusão, tinham intérpretes de Libras e outros surdos. Eu gostei da ideia, então fui transferido e aprendi Libras com os surdos de lá. Ficava impressionado por haver intérpretes, era muito bom. Foi quando eu aprendi de verdade, do 9º ano em diante... Mas eu deveria ter aprendido antes disso, assim eu poderia ter me desenvolvido ainda mais, estabelecendo relações desses novos aprendizados com o conhecimento básico anterior, mas não, houve uma lacuna gigante até o 9º ano e isso gerou grandes limitações. Fiz o Ensino Médio, fui aprendendo, aprendendo, aprendendo. Foi com a presença do intérprete que eu pude entender melhor e gostar mais de História e Geografia. Antes eu gostava mais de Matemática, agora gosto mais de História.

[Nasser e Pesquisadora sorriem].

Cibele - Lá na escola B, a relação com os amigos era melhor?

Nasser - Sim, muito melhor. Mas lá os grupos de surdos e ouvintes eram bem separados, acho que isso é normal por causa das diferenças linguísticas e culturais.

Cibele - E tinham muitos surdos lá?

Nasser - Sim, quando eu entrei tinham muitos surdos, depois foi diminuindo conforme os anos foram passando. Acho que isso aconteceu principalmente porque quando eu estava no 2º ano, na escola B, tinha uma coordenadora surda que era responsável pela coordenação dos intérpretes. Quando tínhamos algum problema em relação aos intérpretes, no caso de contratação de intérpretes, ou se faltavam, nós a procurávamos. Mas, naquele mesmo ano, ela foi mandada embora e um ouvinte a substituiu, aí foi uma bagunça e a escola B parou quase totalmente de receber os surdos. Agora sobraram somente cinco alunos surdos, antes haviam uns 15, 20.

Cibele - E na escola B, havia um professor que você gostava mais?

Nasser - Professor da escola B?

Cibele - Ou pode ser da escola anterior também. Você se lembra de alguns professores que considerava que eram bons?

Nasser - Quando estava na 1a. série, tinha uma professora de quem eu gostava muito. Ela falava várias coisas diante da sala e eu não entendia nada, mas assim que terminava, ela vinha até mim e explicava tudo de novo com cuidado, ela me ajudava muito e me fazia sentir especial, me ajudou pra caramba. Isso permaneceu mesmo quando tirei o implante coclear, a professora continuou me ajudando e não mudou comigo, diferente dos colegas que mudaram e começaram a me ignorar. No ano seguinte, ela foi embora e foi substituída por outra professora que era muito ruim, eu não conseguia entender nada. Ela achava que eu tinha que ser igual aos demais, aos ouvintes, e aí eu não aprendia.

Eu gostava mais dessa professora da 1a. série e também de um professor de História do 6o. ano. Ele era muito parecido com a professora da 1a. série. Depois que a aula terminava, ele me explicava novamente o conteúdo, em particular, e acredito que isso ajudou muito no meu desenvolvimento. Mas depois que aprendi Libras, aos 15 anos, na escola B, aí era diferente, gostava de alguns professores, não gostava de outros, não precisava mais de toda aquela ajuda especial. Dentro da escola B eu conseguia ter mais acesso a informações e optar por quais professores eu gostava mais, ou de quem não gostava.

Cibele - Legal.

Nasser - Entendeu?

Cibele - Sim. Você tinha dito que fez fono, é isso?

Nasser - Sim, fiz desde os 4 anos de idade, quando era criança e estava na fase do implante coclear, foram 15 anos de oralização. Eu parei acho que em 2013, era um treinamento intenso com a oralização.

Cibele - Você acha que te ajudou?

Nasser - Não! [Pausa] Eu percebi que ser oralizado, me fez falar bem, mas ao falar com os ouvintes, eles entendiam o que eu estava falando, porém, não percebiam que eu tinha uma identidade, uma cultura surda, que é diferente da dos ouvintes. Eles me viam oralizar e pensavam: “ah, ele é surdo, mas sabe falar! Não preciso aprender Libras”.

Engraçado, porque demorei 15 anos para conseguir oralizar bem, mas em apenas 3 meses eu aprendi Libras e sabia sinalizar bem. Isso tem a ver com a experiência visual característica das pessoas surdas.

Cibele - Entendi. E você já foi a outros profissionais? Como no psicólogo?

Nasser - Fui sim. [Pausa] Em 2010, eu procurei um psicólogo por causa de problemas de depressão. Mesmo na escola B, me sentia muito solitário. Foi na escola B que eu entrei em contato com a minha história de vida, desde minha infância até aquele momento. Quando eu entrei na escola B, por fora eu parecia bem feliz, mas dentro de mim eu continuava a sentir muita coisa ruim, por conta do meu contexto histórico, que foi problemático por causa da escola A e da minha família. Um dia lá na escola B, eu fiquei louco, eu comecei a quebrar as coisas da escola, os professores e os alunos ficaram assustados. Chamaram a minha mãe e ela resolveu me levar para o psicólogo.

Cibele - E foi bom? Te ajudou?

Nasser - Sim, me ajudou bastante, porque o psicólogo sabia Libras e com isso a comunicação fluía, eu conseguia entendê-lo com clareza e assim era possível ter bastante troca.

Cibele - Entendi. E como eram as interações com os colegas nos intervalos, ou antes e depois das aulas?

Nasser - Nas escolas por onde passei ou na escola B?

Cibele - Pode ser nas duas.

Nasser - Na escola de ouvintes em que estudei até os 15 anos, que era a escola A, eu adorava esportes. Era óbvio que, por conta de ser visual, não precisava me comunicar com as pessoas, aí participava bastante. Quando começava o intervalo eu sempre saía correndo para participar dos esportes, jogava futebol e no final retornava à

aula. Na escola de ouvintes eu só ia jogar bola. Na escola B, o intervalo era diferente, não tinha futebol, mas era bom porque havia outros surdos. Quando acabava a aula, a gente ficava reunido conversando.

Cibele - E vocês conversavam sobre várias coisas?

Nasser - Na escola A eu só praticava esportes, porque, com os ouvintes, a comunicação era bem difícil. Nessa escola, eu não compreendia o que era explicado, não tinha nenhum entendimento sobre o pensamento político, filosófico, nada, de nada. Eu só transitava por ali, sem ter conhecimento de mundo, faltava troca, faltava o acesso a informações para que fosse possível o aprendizado. Então, esse período foi realmente de não aprendizado.

Depois, na escola B é que eu comecei a conhecer sobre várias temáticas, várias áreas, sendo um motivo de grande felicidade para mim, pois eu queria ficar ali aprendendo mais e mais. Na escola B, também, tive acesso a um grupo de ouvintes, mas era um grupo diferente daquele que convivi na escola A. Ainda assim, pude perceber o quanto falta empatia dos ouvintes por nós, surdos, o quanto ainda faltava uma percepção sobre a nossa identidade e cultura. As trocas, as conversas que os surdos tinham com os ouvintes eram diferentes das que eram possíveis quando estávamos somente entre surdos.

Cibele - Entendi. E você tem alguma lembrança boa, por exemplo, uma lembrança que você gosta bastante e que aconteceu na escola?

Nasser - De qual delas? Da escola A?

Cibele - Qualquer uma, você escolhe.

Nasser - Na escola A, eu só tenho lembranças de problemas; eu ficava chorando, brigando, não havia troca, não existe nada que marque minha história positivamente lá. Já na escola B sim, eu tenho boas experiências, tenho algumas ruins também, mas que fazem parte do cotidiano das pessoas, é normal ter esse lado bom e ruim. É importante as pessoas aprenderem sobre experiências positivas e negativas. O modo como vivi na escola A me desperta ódio até hoje [adicionado].

Na escola B, eu aprendi muito sobre experiências de vida, porque estar junto a outros pares surdos me proporcionou isso. Na escola A, eu não tinha experiências positivas nem negativas, eu não tinha compreensão das coisas, era como se eu fosse um robô. Eu ia para a escola, ficava olhando, esperando o tempo passar e, quando acabava, eu voltava para casa. Isso não me proporcionava experiências e acontecia porque não havia nenhuma acessibilidade.

Mas uma lembrança legal, boa da escola B foi quando eu ingressei e entrei em contato com os outros alunos surdos. Eu comecei a entender o que eles estavam dizendo, a sinalização deles, eu senti que me parecia com eles, me identifiquei. Então eu os via ali sinalizando, eu oralizava, perguntava alguma coisa, eles me respondiam e eu conseguia entender, aí era possível essa troca fluida.

