UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DIVERSITAS - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos
Programa de Pós-Graduação – Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

SUELI YNGAUNIS

**A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA SE EVIDENCIA POR MEIO
DA COMUNICAÇÃO**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

SUELI YNGAUNIS

**A SINGULARIDADE DA PESSOA SURDA SE EVIDENCIA POR
MEIO DA COMUNICAÇÃO**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências

Orientador: Prof. Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva

Co-orientador: Prof(a). Dr(a). Eucenir Fredini Rocha

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Y53s   Yngaunis, Sueli
A singularidade da pessoa surda se evidencia por
meio da comunicação / Sueli Yngaunis ; orientador
Luis Guilherme Galeão da Silva. - São Paulo, 2019.
123 f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da
Universidade de São Paulo. Área de concentração:
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Surdez. 2. Deficiência Auditiva. 3. Ensino
superior. 4. Cultura ouvinte. 5. Língua de Sinais. I.
Silva, Luis Guilherme Galeão da, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE**

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): SUELI YNGAUNIS

Data da defesa: 28/05/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): PROF^o DR. LUIS GUILHERME
GALEÃO DA SILVA

Nos termos da legislação vigente, declaro ESIAR-CIENIE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal-DigitaLde-T-eses-da-USE.

São Paulo, 15/07/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

SUELI YNGAUNIS, **A singularidade da pessoa surda se evidencia por meio da comunicação** Tese (Doutorado) apresentada Programa de Pós-Graduação – Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus pais que me deram a vida. E à minha querida irmã, com amor, admiração e gratidão por todo apoio, carinho e presença ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Profº Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Profª Dra. Eucenir Fredini Rocha, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

Ao DIVERSITAS – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, por ter acolhido este projeto de pesquisa

Às intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Flávia Galheigo Ferreira de Oliveira, Paula da Silva Santos Rosa e Rosilda dos Santos pela dedicação e profissionalismo na realização das entrevistas.

Aos entrevistados que nos presentearam com seus relatos de vida.

À Cláudia Yngaunis Koch, Walter Wysk Koch, Caroline Yngaunis Koch e Catherine Yngaunis Koch, por todo apoio e auxílio.

Aos meus pais Julio Yngaunis (*in memoriam*) e Estanislava Ambrazevicius Yngaunis por terem me ensinado a lutar por minha autonomia.

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração.

Nelson Mandela

RESUMO

YNGAUNIS, Sueli. **A singularidade da pessoa surda se evidencia por meio da comunicação**. São Paulo, 2018. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação – Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP da Universidade de São Paulo

O objetivo deste trabalho foi conhecer a história de vida de alunos surdos, matriculados em instituições de ensino superior na cidade de São Paulo, contada por eles mesmos, por meio da Língua de Sinais, a língua natural dos surdos. Para compor o material de estudo, objeto deste trabalho, foram entrevistados quatro alunos surdos, matriculados em instituições de ensino superior e do setor privado e também um professor universitário, também surdo, que leciona a língua brasileira de sinais - Libras em uma universidade da cidade de São Paulo. As entrevistas dos alunos contaram com a participação de um intérprete de Libras, enquanto o professor de Libras preferiu o método oral para responder às nossas perguntas, que tiveram como objetivo conhecer as suas histórias de vida em cinco aspectos, os quais não foram abordados necessariamente na ordem aqui colocada: família, infância, escola, comunicação e surdez. O objetivo foi o de conhecer a vivência dos entrevistados em cada um desses aspectos e como a surdez influenciou suas vidas nessas esferas, e, como também cada um relata suas experiências de vida. Os relatos mostraram que ser surdo em uma sociedade composta por uma maioria ouvinte, representou uma condição de desvantagem em um ou mais dos aspectos abordados, sendo que a falta de comunicação foi a principal dificuldade apontada por todos os entrevistados. A riqueza dos relatos aparece nas formas como eles contaram as suas vidas e na ênfase que cada um colocou nos diferentes aspectos abordados. As singularidades desses relatos revelaram que os surdos compõem um grupo social distinto, não apenas devido à sua condição física que os impossibilita de ouvir os estímulos sonoros, mas sobretudo pela forma como se inserem e interagem em um ambiente majoritariamente ouvinte. Nesta interação ocorre a singularidade da pessoa por meio da comunicação por sinais ou oral.

Palavras-chave: SURDEZ, ENSINO SUPERIOR, LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA OUVINTE e CULTURA SURDA

ABSTRACT

YNGAUNIS, Sueli. **The uniqueness of the deaf person is evident through communication.** São Paulo, 2018. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação – Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP da Universidade de São Paulo

The objective of this study was to know more about the life and background of deaf students enrolled in higher education institutions located in the city of São Paulo. Each student presented his report in sign language – the deaf's natural language. To compose the study material object of this work, four deaf students in private higher education institutions and a deaf professor, who teaches brazilian sign language - *Libras* in a University in São Paulo, were interviewed. A Libras interpreter took part in the students' interviews. The professor preferred the oral method in order to answer the questions. The questions targeted at five aspects on their life, not necessarily approached in the order presented: family, childhood, school, communication and deafness. The goal was to approach the interviewees' experience in each of the aspects and how each one reports his life experiences. The narratives estate that being deaf in a society composed by a majority of listeners represented a disadvantage at one or more of the approached aspects. The shortage of communication was presented as the main difficulty by all interviewees. The richness of the narratives appears in the means they told their stories and the emphasis on the different approached aspects. The reports' singularity reveals that the deaf can be classified as a distinct social group, not only for their physical condition, which prevents them from hearing, but specially, by the way they are inserted and interact in a mostly common hearing environment, without implying a denial of one's singularity.

Keywords: DEAFNESS, HIGHER EDUCATION, SIGN LANGUAGE, HEARING CULTURE and DEAF CULTURE

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1 – CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS	28

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. Apresentação	14
2. A escolha do sujeito da pesquisa	20
3. A presença do sujeito na tessitura do texto	21
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA: HISTÓRIA DE VIDA	22
CAPÍTULO 2 – DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO	30
1. Definição de deficiência.....	30
2. Deficiência e educação.....	33
3. Os surdos no ensino superior.....	35
4. A história da educação de surdos no Brasil e no mundo.....	40
CAPÍTULO 3 – O INDIVÍDUO SURDO.....	56
1. O surdo e o sentido ausente.....	57
2. O surdo e a sua identidade, cultura.....	59
3. O surdo e a linguagem	62
4. O indivíduo surdo e a fala	65
5. O surdo e a língua de sinais	69
6. O surdo e o colonizador	72
CAPÍTULO 4 – A SURDEZ, A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	74
CAPÍTULO 5 – A SURDEZ, O ENSINO E O PROFESSOR	85
CAPÍTULO 6 – A SURDEZ, INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO	97
CAPÍTULO 7 – O PROFESSOR SURDO	107
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	118
GLOSSÁRIO	125

INTRODUÇÃO

1. Apresentação

Este projeto de pesquisa é resultado dos últimos 18 anos de nossa proximidade com a temática da deficiência, desde que apresentamos a dissertação de mestrado em 2000 (YNGAUNIS, 2000), quando tivemos a oportunidade de tabular e analisar 174 questionários distribuídos em diversas instituições e escolas que atendiam adolescentes com deficiência, com o objetivo de coletar informações sobre suas opiniões sobre os meios de comunicação e o mercado de consumo. Na ocasião, dividimos a amostra nos seguintes grupos: cegos, surdos, deficiência física e adolescentes com deformidades crânio-facial. A coleta de dados aconteceu em 1999, dez anos após a aprovação da lei 7853, de 24 de outubro de 1989, que visou assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dos portadores de deficiências e sua efetiva integração social. Consideramos importante registrar que atualmente o termo “portadores de deficiência” não é mais usado oficialmente, desde a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, documento assinado em 2007, em Nova York, e promulgada no Brasil pelo decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

A análise dos dados coletados em 1999 revelou demandas desses adolescentes na esfera da autonomia, registradas no final do questionário, quando convidamos o entrevistado a escrever o que ele tivesse vontade de nos contar. E algumas dessas colocações que despertaram em nós um outro olhar estava a vontade de seguir observando as mudanças que aconteciam na sociedade (ou que não acontecia) com a implementação de ações afirmativas que visavam integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Para este estudo, foi adotado o conceito de ações afirmativas, elaborada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no

presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (O QUE, s.d.)

Como professora universitária e bacharel na área de Relações Públicas, o tema Comunicação Organizacional norteava o nosso olhar e nos levou à “armadilha” de desenvolver a crença de que com estratégias adequadas de comunicação organizacional seria possível promover a integração da pessoa com deficiência nas organizações, a partir da mudança da cultura organizacional. Explicamos o termo “armadilha” como um convite para responder à seguinte pergunta: de que lugar estamos falando?

Neste estudo não abordaremos a pessoa com surdez, mas sim a condição do indivíduo surdo, um sujeito social que se produz na relação com a realidade à sua volta, mas também produtor da mesma, portanto ao “falarmos” sobre o surdo, estamos também nos referindo a um produto de uma sociedade da qual também fazemos parte e também produtos dessa mesma sociedade. Assim, ao referirmo-nos a alguém, estamos atribuindo significados e participando também da criação desse sujeito:

O sujeito social é o indivíduo particular, único que se constitui inserido numa determinada época, num determinado espaço, num determinado conjunto de relações sociais, numa determinada fase histórica do homem. Ele é um Ser ativo que produz sentido em relação ao mundo por ele vivido na ontogênese e na filogênese, ou seja, enquanto Ser resultado do processo histórico humano e enquanto processo de seu próprio tempo de vida. O sujeito não é um EU autônomo e autômato, livre no sentido de estar desligado do conjunto do que é a sociedade. O sujeito não é o EU fonte absoluta de significação, capaz de tirar e criar de si mesmo todos os sentidos. (FÍGARO, s.d.)

Para efetivar o processo da comunicação precisa-se de dois agentes: o emissor e o receptor. Não importa a mensagem que os une em uma ação de comunicação, ambos são agentes ativos no processo de transmissão e recepção da mensagem.

Por intermédio da e na comunicação, os sujeitos, como forças ativas, reativas, organizadoras, desorganizadoras, são tensionados e, em diferentes graus e formas, essas forças se realizam para direcionar os sentidos que desejam (consciente e/ou inconscientemente) ver internalizados e digeridos pela outra força em relação de comunicação. (BALDISSERA, 2008, 194)

O autor vê a comunicação como um processo de construção e disputa de sentidos, quando a significação ganha importância nos processos comunicacionais que demandam ligações, encontros e tensões. Os parceiros de um processo de comunicação colocam em movimento a disputa da significação a qual é influenciada e orientada “por vários elementos-força, tais como o contexto, a psique, a cultura, o imaginário, a história, o fisiológico e as competências” (BALDISSERA, 2008, 194).

Assim, usar a comunicação para mudar comportamentos é reconhecer que para alcançar esse objetivo é necessário admitir que o sentido é sempre social (BAKHTIN, 1999), e o sentido do mundo é o que representa o mundo do ser humano, cujo sentido é organizado em uma teia e estruturas de significados que dão coerência à ação humana, e nessa teia estão localizadas todas as experiências do indivíduo, a partir das quais ele constitui o seu mundo.

Por isso, quando pensamos que seria possível planejar estratégias de comunicação para modificar o clima organizacional a partir da mobilização dos gestores e colaboradores da organização, para que esses pudessem desenvolver atitudes inclusivas em relação às pessoas com deficiência com quem manteriam interações, como se as pessoas pudessem ser “programadas” para agirem conforme o esperado, foi ingenuidade (e porque não afirmar, muita pretensão) de nossa parte. E o que é mais perverso, não reconhecer que as pessoas com deficiência têm papel ativo em qualquer forma de interação e não são meras beneficiárias dessa intervenção. Porém, cabe ressaltar que esse “*savoir-faire*” faz parte da prática administrativa, na maioria das vezes, predominantemente racional e mecânica, que são oriundos do modelo científico da administração. Também identificamos essa maneira de “administrar” os sentidos produzidos nos processos de comunicação, nos diversos momentos da história da surdez, quando a maioria da sociedade ouvinte administrou a surdez

apenas a partir de sua ótica, sem considerar as especificidades do indivíduo surdo.

Quando pensamos em um projeto de pesquisa de doutorado, a ideia primeira era identificar quais intervenções poderiam ser feitas dentro das organizações, visto que a fiscalização do cumprimento da lei 8213 (BRASIL, 1991), conhecida como a lei de cotas, aprovada em 1991, instituía o cumprimento de cotas para contratação de pessoas com deficiência para empresas com mais de cem funcionários, estava se intensificando com uma ação mais efetiva por parte do Ministério Público do Trabalho. Dentre os argumentos que as organizações fornecem para justificar o não-cumprimento da lei é a falta de pessoas com deficiência capacitadas para exercerem atividades laborais, o que levou o nosso olhar para a área da educação, mais especificamente ao ensino superior.

Mas, mesmo assim, o viés com que apresentamos o projeto inicial de doutorado colocava a instituição de ensino superior como um importante palco de transformação social, onde a convivência de alunos com deficiência e seus colegas de classe pudesse representar uma força motriz para a promoção de atitudes inclusivas por meio da desconstrução de tabus e crenças que povoam o imaginário coletivo acerca das potencialidades das pessoas com deficiência. Na mesma ocasião em que o projeto foi apresentado ao Diversitas, em 2014, nós assumimos a coordenação do núcleo de acessibilidade de uma universidade privada da cidade de São Paulo. A experiência acumulada nesses anos à frente do setor e a estreita convivência com alunos com deficiência nos levou a compreender que a classificação dos tipos de deficiência em apenas deficiência auditiva, visual, física e intelectual, que constam na maioria dos documentos relacionados ao tema, não era suficiente para indicar caminhos possíveis de padronização para o atendimento das necessidades específicas desses alunos e tampouco para adoção de atitudes inclusivas. Não queremos, com essa afirmação, desqualificar a classificação dos tipos de deficiência, importante para pensar nos tipos de necessidades específicas de cada um, e nortear documentos importantes, acadêmicos ou legislativos, que recomendam as ações adequadas no atendimento a essas diferentes necessidades. Percebemos que seria importante conhecer a história do aluno ingressante no ensino superior, o que incluía a sua trajetória escolar, e de vida até então, e ir

além de meramente categorizar esses alunos apenas pelo tipo de deficiência que apresentam.

Esse percurso é individual por mais que tenham o mesmo tipo de deficiência, visto que as condições do ambiente familiar, social e escolar e as formas como cada um lidou com as barreiras encontradas são fatores que devem ser considerados em qualquer abordagem no atendimento às suas necessidades.

A pessoa com deficiência

De acordo com o decreto 5296, aprovado em 2004 (BRASIL, 2004), a pessoa “portadora” de deficiência é aquela que “possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade”, as pessoas com deficiência são enquadradas nas seguintes categorias: deficiência física, auditiva, visual e intelectual. A responsabilidade pela deficiência está posta sobre os ombros desses sujeitos, considerados limitados e incapazes para desempenhar atividades. Cada categoria agrupa diferentes modalidades de deficiência dependendo do tipo e grau de comprometimento, como por exemplo, a deficiência física que inclui tanto quem tem mobilidade reduzida nas pernas ou nos braços, ou mesmo comprometimento do pescoço para baixo como a pessoa tetraplégica, por exemplo. Cada tipo de comprometimento pode acarretar limitações diferentes dependendo das barreiras com as quais a pessoa com deficiência irá interagir na sociedade.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2008, incluiu essas barreiras na definição das pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008)

A lei 13.146, aprovada em 2015, conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), já inclui uma definição que corresponde ao proposto pela Convenção da ONU, e incorpora as barreiras como agentes com potencial

limitante para a participação da pessoa com deficiência com igualdade de condições.

Enquanto no decreto 5296, de 2004, a ênfase estava no enquadramento dos tipos de deficiência em categorias a partir do comprometimento de alguma parte do corpo da pessoa com deficiência em face de uma ótica médica, a LBI propõe uma avaliação biopsicossocial que deve ser feita por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar que, além dos “impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo”, deverá avaliar “os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais”. Conceitos como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva e barreiras são enumerados no artigo 3º da LBI, como sendo fundamentais para que o processo de inclusão seja efetivo.

É considerado barreira qualquer tipo de obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento, de expressão e comunicação, o acesso à informação, à compreensão e à circulação com segurança, a LBI as classifica em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

A partir da proposta de redefinição do conceito de deficiência, que migrou do modelo médico, com foco na cura e na medicalização do corpo da pessoa com deficiência, para uma visão biopsicossocial, a pessoa com deficiência deixa de ser vista um agente passivo e passa a ser um agente ativo quando o impedimento de sua participação na sociedade em igualdade de condições denuncia as barreiras existentes. Sem a sua interação com a sociedade e a sua frustração de se ver impedido de exercer a sua cidadania, o direito de ir e vir com autonomia, de se expressar e ter acesso à informação, essas barreiras não seriam vistas como tal, continuariam a fazer parte da sociedade sem serem vistas como um artefato social que coloca algumas pessoas em desvantagem social.

Portanto, tivemos de reconsiderar que a hipótese inicial de que não seria possível adotar estratégias de inclusão nas instituições de ensino superior, sem conhecer o sujeito que tem papel ativo, na medida em que é ele quem denuncia

as condições que o colocam em desvantagem, seria leviano e de caráter apenas instrumental. Assim como a classe médica não deu conta dos prejuízos que a deficiência traz para o indivíduo, não seríamos nós, como acadêmicos na área de comunicação organizacional e docente, que encontraríamos as respostas que pudessem transformar a instituição de ensino superior em espaços potencialmente inclusivos.

2. A escolha do sujeito da pesquisa

Uma vez reconhecido o papel importante de que a pessoa com deficiência exerce sobre a sua própria inclusão na sociedade, enquanto agente “denunciante” das condições que impede a sua plena participação nas diversas esferas da vida social, passamos a nos interessar por conhecer a sua história de vida. Quais caminhos percorreu, seus sentimentos, suas conquistas, suas frustrações, suas dificuldades. Contudo, ainda nos restava decidir como definir o público desta pesquisa, uma vez que diferentes tipos de deficiência acarretam diferentes tipos de interações, caracterizando diferentes tipos de barreiras, e, portanto, experiências singulares aos tipos de dificuldades encontradas. Era necessário delimitar o objeto da pesquisa para um tipo de deficiência.

Devido à nossa estreita convivência com alunos surdos matriculados na universidade onde coordenamos um núcleo de acessibilidade e também frente à experiência adquirida a partir do nosso interesse em compreender o aluno surdo, de saber como pensam, se comunicam e processam as informações, a opção pelo aluno surdo, como sujeito desta pesquisa foi natural. Importante acrescentar a essa experiência de que a autora possui deficiência auditiva de grau severo e usuária de prótese auditiva.

Dentre todos os tipos de deficiência, a deficiência auditiva é a que impacta de modo significativo na comunicação entre os alunos surdos e os seus pares no sistema educacional, principalmente quando o aluno tem perda total da audição e utiliza outra língua para se comunicar como a língua de sinais. Existem dificuldades não só na comunicação, mas também na forma como eles recebem e processam as informações.

Assim conhecer a história de vida de surdos matriculados no ensino superior, por meio dos seus próprios relatos, conhecer como esses alunos concebem e interagem com o mundo a seu redor passou a fazer parte do nosso objetivo de pesquisa. Sob o ponto de vista acadêmico e social, saber como se deu a sua entrada em cursos de ensino superior e em que condições eles permanecem nesses cursos, sob o ponto de vista da interação social e de aprendizado, incluindo a história do percurso anterior ao seu ingresso no ensino superior, revelou informações importantes para compreensão de sua história de vida.

3. A presença do sujeito na tessitura do texto

Ao contrário da maioria das publicações e estudos acadêmicos a que recorremos que separam os textos em blocos, distintos por uma fronteira que impõe certo distanciamento entre a história da deficiência, a história do surdo e suas descrições físicas e sociais, para depois, em algum momento, incluir algum exemplo ou depoimento de alguma pessoa com deficiência para fins de ilustração do que foi exposto, optamos por seguir uma vertente diferente.

Os registros dos diálogos que mantivemos com estudantes surdos, intermediados por um intérprete de Libras, com exceção de um professor surdo que leciona em uma universidade e que usou a língua portuguesa como forma de comunicação, foram apresentados ao longo desse estudo, conforme a pertinência da fala do entrevistado com o assunto que está sendo abordado. Deixamos, porém, alguns trechos das entrevistas para o final, agrupando-as por eixos temáticos.

Assim sendo, excepcionalmente o capítulo sobre metodologia de pesquisa adotado para esta pesquisa, antecederá os capítulos de introdução ao tema e de outros conceitos e definições importantes para a compreensão da temática da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA: HISTÓRIA DE VIDA

O objetivo que norteou as diferentes etapas deste projeto de pesquisa foi conhecer a vivência dos entrevistados surdos nos aspectos: família, infância, escola, comunicação e surdez. E a opção pela realização de entrevista foi a de criar um espaço de interação com os entrevistados, de modo que eles pudessem se expressar e compartilhar suas experiências, revelando como a sua singularidade, como sujeito surdo, foi influenciada por essas vivências

A partir da concepção do ser humano como um produto histórico e social, constituído de sua interação com seus pares e em um determinado contexto social e político, suas experiências só podem ser captadas e compreendidas por meio de seu próprio relato, cuja escolha do método histórico de vida foi o de reconhecer o protagonismo do indivíduo surdo, valorizando o que ele relata e como expressa o seu jeito de ser e de interagir na realidade em que vive.