Com os ouvintes, eu fazia perguntas e obtinha respostas que não conseguia compreender com clareza, isso se repetia várias vezes, havia uma forte limitação na comunicação. Antes eu não sabia escrever, então a comunicação com os ouvintes era muito limitada, já com os surdos a comunicação era muito mais tranquila: eu perguntava, eles me respondiam e eu entendia o que estava sendo dito. Essa história da minha entrada na escola B marcou a minha vida, foi boa!

Cibele - Entendi. E quando você aprendeu a escrever?

Nasser - Como eu aprendi?

Cibele - Pode ser, quando e como?

Nasser - O meu pai era bem rígido, ele queria que eu aprendesse o português perfeitamente, igual aos os ouvintes. Ele tentava muito me ensinar, mas eu não conseguia compreender o que ele estava tentando me passar e não desenvolvia o português. Acredito que os ouvintes, principalmente eles, precisam compreender qual a raiz da questão antes de tentarem ensinar o português para os surdos. Eles não percebem isso, só forçam o aprendizado, dizendo onde estão os erros, ficam corrigindo, mas não têm clareza do porquê dessa dificuldade.

Meu pai ficava tentando e tentando me ensinar. Isso foi me angustiando, e chegou uma hora que eu não queria mais saber do português. Até o momento em que ele começou a me mostrar filmes, eu gostava e comecei a assisti-los. Havia legendas nos filmes e foi por conta delas que eu comecei a ter um aprendizado um pouco melhor, pois antes eu tinha muita dificuldade com gramática. Eu ia acompanhando as cenas junto com as legendas e com isso era possível ir aprendendo mais sobre a gramática do português, mas isso não me permitiu ser fluente. Foi só depois, com 18, 19 anos, que eu comecei a ter consciência de que eu precisava aprender

português. E foi aí quando eu comecei a ler. Tinha bastante limitação no começo, precisava pesquisar palavras na internet, no dicionário. Era difícil, mas sinto que agora melhorou, consigo resolver parte das minhas dúvidas sozinho por meio de pesquisas.

Cibele - Você falou das dificuldades que teve com a direção da escola A. E depois, na escola B? Como era esse contato com a direção, com a coordenação? Era bom?

Nasser - Não era bom nem ruim. O que eu posso dizer é que era melhor, porque a direção já conhecia os surdos e as questões relacionadas à surdez. Já na escola A não tinha isso, eles não tinham conhecimento nenhum sobre as pessoas surdas, sobre as pessoas com síndrome de Down, sobre cadeirantes... Era como se todos esses alunos com deficiência fossem iguais, não tinha um olhar para a diferença. A cultura surda precisava ser consertada para se adaptar à cultura ouvinte.

Na escola B, a diretora entendia até certo ponto, mas faltava ela buscar mais informações, se aprofundar mais sobre os problemas da interação entre surdos e ouvintes que estão no contexto da inclusão. Não só na escola B, mas também em muitas outras escolas, acredita-se que a presença do intérprete é o suficiente para resolver todos os problemas.

Por exemplo, se um surdo precisa falar com a direção, saem logo correndo atrás de um intérprete, mas se o surdo tem um problema que envolve o próprio intérprete? A diretora não pensava sobre essas coisas. Também não há uma preocupação em entender como os surdos aprendem, como se desenvolvem, sobre a cultura surda, que é diferenciada. Há vários problemas dentro da inclusão porque os professores ouvintes ensinam de acordo com métodos destinados a pessoas ouvintes. Você está entendendo?

Cibele - Sim.

Nasser - Os surdos aprendem de modo diferente. O intérprete de Libras pega o que o professor está falando e faz a interpretação desse conteúdo, mas isso não resolve o problema. Falta o contato direto entre os alunos surdos e os professores, falta eles poderem ter essa aproximação.

Cibele - Você sente que uma escola bilíngue pode contribuir mais, pode ser melhor que a inclusão?

Nasser - Eu não conheço profundamente o conceito de uma escola bilíngue, mas eu acredito que possa contribuir muito para os surdos. Nós temos que entender que as línguas dos ouvintes e dos surdos têm estruturas linguísticas diferentes. Os professores ouvintes se utilizam de um método próprio para os alunos ouvintes, agora os professores que têm alunos surdos precisam utilizar um método voltado para surdos, que é diferente.

O problema da inclusão é que o aluno surdo está inserido com alunos ouvintes e recebendo o ensino por meio de um método ouvinte. Esse método foi pensado tomando como base a experiência do ouvinte, que é auditiva; o surdo não tem essa experiência auditiva, é complicado. Eu penso que numa escola bilíngue, com um professor surdo ou ouvinte com domínio da Libras, é possível que o aluno surdo entenda com facilidade e se desenvolva, porque há uma igualdade linguística.

Enquanto isso, nas escolas regulares há um professor ouvinte, com um método destinado a ouvintes, e é o intérprete que faz a passagem do Português para Libras para os alunos surdos. Acredito que dessa forma seja mais confuso para os surdos. Nesse contexto, os surdos podem ter dificuldades, alguns podem até superá-las, mas outros não. Eu acredito que é impossível um aluno surdo e um aluno ouvinte se desenvolverem da mesma forma dentro da escola inclusiva. Um vivencia o mundo de modo muito visual e o outro de modo auditivo, são tipos de vivências muito diferentes. Não há uma melhor ou pior que a outra, a do ouvinte não é melhor, elas são apenas diferentes.

Cibele - Entendi.

Nasser - Por exemplo, quando temos no português uma palavra, própria desse universo ouvinte, ela tem uma sonoridade. O surdo, quando aprende algumas dessas palavras em português, pode até entendê-las, mas sem compreender profundamente o seu conceito do mesmo modo que um ouvinte. Ele pode até decorá-las, mas não as compreender de fato, por isso é preciso pensarmos como ficam essas questões no bilinguismo, na Libras, como se ensina sobre isso de forma que os surdos possam entender claramente.

Cibele - Entendi. E na sua opinião, qual seria o objetivo da escola? Independentemente de ser inclusiva ou bilíngue.

Nasser - O objetivo das escolas?

Cibele - Sim.

Nasser - [Pausa] Pensando sobre o objetivo das escolas na modernidade, acredito que tenha a ver com a aprendizagem dos alunos, sendo a escola importante para despertar em cada um deles um desejo por determinada profissão. Aquela coisa de gostar mais de uma disciplina, de se identificar mais com ela e, a partir disso, poder pensar na escolha de uma profissão.

Eu acho que a escola tem a ver com isso, nós aprendemos conteúdos de várias disciplinas e depois desse aprendizado podemos fazer escolhas sobre a nossa profissão, seguir para a faculdade. A escola também nos proporciona um ensino básico sobre a vida. Por exemplo, eu posso gostar mais de matemática, mas também preciso aprender português, porque ele faz parte de um conhecimento de base, importante para a comunicação dentro do país; aprender ciências também é importante, porque nos ensina coisas sobre a vida e, além disso, também tem a questão mais específica da escolha da profissão. Acredito que sejam essas duas coisas: oferecer um conhecimento de base e auxiliar na escolha profissional.

Cibele - Entendi. [Pausa] E você trabalha?

Nasser - Não, não trabalho.

Cibele - Mas já trabalhou antes?

Nasser - Não, nunca trabalhei.

Cibele - E qual a profissão de seus pais?

Nasser - A minha mãe é psicóloga.

Cibele - Ah, é? [Sorri].

Nasser - E meu pai é psiquiatra. [Soletira: P-S-I-Q-U-I-A-T-R-A].

Cibele - Entendi. Você já me contou várias coisas relacionadas à escola, mas e o que você gosta de fazer nos momentos de lazer?

Nasser - O quê?

Cibele - Outras coisas que você gosta de fazer fora da escola.

Nasser - [Pausa] Hoje em dia, eu gosto muito de ficar conversando. Eu tenho vontade de estar com a natureza, aprender como as tribos indígenas vivem, ter uma vida básica com a natureza. Tenho vontade de ter experiências em relação ao que a natureza pode me oferecer, aprender sobre isso e sobre o modo que ela está conectada com o planeta. Amo bater papo, conversar, gosto de filosofia e de política. Também gosto de ler e amo desenhar.

Cibele - Tem a ver com arquitetura!

Nasser - Sim.

Cibele - Tem que desenhar bastante...

Nasser - [Sorri].

Cibele - E para o futuro, com o que você quer trabalhar, o que quer estudar?

Nasser - O que eu tenho vontade de fazer no futuro?

Cibele - Sim.

Nasser - Especificamente sobre o trabalho?

Cibele - Não, tanto faz.

Nasser - Meu maior sonho é mudar o mundo. O mundo precisa mudar, porque tem muita coisa errada, as pessoas são muito manipuladas.

Cibele - O que é esse sinal? [Repete o sinal].

Nasser - [54:56] [Soletra: M-A-N-I-P-U-L-A-D-A-S]. Eu gostaria que as pessoas olhassem para os problemas, olhassem para a raiz deles. Quando eu falo em arquitetura, eu penso como as construções podem se tornar mensagens que evidenciem os problemas sociais.

Eu gosto de ajudar os outros e isso está ligado à arquitetura, porque nós vemos que uma grande parte da população não tem uma casa, então gostaria de criar algum tipo de projeto onde pudéssemos ceder casas para as pessoas. Por exemplo, uma pessoa que é gay e é expulsa de casa, precisando reconstruir a sua vida, por que não proporcionar uma moradia para essa pessoa? Eu penso a arquitetura por esse olhar, mais para o social, me preocupando com os problemas sociais e pensando em como posso ajudar.

Sobre o lado mais particular do meu futuro, eu tenho vontade de viver junto à natureza e não mais na cidade! Gostaria muito de aprender a viver com os índios.

Cibele - Legal. Tem mais alguma coisa que você gostaria de me dizer?

Nasser - Eu quero falar, quero pregar... Você já leu o livro chamado “A Surdez”?

Cibele - Alguns capítulos sim, mas não li ele todo. Do Skliar, né?

Nasser - Isso! [Pausa] O oralismo é uma farsa. A inclusão também é uma farsa. Eu acredito que o bilinguismo é o caminho. É isso.

Cibele - Agora tenho uma última pergunta, você já me falou sobre as suas experiências nas escolas, mas em relação às escolas em geral, qual a sua avaliação?

Nasser - Sobre as outras escolas?

Cibele - Sobre as duas coisas, as escolas em que estudou e as outras escolas. Como você faz essa avaliação geral sobre as escolas?

Nasser - No geral?

Cibele - Sim.

Nasser - Inclusão? Bilíngue?

Cibele - Inclusão, bilíngue, escolas de ouvintes, no geral... Que avaliação você faria?

Nasser - [Pausa] O surdo não deve ser inserido na escola de ouvintes, porque surdos e ouvintes têm línguas diferentes. Na escola inclusiva também, é um contexto semelhante ao da escola de ouvinte, surdos e ouvintes têm necessidades diferentes. Acho importante o conceito da escola bilíngue, pois o surdo tem uma identidade própria, que é visual e tem a ver com o uso da língua de sinais.

Todos os surdos e ouvintes precisam, antes de mais nada, adquirir uma base linguística. Não adianta, por exemplo, uma pessoa que não escuta tentar aprender uma língua oral, ela precisa antes ter uma base linguística.

Eu penso que a escola bilíngue é importante conceitualmente, mas, nesse momento, mesmo na escola de surdos, são os ouvintes que mandam.

Acho que todos os surdos e ouvintes que sabem Libras precisam lutar muito e é uma luta que vai além da escola bilíngue. Nós precisamos compreender a raiz dos problemas da educação. Não devemos pensar só nas mudanças escolares, precisamos ir além, encontrar a raiz de tudo isso.

A escola especial é um absurdo, assim como a proposta da escola inclusiva, pois ela define que as pessoas com deficiência são todas iguais, só porque todas possuem deficiência, e isso não tem nada a ver. A escola inclusiva e a escola especial não têm cabimento, pessoas surdas são de um jeito, pessoas cegas são de outro, têm línguas diferentes, possuem outra forma de aprendizado, de desenvolvimento, assim como os ouvintes.

Eu não acho que o surdo seja uma pessoa que não escuta, em que falta a audição, “o surdo é uma pessoa visual”. Essa é uma frase de um teórico estadunidense, eu achei bem interessante. Não é a falta que marca, mas essa condição de ser visual.

Cibele - Muito legal! Podemos concluir?

Nasser - Sim.

APÊNDICE H - Conversação com Miguel

Cibele - Eu vou começar, ok?

Miguel - Sim.

Cibele - Como você ficou surdo, o que aconteceu?

Miguel - Eu comecei pequeno em uma escola especial...

Cibele - Mas você nasceu surdo?

Miguel - Nasci surdo, normal... Não fiquei doente, foi uma coisa natural, nasci assim.

Cibele - Não sabe o motivo?

Miguel - Não sei.

Cibele - Como a sua família descobriu?

Miguel - A minha mãe me chamava várias vezes e eu não respondia, pois eu não escutava. Então ela me levou ao médico e ele descobriu que eu era surdo. Surdo profundo, mais ou menos profundo, e foi isso.

Cibele - Surdez bilateral?

Miguel - Sim. No lado direito, eu tenho uma perda um pouco menor do que o lado esquerdo.

Cibele - E você usa aparelho?

Miguel - Antes, eu usava aparelho, mas eu sentia que ele me incomodava, o barulho me dava dor de cabeça; aí eu deixei de usar e me senti aliviado. Antes, a escola [escola 2] me obrigava a usar o aparelho. A minha família também me mandava usar o aparelho e a oralizar, mas eu não me sentia feliz tendo que oralizar. Eu sofria e por isso pedi para conversar com a minha mãe, expliquei para ela que eu não queria oralizar e que queria só usar língua de sinais e ela respeitou isso. Ela aceitou eu usar língua de sinais por ser surdo e eu parei de oralizar. Então, na escola, eu só usava Libras e não havia problema nisso.

Cibele - E quando você teve essa conversa com a sua mãe? Com quantos anos?

Miguel - Com mais ou menos oito ou nove anos de idade. Eu falei que não queria oralizar, e foi isso.

Cibele - E a sua mãe percebeu que você era surdo quando você era bem pequeno?

Miguel - Sim, quando ela chamava meu nome [soletra o nome], eu não escutava, então não respondia ao chamado. Estava de costas para ela e não me dava conta que ela estava me chamando; com isso, ela percebeu que havia alguma coisa estranha e me levou ao médico, e ele percebeu que eu era surdo.

Cibele - Com que idade mais ou menos? Dois, três anos?

Miguel - Acho que entre dois e três. Acho que na verdade foi com dois anos.

Cibele - Entendi. E como os seus pais se sentiram?

Miguel - Minha mãe me disse que ficou triste. Ela pensava que os surdos tinham mais dificuldades, mais limitações. Era difícil, porque ela não conhecia outros surdos. Ela foi a vários lugares, chorou bastante, até que conseguiu encontrar uma escola para surdos.

Cibele - E ela queria uma escola voltada para surdos?

Miguel - Sim. Ela queria uma escola para surdos, mas queria que eu aprendesse a oralizar. Depois eu falei que não queria e ela respeitou.

Cibele - Aí, com oito anos você chamou ela para conversar?

Miguel - Isso, com oito anos conversei com ela, expliquei que não queria mais. Quando eu era pequeno, eu não entendia as coisas e oralizava meio que no automático. Depois fui percebendo que eu não era feliz. Então conversei com ela, disse que não queria mais e parei de ir aos treinos de oralizar, só estudava Libras.

Cibele - E você aprendeu Libras quando?

Miguel - Desde pequeno. A minha escola tinha as duas coisas: Libras e oralização. Dentro da sala ensinavam Libras e tinha um trabalho voltado para oralização em um horário a parte. Eu frequentei o trabalho de oralização por um tempo, mas depois parei. Em seguida, me mudei para outra escola [escola 3].

Cibele - E que idade você tinha quando aprendeu Libras?

Miguel - Ah, bem pequeno, com uns dois ou três anos de idade, junto com o trabalho de oralização.

Cibele - Entendi. E como é a comunicação com a sua família? É boa?

Miguel - Então, quando eu estava crescendo, a minha mãe começou a aprender Libras; ela aceitou, mas a maioria da família não. O meu primo gosta, ele tem interesse em aprender Libras... Acho que é dividido, metade sabe Libras, metade sabe muito pouco ou não sabe. Uma grande parte acho que sabe.

Cibele - Seu pai sabe Libras?

Miguel - Não, meus pais se separaram quando eu era pequeno. Mas ele cuidava de mim.

Cibele - E como acontece a comunicação com os parentes que não sabem Libras?

Miguel - Não sei. Eu escrevo e também às vezes faço leitura labial. Consigo perceber o que eles estão falando. E também há possibilidade de usar gestos, me comunicar de um jeito mais gestual e deixar rolar.

Cibele - Entendi. Você fazia atendimento fonoaudiológico?

Miguel - Como assim?

Cibele - Você frequentava sessões de fonoaudiologia?

Miguel - Sim. Eu ia para treinar a fala oral, mas eu não me sentia bem com aquilo.

Cibele - O foco do tratamento era a oralização?