O sujeito da pesquisa é o aluno surdo matriculado no ensino superior e que utiliza a Língua de Sinais para se comunicar com outras pessoas, para se expressar e receber informações do mundo em que vive. Para isso é importante não se esquecer de que a pessoa surda vive em dois espaços culturais: um espaço ocupado majoritariamente por ouvintes e um outro espaço ocupado também por outros surdos, que, como ele, utilizam a Língua de Sinais, a qual caracteriza uma subcultura dentro de uma cultura, denominada dominante pelos defensores da cultura surda, constituindo-se dentro da qual a cultura surda (WRIGLEY, 1996).

Desenvolvida por Znaniescki, na Polônia, a história de vida foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago. Ouvir o relato de uma história de vida é um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais, de abordagem qualitativa, nas entrevistas, o entrevistado tem a oportunidade de relatar situações vivenciadas no dia a dia, sendo a vida cotidiana, o lugar por excelência da interface da natureza e da cultura (SPÍNDOLA, 2003).

A sociologia da vida cotidiana vê o indivíduo como um agente, cujas atividades sociais estão vinculadas às atividades sociais de outros agentes, em um espaço e tempo constituídos pelas práticas sociais. Os fenômenos socioculturais devem ser considerados sob o ponto de vista do que é comum aos sujeitos, de suas representações, seus desejos e seus medos. (LALIVE D'EPINAY, 2008). A história de vida é uma abordagem qualitativa que permite essa aproximação e o de conhecer a realidade das pessoas através dos seus relatos, partindo do que e como elas descrevem as suas experiências. E o método de entrevista individual pode revelar, direta ou indiretamente, valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence (GLAT, 1989). As histórias de vida são sempre relatos de práticas sociais que revelam como o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte (SPÍNDOLA, 2003).

Ao conhecer o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e como ele intervém nesse mundo para torná-lo acessível, ajustando esse mundo por meio de suas percepções visuais, temos a oportunidade de conhecer a cultura surda (STROBEL, 2018). A autora afirma que as identidades surdas são construídas “a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo ‘povo surdo’”, e isso ocorre espontaneamente quando eles se encontram nas comunidades surdas (2018, 40). Eles comunicam e transmitem suas crenças e valores na interação uns com os outros, somente eles podem nos relatar coisas que sentem e o que acontecem ou aconteceram com eles.

A interação entre a pesquisadora, os intérpretes de Libras e os sujeitos da pesquisa foi considerada na escolha do método de entrevista, de modo que essa interação possa ser construída uma relação de confiança entre os interlocutores da entrevista. Foi adotado o método de entrevistas narrativas, ferramenta de pesquisa não estruturada, a qual objetiva estimular a emergência de histórias de vida, tanto do entrevistado quanto as que se relacionam no contexto social no qual ele se situa, sempre privilegiando o ponto de vista de quem relata a sua história. O entrevistado tem a oportunidade de reconstruir os acontecimentos sociais dos quais fez parte a partir do seu ponto de vista (JOVCHELOVICH, 2005). E o fato de viabilizar que o entrevistado surdo se comunique por meio da Língua de Sinais, vai ao encontro da recomendação dos autores Jovchelovich e Bauer, que alertam sobre a importância de permitir que use sua linguagem

espontânea. No entanto, é importante relativizar sobre o surdo relatar sua história a partir do seu ponto de vista, pois é importante reconhecer que a presença de um intérprete de Libras é um fator com potencial de comprometer a legitimidade desse relato, uma vez que as palavras selecionadas na transcrição foram escolhidas pelo intérprete, pois somente os sinais utilizados pelos surdos é que podem ser considerados como genuínos.

A entrevista permitiu que o surdo pudesse narrar a sua história, a narrativa é uma forma artesanal de se comunicar, cujo objetivo principal não é o de fornecer informações, mas sim relatar histórias em que experiências possam ser transmitidas por meio da forma de comunicação mais adequada ao ser humano. Quando o ser humano conta a sua história, ele tem a oportunidade de ressignificar o que viveu, fazendo reviver o passado histórico com suas próprias palavras (GALVÃO, 2005). Assim, como técnicas geradoras de histórias, as entrevistas narrativas podem ser analisadas sob diferentes maneiras após a captação e transcrição dos relatos (LIRA, 2003).

Ouvir os relatos de alunos surdos matriculados no ensino superior foi uma oportunidade de ouvir o que eles têm a dizer sobre a sua própria história na condição de surdos que vivem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, e por meio de suas palavras (seus sinais) conhecer o que eles tinham a contar a partir de sua interação com os ouvintes. A memória do ser humano é seletiva, ele se lembra do que “pode” ser lembrado e se esquece de outros eventos. Assim, resta o que o entrevistado se lembrou, o que ele vivenciou e o que para ele é real, importando não os fatos, mas sim o que ele conta. Não importando se os relatos trazem fatos verdadeiros ou falsos, o que importa são as interpretações, as representações, pois elas expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto social e histórico (JOVCHELOVICH, 2005).

A participação do profissional intérprete de Libras, a Língua Brasileira de Sinais, foi fundamental para compreender os seus relatos, cujo registro foi feito por uma câmera de celular e a transcrição para o papel feita por outro intérprete de Libras que assistiu os vídeos sem o som, observando apenas as mãos do intérprete que traduziu a minha fala para a língua de sinais durante a realização da

entrevista e para as mãos do entrevistado que respondia às perguntas feitas. O som da fala e a língua portuguesa só foram utilizados durante a realização das entrevistas, porque a pesquisadora não tem fluência na língua de sinais.

As entrevistas com os estudantes surdos, usuários da língua de sinais revelou algumas dificuldades de compreensão das perguntas feitas pela pesquisadora, por parte dos entrevistados. Muitas vezes, precisamos refazer as perguntas, pois perguntas muito amplas e abstratas não eram compreendidas, os surdos precisavam de alguma referência, ou seja uma pergunta mais concreta e dirigida. Foi necessário trocar as perguntas abertas por outras mais dirigidas a um determinado ponto, para que eles, então, pudessem responder..

A amostra foi intencional, tendo como convidados quatro alunos de ensino superior de instituições de ensino superior (IES), usuários da Língua Brasileira de Sinais e um professor surdo, que leciona em um IES da cidade de São Paulo. Inicialmente, pensamos em convidar um surdo de cada uma das categorias enumeradas a seguir: um surdo que tenha aprendido a língua de sinais na infância e com família sinalizante; um surdo que tenha aprendido na infância e família não sinalizante; um surdo que tenha aprendido a língua de sinais na idade adulta e com família sinalizante e um surdo que tenha aprendido a língua de sinais na idade adulta e família não sinalizante.

Como família sinalizante, denominamos família que tem pelo menos um membro dela que utiliza a Língua de Sinais para se comunicar com seu parente surdo e família não sinalizante quando nenhum membro da família utiliza a Língua de Sinais.

A ideia inicial estava amparada em leituras que realizamos sobre o desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento do pensamento e sobre o impacto da surdez pré-linguística na vida da pessoa. A deficiência na linguagem foi considerada por SACKS como “uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos” (2010, 19) uma vez que é por meio da língua que o ser humano pode se comunicar com seus semelhantes. Segundo Sacks, não é o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade em que ela

ocorre. Pensávamos ser importante tentar identificar possíveis diferenças nas histórias dos que aprenderam a língua de sinais em idades diferentes, porque existem outros fatores que também influenciam o desenvolvimento do surdo além das questões linguísticas, como também é imprescindível considerar as condições sociais, econômicas e pessoais e de acessibilidade aos recursos de tecnologia assistiva. E devido à complexidade da questão, optamos por selecionar uma amostra aleatória em relação à época de aquisição da língua de sinais como também a pertencer a uma família sinalizante ou não. Importou-nos o registro e a análise da narrativa adotada pelos entrevistados.

Os relatos foram gravados com uma câmera de celular, com registro eletrônico do diálogo entre a entrevistadora e o entrevistado, intermediado por um intérprete de Libras. Já o registro da entrevista com o professor surdo, por ser oralizado, ele preferiu responder às perguntas usando a língua portuguesa, porém no decorrer da entrevista se apoiou no auxílio de um intérprete que estava presente.

Para a pesquisa optamos pela participação de dois intérpretes de Libras: um que participou da entrevista e intermediou o diálogo entre a entrevistadora e o entrevistado, e um outro que fez a transcrição das entrevistas, assistindo ao vídeo sem o som, somente a partir dos sinais utilizados pelo entrevistado surdo e pelo intérprete que participou da entrevista. Participaram das entrevistas as intérpretes de Libras Flávia Galheigo Ferreira de Oliveira, quem também fez as transcrições e a Paula da Silva Santos Rosa e Rosilda Santos, a quem agradecemos o empenho e dedicação com que exerceram as suas funções, de forma profissional e imparcial, o que foi fundamental para a realização dessa pesquisa.

O contato com os surdos foi intermediado por intérpretes de Libras que trabalham com a pesquisadora, no núcleo de acessibilidade que coordenamos, esses profissionais também trabalham em outras instituições de ensino superior, e consultaram alguns alunos para saber se eles concordavam em participar das entrevistas. Não foram convidados surdos que estudam na instituição de ensino superior onde trabalhamos, para que se evitasse qualquer interferência do relacionamento que mantemos com esses alunos no cotidiano.

Assim, conseguimos a anuência de quatro alunos surdos que concordaram em participar das entrevistas, sendo duas alunas que estudam na mesma instituição de ensino privada, localizada na zona sul, sendo que uma delas, de 28 anos de idade e cursa Administração e uma outra de 26 anos que faz o curso de Processos Gerenciais. Também entrevistamos um estudante de Arquitetura de 24 anos, estudante de uma instituição localizada no centro da cidade de São Paulo, e também um ex-estudante de ensino superior, convidado devido ao nosso conhecimento sobre a sua experiência, pois esse aluno havia trancado a matrícula do curso de Administração, em uma instituição de ensino superior da zona leste de São Paulo. O motivo do encerramento de sua matrícula ocorreu pelo fato de ele não ter fluência em Libras, e muita dificuldade de aprender a língua portuguesa, optando, assim, por uma escola para surdos para aprender a usar a língua brasileira de sinais e, posteriormente retornar ao ensino superior. Também foi convidado um professor universitário, o qual ministra aulas de Libras para cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, sendo ele o único entrevistado com fluência no português oralizado.

Procedimentos de pesquisa

No dia da realização das entrevistas foram feitas as apresentações iniciais, a apresentação do objetivo da pesquisa e explicado o método de entrevista, as quais foram gravadas com a anuência dos entrevistados que assinaram um termo de autorização, garantido-lhes o anonimato da instituição onde estuda.

A abordagem foi aberta, com a escuta atenta da pesquisadora para a voz do intérprete de Libras, acrescida da observação atenta às expressões faciais e corporais do entrevistado. Inicialmente a pesquisadora conduziu uma conversa estimulada por palavras chaves e perguntas disparadoras, esperando que os entrevistados comesçassem a falar de forma espontânea, porém foi necessário realizar perguntas de forma mais direta para que eles compreendessem e pudessem respondê-las.

As intérpretes, que emprestaram a voz ao surdo durante a realização da entrevista, como mediadoras da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e

vice-versa, foram orientadas a não imprimir a sua impressão no processo e a interpretar literalmente a “fala” do entrevistado surdo.

A análise e a transcrição dos vídeos consideraram não só o que foi sinalizado por meio da língua de sinais, mas também a linguagem corporal do entrevistado como expressões faciais e corporais e as articulações não-manuais como os movimentos dos olhos, da boca, e outros. Esses elementos podem ser compreendidos como silêncio, entonação ou mesmo tom de voz são considerados pelos ouvintes no decorrer de sua interação com outras pessoas. São elementos que interferem na interpretação do que está sendo sinalizado pelo surdo.

1TABELA Nº 1 – Características dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Nasceu surdo	Idade com que ficou surdo	Idade com que aprendeu Libras	Família Sinalizante	Escola	
						Fundamental	Médio
J. (Aluna)	28	SIM	-	5 ANOS	IRMÃO	Especial	Regular
S. (Aluna)	26	SIM	-	5 ANOS	IRMÃ	Especial	Regular
R. (Aluno)	24	NÃO	2 ANOS	15 ANOS	NÃO	Regular	Regular
A. (Aluno)	30	NÃO	4 ANOS	5 ANOS	NÃO	Regular	Regular
E. (Professor)	59	SIM	-	13 ANOS	IRMÃ	Regular	Regular

A tabela nº1 resume as características dos entrevistados, que foram no total de 5 entrevistados, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Sendo 4 alunos e um professor. A tabela mostra a idade, se nasceram surdos ou não, a idade com que aprenderam a língua de sinais, se a família é sinalizante ou não e o tipo de escola em que estudaram antes do ensino superior, sendo que neste último item separamos em ensino fundamental e ensino médio.

A análise das transcrições consistiu em identificar e classificar as narrativas dos entrevistados em cinco grupos de assuntos: família, infância, escola, comunicação e surdez. Eles não foram abordados necessariamente nessa

ordem, porém faziam parte do check-list da pesquisadora, para que esses assuntos fossem abordados em algum momento.

Os entrevistados ficaram à vontade durante a realização das entrevistas, tanto que em alguns momentos pediram para repetir as perguntas, mas foram muito espontâneos no momento final da entrevista, quando pedimos a eles que dissessem o que gostariam de dizer e o que não havíamos perguntado.

O projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e submetido também ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e aprovado com o número do CAAE 87243418.7.0000.5561.

CAPÍTULO 2 – DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

1. Definição de deficiência

Por deficiência, neste trabalho, adotaremos a definição descrita na Lei nº 13.146, também denominada como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em 5 de julho de 2015, que em seu artigo 2º afirma que

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Ao contrário de algumas definições que compreendiam a deficiência apenas como um problema de saúde, esta contempla a interação do indivíduo com o meio em que ele vive e relaciona o grau de comprometimento ou impedimento que a deficiência acarreta com as barreiras que o mesmo encontra no meio em que vive.

A deficiência é um tema que tem sido abordado por diferentes áreas de estudos e pesquisas, como também por movimentos políticos e sociais. Nos últimos anos, ocorreram importantes avanços no tratamento das pessoas com deficiência na sociedade em termos de acesso aos seus direitos fundamentais. Garantidos pela Constituição Brasileira, alguns desses avanços foram possíveis por meio de ações afirmativas, que, com aprovação de leis específicas em resposta a políticas afirmativas, foram pensadas com o objetivo de minimizar e corrigir uma história de injustiça social que marcaram a vida das pessoas com deficiência.

Com uma história milenar marcada por práticas de exclusão e segregação, as pessoas com deficiência foram mantidas à margem da sociedade, não tendo as suas necessidades gerais e específicas reconhecidas. Essas práticas contribuíram para que a sociedade fosse estruturada de forma não inclusiva, não oferecendo condições de equiparação de oportunidades nem os recursos necessários para que todas as pessoas com deficiência possam participar da sociedade em igualdade de condições.

Especialistas de diversos países e de diversas áreas se empenharam em realizar estudos e pesquisas para encontrar soluções para o problema da deficiência, localizada no corpo do indivíduo. Um corpo a ser “consertado”, um corpo a ser reabilitado, alimentando a abordagem médica da deficiência. Essa abordagem foi alvo da UPIAS – *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, no Reino Unido, uma organização fundada em 1972, por Paul Hunt, que defendia a abordagem social da deficiência em contraposição à abordagem médica, surge então o Modelo Social da Deficiência. Para esse grupo não é a deficiência em si a causa da exclusão social, mas sim, a forma como a sociedade responde ou interage com uma pessoa com deficiência. (OLIVER, 2004).

Este modelo propõe um novo olhar sobre o tema, cujo ônus pesava apenas sobre os ombros das pessoas com deficiência, que por muito tempo foram denominadas como “pessoas portadoras de deficiência” ou “portadores com necessidades especiais”. Com a aprovação, pela Assembleia da ONU em 2006 e assinada pelo Brasil e outros cerca de 80 países em 2007, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi oficializado o termo “pessoas com deficiência”, ratificado no decreto nº 186 no Congresso Nacional (BRASIL, 2008):

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

Em contraposição à abordagem médica, com o foco na cura e medicalização do corpo da pessoa com deficiência, a hipótese de que os modelos culturais, que moldam o comportamento das pessoas *com* deficiência e das pessoas *sem* deficiência exercem importante influência nos processos de interação entre ambos os grupos, tem como aporte teórico o Modelo Social da Deficiência.

O modelo social britânico vê e classifica o conceito da deficiência utilizando dois termos: o primeiro “*impairment*” (biológico), o tipo da deficiência que o indivíduo tem, e o segundo “*disability*” que denomina a opressão social que desativa esse indivíduo em virtude da deficiência (*impairment*) que ele apresenta (UPIAS, 1976). Com esse modelo, as desvantagens em que as pessoas com deficiência vivem nas diferentes esferas da sociedade passam a ser também

responsabilidade da sociedade por meio de políticas e ações afirmativas, empreende-se esforços para corrigir injustiças sociais e reverter um quadro de desigualdade.

Assim, o ponto central da experiência da deficiência “é a discriminação, o estigma, a opressão, os prejuízos e a exclusão, pois são elas que geram frustrações e infelicidade, e não a realidade corporal ou funcional” (MELLO, 2006, p.55). “A discriminação pode ser caracterizada como a incapacidade de estabelecer uma relação com o diferente, com aquele indivíduo que se nos apresenta como ‘estranho’, desconectado das normas e dos contextos que compõem quadros compartilhados de sentido” (YNGAUNIS, 2011, 102), o indivíduo vê a pessoa com deficiência como uma incógnita, quando a deficiência, que está localizada no corpo, se sobrepõe à pessoa.

Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde, além da Classificação Internacional de Doenças (CID), utiliza a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF, cuja estrutura obedece a um modelo, cuja informação se organiza em três componentes: as funções e estruturas do corpo; a atividade e participação desse corpo; o que o indivíduo pode e consegue fazer; e o contexto incluindo os fatores ambientais. As duas classificações, CID-10 e a CIF, são complementares, enquanto a primeira fornece um diagnóstico; a segunda aborda sobre a funcionalidade, focando a incapacidade como um resultado da interação entre um indivíduo e seus fatores ambientais e pessoais, transferindo o eixo da doença para o eixo da saúde (DI NUBILA, BUCHLLA, 2008). O foco na cura e medicalização cede lugar para o foco nas interações entre os fatores pessoais e ambientais (MELLO, 2006), como um exemplo de interação entre uma pessoa com deficiência e o ambiente em que ele vive, trabalha ou estuda, podemos citar a ausência de rampa para que uma cadeirante possa subir ou descer um andar, a ausência de um intérprete de Libras para que um surdo possa se comunicar com quem não sabe a língua de sinais, a falta de recursos de tecnologia assistiva para que um cego possa ler algum documento, seja este documento impresso em braile, ou mesmo em meio digital para que a pessoa cega possa utilizar o software de voz, e ler o documento com a ajuda de um computador.

2. Deficiência e educação

Na área da educação, houve diversos esforços no sentido de assegurar os direitos e prerrogativas das pessoas com deficiência, sendo um dos documentos propulsores da educação inclusiva no mundo a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), assinada pela ONU em 1994. Este documento propõe que os países signatários desenvolvam políticas afirmativas de educação inclusiva por meio do desenvolvimento de ações que permitam às crianças com deficiência uma educação no ensino regular, junto às demais crianças. Essa recomendação trouxe novos desafios para as instituições de ensino, demandando mudanças estruturais, metodológicas e pedagógicas para que as necessidades especiais dessas crianças pudessem ser atendidas em uma sala regular, em conjunto com as outras crianças. Foi necessário o desenvolvimento de ações de capacitação de professores e preparação do ambiente escolar para atender às crianças com deficiência. Essas ações já não são mais opcionais, mas sim compulsórias, uma vez que é vetado a qualquer instituição de ensino negar matrícula de crianças com deficiência sob pena de sanção penal, conforme previsto no artigo 8º da Lei nº 7853/1989:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (BRASIL, 1989)

No entanto, é necessário reconhecer que proibir a recusa de matrícula, visando garantir o acesso da pessoa com deficiência à educação é apenas o primeiro passo de um longo processo que envolve todos os atores do sistema educacional, além do próprio aluno classificado como “pessoa com deficiência”. A inclusão se constrói no cotidiano de um sistema escolar, por meio de adaptação de recursos e métodos, muitas vezes da estrutura física da escola, além do desenvolvimento de outras competências. Para que a inclusão seja efetiva é preciso conhecer as peculiaridades de cada tipo de deficiência para se pensar nos recursos e adaptações necessárias para cada aluno. Pensar e aplicar a educação inclusiva que tem como princípio a valorização da

diversidade é pensar no uso de suportes e adaptações, em que a diferença não é ignorada, mas as individualidades são valorizadas. É aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades (VALENTINI, 2012).

Sem adentrar em informações históricas de como esse processo aconteceu nas instituições de ensino, se de forma viável ou não, uma vez que não foi objeto de estudo desta pesquisa, o fato é que essas crianças que foram “beneficiadas” pelas políticas de inclusão no sistema regular de ensino, são hoje pessoas adultas, muitas batendo às portas de instituições de ensino profissionalizante ou de ensino superior.

Apesar de representarem apenas 0,45% do total de oito milhões de matrículas no ensino superior (MATRÍCULAS, 2018), houve crescimento do número de alunos com deficiências matriculados no ensino superior, as instituições de ensino superior estão diante do desafio de se prepararem para atender esses alunos, e contemplar suas necessidades de modo a garantir não só o seu ingresso, mas também a sua permanência até a conclusão do curso em que estão matriculados, conforme previsto no Documento Orientador das Comissões de Avaliação *In Loco* para Instituições de Ensino Superior com Enfoque em Acessibilidade (MEC, 2016).