Miguel - Sim, era, mas como eu não me sentia bem, com 8 anos eu disse que não queria mais me comunicar pela oralização. Eu ia para as aulas, mas as sessões de fono eu interrompi.

Cibele - As sessões aconteciam dentro da escola?

Miguel - Sim, dentro da escola, mas eu não gostava, eles me obrigavam a oralizar, diziam várias vezes que eu tinha que fazer aquilo, estavam sempre bravos, eu não me sentia bem com aquilo.

Cibele - A primeira escola [escola 1] que você frequentou era particular ou pública?

Miguel - Era pública. Estudei lá desde pequeno, depois me mudei para outra até o 2º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, minha mãe encontrou uma escola muito boa que era particular. Eu recebi uma bolsa de estudo e comecei a estudar na escola 3. Ingressei no 3º ano e permaneci até me formar no Ensino Médio.

Cibele - Entendi, então a primeira escola era municipal?

Miguel - Sim, era municipal e a outra era particular, mas eu recebi bolsa.

Cibele - A bolsa de estudos era integral?

Miguel - Sim, integral.

Cibele - Legal. E você já passou com psicólogo alguma vez?

Miguel - [Pausa] Acho que nunca fui... Já fiz uma sessão de acupuntura, mas psicoterapia, que eu me lembre... Acho que não.

Cibele - O que é isso que você sinalizou?

Miguel - Agulhas pelo corpo para relaxamento.

Cibele - Ah, sim, acupuntura [soletra].

Miguel - Sim, foi para que eu relaxasse um pouco, talvez seja parecido com psicologia, pois me ajudou a ficar mais tranquilo, mas foi só isso...

Cibele - Você frequentava o médico?

Miguel - Sim, eu ia de duas a três vezes por mês. Sempre que precisava renovar o benefício, eu ia de novo, depois parei por um tempo. Eu me lembro que quando entrei na escola 3, minha mãe me pediu que eu fizesse novamente o treino de fala oral, já que estava um pouco mais crescido. Eu aceitei [expressão de meio contrariado] e fui até o local em que eram feitos esses treinamentos. Eu praticava sozinho, e não com um grupo de surdos. Tentaram me ensinar a oralizar. A professora era legal e fez tudo o que podia para que eu oralizasse, mas realmente não me sentia feliz com aquilo, então, mais uma vez, eu desisti da oralização.

Cibele - Entendi. E esse médico que você frequentou era especialista em aparelho auditivo?

Miguel - Sim. Para oralização, o objetivo era me ensinar a fala oral, mas não adiantava nada, eu não me sentia bem com aquilo.

Cibele - E como é o contato e a convivência com sua família?

Miguel - É muito boa mesmo, temos uma boa relação, eles me respeitam como pessoa surda, não há nada de ruim...

Cibele - E sua mãe trabalha com o quê?

Miguel - Como auxiliar de digitação.

Cibele - Auxiliar de escritório?

Miguel - Isso, como se fosse algo do tipo...

Cibele - Ela tem alguma formação em faculdade?

Miguel - Não, ela estudou só até o Ensino Médio.

Cibele - E seu pai?

Miguel - Ele estudou sim, mas não terminou o Ensino Médio. Depois de um tempo ele parou os estudos. Ele trabalhava como caminhoneiro.

Cibele - Que sinal é esse?

Miguel - Dirigia caminhão [utiliza outro sinal]. Ele também tinha uma banca de jornal, mas agora ele já é falecido.

Cibele - Recentemente?

Miguel - Já faz um ano. Por problemas pulmonares.

Cibele - No pulmão?

Miguel - Sim, ele fumava demais.

Cibele - Entendi, não sabia...

Miguel - Tudo bem.

Cibele - Você e seus amigos marcam encontros, saem com frequência?

Miguel - Antigamente, na época da escola, sim, tínhamos muito contato, saíamos bastante, mas depois que acabamos o Ensino Médio isso diminuiu; acontece com todo mundo. Nossas vidas mudaram, o horário de trabalho muitas vezes não ajuda, mas ainda mantemos um pouco de contato. Em compensação fiz novas amizades e vou seguindo.

Cibele - Onde você encontrou essas novas amizades?

Miguel - No começo, pela internet, conversando com pessoas no Facebook, por exemplo. Depois, se a pessoa é legal, posso encontrar em vários lugares: na balada, também viajando. Fui para outras cidades e estados, como Florianópolis e Curitiba, no Paraná, conheci muitas pessoas diferentes.

Cibele - Legal. E a maioria dos seus amigos, são surdos?

Miguel - Sim, a maioria é surda.

Cibele - Mas você tem amigos ouvintes?

Miguel - Sim, principalmente os meus vizinhos e os amigos dos meus primos.

Cibele - Você mora na mesma casa desde pequeno?

Miguel - Sim, desde pequeno.

Cibele - Entendi. E como é a comunicação com seus amigos surdos?

Miguel - Com os surdos?

Cibele - Não, me desculpe, com os ouvintes.

Miguel - Eu insisti para que aprendessem Libras, alguns aceitaram e aprenderam, outros não. Sabem coisas como o alfabeto manual, e alguns deles se comunicam por gestos, mas a comunicação é boa. Na verdade, a comunicação acontece principalmente pela escrita, não tanto com o papel, mas digitando mensagens no celular.

Cibele - Você acha que existe alguma diferença na sua amizade com seus amigos surdos e com seus amigos ouvintes?

Miguel - Sim, existe muita diferença. Com meus amigos surdos as conversas são mais fáceis e rápidas, com os ouvintes demora mais o tempo entre o que é falado até ser entendido; o que não acontece com meus amigos surdos. Claro, se o ouvinte souber Libras, essa comunicação vai ser rápida também. Na verdade, é como se fosse conversar com um surdo.

Cibele - Com os amigos ouvintes precisa de mais paciência para conversar?

Miguel - Sim, precisa de paciência... Alguns, eu percebo que não têm paciência, em algum momento se irritam e dizem "ah deixa pra lá", então eu faço o mesmo. Quando eu sei que a pessoa tem paciência para se comunicar, eu converso, mas se não tem, eu já não ligo de não conversar.

Cibele - Legal. E você trabalha atualmente?

Miguel - Não, estou procurando trabalho.

Cibele - Já trabalhou antes?

Miguel - Sim, antigamente, eu trabalhava em produção, mas comecei a ter dores nas costas e achei melhor sair de lá. Achei que era um bom momento para me mudar para Florianópolis, para tentar uma vida nova. Então fui e lá trabalhei numa farmácia. Só que tive muitas dificuldades para pagar as contas sozinho, então pedi demissão e voltei para São Paulo. Chegando aqui, eu fui procurar cursos e outras atividades para me ocupar, e uma oportunidade de trabalho.

Cibele - Lá em Florianópolis, você chegou a estudar para trabalhar na farmácia?

Miguel - Eu trabalhei na farmácia e tentei estudar, mas foi difícil com o trabalho.

Cibele - Sim, então voltou para São Paulo?

Miguel - Isso, voltei porque não conseguia pagar as contas. Voltei para São Paulo porque tinha a minha própria casa, então já ficava mais fácil.

Cibele - Sua família foi junto com você para Florianópolis?

Miguel - Não, eles só iam me visitar, eu morava sozinho. Eu gostei de morar sozinho, aprendi muito, amadureci. Foi só depois que a minha família foi me visitar e aproveitar a praia. Foi legal, eu gostava de morar sozinho, eu aprendi muitas coisas. É muito diferente de estar em casa. Eu tive que aprender a batalhar pelas minhas coisas, como conseguir o bilhete de ônibus, ou mesmo procurar trabalho. Eu tinha que fazer tudo sozinho e consegui.

Cibele - Por que você quis se mudar para Florianópolis?

Miguel - Eu queria ter uma experiência nova, saber como é ser independente. Aprender coisas novas.

Cibele - E por que escolheu essa cidade?

Miguel - Porque é um lugar bonito, é tudo calmo...

Cibele - Então você já conhecia a cidade?

Miguel - Um tempo atrás, meu amigo que mora lá pediu para eu apresentar os lugares de São Paulo quando ele viesse, então eu topei mostrar a cidade e ser o guia dele quando ele veio. Ele foi embora e me convidou para ir até lá conhecer a cidade. Eu fui e gostei muito. Assim que voltei para São Paulo, eu pensei: “acho que vou para lá tentar ser feliz”, aí eu fui... Na verdade, desde pequeno, eu tinha o sonho de ir para lá. Já havia visto imagens na televisão e no computador mostrando lindos lugares de lá.

Cibele - Então você já tinha um amigo lá?

Miguel - Tinha muitos amigos.

Cibele - Todos surdos?