Esses estudantes, por apresentarem uma maneira peculiar de lidar com o saber ou necessitarem de recursos adicionais para viabilizar seus processos de participação e aprendizagem nos espaços educacionais, desafiam o sistema de ensino em todos os níveis e modalidades a rever profundamente suas práticas e as bases conceituais que estão subjacentes às mesmas (BRASIL, 2013)

As instituições de ensino superior devem tomar as providências necessárias para atender aos seis tipos de acessibilidade presentes nos estudos desenvolvidos por Romeu Sasaki: a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. Eles foram organizados no quadro Espectro da Acessibilidade que consta no documento Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2013), que os membros das comissões de avaliação *in loco* devem observar.

3. Os surdos no ensino superior

O número de pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino superior têm crescido de forma bastante expressiva nos últimos anos, tendo alcançado, segundo dados do Ministério da Educação, o índice de 933,6% no período de 2000 a 2010, passando de 2.173 para 20.287 alunos (EM DEZ, 2012). O censo demográfico, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE, revelou que a população brasileira possuía quase 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva (APESAR, 2017), e de acordo com o censo do ensino superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2016 foram registrados 1738 alunos surdos matriculados no ensino superior no Brasil (INSTITUTO, 2017).

A presença de alunos surdos nos cursos de ensino superior tem criado desafios não só para eles mesmos, pois adentram uma nova fase de suas vidas, mas também para a gestão, professores e alunos das instituições de ensino superior. E quando se faz referência aos alunos surdos, as dificuldades não residem apenas na comunicação desses com seus colegas e professores, mas também na forma como percebem e interagem em um ambiente majoritariamente ouvinte, em um sistema de ensino cujos métodos e projetos pedagógicos foram pensados por professores, e para alunos, ouvintes.

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores àquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente. (BISOL, 2010, p.168)

É por meio das trocas entre o estudante, com as suas características, expectativas e habilidades, e a instituição de ensino superior onde estuda, com a sua estrutura, normas e a comunidade, é que são estabelecidas as relações que fazem parte do seu cotidiano, podendo promover, ou não, a integração do

jovem universitário (POLYDORO, 2001). Sendo o nível de integração social e acadêmica, uma variável importante que irá definir a sua decisão entre desistir ou permanecer nos cursos de graduação, uma vez que o ambiente universitário e as obrigações acadêmicas são desafiadores para os jovens, podendo levá-los ao sucesso ou ao abandono do curso (VALENTINI, 2012).

No ensino superior é esperado que o aluno seja capaz de apreender, compreender e interpretar conteúdos complexos integrando novas informações e conhecimentos que recebe ao seu universo pessoal e, assim, atribuir sentidos a partir dos seus próprios contextos e motivações, ou seja, da sua informação cultural (SAMPAIO, 2002). E a habilidade da leitura e escrita sendo privilegiadas em uma sociedade que valoriza a capacidade de processamento de informações, coloca o aluno surdo em desvantagem, pois, em um contexto em que a língua majoritária é utilizada no ensino regular, não é a língua natural da maioria dos surdos. Esta é uma condição que “sobrecarrega o estudante cognitiva, emocional e socialmente” (VALENTINI, 2012,p.72). É possível ver essas dificuldades no depoimento de um de nossos entrevistados:

R - É como aqui na universidade, o intérprete é muito bom, mas ainda falta alguma coisa, falta essa troca com as outras pessoas, tem sempre alguma barreira, fica sempre dependente de ter um intérprete. Falta também essa interação, são pequenos detalhes, por exemplo, quando o intérprete está ocupado e não pode estar no lugar, precisa faltar, quando acaba a aula e o intérprete precisa ir embora e o grupo fica para fazer algum trabalho, não tem o que fazer, o grupo me explica resumidamente o que foi discutido e por isso perco informações e acabo ficando defasado. O conteúdo é melhor, mas eu não aprendo tudo o que os ouvintes aprendem.

O decreto 5.626, de 2005, que regulamentou a lei 10.436 (BRASIL, 2002), aprovada em 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tornando-a a língua oficial da comunidade surda, sendo a Língua Portuguesa, a sua segunda língua, instituiu a obrigatoriedade das instituições de ensino de promoverem o acesso de pessoa com deficiência auditiva à educação por meio de um atendimento educacional especializado, com a presença de um intérprete de Libras em sala de aula (BRASIL, 2005). Porém, não há como garantir que todos os surdos saibam da existência dessa lei, pois muitos não têm acesso a

essa informação, principalmente em decorrência da dificuldade da língua, como podemos ver nas palavras da Jaqueline:

J - Com dezesseis anos eu era muito jovem e não entendia muito sobre Leis, não sabia nada, eu era atrasada, fui saber já com dezoito anos sobre a obrigatoriedade de se ter intérprete, até então eu não sabia disso.

O intérprete de Libras é o mediador da comunicação do aluno surdo com seus colegas e professores, traduzindo a Língua Portuguesa para Libras, e *vice versa*, nos contextos acadêmicos e sociais, cuja qualidade de integração exerce influência efetiva para a permanência ou não do aluno nas instituições de ensino, cujo envolvimento depende sobremaneira do ambiente criado pelos colegas, professores e serviços da instituição de ensino (DINIZ, 2005). E a efetividade dessa integração, no caso do aluno surdo, passa pelo reconhecimento, pela comunidade acadêmica, docente e discente, de que os surdos possuem uma cultura própria, uma língua própria e tem assegurado, por força da lei, a educação em sua primeira língua. Porém, nem todos os surdos têm acesso à Língua de Sinais, muitos são colocados em escola regular, tentam se “oralizar”, porém a falta de convivência com outro surdo e do uso da língua de sinais podem prejudicar o desenvolvimento de um repertório adequado para que o surdo possa interagir até mesmo por meio da Língua de Sinais, como podemos perceber no depoimento do aluno que precisou trancar a matrícula em um curso superior, porque não conseguia acompanhar a tradução da intérprete de LIBRAS e, até mesmo, compreender algumas palavras em português, que para ele não tinham sentido:

A – (...) Administração era muito difícil por causa do Português, era muito confuso. Também os ouvintes me ajudavam, a primeira vez em grupo, sabe a intérprete, ela me ajudava bastante, na leitura, ela traduzia em sinais, sociedade, brincadeira, essas coisas, e eu ia conseguindo entender e decorar um pouquinho também. Ela soletrava as palavras e dizia que eu precisava aprender, eu decorava. Os ouvintes também acabavam me ensinando, a gente tinha essa troca, eu ensinava Libras a eles, para eu me desenvolver assim como eles. Eu só pensei uma coisa, eu via o professor, eu tinha dificuldade para escrever, ele falava muito rápido, escrevia muito rápido, eu olhava para a tradução do intérprete, mas era muito confuso olhar para o intérprete e escrever ao mesmo tempo e acabava. Para os ouvintes era mais rápido, porque eles já estavam

ouvindo o professor falar, para mim era mais difícil. A intérprete me ensinava e eu concordei.

Em um sistema educacional em que predomina o uso da Língua Portuguesa oral e escrita, a presença de um profissional Intérprete de Libras é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem atinja seus objetivos em relação aos alunos surdos, mas não é suficiente. Os demais atores do ambiente educacional também são mobilizados nessa interação, os colegas fora da sala de aula, a metodologia de ensino do professor, os integrantes do grupo de trabalho ao qual o aluno surdo pertence. Podemos acrescentar também, que a surdez não traz apenas o problema da língua utilizada na comunicação, mas também acarreta a formação de uma cultura diferente da cultura ouvinte. Portanto, a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino vai muito além de apenas disponibilizar um intérprete de LIBRAS durante as aulas.

R – A maioria dos professores agem com os surdos como agem com o ouvinte. Ele joga a informação para o surdo como joga para o ouvinte. Dentro da aula, tem como perguntar, como interagir, mas acabou a aula, o intérprete vai embora, eu não consigo mais ter essa mesma interação com o professor. Eu não sei mais o que ele está dizendo, o que ela está falando, ou alguma outra coisa, eu penso que os professores se isentam um pouco desse processo, de perguntar o que está acontecendo, qual é a dificuldade. Não vejo muito isso.

É recorrente ocorrer a resignificação da experiência escolar passada dos surdos (VALENTIN, 2012), eles passam a culpar a escola anterior por suas dificuldades no ensino superior, depoimentos coletados em sua pesquisa realizada com alunos surdos, registram observações de que a escola deveria ter treinado mais a leitura e que só passou conteúdo fácil, o que pode na maioria das vezes contribuir para os baixos níveis de letramento e dificuldades de aprendizagem, porém essas dificuldades são em função de língua e alimentam o pré-conceito de que o surdo também tem dificuldades cognitivas.

O relato do professor surdo que entrevistamos ilustra bem como o ensino da língua portuguesa e a oralização a que ele foi submetido deixou a linha divisória entre a cultura ouvinte e a cultura surda muito tênue para ele. Ele só aprendeu a

Língua de Sinais aos 13 anos, pois até essa idade ele só se comunicava por meio do método oral. E mesmo que tenha tido interação com os colegas ouvintes, a sua experiência de aprendizado foi custosa, pois ele tinha de recorrer a seus colegas para compreender o que o professor dizia. Na entrevista, Eduardo usa a expressão corporal, explicitada entre parênteses na transcrição, para complementar a sua comunicação oral:

E - ... falava, decorava, me preocupa, lousa, copiei o que na lousa, (ele faz movimento com as mãos como se estivesse escrevendo na lousa, levantar a mão) professor o que é isso? ...

Isso?

É... explicava, escreve, mesmo com leitura labial.

Ele (o professor) blá blá blá, eu perguntava

(Eduardo olha como se tivesse alguém ao lado dele)

O que ele falou? Me mostrava caderno, aí eu copiava

(Acenou com um sinal de positivo para agradecer à pessoa do lado).

Se não, ocupado, eu procuro outro.

(Faz movimento como se estivesse cutucando uma pessoa do outro lado)

O que ela falou? Procuro por outros, informação

(Sinaliza as duas mãos como que procurando algo ao redor, aponta à frente como para o professor)

Se estiver ocupada

(Faz sinal de não quiere incomodar o professor)

Eu procuro

(As mãos procuram ao redor)

Se nada, eu pergunto depois para professora, não entendi.

(Vira para o lado)

Não entendi.

(Vira para outro lado, vira para atrás)

O que ela falou? Todo mundo me ajudava.

O professor teve a sua escolarização em um período da história da educação que não era permitido e nem incentivado o uso da língua de sinais. Era importante oralizar, segundo o relato dele, a escola disse à sua mãe que era importante ele oralizar para poder comunicar-se com seus colegas. Mesmo afirmando ter as duas culturas, porque consegue transitar tanto na cultura surda quanto na ouvinte, ele reconheceu que é muito difícil para o surdo entender a comunicação do professor quando perguntamos sobre o ensino superior atual para os surdos:

E – Antes, lei de Libras, não tinha, ignorava, é surdo?

É, pode entrar... tem muitos surdos prestando vestibular, (...)

Mas não adianta nada, porque na comunicação com o professor, ele tem dificuldade de entender, não é Libras, e não repete, fala uma vez, blá, blá, blá, e pronto. Os amigos, não tem paciência, porque tem medo do colega surdo

(....) depois lei de Libras, tem medo, porque hoje existe lei,

(...) foi melhorando.

Assim, foi necessário considerar esses pontos que acabamos de abordar, e conduzir as entrevistas de modo a “ouvir” e “compreender” o entrevistado surdo despidos de conceitos construídos na nossa vivência na cultura ouvinte. Uma escuta atenta de sua narrativa, respeitando o lugar que o entrevistado escolheu ocupar na interação que manteve conosco durante as entrevistas.

4. A história da educação de surdos no Brasil e no mundo

O interesse pela educação dos surdos começou no século XIV, quando o advogado e escritor Bartolo dela Marca d’Ancona se preocupou com as implicações, do ponto de vista legal, que a impossibilidade dos surdos se comunicarem traria, ele foi o primeiro a registrar a possibilidade de instruir os

surdos por meio da língua de sinais. No século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano, que tinha um filho surdo, também defendia que os surdos podiam e deviam receber uma instrução e que podiam aprender a ler e escrever sem a fala.

Segundo o Código Justiniano, Corpo de Lei Civil, considerado como a base para a maioria dos sistemas legais da Europa, publicado por ordem de Justiniano I, imperador romano do Oriente do ano 527 até a sua morte (CORPUS, 2016), considerado como a base para a maioria dos sistemas legais da Europa, o indivíduo mudo, que não conseguisse se comunicar e falar, não era considerado uma pessoa perante a lei, e por isso não teria o direito de receber nem o título de nobreza e, tampouco, a herança da família (CHOI, 2011). Essa situação colocou o interesse financeiro como um dos impulsionadores da educação dos surdos por meio do oralismo, que privilegia a palavra falada em detrimento da língua de sinais (MOURA, 2000).

Nos séculos XVI e XVII, a educação dos surdos era planejada pelas famílias. E para que as famílias nobres, que tinham filhos surdos, pudessem garantir que seus filhos recebessem a herança da família, o monge beneditino, Pedro Ponce de León (1520-1584) que viveu na Espanha, conhecido como o primeiro professor de surdos, que, apesar de não ter deixado nenhum registro escrito, foi quem deu os primeiros passos na educação dos surdos. Com ele, filhos de nobres aprenderam a ler, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Quando ele recebeu dois irmãos surdos da família Velasco, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola que tiveram nove filhos e quatro deles eram surdos e que provavelmente haviam desenvolvido algum tipo de sinalização entre eles. Ponce de León teve, então, a oportunidade de juntar os sinais da família com os sinais usados pelos monges beneditinos (CHOI, 2011), pois além dos votos da pobreza, castidade e obediência, alguns mosteiros beneditinos também instituíram o voto do silêncio. A necessidade de criação de uma forma de comunicação silenciosa dentro dos mosteiros, por meio de sinais, foi necessária para o desempenho das atividades para a subsistência de todos, (REILY, 2007).

Porém, foi apenas com Juan Pablo Bonet (1579-1629) que surgiram os primeiros registros sobre a tarefa de ensinar os surdos, ele assumiu a educação de Luís de Velasco, surdo e filho do Juan Velasco, que era irmão dos surdos que foram alunos de Ponce de León. Bonet substituiu Ramirez Carrión, tutor especializado na educação de surdo, quando ele foi requisitado para voltar a atender seu antigo aluno o Marquês de Priego. Mesmo sem ter tido sucesso na educação do Luís, Bonnet publica, como sendo sua, a metodologia de ensino de surdos e a metodologia fonética de alfabetização de surdos (CHOI, 2011). Enquanto Ponce de León usava os sinais para ensinar os surdos a escrever e depois ensinava o surdo a falar por meio da articulação, Bonet e Carrión tinham como objetivo a fala, seguindo uma pedagogia ouvinte (REILY, 2007).

Depois dessa fase da história da educação dos surdos, no final do século XVIII, inicia a segunda fase (CHOI, 2011), cuja principal característica foi o início do processo de escolarização das crianças surdas, com a fundação de escolas para surdos em diferentes países da Europa. Na França, o abade Charles Michel de L'Épée fundou, em 1760, a primeira escola para surdos do mundo e reconheceu a necessidade do uso dos sinais como ponto de partida para o ensino dos surdos.

Por outro lado, o professor escocês Thomas Braidwood, que fundou a primeira escola para surdos na Grã-Bretanha, e Samuel Heinick, primeiro educador a desenvolver um método de ensino sistemático para os surdos na Alemanha, diferente de L'Épée que apoiava o uso do método visual para o ensino dos surdos, esses educadores privilegiavam a língua na modalidade oral, Heinick afirmava que a língua de sinais inibia o desenvolvimento da fala, cuja habilidade era o que garantiria ao surdo uma posição na sociedade. E assim, no século XIX, o oralismo se tornou o método mais utilizado, inclusive na França, pelas escolas de surdos, o que resultou na decisão no II Congresso internacional de Educação do Surdo, que aconteceu em 1880, em Milão, de proibir o uso da língua de sinais na educação de surdos (CHOI, 2011). Uma decisão tomada pelos educadores ouvintes sem a anuência dos poucos educadores surdos presentes no evento, os ouvintes decidiam o que era melhor para os surdos, STROBEL, pesquisadora surda, nos alerta que a maioria dos registros históricos partiram dos ouvintes que

de alguma forma lidavam com a questão da surdez, o que ela denomina como “a história dos surdos na visão dos sujeitos ouvintes” (2018, 110).

Ainda no século XIX, dois personagens importantes tiveram um papel relevante na história da educação especial, estamos nos referindo ao médico e cirurgião Jean Itard e o “menino selvagem”, conhecido como Victor do Aveyron. Encontrado, no sul da França, em janeiro do ano de 1800, ele foi levado ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a escola criada pelo abade L'Épée em Paris, onde Itard era o médico chefe (PIECZKOWSKI, 2016). Victor despertou o interesse de muitos estudiosos que queriam descobrir a origem da linguagem. Ele não sabia falar, parecia mais um animal do que humano. Separado muito cedo de sua mãe, parecia ter se desenvolvido junto à natureza, sem contato humano e sem ajuda. Itard defendeu a erradicação ou a diminuição da surdez para que o surdo tivesse conhecimento. Ele acreditava que a única salvação do surdo residia no desenvolvimento da fala, por meio do treinamento da articulação e da restauração da audição. Ele localizava o problema do surdo na sua incapacidade de falar, segundo Omote (1994), as reações das pessoas comuns, em relação à deficiência, residiam mais em suas crenças, do que propriamente no indivíduo com deficiência. Quando Itard trabalhou com Philippe Pinel, passou a considerar a surdez não como uma diferença, mas como uma doença, um mal que deveria ser tratado, e como médico utilizou-se de diversos métodos não tradicionais para as suas experiências, muitas deles provocaram sofrimento e até a morte de alguns de seus alunos, experiências essas que contribuíram para a medicalização no tratamento da surdez.

O custo dessas tentativas foi o atraso do desenvolvimento da pessoa surda que, sem acesso a língua falada, tinha negada a língua de sinais. Existe um “discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir” (SKLIAR, 2016, 12), traços negativos são atribuídos aos surdos, eles precisam ser naturalizados em ouvintes, os esforços para que a surdez seja disfarçada. Embora estejamos abordando fatos que aconteceram há mais de cem anos, a medicalização da surdez e a desvalorização da língua de sinais ainda persistem nos dias de hoje, quando médicos e pais tudo fazem para que o surdo possa ouvir, ou pelo menos falar.

R - "... com 4 anos fiz o implante coclear e comecei a ouvir, até que aos 9 anos eu resolvi tirar o implante. Eu me lembro de escutar apenas com o implante, mas não tenho lembranças auditivas de quando eu era pequeno. (...) Porque eu me sentia muito incomodado, doía muito eu sofria bastante, tinha muitas coisas que eu precisava evitar, não tinha liberdade, não dava para fazer o que eu quisesse. Os barulhos me incomodavam, eu sentia dor nos ouvidos. As pessoas infelizmente tentavam colocar de novo o implante em mim, mas eu tirava e cada vez que tentavam colocar, novamente eu tirava, ficava muito irritado, nervoso.

Embora Itard tenha se empenhado na tarefa de "um intenso treinamento auditivo que incluía detectar sons, perceber o ritmo e o volume da fala, discriminar as vogais e consoantes (MOURA, 2000), ele concluiu que, apesar de seus alunos falarem não o faziam com naturalidade, a culpa era da Língua de Sinais pela falha no desenvolvimento da fala dos Surdos. Não foram questionados os "canais de absorção" alternativos dos surdos, como o canal visual, ao invés disso foram feitas suposições sobre a sua "capacidade de absorção", sendo imputadas a eles marcas de possíveis limitações de seus potenciais cognitivos (WRIGLEY, 1996).

No caso da surdez, pensar em canais alternativos de absorção é reconhecer a experiência visual dos surdos que, segundo STROBEL (2018), é um artefato da cultura surda, os surdos percebem o mundo de uma maneira diferente, percebem através dos seus olhos. Com base no reconhecimento do surdo como uma pessoa visual, os recursos utilizados nas aulas devem ser visuais, vejamos:

R – O professor sempre, como é o jeito dele, ele chega na sala de aula, ele pen, a que todo mundo vai aprender igual, mas ele tem que entender que há pessoas diferentes, precisa ver que há algumas necessidades que são individuais. O professor está na área acadêmica, ele vai e pronto.

(Rusdy faz um gesto, com as mãos, simulando jogar alguma coisa)

Já está resolvido. E não é. É preciso pensar na especificidade do surdo, ele precisa de uma educação surda. E não tem nada disso, agora a gente está tentando remanejar algumas coisas.

Então o professor fica falando, falando, e passa o slides com aqueles textos enormes para ler. Se o professor só falar não dá,

ou eu foco no intérprete e aí eu perco o que está lá no slide, ou o que ele está falando, é preciso de uma aula mais imagética, com imagens, com fotos, ele precisa entender que a experiência de educação de surdo é visual.

Os esforços são concentrados na normalização do indivíduo surdo, na sua reabilitação, cuja atenção se volta apenas ao problema do “canal perdido”, cabendo à educação resolver esse problema. O conceito de normalização aqui colocado é a tendência para a generalização do indivíduo disfarçando a diferença, colocando-o como responsável por sua inserção social, ele deve se esforçar para ser o “mais normal”, o mais parecido com todos, e assim poder participar do grupo social (VALENTINI, 2012). Aos educandos restava a responsabilidade pelo seu corpo danificado, vítimas de práticas ouvintes que desnaturalizam a sua forma de ver e perceber o mundo por canais alternativos.

Esse movimento pela naturalização dos surdos, aproximando-os das práticas ouvintes revela uma visão colonialista da surdez. O termo “colonialismo” é usado por Wrigley para descrever uma relação desigual de poder entre dois ou mais grupos, quando um grupo se esforça para impor sua ordem cultural ao grupo subordinado (Wrigley, 1996). Ou seja, a partir dessa ótica, Wrigley afirma que as práticas ouvintes têm caráter *colonialista* quando a sociedade, formada majoritariamente por ouvintes, estabelece padrões de superioridade do ouvinte sobre os surdos, assim como aconteceu com a superioridade da raça branca, do homem sobre a mulher, do europeu sobre os nativos de suas colônias.

Apesar dos esforços de Itard, o Menino Selvagem nunca aprendeu a falar, apesar de aparentemente poder ouvir, só respondia aos sons que o interessavam e mesmo assim nunca pronunciou uma frase completa. Itard o abandonou quando não conseguiu ensiná-lo a falar, já que a fala tornou-se a marca de “humanidade” que faltava a Victor. Porém, em nenhum momento Victor foi instruído na língua de sinais para poder interagir com os demais jovens surdos que viviam no mesmo complexo institucional. Após anos de novas tentativas, observações e pesquisas, Itard reviu os seus postulados e passou aceitar a Língua de Sinais como a única forma de educação e de comunicação com o Surdo.

Apesar da proibição do uso da língua de sinais no Congresso de Milão, em 1880, que contribuiu para desvalorização do surdo e da sua língua, o uso da fala, como forma de instrução dos surdos, também não obteve resultados satisfatórios nesse país, mas mesmo assim muitos profissionais não reconheceram o uso da Língua de Sinais na educação do surdo (MOURA, 2000).

A Língua de Sinais chega aos Estados Unidos por intermédio de Thomas Gallaudet, educador americano e pioneiro na educação de surdos, que foi para a França, em 1816, para conhecer o método de L'Epée. Lá aprendeu a Língua de Sinais Francesa e o sistema de Sinais Metódicos de L'Epée, e retornou aos Estados Unidos, no mesmo ano, com seu instrutor surdo, o francês Laurent Clerc, contratado para auxiliar na implantação da primeira escola pública para Surdos nos Estados Unidos. A Língua de Sinais Francesa foi gradualmente modificada pelos alunos americanos, que incluíam sinais para palavras que não tinham correspondência na Língua de Sinais Francesa, surgindo então a Língua Americana de Sinais. Hoje conhecida como ASL (MOURA, 2000).

Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, com a autorização do Congresso Americano, fundou a primeira faculdade para Surdos, em 1864, a *National Deaf-Mute College*, atual *Gallaudet University*, em Washington DC, dando início aos primeiros passos na educação do Surdo em nível de ensino superior no território americano.

Assim como aconteceu na Europa, a Língua de Sinais nos Estados Unidos também começou a sofrer oposição na segunda metade do século XIX, principalmente após a Guerra da Secessão, quando o inglês passou a representar uma das formas de reunificação do país, houve um movimento de rejeição da Língua de Sinais e esforços foram empreendidos para que ela fosse substituída pelo inglês oral. Esse movimento também sofreu influência do americano Samuel Howe que visitou escolas nas Prússia, Saxônia e Holanda e seguiam a linha oralista. Porém, Moura (2000) alerta que por Howe não conhecer a língua nativa desses países, não tinha credenciais para avaliar a qualidade da fala dos surdos desses países que foram treinados a falar.

Os esforços empreendidos no processo de oralização do Surdo representava a intenção da sociedade em “tornar o Surdo normal”, criando condições para que ele pudesse ter acesso ao mercado de trabalho. Não se levava em conta, a diferença do Surdo na sua forma de se comunicar e entender o mundo, a sua fala, muitas vezes inteligível, não garantia que ele fosse aceito, e Moura escreve sobre os prejuízos, em sua opinião, que o foco da fala como elemento básico da educação e aceitação social:

A utilização de técnicas, tendo como base a fala, levaram e levam até hoje, uma quantidade enorme de Surdos a um estado de semi-analfabetismo ou até mesmo analfabetismo total, com impossibilidade de utilizarem a leitura como forma de complementarem as informações que já chegam até eles de forma tão fragmentada, dificultando ainda mais a sua formação e o seu acesso às informações que poderiam ser utilizadas para que eles pudessem lutar pelos seus direitos de cidadãos (MOURA, 2000, 35)

Esses esforços no treinamento da fala de modo a atender àqueles que defendiam o oralismo não se mostraram efetivos na instrução dos surdos, porque algumas das tentativas para minimizar os resultados desanimadores do oralismo consistiam em combinar a Língua de Sinais com o treinamento orofacial, consistindo em ensinar o surdo a compreender o seu interlocutor por meio da leitura dos lábios. A convicção da inferioridade das capacidades das crianças deficientes é que subsidiou a busca por técnicas didáticas que funcionavam com as crianças “normais”, e por isso elas deveriam ser adaptadas às crianças com deficiência (Ceccin, 1997).

O professor entrevistado alerta que a oralização não é fácil, pois demanda muito esforço por parte do surdo, vejamos o que ele disse:

E – (...) por exemplo, eu vejo o lábio, eu preciso me esforçar, por exemplo, FA-CA, VA-GA, VA-CA, eu preciso pensar, (...) cabeça, para procurar (...) no texto, na frase, demora mais para responder.

Nos Estados Unidos, as escolas de Surdos e a Universidade utilizavam a língua de sinais com êxito, atingindo seus objetivos educacionais, porém sofriam

oposição daqueles que consideravam que o uso da Língua de Sinais, apenas segregava ainda mais o Surdo, favorecendo a criação de uma classe especial. Na opinião desses opositores, a Língua de Sinais deveria ser abolida, pois era considerada um obstáculo para o desenvolvimento da fala pelos surdos e não como uma facilitadora para que eles pudessem acessar a sua própria cultura e a do ouvinte. Esse movimento culminou com a criação da escola *Clark Institution*, no ano de 1867, em Massachusetts, onde qualquer forma de comunicação manual era proibida.

Edward Gallaudet viajou para a Europa para aferir os resultados do modelo educacional de treinamento orofacial e o ensino da Língua de Sinais e, na volta, recomendou que a Língua de Sinais fosse o instrumento primário na educação dos surdos, prevalecendo o ensino da articulação.

Enquanto para Laurent Clerc, o surdo francês que imigrou para os Estados Unidos para ajudar Thomas Gallaudet a fundar a primeira escola pública para surdos, a surdez era vista como uma diferença, Alexander Graham Bell via a surdez como um desvio, uma doença que deveria ser tratada, sendo o objetivo da educação promover a integração do Surdo na comunidade ouvinte. Bell não hesitou em empreender esforços para promover a desagregação da comunidade surda por meio da forte oposição aos elementos de coesão dos seus membros: a sua Língua nativa e a sua cultura. A opinião de Bell sobre a Língua de Sinais não considerava a forma como as crianças ouvintes aprendem a linguagem e que a ausência de sons não propiciava uma condição favorável à criança surda.

As crianças ouvintes ouvem espontaneamente os sons e as vozes ao seu redor, aprende aos poucos os significados atribuídos a cada som, a cada palavra. O que não acontece com as crianças surdas em *família* ouvinte, a criança surda tem ausência de diálogo, essas crianças apenas observam as conversas que não são direcionadas a elas, elas são deixadas de fora nas conversas, o que alguns autores denominaram como isolamento mental (SACKS, 2010), o relato de uma das alunas surdas entrevistadas retrata o efeito devastador da surdez na sociedade, a começar muitas vezes dentro da própria família:

S - ... já com a minha *família*, eu me sentia sozinha, se eu tentasse falar, eles não me davam atenção, iam fazer outra coisa

e esqueciam de mim. É por isso que eu prefiro a convivência com os surdos. Mas eu sei que a família é mais importante, mas eu me sinto muito sozinha

Pesquisadora – Você já falou isso para a sua família?

S – Já falei sim. Eu chorei para eles. Um dia eu estava conversando com a minha mãe e de repente ela olhou para o outro lado e começou a conversar com o meu pai e esqueceu de mim, interrompeu a nossa conversa. Eu chorei e eu disse a ela: Isso é porque eu sou surda? Eu me sinto muito sozinha.

Strobel considera o desenvolvimento linguístico como outro artefato cultural da comunidade surda. Ela defende que a criança surda tenha contato com a língua de sinais o mais cedo possível, porque até os seis meses de idade, o bebê surdo “desenvolve inicialmente as mesmas fases de linguagem que o bebê ouvinte: grito de satisfação, choro de dor e fome, sons sem significados” (2018,53), esse bebê começa a ser diferenciado dos outros na fase do balbúcio. Enquanto o bebê ouvinte ao ouvir os sons do ambiente, tenta se comunicar emitindo sons, o bebê surdo, por não ouvir os sons do ambiente, não tenta se comunicar por meio dos sons. A autora cita pesquisas que comprovam que crianças surdas de pais surdos são bem-sucedidas no desenvolvimento da linguagem, por entrarem precocemente em contato com a língua de sinais e assim poderem se comunicar com os que estão ao seu redor e apreender o significado das coisas.

Em sua autobiografia, David Wright, escritor e poeta nascido em 1920, e que ficou surdo aos sete anos idade, reconhece que a idade com que a surdez acomete o indivíduo pode fazer toda a diferença, quando acontece na fase anterior ao desenvolvimento linguístico, podendo colocar o surdo em desvantagem

No entanto, o que é crucial é a idade em que a audição é perdida. Aqueles que nasceram surdos, seja total ou parcialmente, sempre estarão em desvantagem em comparação àqueles que perdem a audição com mais idade. Os surdos não aprendem a fala e a linguagem naturalmente como crianças comuns. (WRIGHT, 1998, 7)

Por isso, o oralismo não representou nenhuma vantagem para os surdos, pois visava apenas acomodar o surdo à realidade de uma maioria ouvinte. A defesa do oralismo, como uma abordagem que enfatiza a fala e a amplificação auditiva

(WRIGLEY, 1996), tinha como bases interesses políticos, sociais e econômicos, alguns tinham o interesse em abrir escolas para surdos, filhos de famílias ricas, e outros defendiam a união da sociedade com base na língua. Foram fundados sociedades e institutos que tinham como objetivo a defesa do método oral, a Sociedade J.R. Pereire na França, Associação para promover o Ensino da Fala para o Surdo nos Estado Unidos, e a Sociedade para Treinamento de Professores do Surdo e Difusão do Método Alemão na Inglaterra.

Skliar (2016) menciona a fragilidade das justificativas, sobre os fracassos da instituição-escola no processo de educação do surdo, apenas sob o prisma quantitativo. Há que se considerar o contexto que o abriga, a ideologia e arquitetura pedagógicas, as representações hegemônicas ouvintistas que nortearam os esforços na educação dos surdos e a visão que os próprios surdos têm de si mesmos. O sentido que este autor dá à educação se refere:

“à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação” (2013, 26)

O problema reside nas relações de poder que procuraram, ao longo da história da surdez no mundo, definir o que era ou não aceitável para um ser humano. Do não reconhecimento como ser humano até assumir a condição de cidadão, o surdo percorreu um longo caminho, caminho este marcado por um forte antagonismo entre aqueles que defendiam o **oralismo** e os que defendiam o direito do surdo à sua própria língua e cultura.

O uso do método oralista, na educação os surdos, predominou no século XX até meados da década de 1960 (VALENTINI, 2012), porém, apesar da proibição, a Língua de Sinais sobreviveu na comunidade surda fora das salas de aula e longe do olhar dos professores.

No Brasil, a primeira iniciativa em educação para surdos ocorreu após a chegada de Ernesto Huet ao Brasil, em 1855. Cidadão surdo francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, na França. Educado através da Língua de Sinais, Huet chega ao Rio de Janeiro com planos de fundar uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. O imperador D. Pedro II cria, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-

Mudos, instituição da qual Huet, considerado o introdutor da Língua de Sinais francesa no Brasil, foi diretor até o ano de 1862 (MOURA, 2000). Desde o início de suas atividades, essa instituição dedicava-se a educação literária e profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos, que eram educados pela língua escrita, dactológica e de sinais. A partir de 1957, pela lei 3.198, este instituto passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Com a saída de Huet, em 1862, a direção do instituto ficou a cargo de pessoas que não eram especialistas em surdez e, em 1868, uma inspeção do governo constatou que o instituto se tornara um asilo de surdos, o que resultou na demissão do diretor da época e a nomeação de Dr. Tobias Leite.

Com a aprovação, em 1873 do projeto de regulamento que definiu a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da “linguagem articulada e leitura sobre lábios”, se deu o início do oralismo, forma institucionalizada do ouvintismo, na educação de surdos no Brasil. O ensino da “linguagem articulada”, o Oralismo, realizada no instituto, por sete anos, teve início em 1883, por influência do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, que seguiu o ensino adotado pelos institutos europeus após o Congresso de Milão, em 1880, quando diretores das escolas de surdos mais renomadas decidiram proibir do uso da língua de sinais nas escolas e dar lugar à palavra falada. Porém os alunos não obtiveram resultados satisfatórios, razão pela qual o governo brasileiro determinou que o ensino da “linguagem articulada” fosse feito aos alunos que pudessem se beneficiar.

Porém, o ensino da “linguagem articulada” aos surdos voltou após a morte do Dr. Tobias Leite, sendo que sob a administração do Dr. João Brasil Silvado, no período de 1903 e 1907, houve relatos de resultados satisfatórios do ensino da articulação e da leitura “sobre lábios”, ou seja, o ensino da fala e da leitura orofacial respectivamente. E assim, o ensino de Surdos no Brasil seguiu as tendências europeias, predominantemente oralistas.

Os primeiros documentos legais para regulamentar a educação das crianças com deficiência no Brasil, abordavam sobre alunos com deficiência mental, sendo esses alunos referidos como excepcionais. O direito dos “excepcionais” à

educação aparece na LDB 4.024, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, aprovada em 1961, o texto da lei afirma que o ensino deveria ocorrer na rede regular, porém não especifica e nem dá orientações para as instituições de ensino. O Título “X” desta LDB previa que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, e ainda no mesmo título especifica que as instituições privadas que conseguisse realizar essa tarefa de forma eficiente, receberiam do governo tratamento especial, por meio da concessão de bolsas de estudos, empréstimos e outras subvenções (MOREIRA, s.d.)

A LDBN foi alterada pela lei 5.692 de 1971, que definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso. Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que ficou responsável pela gerência da educação especial no Brasil. A obrigatoriedade da oferta gratuita de educação especial na rede pública de ensino e a matrícula compulsória de alunos com deficiência foram instituídas, em 1989, com a lei 7853 (BRASIL, 1989).

A busca pela consolidação da educação inclusiva no mundo e no Brasil foi fortemente influenciada por dois importantes documentos, que são as declarações de Jomtien (ONU, 1990), assinada na Tailândia em 1990, e a de Salamanca (ONU, 1994), assinada na Espanha em 1994. O Brasil, signatário de ambos os documentos, assumiu o compromisso de instituir políticas para promoção da educação a todos, prevista na primeira declaração, e promoção da educação inclusiva, em que alunos com deficiência e alunos que não tem deficiência estudam juntos, recomendado pela Declaração de Salamanca.

A Organização das Nações Unidas tem discutido sobre as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência, por pelo menos três décadas, e, em 2007, o Brasil e outras 85 nações assinaram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo, promulgado no Brasil pelo Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Os Estados que participaram e assinaram esse documento e de seu Protocolo Facultativo se comprometeram a assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis por meio de mecanismos que garantam não só o acesso de pessoa com

deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade, mas que fossem providenciadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais de cada um, de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 2009).

A LDB 9394/96 prevê a educação de alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, incorporando os princípios da Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos das Nações Unidas sobre educação inclusiva.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL/MEC, 1996)

Segundo essa LDB, o currículo, métodos, recursos e organização devem se adaptar às necessidades dos alunos por meio da oferta de apoio especializado para atender as especificidades de cada um.

Para os defensores da educação inclusiva, a convivência entre os alunos com deficiência com os demais alunos (chamados de “normais”) é considerada benéfica para ambos, uma vez que as experiências comuns proporcionam possibilidades de desenvolvimento aos alunos com deficiência e os seus colegas aprendem a conviver com as diferenças. Já aqueles que veem a educação inclusiva com ressalvas afirmam que, apesar da lei instituir a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o governo não oferece condições para que as escolas possam atender as especificidades dos alunos com deficiência. É nisso que tange ao tipo de deficiência abordado neste estudo, que há de se considerar as formas como os alunos surdos aprendem e se comunicam com os seus pares, daí a relevância da lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, como a primeira língua dos surdos, lei regulamentada pelo decreto 5626 (BRASIL, 2005) que instituiu a obrigatoriedade do intérprete de Libras nas instituições de ensino.

Embora essa legislação garanta o uso da Língua de Sinais nos ambientes escolares, um detalhe importante precisa ser mencionado: a de que tanto o professor quanto o intérprete da Língua de Sinais são ouvintes, o ambiente escolar é composto por uma maioria ouvinte, o que contribui para a prevalência das referências “ouvintistas” na transmissão do conhecimento. Embora o intérprete da língua de sinais seja preparado para fazer a interpretação, muitos profissionais acabam fazendo uma tradução, o que compromete o aproveitamento pleno do que o professor está falando. Os relatos dos entrevistados revelaram que suas trajetórias no processo de educação escolar foram marcadas por lacunas decorrentes da falta de compreensão de como eles, surdos, recebiam e compreendiam as informações que eram passadas. Podemos pensar na falta de compreensão sobre o sujeito surdo, como uma lacuna importante no contexto escolar:

R – Quando eu era pequeno, eu estava na escola dos ouvintes, não na escola regular inclusiva que tinha um intérprete, agora aqui na faculdade estou tendo uma nova experiência com intérprete. Mas o que eu percebo e que é muito parecido, a interação ainda é muito parecido, o surdo ainda tem algumas barreiras, para o ouvinte ainda falta a compreensão sobre quem é o sujeito surdo, como é o trabalho com esse sujeito, eles precisam entender isso.

Para Skliar (1997), as representações ouvintistas são as responsáveis pelo fracasso da educação dos surdos, quando o currículo é subordinado ao ensino da oralidade, o que o autor denominou como uma das formas de colonização do currículo. Os ouvintes consideram a surdez como uma perda da comunicação (WRIGLEY, 1996), o que pode ter justificado a produção do que Skliar (1997) denominou como holocausto linguístico, que contou com o apoio da área da saúde, dos familiares e dos professores. Não foi considerado e nem valorizado a modalidade de recepção e produção visuogestual.

As avaliações para que os professores pudessem aferir o nível de aprendizado do aluno surdo, matriculado no ensino regular, na maioria das vezes acontece na língua vernácula, a sua segunda língua. Essa dificuldade na comunicação real entre professores e seus alunos é apontada, por Wrigley (1996), como sendo um dos principais motivos pelos quais poucos surdos saem da escola com habilidades de alfabetização compatíveis com os seus anos de vida escolar, o

que contribui para reforçar e reproduzir a crença de que os surdos não sejam capazes de contribuir de forma produtiva para a sociedade.

S - (...) textos escritos não são iguais para os surdos. Por exemplo, a maioria dos surdos tem dificuldade com a língua portuguesa, conjugação de verbos, e o professor acaba passando a mesma prova que para os ouvintes, sem nenhuma adaptação. Entendeu? Só isso.

É importante mencionar dois dos artefatos culturais da comunidade surda mencionados por STROBEL (2018) já citados anteriormente, que são a experiência visual e o desenvolvimento linguístico. O primeiro, parte do princípio de que os surdos se constituem como indivíduo a partir do que ele percebe visualmente, o mundo chega a ele por meio dos seus olhos, e os mesmos devem ser valorizados no momento de pensar metodologias que possam otimizar o seu aprendizado. O segundo, o desenvolvimento linguístico, não diz respeito somente à língua de sinais, mas também aos gestos denominados como “sinais caseiros”, geralmente usados por surdos isolados das comunidades surdas. Ambos são importantes na forma como o surdo compreende o mundo ao seu redor, porque ele só consegue nomear o que vê. Portanto, se ele não tiver acesso à língua de sinais, ele terá o seu desenvolvimento de linguagem defasado. Se for filho de pais surdos e, precocemente, entrar em contato com a língua de sinais, ele terá em suas mãos os recursos para esclarecer suas curiosidades naturais quando criança. Receberá respostas às perguntas: O que é isso? Por quê? Como funciona? E assim, construir o seu repertório linguístico, na língua de sinais, o que facilitará o seu aprendizado quando entrar em contato com a língua portuguesa.

CAPÍTULO 3 – O INDIVÍDUO SURDO

Significado de Surdez

substantivo masculino

Qualidade ou condição da pessoa surda; estado de quem é incapaz de ouvir ou perdeu essa capacidade.

Redução, falta ou perda do sentido da audição, da capacidade de escutar.

[Figurado] Ausência de atenção em relação ao que escuta; falta de consideração: o filho manifestava surdez quando o pai falava.

Etimologia (origem da palavra **surdez**). Surdo + ez.

(SURDEZ, 2018)

Este é o resultado da busca online quando digitamos a palavra “surdez”. Chama a nossa atenção as duas definições citadas acima: a primeira definição alude a um fenômeno físico, a incapacidade de captar os estímulos sonoros, e a segunda, o figurado, menciona uma atividade mental, que os dicionários citam como falta de concentração ou direcionamento mental sobre um determinado objeto.