Miguel - A maioria.

Cibele - Sente saudades?

Miguel - Sim! Eu ainda pretendo voltar para lá.

Cibele - E o que você faz nas horas de lazer?

Miguel - Eu gosto muito de trabalhar no computador, com edição de vídeos, ou mesmo hardware e montagem de computador. Também gosto muito de pesquisar e ter novas informações. Gosto de jogar futebol ou vôlei. E viajar, gosto muito também, mas quando estou em casa, estou sempre pesquisando alguma coisa e fazendo edição de algum vídeo.

Cibele - Edição de vídeos?

Miguel - Sim, isso. E aprender sobre coisas diferentes, pesquisar...

Cibele - Legal. Você acha que teve alguma dificuldade para trabalhar na farmácia em Florianópolis por causa da sua surdez?

Miguel - Em Florianópolis é difícil encontrarmos vagas de trabalho, de uma maneira geral. Na farmácia em que eu trabalhei era bom, pois tinha um funcionário ouvinte que sabia Libras. Até fiquei surpreso, foi muito legal. Por outro lado, vejo que a questão é que as vagas que existem sempre são para serviços braçais, nunca é no administrativo, por exemplo, e isso é muito ruim.

Cibele - E o qual era sua função na farmácia em Florianópolis?

Miguel - Eu conferia os códigos de barras.

Cibele - As etiquetas?

Miguel - Tipo isso, conferia a quantidade de produtos para colocar para vender.

Cibele - Você não realizava nenhum tipo de atendimento aos clientes?

Miguel - Não. Já aconteceu de algum cliente solicitar um produto com um funcionário, ele pedir para eu ir buscar, e eu fazia, mas sem contato direto com o cliente.

Cibele - Outros funcionários sabiam Libras, então?

Miguel - Sim, não eram todos, alguns sabiam, a minoria na verdade. Uns 30% sabiam Libras e 70% mais ou menos.

Cibele - A empresa já tinha o costume de contratar funcionários surdos?

Miguel - Sim, já tiveram outros funcionários surdos.

Cibele - Quando você trabalhava lá tinha outro surdo?

Miguel - Não, na época em que eu estava lá, era somente eu, mas tiveram experiências com funcionários surdos antes de mim.

Cibele - Que interessante. Você frequenta os eventos da comunidade surda?

Miguel - Depende... Eu frequento mais as festas, baladas, como aquela chamada "Vibração"... Eventos em associações de surdos, por exemplo, é difícil eu ir, mas não sei o motivo... Já me disseram que nesses eventos há alguns problemas, e eu não gosto de lidar com isso, prefiro estar tranquilo e em paz.

Cibele - Como o quê, por exemplo?

Miguel - Não são em todos, mas já me disseram que em alguns lugares, como esses eventos, houveram brigas, isso foi o que me contaram, eu nunca presenciei nada do tipo. Eu prefiro evitar essas situações e ir em outro evento.

Cibele - Entendi. E você sente que tem identidade surda?

Miguel - Sim, muito forte.

Cibele - Mas o que é identidade surda para você?

Miguel - Ah, é ter mais percepção visual, usar a língua de sinais para se comunicar, por exemplo, utilizar mais a webcam para se comunicar na internet, usar sinais luminosos para chamar alguém surdo, eu acho que isso que é identidade surda. Sinto orgulho de ser surdo!

Cibele - Entendi, legal... Agora vou mudar um pouco de assunto. Conte-me um pouco sobre sua experiência escolar.

Miguel - De um modo geral?

Cibele - Isso.

Miguel - Bom, quando eu era pequeno, estudava numa escola com método Libras-oralização em Português, depois eu fui para outra escola, pública também, estudei o 1º ano do Fundamental, não fui bem e reprovei por duas vezes. Minha mãe ficou preocupada, viu que eu não estava indo bem naquela escola pública, e então conheceu a escola 3. Ainda bem que minha mãe tinha uma amiga lá na escola 3, que a avisou que a escola 3 era boa.

Era bem distante, mas minha mãe não se importou e foi até lá fazer uma visita. Para eu frequentar a escola, eu precisei fazer uma prova. Os professores gostaram de mim, eu fui bem e fui aprovado, escolhido para estudar lá. Fiz o 3º e o 4º ano, depois fui transferido [para outra unidade da escola 3]. Continuei com a bolsa, aí eu já tinha em torno de 12 ou 13 anos, foi bom, pois o limite para receber essa bolsa era 13 anos. Eu consegui a bolsa integral, se não fosse assim, teria que ir para outro colégio.

Até o 4º ano na escola 3, a turma era só de alunos surdos. Já a partir do 5º estudei em uma sala de inclusão com alunos surdos e ouvintes, com acompanhamento de intérprete de Libras. Achei um pouco estranho no começo, éramos só eu e uma outra aluna surda. Antes, nosso grupo de surdos era de sete alunos, mas, como eles tinham idade acima do limite, foram para outras escolas, e nós dois conseguimos a bolsa para continuar. Foi uma fase um pouco difícil, eu não estava acostumado a me comunicar com os ouvintes. Sou muito tímido, foi difícil para mim.

Comecei as aulas com uma intérprete, ela era muito boa, mas os professores não falavam em Libras, só ficavam falando em português. Outra coisa muito difícil também eram as aulas de Português, a professora ensinava e eu não entendia nada, era muito confuso, tive que me esforçar bastante. Não tive o inglês, pois a escola entende que a primeira língua do surdo é a Libras, e a segunda é o português, então tiraram o inglês da nossa grade. Era muito difícil estudar Português junto com os alunos ouvintes. A professora ficava brava comigo. Então, eu e minha colega surda falamos com o intérprete e fomos conversar com a coordenação e a direção da escola 3, explicar nossa dificuldade com o português e falar sobre a reação da professora, que ficava muito brava com a gente, e juntos vimos que seria melhor ter uma aula separada com um método específico de ensino de Português para surdos. Contrataram outra professora que ficava focada no ensino de Português para surdos. Então, quando tinha aula de Português na semana, os ouvintes permaneciam na sala de aula com a mesma professora de antes e nós, surdos, íamos para outra sala com a nova professora para estudar português como segunda língua. E aí foi bom, conseguimos avançar no português.

Cibele - Então conseguiram o que solicitaram?

Miguel - Sim, e esse trabalho foi crescendo e se estendeu aos outros anos. O 7º e o 8º ano ficavam na mesma sala nas aulas de Português para surdos... Então conseguimos, mas foi preciso lutar para isso...

Cibele - Só para eu entender, a coordenação não gostou da reclamação?

Miguel - Não, eu fui contar que a professora ficava muito irritada comigo, reclamando que eu não desenvolvia no aprendizado, não entendia que era minha segunda língua.

Cibele - Ah, então a professora ficava brava...

Miguel - Sim, pois tinha que aprender essa segunda língua na forma escrita. Demorou um tempo até conseguirem contratar, foram dois professores, levou uns 6 meses mais ou menos. Contrataram dois professores para três turmas de surdos, um só não daria conta de tantas aulas... Então separaram as turmas e ficou fácil de estudar.

Cibele - Legal...

Miguel - Sim, foi legal, pois eu fui me desenvolvendo. No 6º e no 7º ano nem tanto, no 8º ano que eu tive problemas com a professora, mas no 9º ano começou esse trabalho e fui aprendendo e me aperfeiçoando até me formar no Ensino Médio.

Cibele - Você acha que isso te ajudou?

Miguel - Com certeza, eu melhorei muito! Antes, quando aprendia português na mesma sala com os ouvintes e com acompanhamento do intérprete de Libras, eu não escrevia bem, não sabia organizar sintaxe e invertia as palavras, tinha dificuldade em conjugar verbos. Quando passamos a aprender com metodologia para surdos, deu muito mais certo do que com os ouvintes, pois para nos ensinar era importante usar uma metodologia específica, mais visual. Então, eu compreendi como se conjugam os verbos e ficou mais fácil de aprender outras coisas.

Cibele - A professora de Português era ouvinte?

Miguel - Sim, ouvinte, mas tinha intérprete de Libras em sala de aula. Um dos professores aprendeu Libras, sinalizava muito bem, realmente se esforçou e aprendeu bem; falava com a gente como um intérprete de Libras.

Cibele - Eram aulas semanais?

Miguel - Sim, duas aulas, por exemplo, às terças e quintas. Então, nós, surdos, íamos para outra sala ter essa aula - acho que era isso, pelo o que eu me lembro.

Cibele - E qual matéria você mais gostava e qual não se identificava.

Miguel - Eu gostava muito de Filosofia, Geografia e também de História. Também gostava das aulas de Computação, e claro, Educação Física, né, pois ficávamos bem à vontade. Mas dessas a que eu mais gostava era Filosofia.

Cibele - E por que Filosofia?

Miguel - Porque ela nos faz refletir sobre nossa essência, sobre me colocar no lugar do outro, faz pensar em coisas que posso melhorar como ser humano, e como posso minimizar os problemas a partir de uma reflexão sobre eles. Eu gostava muito de analisar e refletir sobre o mundo. Já Matemática e Ciências eu não me dava bem, ficava até nervoso... Língua Portuguesa eu gostava bastante, claro, pois eram aulas com métodos específicos para surdos, e eu ficava bastante interessado.

Cibele - E qual professor você mais gostava?

Miguel - Professores das matérias? Eu gostava muito do professor de Física. A disciplina era chata, mas o professor era muito legal. Tinha um bigode grande, cheio e caído para os cantos da boca, parecia o famoso Albert Einstein, sabe? Tinha até as roupas, o jeito e o chapéu parecidos com ele... Era um professor muito bom! Ele explicava sobre filosofia, era muito interessante. Ele era muito parecido com o Einstein. Gostava muito dele.

Cibele - E tem algum professor que você não gostava?

Miguel - Tinha a professora de Matemática, ensinava muito bem, mas era bem exigente. Passava exercícios para fazermos em casa e resolvermos para apresentar as respostas no dia seguinte e ela anotar que fizemos as atividades. Caso não fizéssemos, ganhávamos dois pontos negativos que seriam descontados na somatória da nota. Já a professora de Português [faz o sinal próprio da pessoa], não entendia as questões sobre nós, surdos. A gente explicava, mas ela não entendia. Ela era realmente muito chata. Acho que só... Quando eu era bem menor, uma criança pequena, tinha um professor que batia na mão, no dorso ou na palma, com a régua.

Cibele - Quando isso aconteceu?

Miguel - Eu tinha por volta de 8 ou 9 anos. Por causa de bagunça, também por oralizar errado, aí ele batia.

Cibele - Puxa vida...

Miguel - Eu não sofria muito, era só na mão...

Cibele - Mas você não gostava, né?

Miguel - Não, falta de respeito...

Cibele - E você tirava notas boas na escola?

Miguel - Nem tanto... Quando eu estudava só com alunos surdos, sim, mas quando fui para sala de inclusão no 5º, 6º e 7º ano ainda estava ok, daí para frente começou a me dar preguiça de estudar, porque era só eu e mais outra aluna surda, e todos os outros alunos ouvintes. Se a gente pudesse conversar com todos da sala, igual era na escola de surdos, minhas notas seriam mais altas, mas a gente não conversava com ninguém, ficava só entre a gente para tirar dúvidas e estudar, daí minhas notas ficaram mais ou menos. Em Química mesmo eu era uma negação... Já tirei até nota zero. Na inclusão é mais difícil, porque se eu não sei uma coisa, eu só tinha uma amiga para perguntar, até perguntar para os alunos ouvintes eu perderia muito tempo; agora, se fosse todo mundo surdo, caso ela não soubesse responder, poderia perguntar para outros e, assim, me ajudariam a estudar. Por isso eu tinha notas que não eram muito boas, porque faltava comunicação. Por outro lado, eu pude fazer amizade com alunos ouvintes, fora da sala, no futebol. Não fiz amizade com todos, mas principalmente com dois colegas ouvintes que aprenderam Libras.

Cibele - Eles sabiam Libras?

Miguel - Sim. O ruim é que todo ano mudavam os alunos de sala, né? Então, no ano seguinte, eles estavam em outra turma... Cheguei até a pedir para a direção para ficar na sala deles, mas não consegui. Enfim, isso atrapalhava.

Cibele - E aí, com os outros alunos a comunicação era limitada?

Miguel - Era limitada... Porque todo ano era a mesma coisa: eu fazia amizade, e no ano seguinte mudavam as turmas. Então, eu me sentia perdendo tempo fazendo essas amizades, porque depois mudava tudo, ninguém permanecia na mesma turma e a nossa amizade se perdia.

Cibele - Entendi. Então você acha que se as turmas não mudassem a cada ano, seria mais fácil a comunicação com os ouvintes, ensinar...

Miguel - Isso mesmo! No começo, quando eu entrei no 5º, 6º e 7º ano era a mesma turma, dava para conversar, fazer amizade... Esses dois colegas aprenderam Libras e dava para conversar super bem. Então, do 8º ano para frente, mudou tudo, aí já era... Quando estudava a tarde, só tinha uma sala para cada ano, 5º, 6º e 7º ano, quando mudei para manhã, eram mais salas para cada ano, então misturam todos, por isso eu conversei com a direção e a coordenação para que a gente ficasse na mesma turma dos colegas ouvintes que falavam Libras, mas eles não fizeram nada. Enfim, o tempo passou e acabaram separando a turma...

Cibele - Entendi. E quando você estudava na escola para surdos você tinha muitos amigos?

Miguel - Sim, sim, muitos amigos... Quando eu era da escola pública, minha mãe ficou preocupada porque o ensino era ruim... Depois, eu mudei para a escola de surdos particular e, em seguida, fui para inclusão e tal. Ainda mantenho contato com esses colegas. Quando a gente vai jogar futebol aos sábados ou domingos, todo mundo se encontra por lá. São amigos de longa data.

Cibele - Você se refere aos amigos que fez quando era pequeno?

Miguel - Sim.

Cibele - Mas e os amigos que são da inclusão, você tem contato também?

Miguel - Só com alguns, bem pouco contato, com uns 10%.

Cibele - Surdos ou ouvintes?

Miguel - Da inclusão, ouvintes. Mas com os surdos tenho contato com quase todos. Às vezes é difícil se falar por causa do tempo, mas de vez em quando a gente se fala.

Cibele - E o que vocês faziam fora da sala de aula, no intervalo, antes e depois da aula? Vocês ficavam conversando?

Miguel - No intervalo, a gente ficava com todo mundo, surdos e ouvintes, isso até o 7º ano. Depois, a gente mudou para o período da manhã, aí tinham surdos de outras salas e a gente começou a ter contato com eles. Então, o contato com os ouvintes diminuiu muito. Eu até comecei a namorar com uma menina que era deficiente auditiva, ela só oralizava, então eu também deixei o grupo de surdos um pouco de lado e ficava mais com ela.

Cibele - Você ignorou todo mundo [risos]?

Miguel - Sim [risos]. Isso durou um ano, depois terminamos e eu voltei a me aproximar mais do grupo dos surdos, e ela, ficava mais com os ouvintes, porque oralizava muito bem. Quando a gente estava junto, se dividia entre ficar juntos e ficar cada um no seu grupo de amigos.

Cibele - E lá na escola havia passeios, viagens, coisas do tipo?

Miguel - Sim. Quando estudava na escola 3 [no 4º ano], a formatura foi uma viagem para a praia, foi legal. Depois que entramos na inclusão, no 5º ano, fomos principalmente a museus e parques. A viagem de formatura foi para o México. Eu até queria ir, mas minha amiga surda não tinha dinheiro para pagar a viagem, então eu não quis ir, porque seria o único surdo, não ia me sentir à vontade com todos os outros ouvintes, achei melhor desistir.

Cibele - Entendi. Se a sua amiga surda fosse junto, você iria?

Miguel - Sim, aí eu iria. Acho que era só isso, os passeios eram principalmente em museus. Essa viagem seria muito legal se eu tivesse mais gente para conversar, mas eu só tinha contato com dois colegas ouvintes, não ia ter graça. Pensa, todo mundo falando português e eu no meu canto, cheio de tédio... Então, como a minha amiga não podia pagar, eu achei melhor cancelar... E aí, o que mais você tem para me perguntar? [Risos].

Cibele - [Risos] Não sei... Tem alguma história boa que aconteceu com você na escola?

Miguel - Bom, teve uma vez, quando eu já estudava na inclusão, em que eu chamei meus amigos surdos e perguntei quem queria fazer uma coisa diferente... Eu pensei em fazer vídeos e eles toparam, foi todo mundo para minha casa e a gente fez um vídeo: "filme 1".

Cibele - Lembro. Eu assisti esse [risos].

Miguel - Sim, aí a gente quis fazer mais. Fizemos um outro sobre futebol, chamado "filme 2", fizemos esse na escola. A professora de Português para surdos quis ajudar a gente. A gente escreveu um texto, demos para ela corrigir, depois adaptamos para um teatro, e aí a gente filmou. Foi ideia minha e todo mundo topou. Depois, na escola 3 teve um Festival, várias coisas foram apresentadas, como música e teatro, e eu ganhei um prêmio. Quiseram refilmar o "filme 1" e conseguimos uma maior qualidade no vídeo, aí a gente ganhou o prêmio.