No entanto, a palavra surdez usada como sinônimo de desatenção, não é colocada como incapacidade de prestar atenção em alguma coisa, mas a um momento em que a atividade mental não está centrada no objeto. Já a surdez como um comprometimento físico que impede o surdo de captar os sons, não impede o indivíduo surdo de prestar atenção em alguma coisa, e, justamente por não ouvir os sons, ele elege a visão como o seu principal sentido para captar as informações enviadas pelos estímulos visuais.

Porém, em uma sociedade em que a maioria são ouvintes e “falantes”, e que a comunicação e a transmissão de informações se dá, predominantemente, por meio da palavra falada, a surdez gera um impacto significativo na vida do indivíduo surdo. E pode sim comprometer o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, quando o indivíduo não compartilha da mesma língua usada na comunidade onde vive, como veremos neste capítulo.

1. O surdo e o sentido ausente

A audição é um dos cinco sentidos do ser humano, cujo funcionamento interfere não só na recepção e transmissão de mensagens, mas também no desenvolvimento dos comportamentos físico e intelectual dos surdos (FERNANDES, 1990).

Ao lado da visão, do tato, do paladar e do olfato, a audição compõe os órgãos dos cinco sentidos, que são importantes na forma de como o ser humano percebe, observa e descreve o mundo como também para a sua familiarização com o vocabulário referente aos sentidos. O órgão sensorial da audição é composto pelo sistema auditivo, pelas vias auditivas do sistema nervoso e por estruturas cerebrais que recebem, analisam e interpretam as informações sonoras (MOMENSOHN-SANTOS, 2007). Quando alguma das estruturas que compõem o sistema auditivo está comprometido, seja devido a uma causa genética ou por alguma lesão, a pessoa não consegue detectar os estímulos sonoros, caracterizando-se a deficiência auditiva.

Antes de se tornar uma informação, as vibrações sonoras se transformam em impulsos nervosos, que, passando por um processo de decodificação e interpretação desses impulsos, inicia-se a atividade cerebral. Como cada parte do sistema auditivo é responsável por transmitir as vibrações do som até que elas cheguem até o sistema nervoso e sejam reconhecidas pelo cérebro, o comprometimento de uma dessas partes tem potencial de acarretar prejuízos na recepção e decodificação dos estímulos sonoros.

O aparelho utilizado para medir a sensibilidade auditiva de uma pessoa é o audiômetro, cujo nível de intensidade sonora é medido em decibel, identificado pela sigla “dB”, é uma unidade que mede a intensidade de uma grandeza comparada a uma grandeza-padrão de mesma natureza e em acústica, utilizada para expressar ganho ou perda de transmissão (FERNANDES, 1990).

Segundo a publicação *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a), a audição normal varia de 0 a 15 dB, e o teste de audição, feita por um exame de audiometria,

normalmente varia entre zero e 120 dB. De acordo com a resposta do indivíduo aos sons que são emitidos em uma cabine apropriada para um exame de audiometria, é possível classificar os diferentes graus de perda auditiva que podem ser caracterizada como perda leve, moderada, acentuada, severa, profunda.

O resultado da audiometria é expresso em um gráfico, denominado audiograma, que informa as respostas, de quem foi examinado, aos sons emitidos durante o teste. Este gráfico pode auxiliar no prognóstico ou diagnóstico, como pode ajudar também a determinar a conveniência ou não de recomendar o uso de aparelhos auditivos. Segundo a lei nº 6065/81 cabe ao profissional de fonoaudiologia a competência na avaliação, na terapia e no fornecimento de pareceres na área da audição.

Para efeitos de legislação, o Decreto nº 5626, de 22/12/2005, que regulamentou a lei nº 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais, Libras, e o artigo 18 da lei nº 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas das pessoas com deficiência, em seu parágrafo único, do artigo 2º:

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

A classificação dos surdos descrita neste capítulo considerou apenas o aspecto fisiológico do sistema auditivo, sua capacidade ou não de captar os sons e transmitir ao cérebro. O impacto da surdez total ou imparcial sobre a vida da pessoa depende não só do grau de perda auditiva, mas, sobretudo do momento em que a surdez foi adquirida, uma vez que o desenvolvimento da linguagem se dá nos primeiros anos de vida, que é quando a criança começa a aprender a entender o mundo em que vive.

Compreender esse processo implica em reconhecer o impacto que qualquer obstrução auditiva pode exercer sobre o comportamento da sociedade, que não considerava os surdos como seres humanos competentes, fato esse muito

comum na Antiguidade, já que a comunicação era uma condição que validava a condição humana do homem. A ideia de incompetência e limitação atribuída às pessoas surdas ou com deficiência auditiva nasceu a partir de pressupostos de que o pensamento humano não poderia se desenvolver sem a linguagem, considerada por Aristóteles como uma condição que humaniza um indivíduo. O conhecimento de como se dá a transformação dos estímulos sonoros em informação, afasta os argumentos médicos de que “os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais” (MOURA, 2000, 17)

2. O surdo e a sua identidade, cultura

Adentrar na discussão sobre a identidade surda, perpassa pelo reconhecimento, historicamente construído, da divisão do grupo de pessoas com deficiência auditiva em dois grupos com características linguísticas distintas: o primeiro grupo dos surdos oralizados refere-se àqueles que foram educados com técnica de treinamento orofacial e aprenderam a se comunicar por meio do uso da língua majoritária, no caso do Brasil, a língua portuguesa; e o segundo grupo aos surdos que foram educados com a língua de sinais, no Brasil, a língua brasileira de sinais, a LIBRAS. Esses diferentes posicionamentos resultaram em argumentos que tentam mostrar como a abordagem adotada pela outra parte, contribuem para o fracasso da escolarização e da integração do surdo na sociedade. Se por muitos anos a linguagem gestual foi duramente criticada porque dificultava a integração do surdo na sociedade, atualmente o oralismo é considerado o vilão na educação dos surdos (BUENO, 1998).

Para os defensores do uso da língua de sinais, o oralismo privilegia a língua da maioria “ouvinte”, e, portanto, é considerado como um ato de dominação sobre a minoria, a “comunidade surda”. É importante abordar a cultura surda dentro de uma perspectiva multicultural que não fique restrita à cultura, à etnia, à nação ou à nacionalidade, e reconheça a cultura como um lugar de direitos coletivos (Bueno, 1998), direitos coletivos que são considerados a partir das relações sociais, culturais e sociais onde são os significados são gerados. Mas a simples divisão da sociedade em dois grupos: o dos ouvintes e o dos surdos, não leva

em conta as diferenças existentes dentro de cada um desses grupos, a homogeneização da cultura “ouvinte” ou “surda” desconsidera etnia, raça, gênero, condição social, elementos também constitutivos da identidade social. Como bem Bueno (1998) aponta, a forma como alguns autores e surdos utilizam o termo “comunidade surda”, considera a surdez como a única característica que os distingue do resto da sociedade, reduzindo esse conceito a “um lugar onde os surdos se encontram, onde os surdos se sentem entre iguais”.

Seguindo esse raciocínio, que considera apenas a surdez como uma característica distintiva, Mello (2006) questiona e critica o argumento de que a existência de uma cultura surda se deve apenas à existência da língua materna dos surdos, a língua de sinais, pois para ela, leva a uma ideia de exclusão e de gueto. Essa forma de ver as coisas defende que os ouvintes devem compreender e aceitar as necessidades linguísticas dos surdos, mas não o contrário. A autora concorda que a surdez desvia o indivíduo surdo da cultura generalizada e o leva a um comportamento que tem uma característica cultural própria, mas discorda da afirmação de que a surdez seja um fenômeno natural, pois se assim fosse, os surdos nasceriam sem o aparelho auditivo.

Bueno (1998) chama atenção para a importância das diferentes distinções teóricas sobre o conceito de comunidade, podemos considerar como membros de uma comunidade surda somente os que têm perda auditiva, bem como podem ser incluídos “os pais ouvintes de filhos surdos, os filhos ouvintes de pais surdos e os profissionais que trabalham com eles”. Porém, se tomarmos como característica principal o uso da língua de sinais para alguém fazer parte da “comunidade surda”, onde localizamos aqueles que junto com os surdos buscam um interesse comum? O surdo estabelece algum tipo de interação com seus pais, irmãos, amigos e com os profissionais que o atendem, essas interações não são inócuas, elas exercem algum papel na formação de sua identidade social. Os surdos não são doentes.

É a história familiar e educacional, a realidade cultural e sócio-econômica que constitui o sujeito (VALENTINI, 2012), e não seria diferente com o indivíduo surdo. No entanto, devido a sua diferença ser vista como um “prejuízo”, para Wrigley (1996) a história e a identidade surda são mais produtos de resistência

do que de acomodação às significações sociais dominantes, mesmo que em interação permanente com a cultura dominante.

J – Bom, na verdade, cultura surda e ouvinte são bem diferentes. Mas, a minha raiz é a língua de sinais que é a língua dos surdos, mas eu acho que compartilho das duas culturas, pois fui obrigada a participar da cultura ouvinte através da oralização por causa da minha família. Existem algumas diferenças entre as duas culturas, eu peguei poucas coisas da cultura ouvinte, mas me apropriei mais da cultura surda, por fazer parte da minha língua. Agora eu preciso transitar nas duas, sou da cultura bilíngue, surda e ouvinte. Minha identidade é surda.

“Minha identidade é surda.” É uma fala significativa para esta pesquisa. A história dos surdos no mundo é uma história marcada pelo isolamento e institucionalização, mas foi justamente esse movimento que deu condições para o surgimento da cultura surda (WRIGLEY, 1996). A convivência com seus pares levou os surdos a desenvolverem a sua língua e o seu senso de pertencimento a um grupo, fato este que a sociedade não contava que fosse acontecer.

Os surdos organizam o seu pensamento e a linguagem de uma maneira diferente da dos ouvintes, enquanto os ouvintes organizam o seu pensamento com base nos sons, os surdos seguem uma ordem visual (PERLIN, 1998). Essa diferença não é reconhecida pelos ouvintes, que não reconhecem a singularidade da língua de sinais e do modo de ser do surdo, antes julgam a falta da sensibilidade ao som como um prejuízo, pois essa diferença não cabe no mundo deles. E isso se reflete nas políticas que restringem a educação quanto à identidade social das pessoas surdas e nos constantes esforços para que os surdos modifiquem seu corpo, considerado, pois, como um objeto de exploração científica para que pudessem encontrar a fonte neurolinguística da linguagem. Não validando o seu jeito de viver e de absorver o mundo, não validando também a suas próprias pretensões de serem o que são. Pois esse jeito de ser não combina com o resto do mundo (WRIGLEY, 1996).

Apesar de o aumento da tolerância ao que é considerado diferente e ao crescimento dos debates acerca da diversidade, em que as diferenças são debatidas e colocadas nas pautas nas diferentes esferas da sociedade, Wrigley (1996) denuncia os constantes esforços da sociedade em querer administrar a

identidade surda, o que deve ser aceitável e conveniente para as preocupações sociais e administrativas, quando pensamos que o ser aceitável e conveniente signifique gerar menor necessidade de adaptação, portanto, menos medidas inclusivas.

3. O surdo e a linguagem

O ser humano se constitui como indivíduo em interação com o mundo em que vive, posto que através dos seus cinco sentidos ele percebe, observa, descreve e dá nome às coisas a partir do vocabulário que aprendeu junto com seus pares. No entanto, a valorização dos canais auditivos como promotores do desenvolvimento da linguagem, que habilita o homem a pensar e a compreender o mundo à sua volta, levou o surdo a uma categoria menor em relação à maioria das pessoas, não sendo concedido a ele a possibilidade de absorver as informações do seu mundo, por meio de canais alternativos, como os canais visuais. Para Wrigley (1996), a negação dos canais visuais como fontes legítimas de apreensão da realidade, levou à interpretação da surdez como “um canal perdido”, a perda da comunicação e a exclusão do mundo dos ouvintes.

Para o médico Jean Itard, somente pela ação educativa o homem se constituiria como um ser social, podendo se libertar por meio da educação, de suas necessidades básicas e da fatalidade da natureza (CORDEIRO, 2010).

Os estudos de Alexander Romanovich Luria, um neuropsicólogo russo, um dos mais importantes especialistas em psicologia do desenvolvimento humano do século XX, contribuiu para a desconstrução de uma visão limitada do potencial de desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva. Luria dedicou-se ao:

“...projeto de construir uma nova psicologia que, incorporando os princípios do materialismo histórico dialético, fosse capaz de integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano como corpo e mente, como ser biológico e cultural, como membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, REGO, 2010, 111)

O grau de influência da cultura e de como o indivíduo com deficiência auditiva se constitui como ser social e como ele concebe o mundo ao seu redor, sofrerá variações de acordo com o período de aquisição da perda auditiva, sua etiologia e o grau de comprometimento da audição. Quando a pessoa já nasce surda, por problemas congênitos ou perde a audição antes mesmo de desenvolver a linguagem, denominamos surdez congênita ou pré-lingual. E quando o indivíduo perde a sua audição no decorrer de sua vida, podendo ser pré ou pós-lingual, denominamos surdez adquirida (BRASIL, 2006a).

Para a maioria das pessoas o desenvolvimento da linguagem é espontânea e composta por ouvintes, cuja capacidade de falar e de se expressar é adquirida de forma espontânea por meio da sua convivência com outros indivíduos de um mesmo grupo. E a forma mais comum de aquisição da linguagem é ouvir os sons, cujos significados são criados a partir de um código acordado coletivamente, o que unifica a compreensão dos mesmos por todos os integrantes de um determinado agrupamento social, o que denominamos esse código de língua. Esse fenômeno ocorre durante as interações do indivíduo com seus pares, quando existe uma ação recíproca entre dois corpos, estamos nos referindo à interação (INTERAÇÃO, 2019) que também define atividade ou trabalho compartilhado, quando ocorrem trocas e influências recíprocas. Por envolver a comunicação, diálogo, trato e contato, é imprescindível a compreensão de conceitos como linguagem, língua, fala e signo.

Em um diálogo, o homem se utiliza da língua para expressar os seus pensamentos, entendemos por língua “um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados” (GOLDFELD, 2002,17). Pelo fato de ser compartilhada por todos os membros de uma comunidade, Saussure (2012) a considera como o aspecto social da linguagem, já a fala é o seu aspecto individual. As diferentes formas de constituição da linguagem, e consequentemente do pensamento podem aumentar a complexidade nas interações sociais, seja por desconhecimento ou por ausência de experiências compartilhadas, entre os interlocutores.

No caso da comunicação humana, a deficiência auditiva pode representar uma desvantagem significativa para aqueles que possuem problemas de perda

auditiva total, justamente por não compartilhar de uma língua comum, que permita ao surdo se comunicar, atribuindo-se a ele a responsabilidade pela sua deficiência.

Como foi mencionado anteriormente, a linguagem é que dá ao indivíduo a condição humana, quando ele pensa, interpreta e interage com o mundo ao seu redor. Então, como o surdo percebe o mundo de uma maneira diferente, ele vive uma experiência visual (STOKLER, 2018), usando a visão como meio de comunicação.

A criança surda, quando não tem contato com outro surdo, observa o movimento das mãos, dos lábios, e tenta entender esses movimentos, enquanto os que já utilizam a língua de sinais, não entendem as coisas e não atribuem significados às coisas, não têm como perguntar “o que é isso?”, “por quê?”. Essas são algumas das perguntas que as crianças ouvintes fazem para aprender sobre o mundo ao seu redor, iniciando pelo balbucio, tentando repetir os sons da fala de seus pais. É o contato da criança surda com outro surdo que permitirá a ela fazer perguntas e obter respostas, por isso STOKLER (2018) afirma que o contato precoce da criança surda com adultos surdos permitirá a ela o acesso à linguagem. Quando perguntei a um dos entrevistado sobre quando ela aprendeu a língua de sinais, eis o seu depoimento:

S - Eu acho que foi mais ou menos com 5 anos de idade. Antes disso eu era muito nervosa, gritava bastante, eu não entendia o que as pessoas falavam, o que elas queriam, eles também não sabiam o que eu queria, era muito difícil. Aí conforme eu fui crescendo, fui aprendendo língua de sinais e ficando mais tranquila e tendo uma comunicação mais fácil.

A autora (STOKLER, 2018) classifica o “desenvolvimento linguístico” como um segundo artefato cultural, pois os gestos, os sinais caseiros são produzidos dentro a realidade da cultura surda, os surdos criam sinais que representam o seu cotidiano. Quando a criança não tem contato com a língua de sinais, e é forçada a “oralizar”, ele demora para apreender o significado do que está sendo dito pelos lábios que se movimentam diante dela, ela não dominará a língua oficial do seu país, no caso do Brasil, ela desenvolverá o que Stokler definiu

como “português fragmentado”, e desenvolverá gestos caseiros sem nenhuma estrutura gramatical, como a língua de sinais possui.

4. O indivíduo surdo e a fala

A linha divisória que separa o ser humano do mundo animal surgiu quando o homem começou a produzir ferramentas, sendo o trabalho a ação que constitui a consciência humana, e, portanto, o “pensamento, que, por sua vez, está geneticamente ligado à fala” (BACCEGA, 1998, 16). O homem precisa desenvolver a linguagem para poder significar o mundo em que vive, conceber as finalidades de suas ações e interagir com os seus pares.

A fala é uma instituição social, é parte social da linguagem, uma vez que o indivíduo sozinho não pode criá-la e nem modificá-la. A língua é um sistema de valores contratuais, que o indivíduo sozinho não consegue modificar, sendo que a fala é um ato individual, em que o indivíduo seleciona as combinações de que precisa para expressar um pensamento pessoal. Mas para exteriorizar essas combinações, o ser humano precisa acionar os mecanismos psicofísicos (BARTHES, 2006).

Moura (2000) alerta sobre a necessidade da compreensão do surdo ao longo da história, e sobre as condições que ele encontrou para se constituir como sujeito, para a autora esta história reflete uma realidade social, política e histórica com um impacto significativo na vida do surdo ao longo dos tempos.

A incompetência atribuída aos surdos remonta à Idade Antiga, quando gregos e romanos acreditavam que não era possível desenvolver o pensamento sem a linguagem, uma vez que ela se desenvolvia por meio da fala. Portanto, “quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender” (MOURA, 2000, 16). O surdo era considerado não humano, portanto, privado de todos os seus direitos legais, porque, segundo Aristóteles, a linguagem é que dava a condição humana para o indivíduo. Sendo a fala considerada o veículo para o desenvolvimento da linguagem, nasce daí a crença de que a reabilitação do surdo se daria pelo desenvolvimento da fala, eis,

portanto, os primórdios da crença do oralismo como forma ideal de recuperação da pessoa surda.

Oralismo é um método de ensino para surdos que tem como principal técnica a exposição do surdo à língua falada e aos sons. Esse método consiste em treinamento de atenção para a leitura orofacial, começando por elementos sonoros isolados, depois combinando sons, palavras, resultando na fala. Apesar de ter sido privilegiado ao longo dos anos em detrimento da Língua de Sinais, esse método não obteve os resultados esperados e pouco contribuindo para o desenvolvimento do surdo.

A fala é a forma predominante na interação entre os seres humanos, sons que carregam significados e que tem o poder de transmitir e organizar o pensamento. Em uma sociedade majoritariamente falante, ou seja, ouvinte, já que é por meio da linguagem, cujo aspecto social é representado pela língua compartilhada por todos os membros de uma comunidade, permitindo que o homem dê sentido às coisas que o circundam e aja sobre este mundo, desenvolvendo assim a sua condição humana, o surdo se vê em desvantagem, não só por ter oportunidades raras de comunicação efetiva, como também pelos caminhos de desenvolvimento da linguagem que ele precisou trilhar, em um processo incessante na busca da construção e da legitimação da sua Língua nativa, a Língua de Sinais, ao longo da história, cujos resquícios ainda perduram até os dias atuais.

Quando a questão de identidade do surdo entra em cena, “pergunta-se quem está falando?” e “de quê lugar?”. Perlin (SKLIAR, 2016) questiona a impossibilidade de fazer referência a uma cultura surda, uma vez que se formou sob o domínio da cultura ouvinte, portanto, berço de uma identidade de subordinação.

Para Saussure (2012) a linguagem tem um lado individual, que é a fala, e um lado social, representado pela língua. A linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também regula e orienta o pensamento humano. E quando a fala e a atividade prática convergem, o homem alcança “as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata” (VIGOTSKI, 1994, 33). Isso significa

que, com a ajuda da fala e dos signos, a criança começa a controlar o ambiente e alcança uma nova organização do seu comportamento, “produz mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (1994,33).

O lado individual da linguagem, a fala, é a forma como o ser humano se expressa. utilizando o aparelho vocal, por meio da emissão de sons que fazem sentido para os seus interlocutores, por meio de um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social. Porém, Saussure (2012) considera como matéria da linguística todas as manifestações da linguagem humana, todas as formas de expressão, inclusive o uso de “gestos ou imagens visuais em lugar de imagens acústicas” (SAUSSURE, 2012, 41)

“É ouvindo os outros que aprendemos a língua materna, ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências” (Saussure, 2012, 51), assim se a fala representa uma das diversas formas de apreensão das coisas do mundo e uma das formas de expressão, nos lembra Whitney que alude a outras formas de expressão como a fala por gestos e imagens. E os signos, que dão nomes às coisas, são partes integrantes de uma língua, e a fala por meio do uso do aparelho vocal a forma predominante da comunicação humana, interessa-nos compreender a forma como o surdo apreende o seu mundo e aprende a dar sentido às coisas que o rodeiam.

A sua fala e ação integram uma mesma função psicológica complexa é uma das conclusões de Vigotski, que, a partir dos experimentos de observação de como crianças resolvem problemas práticos, demonstrou o papel da fala no processo de resolução de um determinado problema, pois sem o ato da fala “as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação”. (1994, 34).

Assim, a ausência da fala pode acarretar sérios prejuízos ao homem se criança não desenvolveu uma linguagem, porque é por meio da língua que ela entra plenamente no estado e cultura humanos. Por meio da fala que o homem se comunica com os seus pares e compartilha informações, que participa do intercâmbio social (SACKS, 2010).

Uma linguagem não precisa necessariamente de “sons”, uma linguagem é composta por signos que representam os objetos da realidade, que nomeia coisas, situações, sentimentos. O papel dos signos e símbolos é o de auxiliar o ser humano a fixar e combinar ideias.

Para que possamos continuar a dialogar sobre a surdez e compreender os signos e a língua do surdo e de como eles manipulam os significados, faz-se necessários revermos os principais conceitos que participam do processo da comunicação humana, a começar pelos signos que os homens criam em sua interação com o grupo no qual ele vive, e, sobretudo, o processo de significação, que é o de dar sentidos às coisas em seu mundo.

Como um ser social, é na convivência com seus pares que o homem descobre a necessidade de criar sinais (gestuais, escritas ou sonoros) para transmitir alguma coisa, porém antes é necessário compreendermos como o homem desenvolve uma linguagem e com ela dá forma ao seu pensamento.

O pensamento é individual, mas o seu significado não o é, a partir do momento que o homem se utiliza de signos acordados no contexto social para compreender o seu próprio pensamento, ao que alguns autores denominam como uma fala interior. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica, de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico. (BAKHTIN, 1999,35-6)

Sendo o contexto social o terreno fértil onde os signos e significados são criados e, que por sua vez dão forma ao pensamento do homem, a sua consciência é um produto ideológico, assim como afirma Bahktin (1999, 35) “A consciência individual não só pode explicar, mas deve ser explicada por ela própria a partir do meio ideológico e social”.

5. O surdo e a língua de sinais

Linguagem de sinais? Ou língua de sinais? Esta é uma confusão recorrente que as pessoas fazem ao se referir a esta forma de comunicação adotada pelos surdos. Recorremos a Saussure:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (2012, 41)

Nesse sentido, não é a forma como os homens se comunicam que caracteriza se eles usam ou não uma língua, segundo Saussure os homens poderiam “ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar da imagem acústica” (2017, 41). A linguagem é uma característica que distingue o ser humano dos outros animais e tem a função comunicativa no corpo social onde o homem está inserido, portanto a linguagem pode ser compreendida como um sistema de comunicação. Dessa modo a linguagem representa o potencial de expressão do ser humano, e “a língua corresponde a materialização dessa expressão por pessoas identificadas por traços culturais particulares e restritas a um determinado espaço (BAGGIO, 2017, 16).

A linguagem, sendo a capacidade de expressão do ser humano, é natural, enquanto a língua é um produto social. Como produto social é importante registrar que a língua de sinais não é universal, assim como cada país tem a sua própria língua, assim acontece também com a língua de sinais. O que é universal, é o impulso natural dos surdos em usar a sinalização em sua comunicação (GESSER, 2009).

Se cada país tem seu próprio código para as línguas orais, assim também acontece com os gestos e as imagens visuais. Eles são organizados em sistemas abstratos de regras finitas, como as palavras faladas, os sinais são elementos que constroem um conjunto de sentenças, ou seja uma língua natural (QUADROS, 2004), e, quando são usados com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

Assim, a linguística, a ciência que estuda as línguas naturais e humanas, considera as línguas de sinais como línguas naturais, um sistema linguístico legítimo que seguem os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Os sinais são símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. (QUADROS, 2004). Importante registrar que a língua de sinais não é artificial, ela “natural, pois evoluiu, de forma natural, como um artefato cultural do povo surdo” (GESSER, 2009, 12).

No Brasil, a comunidade surda usa a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, nos Estados Unidos, é a *American Sign Language*, ASL; no Reino Unido, a *British Sign Language*, BSL; na Alemanha, *German Sign Language* ou *Deutsche Gebärdensprache*, DGS, todas possuem uma gramática diferente da língua vernácula do país.

William Stokoe, professor de inglês na Gallaudet College, primeira faculdade para surdos dos Estados Unidos, hoje Gallaudet University, foi o primeiro pesquisador a se dedicar ao estudo da língua de sinais americana, a American Sign Language – ASL, ele procurou identificar a estrutura que existia por trás do uso da língua de sinais. Em 1960, ele descobriu que os sinais apresentavam três partes independentes: a localização (L), a configuração das mãos (CM) e o movimento (M), que permitiam um número limitado de combinações. E na década de 1970, Robbin Battisonm Edward S. Klima e Ursula Bellugi, descreveram um quarto parâmetro que é a orientação da palma da mão (OR), que poderia conferir outro significado a um sinal que tenha os mesmos outros parâmetros iguais. As expressões faciais, como movimentos de cabeça, olhos, boca, sobrancelhas, e as expressões corporais, na língua de sinais, funcionam como a entonação, velocidade, ritmo, sotaque utilizados nas línguas orais. (GESSER, 2009).

Um ouvinte pode usar a pantomima que consiste no uso menor possível de palavras e maior uso de gestos através da mímica, para comunicar alguma coisa, porém isso não é o que acontece com o uso da língua de sinais que é um sistema de códigos. Enquanto o sujeito que usa a pantomima quer fazer como que o interlocutor veja ou imagine o objeto, o sinal utilizado na língua de sinais não é

um gesto, mas sim um símbolo que foi convencionado para esse objeto (GESSER, 2009).

A língua de sinais é um marcador da cultura surda, e a aprendizagem da língua de sinais deve ser vista como um fator de formação do próprio eu do indivíduo, e, portanto, ajudam a construir o sujeito Surdo cultural. Junto com a cultura, a língua de sinais são o que tornam os surdos, uma comunidade linguística (PEREIRA, 2011). Quando um indivíduo surdo demora para entrar em contato com a língua de sinais, ele poderá sofrer com atrasos de linguagem, e a língua de sinais “pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas” (GOLDFELD, 2002, 112). E o oralismo e a proibição do uso da língua de sinais são fatores que contribui para o cenário de exclusão linguística do surdo, uma vez que é justamente por não partilhar do mesmo código linguístico que eles foram negligenciados na sociedade.

(...)filhos surdos de pais surdos são abençoados com o acesso precoce a modelos lingüísticos completos e a experiências culturais surdas transmitidas através das gerações. (As melhores circunstâncias, nas quais a raiz linguística e a segurança material da assinatura pura coincidem com a riqueza cultural, são, infelizmente, mais raras do que poderíamos esperar acreditar). (WRIGLEY, 1996, 109)

O contato precoce com uma língua que lhe é natural, porque é de sua natureza privilegiar a informação visual, contribui para que o surdo possa desenvolver-se em todos os sentidos. Quando lhe é negado uma língua, lhe é negado a possibilidade de interagir com a sociedade e os acontecimentos que te cercam, e assimilar as informações com as quais ele irá construir o seu mundo. Um mundo que tenha sentido. E nas palavras de Wrigley, um mundo não necessariamente melhor ou pior, mas diferente.

É preciso compreender que o mundo do surdo é visual, e Wrigley menciona que revalorização dos canais visuais, e não apenas auditivos, das modalidades visuais, “pode significar uma entrada em um mundo visual de línguas ricamente texturizadas, e não dependente de som” (1996,3).

É a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes de representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural. (GESSER, 2009, 9-10)

Para concluir sobre a língua de sinais, não foi nosso objetivo dissertar sobre a estrutura gramatical da língua de sinais e outros detalhes de caráter linguísticos, mas sim, de assinalar a importância da língua de sinais, para legitimar a cultura surda, tirando-a da condição de menor-valia, já que a colonização da cultura surda pela língua majoritária foi movida por questões políticas, econômicas e de poder.

6. O surdo e o colonizador

Inicialmente pensamos em nomear este item como o “indivíduo surdo e a língua portuguesa”, porém considerando o domínio que as línguas majoritárias exerceram (e ainda exercem) sobre o surdo, impondo a comunicação oral como uma condição de que o torna normal, qualificando-o para participar da sociedade em condições de igualdade, importou-nos refletir sobre as práticas “ouvintistas” que administram as identidades disponíveis para os surdos. Tais práticas de negação são conscientes para os ouvintes, e muito menos reconhecidas, “produziram uma clara repressão das oportunidades intelectuais, econômicas e sociais para as pessoas surdas” (WRIGLEY, 1996, 7).

A língua majoritária é a língua do colonizador, da maioria ouvinte que utiliza a língua falada para se comunicar, não valorizando os canais alternativos de comunicação. Foram muitas as pessoas que, ao longo da história da surdez, buscaram de forma exaustiva dar ao surdo a capacidade de ouvir através de diversos experimentos médicos e tecnológicos realizados na busca da normalização do indivíduo surdo, para que este pudesse se comunicar por meio da língua oral. Alexandre Graham Bell, inventor do telefone, foi uma dessas pessoas, que buscaram tenazmente uma tecnologia que pudesse dar ao surdo a capacidade de ouvir, como por exemplo o implante coclear e neural. Depois da abordagem médica e as pesquisas tecnológicas, a naturalização do surdo

passa pelo espaço educacional, mesmo com a existência da língua de sinais, o currículo escolar está baseado no uso da língua majoritária, no caso do Brasil, da língua portuguesa. O predomínio da língua portuguesa no ambiente escolar, coloca o aluno surdo em desvantagem, como podemos ver na fala da Jaqueline:

J – Sim, a surdez me atrapalhou sim. Porque não ouvir, ser surda me atrapalhou, por causa da desestruturação do português no momento da escrita, não consigo ter uma redação perfeita em português. Eu quero escrever bem para que os ouvintes possam me entender, mas tenho esse problema com a estrutura escrita do português por ter como primeira língua, a Libras. Também, a acessibilidade social é muito difícil, por exemplo: se quero ir a um hospital, lá não tem intérprete e há essa barreira comunicacional e isso atrapalha muito, em qualquer lugar onde não tenha intérprete, atrapalha muito. Também na minha família que não sabe Libras, atrapalha a falta de comunicação, não tenho liberdade de comunicação, isso realmente atrapalha, minha dificuldade é a acessibilidade principalmente na comunicação.

Em uma escola especial para surdos, a primeira língua será a língua de sinais, que dará apoio para o aprendizado da língua oral. A escola especial para surdos que utiliza a Libras como a principal forma de comunicação e as aulas são dadas em Libras, adota o modelo bilíngue na educação dos surdos. Já a escola inclusiva, que tem aluno surdo, contrata o intérprete de Libras para tornar a aula acessível, porém sem adaptação das atividades curriculares, que são realizadas usando a língua portuguesa:

S – (...) textos escritos não são iguais para os surdos. Por exemplo, a maioria dos surdos tem dificuldade com a língua portuguesa, conjugação de verbos, e o professor acaba passando a mesma prova que para os ouvintes, sem nenhuma adaptação. Entendeu?

A leitura é a principal fonte para o aprendizado da língua majoritária, e o seu aprendizado pelo surdo, acontece por meio da exposição do aluno surdo aos textos, cabendo ao professor explicar para a criança o conteúdo dos textos, e mostrar as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária.

CAPITULO 4 – A SURDEZ, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Alexandre, Jaqueline, Simone e Rusdy são quatro jovens que chegaram ao ensino superior. Todos são surdos e longe de ser uma condição que os torna diferentes da maioria das pessoas, porque a surdez é apenas um detalhe importante em suas vidas. Mas também não os torna iguais entre si, pois cada um tem uma história, embora possam até terem vivido situações semelhantes, mas a forma com que cada um lidou com essas situações é única e particular. Seus relatos ilustram que os resultados dessas situações aparentemente semelhantes, resultaram em estratégias possíveis para sobreviver em um mundo majoritariamente ouvinte, mundo que ainda não reconheceu a condição da surdez, como uma característica inerente ao seu corpo físico, privado do sentido da audição, mas nem por isso deficiente. Um corpo, cujo aparelho óptico possui uma função importante na sua comunicação com o mundo, eles têm a visão como sua principal fonte de informação sobre as coisas e acontecimentos à sua volta. Eles se apropriam do seu mundo por meio das imagens, e “as imagens físicas podem constituir-se em linguagem, isto é, podem receber significação, ser codificadas, assumindo o caráter de linguagem imagética, e, dessa maneira, podem ser empregadas nos processos comunicacionais” (BALDISSERA, 2008).

No entanto, para que as imagens pudessem fazer algum sentido, significar alguma informação, cada um de nossos jovens percorreu caminhos diferentes, mas que apresentam semelhanças em relação à presença do colonizador, que se fez presente por meio da comunicação oral. E o lugar do colonizador foi ocupado por seus pais e professores.

Jaqueline, 28 anos de idade, e Simone, 26 anos, nunca ouviram. Ambas nasceram surdas. A mãe de Jaqueline contraiu rubéola durante a gravidez, e Simone tem um problema genético de família, em sua família há outros surdos. Ambas foram oralizadas, ou seja, submetidas ao aprendizado da leitura orofacial, que consiste na leitura dos lábios, lábios que se moviam e nada significavam:

J. – (...) meus pais não aceitavam a língua de sinais, porque eles achavam que era muito difícil, eles me obrigavam a oralizar. Minha mãe não me levava para passear, porque meus pais estavam sempre focados em trabalhar, eu ficava só em casa, mas eu brincava só dentro da escola onde eu aprendia Libras com os outros alunos surdos, mas fora de lá meus pais não me levavam para lugar nenhum, porque o foco deles era apenas o trabalho. Na verdade, a gente oralizava sempre. (J., 28 anos)

Simone fala sobre as suas primeiras dificuldades de comunicação e como essas dificuldades a angustiavam:

S – (...) eu era muito nervosa, gritava bastante, não entendia o que as pessoas falavam, o que eles queriam. eles também não sabiam o que eu queria, era muito difícil. aí conforme eu fui crescendo, fui aprendendo língua de sinais e ficando mais tranquila e tendo uma comunicação mais fácil. (S., 26 anos)

Apesar dos esforços pela oralização, Simone afirma ter dificuldades para oralizar, quando perguntamos se consegue oralizar:

S – Mais ou menos, não muito, eu tenho um pouco de dificuldade. Eu sei ler um pouco e consigo fazer um pouco de leitura labial, também consigo me comunicar um pouco com o português escrito.

Para quem sempre estive no mais absoluto silêncio, a comunicação oral nada mais é que o movimento dos lábios das pessoas, para aqueles que nasceram ouvindo, mas perderam a audição ainda na infância, o som é uma lembrança muito tênue, que não faz mais parte de suas vidas.

Alexandre, 30 anos, e Rusdy, 24 anos, nasceram ouvintes, e perderam a audição após ficarem doentes. Alexandre perdeu a audição aos 4 anos de idade:

A – Antes eu falava um pouquinho, aí aconteceu de eu ficar doente. Eu pensei, o que aconteceu,? porque eu fiquei doente Então meu pai foi conversar com o médico, mas teve algum problema na comunicação, eu fiquei muito nervoso, eu queria saber oralizar, mas era muito difícil e também não tinha intérprete.

E Rusdy nasceu ouvinte e aos dois anos ficou doente. O que de início não pareceu ser grave, resultou em um mês de internação. Após ficar entre a vida e a morte, perdeu audição aos dois anos de idade. A doença era meningite.

Perguntamos se ele se lembrava da experiência de como era ouvir:

R – Não, eu só sei o que a minha mãe me fala, que eu amava música. Depois que eu fiquei surdo eu acabei ficando muito agitado, mais nervoso porque eu queria ouvir música, a minha mãe tentava colocar mais perto de mim, mas não adiantava, como eu não ouvia, ficava muito ansioso. Então eu fui crescendo e com 4 anos fiz o implante coclear (...) até que aos 9 anos eu resolvi tirar o implante. Eu me lembro de escutar apenas com o implante, mas não tenho lembranças auditivas de quando eu era pequeno.

Tanto a oralização quanto a colocação do implante coclear são representações da prática ouvintista de trazer o surdo para o mundo dos ouvintes, em um esforço de normalizar o indivíduo, por meio de uma abordagem da ciência biomédica que buscou aprofundar seus conhecimentos sobre o corpo para poder então curar o surdo e reabilitá-lo (LULKIN, 1996). A ausência da audição é considerada uma perda, um prejuízo, uma falta que deve ser reparada. Esse modo de ver a surdez aprisiona o surdo em um espaço de interpretação social que o coloca em desvantagem, com todos os ônus inerentes à sua condição de inferioridade.

Essa condição de inferioridade tirou do surdo o protagonismo da história da surdez na sociedade, sendo que a maioria dos registros históricos foram feitos por ouvintes, especialistas que trabalharam com os surdos e familiares (STROBEL, 2018).

No âmbito social, a família é o primeiro grupo social do qual um indivíduo faz parte, “no sentido de unidade residencial e biológica, é uma invenção historicamente recente na história cultural européia” (VALSINER, 2012, 146). Antes do século XVIII, o termo família era utilizado em relação a uma situação física, o que incluía todos os que moravam na mesma casa. Somente depois, passou a designar o agrupamento pai-mãe-filhos como uma unidade social, regidos por direitos e obrigações mútuas entre os seus membros. A chegada de um novo filho é idealizada por todos da família, em especial pelos pais, a fantasia de um filho perfeito. A mãe espera cumprir a sua parte gerando uma criança dentro dos padrões idealizados pela sociedade, e o nascimento de um filho com deficiência dá início a uma sucessão de sentimentos de tristeza, decepção, inferioridade e revolta, dando início ao luto do filho desejado, muitas vezes permeado por sentimentos de culpa pelo o que aconteceu. Após esse período, algumas mães passam a criar um vínculo com a deficiência e não com o bebê, o

que pode influenciar de forma negativa o desenvolvimento da criança (DE SOUZA, 2018). O uso das mãos para se comunicar com a Língua de Sinais é visível, todos perceberão que seu filho é surdo, podemos pensar que a opção dos pais pela oralização, seja uma forma de aproximar seu filho surdo da normalidade.

R – Eu não aprendia, na verdade eu não aprendia nada. Eu só aprendi a oralização por conta dos meus pais, eles mandavam, olhavam para mim e começavam a falar, eu copiava e era dessa maneira que nós conversávamos. Com cinco anos, eu comecei o tratamento com a fonoaudióloga, eu já era implantado.

Na escola eu não aprendia nada, na verdade, pra falar a verdade, nunca me ensinaram, eu aprendia fazendo leitura labial, sempre teve esse problema de falta de comunicação, minha família tentava me explicar como eu deveria fazer para aprender, com a oralização, eu não entendia nada.

Por exemplo, eles me falavam que eu precisava olhar para o professor, eu olhava fixamente, mas ainda assim eu não conseguia entender nada. Eu não pensava em olhar para ele e acompanhar os movimentos labiais para conseguir entender, eu pensava que de olhar o professor eu conseguiria entender.

O sentimento dos pais na busca pelo filho perfeito, é incorporado pela criança, e o surdo vive permanentemente a angústia de não conseguir se comunicar com seus pais, como podemos ver também na fala de Alexandre, quando perguntamos se seus pais sabiam se comunicar com ele em Libras:

A – Não, só um pouquinho. Meu pai sabe sinais básicos, como banheiro, por exemplo e outras coisas que eu ensino, mas não é nada profissional. A minha mãe eu ensino algumas coisas e ela até que sabe bem, mas, aí ela se mudou para Portugal para trabalhar como empregada doméstica.

Em outro momento, Alexandre fala sobre o distanciamento de sua mãe, depois que ela passou um tempo fora do país:

A - Aí a minha mãe voltou para o Brasil, foi uma sorte, eu fiquei muito feliz. Antes ela sabia bem, e agora? O que aconteceu?

Ela não entendia mais língua de sinais, a gente não conseguia mais se comunicar, eu não conseguia mais entendê-la. Ela me ensinava, eu não entendia, passei a ignorá-la e achava que era melhor sair para passear. Eu saía direto, eu tinha preguiça de tentar conversar com a família, infelizmente era assim.

Simone, também afirma que sua comunicação com os pais é difícil, ela declara que seus pais não têm tempo para aprender a língua de sinais:

S – (...) a comunicação entre nós é um pouco difícil, eles utilizam mímica para se comunicar, o que torna a comunicação um pouco mais fácil.

(...) é muito difícil porque eles são muito ocupados. Tem muito trabalho, muitas coisas para fazer, passam muito tempo fora de casa. Entende? Então eles aprenderam bem pouco língua de sinais, usam mais gestos, sabe?

Rusdy, 24 anos, foi o único que tentou usar um Implante coclear, que recebeu aos 4 anos de idade, mas o desconforto que o dispositivo lhe proporcionava foi maior que a possibilidade de “ouvir”, por mais que sua família insistisse, ele arrancava o aparelho, até que aos 9 anos não quis mais usar:

R - (...) o implante tinha um fio que era ligado a uma caixinha que ficava nas costas, eu peguei e joguei pela janela, joguei pela janela, joguei pela janela, mas o implante sobreviveu, ele era bem duro. (R., 24 anos)

Perguntamos a ele se seus pais são sinalizantes:

R – Não, agora a minha mãe está começando a aprender. Ah, a minha irmã também, só as duas. Ah, meu sobrinho também.