Cibele - Que legal!

Miguel - Sim, essa foi uma história boa que aconteceu com a gente. Uma coisa chata que aconteceu, foi no campeonato de futebol. Eu era o único surdo em um time de ouvintes, então conversei com a coordenação se podia chamar os meninos surdos de outras turmas. Eu era do 9º, então ia chamar o pessoal do 8º ano, e do Ensino Médio e montar um time só de surdos, mas a direção e a coordenação falaram que não podia, tinha que ser um time com pessoas da mesma turma, e não um time com pessoas de várias turmas diferentes, aí eu acabei desistindo.

Cibele - E por que você queira um time só de surdos?

Miguel - Ah, porque eu já tinha jogado num time com ouvintes e queria ver como era jogar só com surdos, jogando contra ouvintes, como ia ser essa interação, porque com os surdos eu combinava as jogadas muito mais fácil, já com os ouvintes tinha aquela dificuldade na comunicação, nos gestos que eles faziam. Queria ver como era estar com os surdos, mas não tinha como, então ok...

Cibele - Entendi. E como que era o contato, a comunicação com os funcionários da escola?

Miguel - Tínhamos contato, mas, para qualquer coisa, a gente chamava os intérpretes. Tinha intérpretes para resolver tudo com a gente. Era bem legal. Lembra aquele episódio de pedir aula de Português para surdos? Então, a intérprete foi com a gente. Teve uma vez que fui muito mal na prova, porque a intérprete não podia ficar de manhã até o período da noite, então fui conversar com eles se minha prova podia ser à tarde para a intérprete ficar comigo, e eles aceitaram. Nós, surdos, fazíamos à tarde e os ouvintes faziam à noite. Se a gente não entendesse o português das perguntas, a intérprete fazia em Libras para a gente entender.

Cibele - Quem aceitou isso?

Miguel - A coordenação e a direção.

Cibele - Mas tirando eles...?

Miguel - Tinham alguns que sabiam um pouquinho de Libras, para uma comunicação mais básica, a não ser que fosse um funcionário novo, aí era difícil, mas depois se acostumavam.

Cibele - E você tem lembrança de algum acontecimento ruim, algo que você tenha se chateado bastante?

Miguel - Deixa eu tentar lembrar aqui... Acho que não... Eu só lembro das coisas boas... Parece que eu apaguei da memória... Não gosto de ficar guardando essas coisas. A única coisa ruim foi aquela professora de Português, que eu já comentei com você, foi bem chato...

Cibele - Mas como foi isso, como eram as aulas?

Miguel - Ah, ela falava muito rápido, um monte de palavras que nunca tinha visto, como conjunção ou preposição, conjugar verbo, era tanta informação... Na aula de Português para surdos era um tempo diferente, mais calmo, conseguia acompanhar.

Cibele - Ela era muito brava?

Miguel - A gente falava “calma”, mas ela falava que tinha muitos ouvintes. Parece que tinha uma opressão, porque os surdos eram deixados de lado. Ela ensinava rápido os ouvintes e não respeitava os surdos. Eu percebia que ela menosprezava os surdos um pouco. Eu falei isso com a coordenação que ficou bem brava com professora... Bom, o que eu podia fazer, né... [Risos].

Cibele - E você sofreu algum tipo de Bullying, ou chegou a brigar, discutir feio com alguém?

Miguel - Não, nunca aconteceu isso comigo dentro da escola. Todo mundo se respeitava bastante. Eu sempre tive medo de acontecer algo desse tipo comigo, mas não. Só uma vez aconteceu com um primo. Nunca me bateu, mas me provocava o tempo todo, era muito chato. Uma vez eu fiquei muito bravo e consegui fazer com que minha família me ajudasse. Mandaram ele me respeitar e deu certo. Lembro de uma vez que eu era pequeno, tinha uns 5 ou 6 anos, numa viagem, estava num hotel e vi outras crianças ouvintes brincando. Eu fui até lá e elas me colocaram para fora da brincadeira, aí o segurança veio e me ajudou. Eu lembro só dessa vez, mas depois, nunca. Agora, quando eu percebo que às vezes os ouvintes tiram sarro de surdos, mas por coisas que eles não conhecem, eu tento manter a calma, explicar que as coisas não são assim, digo como é o surdo e que eles devem respeitar, então fica tudo certo. Porque os ouvintes não têm informação, não convivem com surdos. Eu poderia ficar bravo com isso, mas não, é preciso explicar para que eles entendam...

Cibele - Orientar, né?

Miguel - Isso mesmo, orientar. Alguns querem resolver na ignorância, mas eu acho que o importante é sempre manter a calma, orientar e conversar. Se mesmo assim, as pessoas ouvintes não quiserem respeitar, aí sim eu deixo para lá também.

Cibele - Como você faz para explicar? Escrevendo?

Miguel - Isso mesmo, escrevendo. Geralmente não sabem Libras, como eu vou me explicar, né?

Cibele - Bom, você me contou sobre a aula de Português para surdos, que eles aceitaram ter aulas para surdos. Você acha que eles respeitavam a opinião dos alunos? [Sinalização confusa].

Miguel - Sim, respeitavam bastante. Eu fiquei bem feliz com os resultados, pois eu pude ver como os surdos evoluíram. A ideia principal era tratar o Português como segunda língua. A escrita era meio difícil, mas as coisas do dia a dia têm escrita, por exemplo, estar dirigindo um carro e conseguir achar uma rua pelas placas, frases de propagandas espalhadas por aí; o surdo precisa aprender a ler. Se não conseguir entender não é porque é algo confuso, ruim... É bom. É importante para não ter um entendimento errado das frases.

Cibele - E você gosta de ler?

Miguel - Eu gosto, mas não de ler livros. Gosto bastante de ler na internet notícias e novas informações, jornal, o G1 (portal de notícias). Agora livros, eu “tô” fora! Gosto de ler principalmente sobre esportes.

Cibele - Você pega o jornal já procurando a página de esportes...

Miguel - [Risos] Sim! Mas eu também gosto de saber o que acontece no mundo. Minha família sempre me fala as coisas muito resumidamente, e eu estou sempre curioso para saber mais! Então, eu preciso ler o caderno de notícias. Antes eu tinha mais dificuldade, mas depois das aulas, eu tive mais facilidade.

Cibele - Entendi. Você já estudou em escola especial para surdos pública e particular, depois foi para a inclusão. E qual sua opinião sobre o ensino nas escolas municipais?

Miguel - Ah, não sei. Antes, quando eu era pequeno, eu tinha que oralizar. Depois, quando eu fui para escola do 1º e 2º ano, parecia meio bagunçado, os professores não tinham muita atenção, deixavam a gente um pouco de lado. Eu reprovei duas vezes. Eles explicavam e explicavam, mas eu não sei por quê reprovei. Achava bem mediano o ensino lá. Já na particular era melhor, eles explicavam de um jeito que fazia a gente prestar atenção, tinham um jeito lúdico, que nos deixava interessados. Acho a escola da prefeitura meio ruim, a escola particular é melhor.

Cibele - Você conhece algum surdo que estudou na prefeitura?

Miguel - Sim, eles eram legais, mas um pouco complicados, bagunceiros, difíceis de lidar. Na escola 3 foi diferente... Já começa que o professor é surdo, e eu fiquei impressionado, lá na prefeitura era ouvinte que falava

Libras, mas não tão bem assim... Já na escola 3, eu vi que o professor era igual a mim, surdo também. Puxa, foi tão legal! Fiquei muito interessado em aprender as coisas. Depois, quando vinha um professor ouvinte, eu já entendia, pois o professor surdo havia explicado antes. Então comecei a ter notas boas. Anteriormente, eu já tinha reprovado duas vezes...

Cibele - Era obrigatória a reprovação? [A pergunta era sobre obrigatoriedade, mas foi entendida como rigidez].

Miguel - Sim, então minha mãe ficou preocupada e me transferiu para a escola particular, ganhei bolsa integral. Lá, como o professor surdo falava comigo em Libras, fiquei muito mais entusiasmado.

Cibele - Mas na sala da prefeitura todos reprovavam?

Miguel - Sim, agora mudou, ficou bem mais solto, mas antes havia muita rigidez para ser aprovado.

Cibele - E qual sua opinião sobre outras escolas particulares de surdos e ouvintes?