O fato de não ouvir a fala humana e, tampouco ter uma forma alternativa de comunicação, levam as crianças surdas, filhos de pais ouvintes a adquirirem fragmentos da fala dos pais, e quando eles chegam à escola, não apresentam nenhuma língua constituída, tendo apenas algum tipo de linguagem que desenvolveu na interação com seus pais ouvintes. O mesmo não acontece com as crianças surdas, que são conhecidas pelo acrônimo CODA (*Child of Deaf Adults*), filhos de pais surdos usuários da língua de sinais. Essas crianças aprendem interagindo com seus pais, na mesma época em que as crianças ouvintes aprendem a língua materna, e ao chegarem na escola com uma língua, conseguem aprender a escrever com a língua majoritária. (PEREIRA, 2000)

Mesmo tendo recebido o implante coclear, Rusdy experimentou dificuldades na comunicação com seus pais e na escola regular onde estudou, as aulas não eram Libras, o que representou desafios não só na interação, mas também no aprendizado.

R – Com 15 anos. Até essa idade eu só oralizava, não sabia nada de língua de sinais. Com 15 anos eu comecei a ter muitos problemas na escola, que era uma escola de ouvintes, eu discutia e brigava muito, eu xingava, brigava com os professores, diretor, com todo mundo. Eu falava para a minha mãe que eu estava muito nervoso e ela percebia que eu estava sofrendo, até que ela encontrou uma escola.

O oralismo é um movimento que os coloca no limbo, porque, quando o surdo não aprende a língua que é natural para ele, terá dificuldades para aprender a língua majoritária. Durante a entrevista do Alexandre, foi possível perceber a sua dificuldade no uso da língua de sinais, pois adquiriu essa língua de forma fragmentada, e na escola não recebeu a educação formal na língua de sinais, o que o levou a ter dificuldade na compreensão da aula dada na língua portuguesa. A intérprete que fez a transcrição, teve dificuldades em transcrever a gravação da entrevista do Alexandre, pois ele não domina plenamente a língua de sinais e utiliza sinais que não fazem parte do vocabulário em Libras. Vejamos um trecho de sua apresentação, quando perguntamos seu nome, data de nascimento e onde nasceu. Podemos perceber que o diálogo ocorre de forma fragmentada:

A – Meu nome é Alexandre, esse é o meu sinal em língua de sinais, eu nasci idade?

Intérprete – Dia

A – Dia 22 é isso.

Intérprete – Mês e ano também.

A – Mês e ano 2018

Intérprete – Não. Qual dia, mês e ano que você nasceu?

A – Ah, desculpa, ok! 222... não, 1987.

Intérprete – Dia?

A – 12

Intérprete – Mês?

A – 11, novembro

Intérprete – Ano?

A – 1987

Intérprete – Onde você nasceu?

A – Pernambuco

Perguntamos quando e onde ele aprendeu a Língua de Sinais, ele relata:

A – Eu tinha mais ou menos seis, sete anos. Antes, a professora, que era ouvinte, ela oralizava, mas, eu não entendia nada. Olha só, a primeira professora, no ano 7... espera, deixa eu ver... 3... não, espera... em 1990, faz muito tempo, lá ainda, antes de eu me mudar, a professora era muito brava e rígida, ela dizia que eu não podia usar língua de sinais, que eu precisava oralizar. Eu escrevia, ficava meio perdido, os ouvintes me ajudavam, eles tinham a mesma idade que eu, eles me ajudavam, ficavam junto comigo e assim eu fui aprendendo de uma maneira muito mais fácil e me desenvolvendo. Depois disso, eu tive uma outra professora, que sabia língua de sinais e era muito boazinha, o único problema é que ela casou e precisou se mudar e eu fiquei morrendo de saudade dela.

Alexandre, por ter recebido fragmentos de ambas, não conseguiu aprender de forma estruturada nenhuma das línguas, nem a língua de sinais, nem a língua portuguesa. A língua de sinais é assimilada naturalmente pelo surdo, e uma vez que ele tenha desenvolvido uma língua visuogestual de forma estruturada, o aprendizado e a compreensão da língua falada na modalidade escrita são facilitados, pois fornece um referencial propiciado pela rede de significados que o surdo conseguiu apreender por meio de suas experiências e interações com outros surdos. Talvez por isso, Alexandre tenha trancado o curso de Administração, e se matriculado em uma escola para surdos, onde cursou novamente os dois primeiros anos do ensino médio e conseguiu desenvolver um pouco mais a língua de sinais, porém ainda permanece os resquícios de suas dificuldades na comunicação. A sua experiência no ensino médio, em escola de surdos também não foi satisfatória, Alexandre estranhou estudar com alunos bem mais novos que ele, pois na data da entrevista já contava com 30 anos de idade:

A - Quando eu entrei, que azar, era só brincadeira, a maior bagunça. Eu fiquei meio assim, eu pensava que eu já era mais velho, mais maduro e eles eram todos mais novos, 16, 17 anos, eles ficavam só andando pela sala. Na prova eu ia mal, tirava nota vermelha, eu tentava escrever, mas eles me atrapalhavam, eu ficava um pouco nervoso com isso. Eu falei para o(a)?

(fez o sinal pessoal da pessoa)

A - Tinha muito problema, ele sabia, mas era melhor desprezar, era muita brincadeira. Na faculdade, as pessoas eram mais maduras, mais maduras mesmo, era diferente de lá. Eu ter mudado para lá foi um azar, mas tudo bem.

Jaqueline e Simone estudaram em escolas para surdos, aprenderam a língua de sinais, e as aulas eram dadas em Libras. O que facilitou que elas pudessem criar relações com seus colegas, propiciando um sentimento de pertencimento, elas se sentiam integradas na escola:

J – Sim eu gostava muito, era maravilhoso!

Porque eu entrei na escola com três anos e via as pessoas se comunicando fácil e claramente em língua de sinais, porque fora da escola eu via as pessoas oralizando e a comunicação era complicada e eu não entendia, era muito difícil, eu via as pessoas e não entendia.

Mas, dentro da escola, com todos os surdos sinalizando, era tudo muito visual, e aí sim, eu conseguia entender o que eles estavam falando. Era muito fácil, pois todos usavam língua de sinais, conseguia entender claramente.

Até a oitava série, minha comunicação era exclusivamente em língua de sinais dentro daquela comunidade de surdos, onde havia uma grande interação entre todos.

Fora de lá, enquanto as pessoas oralizavam eu me sentia incomodada pela falta de comunicação. Sempre havia uma barreira, e na escola, nós só sinalizávamos, a comunicação era leve durante as conversas.

Simone teve uma experiência semelhante a de Jaqueline, sentia-se muito bem na comunidade surda da escola, mas também tinha dificuldades de comunicação fora do ambiente escolar:

S –Para falar a verdade, com o meu grupo de amigos a gente sempre teve muita interação, nós brincávamos muito, eles entendiam o que eu queria falar.

Por exemplo, quando eu precisava desabafar, eu podia contar com eles, já com a minha família, eu me sentia sozinha, se eu tentasse falar, eles não me davam atenção, iam fazer outra coisa e esqueciam de mim.

É por isso que eu prefiro a convivência com os surdos. Mas eu sei que a família é mais importante, mas eu me sinto muito sozinha.

A fala da Simone chama a nossa atenção, quando ela tenta amenizar a sua preferência em conversar com outros surdos, declarando que sabe que a família é mais importante. Essa postura nos lembra outro trecho de sua entrevista, em que ela afirma ter sido “incluída na sociedade” no ensino médio, quando ela foi estudar em uma escola inclusiva, ou seja, foi estudar junto aos alunos ouvintes. Nessa escola não havia intérpretes de Libras, as aulas eram dadas na língua falada, a Língua Portuguesa, e, apesar de suas dificuldades, ela nomeou esse momento como a sua inclusão na sociedade:

S – Eu estudei em escola especial até a 8ª série. E no ensino médio, frequentei uma escola de inclusão junto com os ouvintes. Eu fui incluída na sociedade. (*grifo da autora*)

Essa “inclusão” foi difícil para Simone, não podemos dizer que a inclusão se efetivou, pois ela continua a relatar as suas experiências:

S – Na verdade eu sofri muito, porque não tinha intérprete. Eu estudava em uma escola municipal (...) Essa escola municipal não tinha intérprete. Eu sofria muito, eu só ficava copiando as coisas da lousa e as pessoas me ajudavam pouquíssimo. Foi muito difícil.

Quando Rusdy foi para uma escola inclusiva, encontrou novos desafios ao estudar com outros alunos surdos. Como havia estudado em escola de ouvintes, a estrutura mental que ele tinha acerca de uma língua, era a da língua oral, em seu caso a língua portuguesa, porém, ele descobriu que a língua de sinais possui uma estrutura diferente, e que não é a simples transposição da língua portuguesa para os sinais:

R - Lá na escola (...) eu comecei a ver os surdos se comunicando em língua de sinais, e na verdade, no começo eu pensava que a Libras tinha a mesma estrutura do Português, só que utilizando sinais, por exemplo

(*nesse momento da entrevista, Rusdy usa o Português sinalizado*)

EU – VOU - PARA - ESCOLA.

Eu não pensava que Libras e Português fossem coisas distintas, eu pensava que era tudo a mesma coisa.

Eu acabava pegando os sinais soltos. Eu não pensava fluentemente em Libras, não pensava na gramática da língua, eu não me atentava a isso.

Eu só me preocupava em aprender os sinais referente às palavras, eu perguntava o sinal e as pessoas me ensinavam e, assim eu ia escrevendo.

Passados dois anos eu percebi que a Libras era uma língua e não uma linguagem, são coisas distintas. A partir daí eu evolui com a língua de sinais, consegui melhorar a forma de me comunicar com os surdos e entende-los melhor.

Foram dois anos muito difíceis, eu olhava para os surdos e não conseguia entender muito bem, por conta de eu utilizar o português sinalizado, e por isso acabava me afastando.

Como vimos com a fala de Rusdy, a língua de sinais não é a língua vernácula sinalizada, ou seja, não é datilologia e nem mímica. A língua de sinais tem estrutura própria e independente de qualquer língua oral (GESSER, 2009).

A escola, para onde Rusdy mudou não era uma escola especial para surdos, a escola disponibilizava intérpretes de Libras para os alunos surdos, cujas aulas eram dadas em Português, e, mesmo com a presença do intérprete, Rusdy menciona as dificuldades:

R - O professor explicava o conteúdo e o intérprete fazia a interpretação para a língua de sinais.

O conteúdo era ótimo, mas a interpretação não saia 100%, porque a metodologia utilizada para ensinar ouvintes não é a mesma que para os surdos.

Pois, com o aluno ouvinte (o professor) tem um contato visual direto e o professor percebe a sua evolução, já com o surdo, ele (*o professor*) acaba olhando para o intérprete e para o surdo, e fica meio confuso.

O professor olha para o intérprete e pergunta: “Porque ele está indo mal?”

As perguntas são sempre direcionadas ao intérprete, não tem uma interação direta com o surdo, não tem esse olhar para o surdo.

O fato de o professor não saber a língua de sinais dificulta o processo de comunicação com o aluno surdo, e a pesquisa de VARGAS (2014) mostrou que os professores que foram observados acreditavam que não precisavam se preocupar com o aprendizado do aluno surdo, porque os intérpretes de Libras traduziam tudo o que eles falavam na sala de aula, como se os surdos recebessem o conteúdo da mesma maneira que os ouvintes. O intérprete é

revestido da responsabilidade não apenas de traduzir e interpretar, mas também de ensinar e acompanhar o aprendizado do aluno surdo.

CAPÍTULO 5 – A SURDEZ, O ENSINO E O PROFESSOR

Escrever sobre a surdez na educação é reconhecer as práticas de ensino institucionalizadas que não levam em conta as peculiaridades de seus alunos. É mencionar o currículo como uma forma de poder, quando alguém decidiu, previamente, o que ensinar, quando ensinar e como ensinar. Escrever sobre a inclusão do surdo nas instituições de ensino é também reconhecer o despreparo de professores para incluir o surdo em suas aulas, pois ao escrevermos inclusão não estamos nos referindo à permissão nem à assistência do aluno surdo às aulas, mas dar condições para que ele aprenda, participe e interaja como todos os atores do ambiente escolar. Quando citamos o despreparo dos professores, em nenhum momento estamos qualificando esses profissionais, mas sim alertando para o fato que a deficiência seja ela qual for não fez parte do processo da formação docente. A instituição de ensino quando recebe a matrícula de alunos surdos e coloca-os em sala de aula, coloca para o professor a responsabilidade de lidar com a situação, sabendo que durante as aulas ocorrem interações entre professor e aluno surdo, e que a principal dificuldade está em garantir a emissão e recepção das mensagens que fazem parte da aula, mensagens essas que são unicamente a transmissão do conteúdo da aula. Importante salientar que a presença de um intérprete da língua de sinais não prescinde de uma metodologia de aula que possa contemplar as necessidades do aluno surdo.

Jaqueline e Simone cursaram o ensino fundamental em uma escola especial para surdos, as aulas e a comunicação eram em Libras, e a metodologia apropriada para o alunado surdo. Mas quando elas precisaram mudar de escola para cursar o ensino médio, o contato com as aulas oralizadas trouxe novos desafios para ambas:

J – Bom, eu lembro, na verdade que da educação infantil até o 8º ano, foi muito bom, ótimo! Porque era tudo em língua de sinais, mas quando eu me formei na 8ª, na adolescência.

Já com dezesseis anos, eu falei para minha mãe que eu queria ir para uma escola particular, no ensino médio, que tivesse inclusão.

Eu fiquei muito angustiada porque eu não queria estar em uma escola de ouvintes, porque não tinha intérprete, era só oralização o tempo todo. Como eu iria entender? Como eu ia estudar e acompanhar as aulas no primeiro colegial? Como eu seria aprovada para o segundo e terceiro ano? Como?

Minha mãe não tinha dinheiro, eu tentei procurar e minha mãe falou: “Se vira”. Eu tentei procurar outras escolas, mas eram muito caras.

O que eu fiz? Eu entrei em uma escola de ouvintes da prefeit... do Estado, mas foi difícil! Porque os professores oralizavam. Na sala, a grande maioria era de ouvintes e havia dois surdos na sala.

Simone também inicia a sua fala sobre a mudança para a escola de ouvintes, fazendo menção sobre a escola para surdos, onde ela cursou o ensino fundamental. Foi possível identificar a passagem de uma situação de inclusão para outra de exclusão, como um momento que marcou o seu contato com o sentimento de ter uma deficiência:

S – Na verdade, na escola de surdos eles eram muito preocupados com o aprendizado de cada um de nós alunos. Nós aprendíamos redação, matemática, tinha debates...

Éramos divididos em grupos e fazíamos argumentações para saber quem estava certo ou errado, no final, o vencedor ganhava um chocolate. Eu lembro, faz muito tempo, mas eu me lembro.

Por outro lado, na escola de ouvintes era muito diferente. Eu não sei explicar como eu me sentia. Sabe? É como se eu fosse deficiente, sabe? Muito diferente.

Na outra escola a gente recebia muita atenção, quando não entendíamos, o professor explicava de novo e com paciência.

Mas, na escola de ouvintes... Não!

Embora Rusdy sempre tivesse estudado em escola de ouvintes, ele se lembra de como ficou feliz quando foi estudar em uma escola onde tivesse intérprete de Libras. Porém, logo percebe que a presença desse profissional não era o suficiente para atender as suas necessidades.

R – Eu fiquei feliz quando eu entrei na (...), pois tinha intérprete, porque antes eu nunca tive intérprete.

Quatro anos mais tarde, eu estava refletindo, e cheguei à conclusão de que apenas colocar o intérprete não resolve nada.

O melhor é que o professor também precisa saber língua de sinais para ter esse contato direto com o aluno, porque dessa forma o aluno tem melhor aproveitamento do conteúdo, dos conceitos, as estratégias e metodologias de ensino tem que ser diferentes, precisa melhorar.

Ter um aluno surdo não depende apenas da boa vontade do professor, ele precisa receber recursos e conhecimentos de como lidar com uma classe onde um ou mais surdos estudam, Alexandre menciona a boa vontade de professores que tentavam ajudá-lo, mas a boa vontade sem o devido preparo não era efetivo:

A – Sim, eles me ajudavam, me chamavam para explicar, mas eu tinha dúvidas, não entendia.

O professor olhava para mim quando eu estava fazendo lição, percebia que eu não estava entendendo e vinha, me chamava para explicar, então eu conseguia entender. Eu agradecia e então conseguia fazer.

Quando eu mostrava a lição ele sempre me parabenizava. Quando eu não entendia, era algo muito complicado, ele me ensinava e eu conseguia responder, eu agradecia.

O intérprete não vinha até nós, demorava muito. O professor sabia um pouquinho de língua de sinais para se comunicar comigo, ele era ouvinte, mas conseguia se comunicar um pouco comigo para me ensinar.

Se chamasse o intérprete ele demorava muito para vir, ele ficava se divertindo e os surdos sofriam por isso. A gente precisava ler, era muito importante para conseguir decorar e entender. Mas, paciência né?

A presença de alunos surdos demanda não só adaptação da didática de aula, mas também que o professor se polície em relação ao aluno surdo verificando como ele se movimenta na sala de aula, porque algumas posições são desfavoráveis para o aluno surdo. Vejamos a fala da Jaqueline:

J - Éramos três surdos. Eu e mais dois. Nós três nos esforçávamos muito para entender e acompanhar o que o professor estava oralizando, mas, não conseguíamos fazer leitura labial, porque eles falavam muito rápido.

Por exemplo, ele escrevia na lousa e falava ao mesmo tempo, tudo muito rápido e de costas, impossibilitando a visualização dos seus lábios, como eu veria?

Nós começamos a pensar em uma solução, perguntamos a outros alunos ouvintes se poderiam nos ajudar.

Rusdy também sinaliza sobre as suas dificuldades de aprendizado em escola regular de ouvintes e sobre a importância da parte visual para que pudesse aprender:

R - No Ensino Fundamental II eu perdia muitas informações, não aprendia absolutamente nada.

Na minha infância, na escola eu não aprendia nada, mas eu tive um professor particular, um professor particular que me ensinava, tinha mais contato visual com ele, aí sim eu conseguia aprender e deu para eu me desenvolver um pouco, não foi um grande desenvolvimento, não dá para comparar com a escola.

Rusdy faz uma comparação da instituição de ensino superior em que estuda com as práticas de ensino adotadas nas escolas de ouvintes das quais frequentou e faz um alerta sobre a necessidade dos atores do ambiente escolar se interessar em conhecer o sujeito surdo. Rusdy realça a importância de o professor entender como é o trabalho com aluno surdo em sala de aula, pois a aparente apatia do surdo pode significar que ele não está entendendo nada e reivindica o protagonismo do surdo, para que ele mesmo seja o interlocutor, e não o intérprete:

R - Ele precisa entender como é o trabalho com o surdo, não só os alunos ouvintes tem que entender, mas o professor também,

Os alunos reclamaram que o aluno surdo não faz nada, mas, precisa explicar, porque às vezes ele não está entendendo, ou então tem o intérprete fala:

- *Ah! o surdo é assim.*

Essa coisa do surdo é assim, não é legal. Pergunta para o intérprete? Pergunta para o surdo. Às vezes acontece deles perguntarem para o intérprete,

- NÃO PERGUNTE PARA O INTÉRPRETE, PERGUNTE PARA MIM.

(Rusdy dá ênfase no trecho que colocamos em caixa alta)

Eu sou o protagonista, eu sou surdo, eu posso explicar.

Apesar de Rusdy reconhecer o papel fundamental do professor no processo de inclusão do aluno surdo em sala de aula, ele destaca também o papel dos colegas de classe, quando resumem para o surdo o que está acontecendo:

R - O professor sim, é uma problemática nesse processo.

Mas, eu penso que o problema maior é a interação com meus colegas ouvintes, principalmente em trabalho em grupo. Sempre há uma certa exclusão nesse trabalho, porque tem um jeito de trabalho diferente, e aí eles ficam naquela comunicação oral.

A gente se perde, e aí eu pergunto o que estão falando. Aí eles resumem o que estão falando, e aí eu não consigo, e, na hora de fazer o processo do trabalho, eu não consigo, eu estou sempre perdendo, porque a informação está chegando pra mim mais resumida.

Uma vez eu tive uma discussão séria com o meu grupo, porque eles sempre resumem as coisas para mim. E eles acabaram compreendendo, e abriram o notebook, me explicaram.

E quando eles fizeram isso, eu conseguir opinar, eu consegui mostrar o que eu tinha feito. O problema é ser entendido.

O espaço de sala de aula em uma instituição de ensino regular, onde alunos ouvintes e surdos estudam no mesmo ambiente, é um palco de conflitos culturais uma vez que ocorrem duas formas diferentes de ver e apreender as informações. Os ouvintes têm a audição como a sua principal fonte de informações sobre o que está acontecendo ao seu redor, podendo captar e processar os sons que vem dos lados, de trás, de perto e de longe. E alguns sons, que não são percebidos pelo surdo, podem ser informações somente para os ouvintes e não ao aluno surdo, acaba prejudicando-o. A ausência de qualquer movimento que possa indicar que alguma vibração sonora está ocorrendo, representa para ele uma ausência informacional. Ele só consegue captar o que seus olhos registram, por isso a sua percepção do mundo é fragmentada, limitada ao seu campo de visão. Por isso, Rusdy reivindica o seu direito de ter acesso a todas as informações que possam ser importantes para o seu desempenho como estudante.