Miguel - Olha, eu prefiro a escola para surdos, pela comunicação, que é muito mais fácil. Por exemplo, se o professor estiver ocupado, posso perguntar a qualquer colega surdo. Já com os ouvintes é aquilo já comentei, fica difícil para manter contato, porque todo ano trocavam as turmas. Fica difícil, né? Se fosse sempre a mesma turma de ouvintes, aí sim manteríamos o vínculo, seria mais fácil para conversar. Por isso, eu prefiro estudar em classes só de surdos. Essa facilidade na comunicação ajuda a gente a se desenvolver mais.

Cibele - Entendi. E qual a sua opinião sobre os objetivos da escola?

Miguel - Não entendi, pode perguntar de novo?

Cibele - Quais são os objetivos da escola?

Miguel - Formar pessoas educadas e fazer com que se desenvolvam. Também formar para ingressar em uma faculdade e nos dar forças para isso. A escola dá uma educação melhor, ela fornece uma formação ética.

Cibele - E você acha que a maioria das escolas consegue atingir esse objetivo?

Miguel - Eu acho que não. Parece que as escolas particulares têm maior preocupação com isso. Já no ensino público nem tanto, é complicado. Vejo que não há muitas regras. Muitas têm livre circulação de drogas; na particular, a incidência é muito menor. Na minha época de estudo na escola pública não era desse jeito, acontece mais atualmente.

Cibele - E você gostava de ir à escola?

Miguel - Gostava bastante. No começo, não gostava, pois em algumas matérias como Química, Matemática, eu tinha dificuldade, achava muito chato. Eu não via a hora de me formar. Cheguei a pensar em desistir, pedir transferência para outra escola de surdos. Eu cheguei a conversar com a coordenação dos intérpretes para dizer que eu queria me transferir para uma escola de surdos, em que a comunicação é mais fácil. Ela disse que respeitava minha opinião, porque queria me ver feliz, porém, essa escola que eu queria ir era pública, com ensino fraco, e eu estava numa ótima escola com bolsa integral, não pagava nada, com bons professores, intérprete de Libras na sala, devia pensar bem na minha escolha. Ela me disse que se eu fosse transferido perderia tudo isso, pois assim que eu sáísse da escola que estava, perderia a bolsa. Então, eu achei melhor ficar lá até me formar, porque o ensino era bom, mas precisava ter paciência com a inclusão.

Cibele - Em que ano foi isso?

Miguel - Acho que foi no primeiro ano do ensino médio. Eu estava muito confuso, pois só havia eu e mais uma colega surda na sala... Mas olhei os caminhos que tinha para seguir e escolhi continuar. Eu quase desisti, mas me ajudaram a continuar.

Cibele - Você acha que foi a melhor escolha?

Miguel - Sim, eu imagino que a outra escola fosse ruim. Eu não teria aprendido português como aprendi nessa, por exemplo. Na outra, eu poderia estar bem prejudicado nisso. Acho que foi a escolha certa.

Cibele - Tem mais alguma coisa que você queira comentar?

Miguel - Não sei, acho que não. Foram coisas que aconteceram há mais de quatro anos, eu nem lembro mais. Acho que por hora é isso.

Cibele - Bom, você já me contou sobre sua experiência escolar, da infância até se formar, agora gostaria de saber qual sua opinião sobre outras escolas que você conhece.

Miguel - Das três escolas em que eu estudei, é isso que você quer saber?

Cibele - Mas também de outras escolas que você já ouviu falar.

Miguel - Bom, a escola 3 era muito boa, porque os professores tinham muita qualidade no ensino, o que complicava era estar na inclusão. Já me falaram da escola 4, já me disseram que é boa, é particular também. Eu não conheço muitas... Ah, também tem a escola 5, mas me disseram que lá tem muito problema com droga. Comentaram que duas são boas: a escola 3 e a escola 6. Isso antigamente, agora eu não sei.

Cibele - E o que, para você, significa ser um professor bom e de qualidade?

Miguel - Lá na escola 3, os professores eram formados em faculdade, um se formou na Universidade A.

Cibele - Você sente que eles ensinavam diferente?

Miguel - Sim, eu percebia pela organização, método de ensino, pelo modo como apoiavam os estudos dos surdos. Enfim, 80% eram muito bons, os outros 20% eram mais ou menos.

Cibele - E o que os professores piores faziam?

Miguel - Por exemplo, falavam enquanto escreviam na lousa, então eu tinha que prestar atenção na interpretação, para depois copiar tudo desesperadamente. Era mais fácil que escrevessem e deixassem a gente copiar, e depois explicassem para eu assistir com calma a explicação. Isso era muito ruim, acontecia muito e eu ficava nervoso com isso.

Cibele - E você não avisava os professores?

Miguel - Sim, mas demorou para que entendessem isso. Principalmente, História, Português e Geografia, que escreviam muito na lousa. Tinha um professor que era folgado, ele ficava sentado, usava slides, pedia para a gente copiar e continuava sentado. A gente terminava e ele colocava outro slide. Era ruim porque precisava apagar a luz para projetar os slides na parede e ficava ruim para copiar. Conversamos com a coordenação, mas acho que não adiantou nada.

Cibele - E, por exemplo, você teria algum conselho para que as escolas em geral melhorassem?

Miguel - Primeiro, diria para melhorarem o ensino de Português: se for inclusão é melhor que os surdos estudem separados. Segundo, é melhor que os professores evitem escrever enquanto explicam a matéria, primeiro passem a lição na lousa e depois expliquem. Terceiro, evitar falar de costas, por mais que eu veja a interpretação, gosto de olhar para professor enquanto ele fala, sua expressão, seus gestos, olho para ele e para intérprete, vou alternando. Acho que é principalmente isso. Também acho que o intérprete deve acompanhar o aluno surdo em todos os lugares que ele precisar, como quando vai conversar com a coordenação e a direção, e não ir embora assim que acabar a aula.

Cibele - E você gostava dos intérpretes de lá?

Miguel - Sim, muito. O intérprete de Libras tem que ter noção de algumas coisas, por exemplo, lá tinha um intérprete que estava sentado interpretando, em algum momento ele ficava em pé e ia até a lousa e explicava apontando para o quadro e todo mundo vendo. E era complicado, porque ele não era o professor. Não gosto de intérpretes que sentavam de qualquer jeito na cadeira, ou ficavam brincando para lá e para cá com a cadeira de rodinhas, falei sobre isso com a coordenação e a direção. Havia intérpretes que faziam melhor o seu trabalho no Ensino Fundamental do que no Médio, então achava que eles tinham que levar em consideração isso. Conversei com a coordenação e mudaram o intérprete de sala, até por uma questão de linguagem, né? Sinais usados no Ensino Médio e sinais usados no Ensino Fundamental são diferentes.

Cibele - E você tinha contato com os intérpretes fora da sala de aula?

Miguel - Sim, a gente tinha contato com alguns. De alguns eu sinto saudade de conversar. Às vezes, o professor passava lição na lousa, a gente acabava de copiar e sobrava um tempo, e a gente ficava batendo-papo. Era legal.

Cibele - Legal. E tem mais alguma coisa que gostaria de comentar?

Miguel - Não, eu acho que já falei de tudo.

Cibele - Ok, acho que a gente pode encerrar por aqui.

[Início do 2º vídeo]

Cibele - Bom, tenho mais uma pergunta para fazer: o que você pensa sobre sua carreira, trabalho, estudo...?

Miguel - Lá em Florianópolis tem uma faculdade que é bilíngue, mas nenhum surdo conseguiu entrar. Os surdos têm a questão do português escrito ser a sua segunda língua. Dessa forma, fica mais fácil para os ouvintes passarem. É preciso que tenha intérpretes na prova do vestibular. Também acho melhor haver cotas, metade para ouvintes e metade para surdos, porque o português é a primeira língua dos ouvintes e para os surdos é a segunda, mas, na maioria dos casos, as coisas não são assim, né?

Cibele - Qual curso?

Miguel - Produção multimídia, para edição de vídeos.

Cibele - E com o que gostaria de trabalhar?

Miguel - Gostaria de trabalhar com edição de vídeos, filmes, propagandas e viajar para os locais para apresentações... Também gosto de manutenção de computadores, não de ir para outros locais consertar os computadores, mas mais para mim mesmo, acho legal. Ou administrativo também... Mas, principalmente, eu gostaria de trabalhar com edição de vídeos.

Cibele - E como surgiu esse interesse por edição de vídeos?

Miguel - Começou quando eu era pequeno. Eu via os efeitos especiais nos filmes, os achava muito bonitos, mas percebi que aqueles profissionais eram todos ouvintes, faltavam surdos. Eu quero fazer as edições em uma perspectiva surda, e divulgar as línguas de sinais. Gostaria de fazer vídeos explorando a visualidade própria do surdo. Esse é o meu grande sonho!

Cibele - Entendi! Muito obrigada!