Mesmo que os alunos ouvintes possam auxiliar seu colega surdo, a responsabilidade do professor não pode ser ignorada, pois o aluno ouvinte não substitui o importante papel que o professor tem em sala de aula:

J –Um ouvinte nos ajudou bastante, e começamos a ensinar Libras a ele, para nos ajudar com o que o professor falasse. Essa pessoa foi evoluindo, não era muito fluente, ainda estava no

nível básico, nos ajudava, nos ensinava. Mas, geralmente não era muito claro como na escola (especial).

Por exemplo, durante as provas, eu não entendia nada, porque às vezes o aluno ouvinte nos explicava pouco, não era a mesma coisa que o professor falava, era um resumo.

Na hora da prova eu pensava:

“Mas o ouvinte não falou nada disso para mim, como vou saber agora?”

Por isso não conseguia responder e acabava chutando, e sempre tirava notas ruins. O professor pedia para fazer trabalhos, para ajudar a melhorar as notas.

É possível identificar ações isoladas por parte dos principais atores do ambiente escolar: o professor que tenta explicar, os colegas que procuram auxiliar e todos de um modo ou outro ajudam como sabem, contudo, sem o conhecimento de como o indivíduo surdo pensa e age, como ele recebe e processa as informações, como ele interpreta o que chega como informação para ele.

Ainda sobre as práticas docentes é importante mencionar sobre o processo de avaliação. As avaliações são elaboradas e aplicadas para um alunado ouvinte, o que muitas vezes pode, pela dificuldade, comprometer o rendimento do aluno surdo.

J – Bom, alguns (professores) fazem adaptação, outros não.

Antigamente, minha coordenadora A., que era responsável pelos intérpretes, sempre me falava para que quando tivesse alguma prova, eu a avisasse. E ela comunicava os professores, para que fizessem as adaptações necessárias com textos mais fáceis e frases traduzidas para mim.

Ela pedia isso a todos. Mas, infelizmente nem todos entregavam isso a ela. Alguns sim, outros não aceitavam, aí eu ia direto para prova.

A legislação brasileira (BRASIL, 2016) recomenda que as práticas pedagógicas sejam adaptadas, perguntamos, então, aos nossos entrevistados se já haviam realizados uma avaliação em Libras, porém nenhum de nossos entrevistados tiveram a experiência de usar a língua de sinais para responder uma avaliação:

Entrevistadora – Algum professor alguma vez deu prova para você em Libras? Fez chamada oral: perguntava, e o intérprete traduzia e você podia responder em Libras?

J – Sem o intérprete na prova?

Intérprete – Ela está perguntando se é sem a presença do intérprete. (Fazendo interpretação oral da aluna)

Entrevistadora – Não, pode ser com o intérprete, mas, ao invés de você ler e escrever em português, se ele aceitava sua resposta em Libras. Você já teve essa experiência?

J – Sim. Na prova?

Intérprete – Na prova, em Libras, sem papel.

J – Não. Sempre com papel. O professor entregava os temas, eu lia, no momento da apresentação, mas, na verdade, antes o intérprete sempre tem o costume de me pedir para eu sinalizar antes o conteúdo para que o intérprete possa entender as terminologias utilizadas. Para que, na hora da apresentação, o intérprete consiga falar exatamente o que eu sinalizei.

Intérprete - Ela não entendeu a pergunta.

A intérprete percebe que Jaqueline não entendeu a pergunta, e me avisa sem que Jaqueline perceba, ficando claro como o surdo pode perder uma informação que faz parte do contexto em que ele está inserido. Por ser visual, o surdo costuma perceber algum movimento diferente e que as pessoas estão falando em paralelo a ele, porém quando não vê esse movimento, como os lábios das pessoas se mexendo, é como se isso não tivesse acontecido. E a aluna prossegue explicando como ela faz as provas, sem ter registrado a fala da intérprete para a entrevistadora.

J – Porque o intérprete precisa entender o que sinalizei para passar para o português. Porque a maioria dos intérpretes não consegue ver o surdo sinalizando e reestruturar sua fala para o português. Eles estão acostumados a sentarem antes comigo, para que eu sinalize, e eles entendam claramente, assim, se na hora da apresentação o professor fizer alguma pergunta, eu consigo responder e o intérprete fazer a voz.

Aconteceu isso uma vez comigo.

O aprendizado do surdo é favorecido quando o professor utiliza recursos imagéticos, fotos, desenhos, esquemas, são recursos que facilitam a assimilação das informações. Rusdy cita isso quando menciona que os professores podem utilizar métodos visuais nas aulas:

R - Eles podem usar, por exemplo, um diagrama, um desenho, uma foto.

Olha faz assim, é desse jeito, aí o surdo vai entender claramente, e vai fazer o que é o correto.

Se o ouvinte não entender que a experiência do surdo é uma experiência visual, vai ser assim, o surdo vai ficar para trás nesse processo. Ele vai estar sempre perdendo nesse processo de desigualdade.

Wright, o escritor e poeta surdo, que já mencionamos nesse trabalho, relata em sua autobiografia um fato que aconteceu com uma colega de escola, também surda, que errou ao responder uma pergunta, aparentemente simples, que a professora tinha feito para a classe:

Lembro-me de uma aula de geografia que estávamos fazendo juntos, quando a senhorita Neville perguntou:

‘Quem é o rei da Inglaterra?’

Vanessa não sabia; incomodada, ela tentou ler de lado o livro de geografia, que estava aberto no capítulo sobre a Grã-Bretanha que havíamos preparado.

‘Rei – rei,’ começou Vanessa

‘Vá em frente’ disse a senhorita Neville

‘Eu sei,’ eu disse.

‘Fique quieto’

‘Reino Unido,’ disse Vanessa

Eu ri

‘Você é muito boba,’ diz a senhorita Neville. ‘Como um rei pode ser chamado de Reino Unido?’

‘Rei Reino Unido’, repetiu a pobre Vanessa corada

‘Diga a ela se você sabe, John’

‘Rei George V’, eu disse orgulhosamente

‘Não é justo! Isso não estava no livro.’ (WRIGHT, 1998, 38, tradução da autora)

Este registro de Wright é oportuno para ilustrar que Vanessa só sabia aquilo que lhe foi ensinado, enquanto as outras crianças aprenderam em quanto ouviram uma conversa ou realizaram uma leitura aleatória, as quais registraram essas informações, aparentemente ou temporariamente, inúteis, mas que passaram a fazer parte do seu repertório. A professora não compreendeu que, a resposta de Vanessa estava baseada naquilo que ela viu ou aprendeu, a informação requerida demandava que ela talvez tivesse tido acesso às conversas cotidianas da época, uma vez que o George V, era o rei da Reino Unido.

O conhecimento do professor sobre as formas de como os surdos e apreendem as informações pode auxiliar em suas práticas de ensino. Perguntamos ao Rusdy o que ele faria na aula, se ele fosse professor:

R - Caso eu venha a ser professor, não é ensinar de uma forma igual, achar que todo mundo aprende igual, a gente precisa tentar algumas adaptações, e não só ficar naquela coisa de explicação.

Posso usar recursos imagéticos na minha aula, tornar minha aula mais imagética, menos textual, menos textos, mais imagético.

O depoimento de Rusdy reforça que a contratação de um intérprete de Libras não é suficiente para garantir que o surdo aprenda o que está sendo ensinado na aula. Para ele, a mudança atitudinal tem mais força que a lei:

R - Porque a lei existe, mas as pessoas não respeitam, eu acredito numa mudança ambiental, fazer cumprir a lei é muito difícil, é o que eu vejo. Pode até ser possível, um dia, mudar a lei.

Mas, o meu sonho é ter uma escola de surdos, e uma faculdade de surdos. Mas eu tenho um sonho muito alto, quase uma utopia.

Quando Rusdy diz que o seu sonho é ter uma faculdade para surdos, perguntamos se uma faculdade para surdos não privaria o aluno surdo da convivência com os ouvintes? E se depois de concluir o curso, os problemas de comunicação com os ouvintes não permaneceriam? E como seria trabalhar com profissionais ouvintes?

R – É uma boa pergunta, é uma pergunta importante. Eu acho que uma faculdade de surdo, uma faculdade de ouvinte inclusiva, não significa uma mudança.

Eu acredito, pelas experiências que eu conheço e já vi, a diferença é a compreensão do conteúdo. Na faculdade e escola de surdos é diferente da experiência de uma outra instituição.

Agora, sobre a questão de socialização, não acredito que a escola seja o único espaço para socializar, existem espaços fora, eu já tenho essa experiência.

O surdo também convive com mãe e pai ouvinte, ele tem que se adaptar, o surdo tem esses outros espaços de convivência, ele tem de se adaptar, ele não está excluído da sociedade porque ele está numa escola ou faculdade de surdos.

Na inclusão, 99% não ensina como interagir com pessoas diferentes, com surdos, com cegos.

Na faculdade de surdo, a gente aprende também a socializar, como conviver na sociedade ouvinte. Nas leis, na inclusão, a gente não tem isso, muitas vezes nem tem acessibilidade.

Eu acredito que esta questão do convívio e aprendizado da socialização é for a (*do ambiente escolar*), e o surdo tem essa experiência, mesmo que ele esteja dentro do ensino só de surdos.

Importante registrar que Rusdy dá destaque a dois aspectos importantes para o surdo e que o movimento de inclusão não propicia. Primeiro é a possibilidade

de o surdo ter oportunidade e o acesso ao conhecimento por meio da sua primeira língua, a língua de sinais, pode facilitar o seu processo de recepção e de assimilação da informação que se passa no ambiente escolar. Segundo é estudar em uma instituição de ensino para surdos não isolando o surdo da sociedade e de outros espaços de socialização, lembrando-se, porém, que o primeiro ambiente é o da própria família.

Rusdy continua enfatizando sobre o espaço de ensino na faculdade, e também sobre a necessidade de maior integração entre professor e intérprete:

R - Voltando para a realidade, intérprete fluente, antes da aula o intérprete e o professor precisam interagir, o intérprete precisa ter acesso ao conteúdo, o professor precisa explicar qual vai ser o conteúdo, para que o intérprete quando chegar na sala de aula possa exercer a sua língua, e já ali fazer a tradução necessária. O que acontece aqui hoje é que chega na hora, faz na hora.

Em nossa vivência à frente de um núcleo de acessibilidade de uma IES, quando um intérprete de Libras é contratado, ele acompanha o aluno surdo em sala de aula, fazendo a interpretação da aula e de toda interação que acontece no ambiente durante a sala. Na maioria das vezes o seu contato com o professor é somente na aula, pois não recebe previamente o material que será desenvolvido no decorrer das mesmas. Conforme vão surgindo novas palavras em português, que nem o intérprete e nem o surdo conhecem de imediato o sinal de determinada palavra, o intérprete soletra a palavra usando o alfabeto da língua de sinais conhecido como datilologia, e ambos tentam pesquisar, com colegas ou outros meios, o sinal "oficial" da palavra. Só no caso de não encontrar ou não existir ainda um sinal convencionado é que o intérprete e o surdo combinam um sinal que melhor represente o termo. Por isso, a troca de intérpretes durante o curso não é bem recebida pelo aluno surdo, pois significa combinar de novo os sinais que serão utilizados.

O ambiente de ensino vai muito além da relação aluno e professor, porque o relacionamento com os colegas de curso com quem são compartilhadas as tarefas de aprendizagem fazem parte do espaço de ensino. Rusdy, em sua entrevista, insistiu muito na questão da comunicação, apontando dificuldades de

interação como o principal problema para o surdo e os ouvintes. Ele reconhece a importância do professor neste quesito, mas também reconhece que nem sempre o professor sabe como proceder em sala de aula:

R - Sim, se o professor se envolver nesse processo de interação entre surdo e ouvinte, pode ajudar, mas, o grande problema é que ele também não sabe.

A presença de alunos surdos em sala de aula propõe uma configuração diferente nos espaços de aprendizagem, uma configuração que reconheça a visualidade como uma característica importante para o aprendizado do aluno surdo, e que convida o professor a pensar na adoção de estratégias e metodologias que possibilitem que o surdo possa absorver as informações por meio de estímulos visuais. Compreender como o surdo absorve e processa as informações passa por incorporar o olhar do surdo, e entender como um mundo sem sons possa ter sentido.

O próximo capítulo versará sobre o processo de comunicação e interação entre os indivíduos surdos e ouvintes, fato esse que mereceu muita atenção na entrevista com o aluno Rusdy, pois os problemas apontados por ele pode suscitar novas reflexões e reposicionamento por parte da comunidade ouvinte que tem contato com o surdo.

CAPÍTULO 6 – A SURDEZ, INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A inclusão do indivíduo surdo não pode se restringir apenas ao uso compartilhado da língua de sinais como forma de comunicação ou de adoção de medidas de adaptação como a presença de um intérprete da língua de sinais ou de recursos visuais. O surdo desenvolveu uma forma alternativa não somente de captação de informações do seu meio, mas também de processamento dessas informações e por ocorrência desse fato o modelo adotado no ensino regular, mesmo em uma escola inclusiva, não contempla todas as necessidades do alunado surdo. A escola e a sala de aula são espaços onde acontecem as interações, os diálogos e as trocas de mensagens entre os atores que compartilham desses espaços e qualquer coisa que intercepte esse fluxo informacional, quer de caráter cognitivo ou não, se constitui um ruído de comunicação.

Os relatos de nossos estudantes surdos denunciaram várias situações que exemplificam como esses ruídos podem ocorrer no ambiente escolar, desmitificando que o principal problema seja a surdez em si. A surdez é apenas uma característica da pessoa surda, a questão que fica posta é o que já denominamos como “ignorância relacional” em nossa dissertação de mestrado, ou seja, não saber como se relacionar com um outro que utiliza formas alternativas de comunicação e que desconhecemos. A falta de conhecimento tem o potencial de levar o homem a uma postura defensiva, que pode ser interpretada como uma atitude preconceituosa. Assim, em nossa dissertação de mestrado, defendemos que muitas atitudes consideradas preconceituosas, na verdade, podem representar “não saber o que fazer ou como agir” em uma situação que não é usual acontecer na vida da pessoa. Da mesma forma que, por não compreendermos uma língua estrangeira, não significa que o estrangeiro seja deficiente. O problema é de ordem comunicacional.

Rusdy foi muito claro em sua colocação ao mencionar a importância da compreensão de quem é o sujeito surdo, pois, quando isso não acontece podem ocorrer juízos de valor que não correspondem à realidade:

R – (...) Por exemplo, aqui, na faculdade agora, o ouvinte às vezes se assusta e fala: nossa, é esses o jeito de trabalhar com o surdo, ou não é?

E a gente tem que ficar se esforçando, e aí são várias fases que acontecem, que acontecem, durante o processo. Eles não percebem a diferença entre o ouvinte e o surdo, eles não percebem.

A gente pensa na igualdade, mas não pensa na igualdade dentro das diferenças. O que o surdo precisa entender para participar, pode ser participativo? Às vezes, o ouvinte manda uma mensagem no Whatsapp, com tudo o que precisa fazer, escreve lá um monte de coisas, a lista do que tem para fazer.

E aí eu fico com pouco de receio de perguntar né, não entendi. E eles já se descontrolaram, de reclamar comigo, e aí às vezes eu falo, a minha língua primeiro, é a Língua de Sinais.

E aí vocês não sabem, como é que a gente vai se comunicar? Eles também precisam se colocar no nosso lugar.

O posicionamento claro de Rusdy não é encontrado em outros surdos porque alguns aceitam com submissão o lugar que foi delegado a ele: “depois dos ouvintes”:

J – (...) Nas aulas teóricas é muito fácil! Porque o professor quase não escreve, a aula é mais falada, e posso focar na interpretação. Mas, no caso das aulas de cálculo é mais complicado, pois preciso dividir minha atenção com rapidez.

Entrevistadora – Você conta sobre essa dificuldade para o professor de cálculo, para ele tentar ir mais devagar, esperar ou não?

J – Eu já falei, mas o professor prefere primeiro explicar e quando termina, ele vem até mim, pergunta se eu tenho alguma dúvida e aproveita para esclarecer. Mas é sempre depois, e não no mesmo momento da explicação para os demais.

Perguntamos a ela, o que achava dessa forma de agir do professor, e a sua resposta mostrou uma posição desconfortável diante da situação colocada:

J – Para mim não tem certo e errado, porque não quero incomodar os outros alunos, quero respeitá-los, porque se o

professor ficar parando por minha causa os alunos podem reclamar e eu não quero ter problemas, prefiro esperar.

Enquanto o professor explica eu presto atenção nele e no intérprete, depois ele vem até mim e deixa os outros alunos a vontade.

Entrevistadora – Eu vou refazer a pergunta. Eu não perguntei se é certo ou errado, mas esse formato de o professor primeiro explicar para a classe e depois no final da aula explicar para você, você acha que fica em desvantagem? Seria melhor que ele explicasse antes, ou usasse outra técnica?

J – Entendi. Então, na minha opinião, o professor não quer rebaixar o surdo, mas sempre acaba falando: “Espera um pouquinho, depois”, primeiro a atenção é focada na explicação para os ouvintes, deixando a explicação do surdo para depois.

Eu me sinto incomodada em pensar que os ouvintes estão de alguma forma a frente do surdo. Eu queria que os professores soubessem falar e escrever mais devagar.

Mas eu sempre precisava falar depois quando ele vinha me explicar, mas eu sempre queria deixar ele ciente, mas o que me incomoda é o professor manter o foco apenas nos ouvintes, isso me incomoda sim.

Ocupar o segundo plano na didática do docente deixa o surdo em desvantagem ao sentir que está sempre perdendo algo e que alguma coisa não foi dita a ele. Situação essa que não o coloca em igualdade de oportunidades em relação aos seus colegas de classe:

S – (...) eu lembrei de uma coisa que aconteceu comigo há pouco tempo, a intérprete estava comigo inclusive. Eu cheguei um pouco atrasada por conta do meu trabalho, eu trabalhei até tarde, e quando eu vi, estava passando um filme, mas não tinha legenda, não tinha interpretação em Libras. Eu ia fazer o que? Eu ficava olhando, mas, não entendia nada. O professor esqueceu de mim.

Entrevistadora - E você falou isso para ele? Será que ele percebeu isso?

S – Já, já falei. Ele não percebeu e eu falei de novo. Ele ficou meio sem graça, mas não tinha jeito. Na verdade, isso não acontece apenas aqui na faculdade, mas sim em todos os lugares.

Um surdo em uma sala de aula pressupõe não somente a presença do intérprete da língua de sinais em sala de aula, mas também de adaptações necessárias para que o aluno surdo participe ativamente em todos os momentos da aula. O intérprete de Libras não irá suprir a ausência dos recursos e adaptações que possam garantir a acessibilidade para o surdo, mas é importante ter clareza sobre a função do intérprete que é a de interpretar e traduzir a aula e qualquer forma de comunicação que ocorrer no espaço escolar. De modo algum, o intérprete da língua de sinais substitui o professor, o intérprete não deve explicar o conteúdo, não é essa a função desse profissional.

R - Às vezes, os outros que não sabem, ficam todos perdidos, na aula parece que é normal, tem o intérprete. Eu faço uma pergunta, respondo, e os ouvintes dizem: Nossa! Por que o intérprete está lá. Então, eu consigo ter a minha resposta valorizada, eu consigo colocar a minha opinião, se não é a presença do intérprete é outra coisa. Sem a presença do intérprete, o ouvinte se comporta de outra forma.

Eu sei, eu tenho conteúdo sobre qualquer tema, sobre trabalho. Aí pensem, agora acabou, o intérprete foi embora, aí é o momento da nossa interação, eu já sei o conteúdo, eu sei o que é pra fazer, só que o ouvinte não entende isso, vamos fazer o trabalho, como é o jeito de fazer, essa é muitas vezes a minha dúvida, eles não entendem isso.

O relato de Rusdy denuncia que a presença de um intérprete da língua de sinais pode ser vista como um artifício que legitima o surdo no espaço escolar, mas que libera os ouvintes do desconforto de tentar se comunicar com o sujeito surdo, porque eles não sabem como fazer ou agir, o que não exime o ouvinte de procurar aprender com o surdo.

R - Então, o que eu vejo na maioria dos surdos, nas dificuldades que a gente enfrenta, é a questão comunicacional mesmo, são as barreiras comunicacionais.

Eu não vou falar que não concordo. Mas eu penso, é o nosso reconhecimento. Se a sociedade sabe que o surdo existe, sabe que o surdo é um cidadão como qualquer outro, se não sabe Libras, consegue se comunicar com calma, escreve em um papel, a sociedade precisa entender como funciona a cultura surda, se não sabe Libras, tudo bem, existem outras formas de comunicação.

Só sabe Libras, mas não entende nada da cultura surda, também não adianta porque não é suficiente; Se sabe sobre a cultura surda consegue interagir, mesmo que ainda esteja aprendendo Libras, o principal é entender a cultura surda.

Vou fazer um resumo, precisa saber Libras sim, mas o principal precisa reconhecer a nossa existência, porque o surdo se sente marginalizado nessa sociedade. A gente se sente excluído nessa sociedade, eles precisam entender a diversidade de pessoas que existem, e o surdo faz parte dessa diversidade, o autista, o cadeirante. Precisa entender a diversidade de existência das pessoas, e não excluir, e sim nos conhecer e nos tornar iguais.

Porque a maioria pensa que o surdo é um coitadinho, e não tem nada a ver.

Jaqueline, quando se refere à mudança da escola especial para surdos para uma escola inclusiva, foca na dificuldade de comunicação, assim que perguntarmos se ela sentiu diferença nessa mudança:

J – É lógico, é uma diferença enorme, com certeza.

Porque, na escola especial a comunicação era toda em Libras, os professores já sabiam Libras, então eu olhava somente para uma pessoa, não tinha intérprete para dividir a atenção. Era mais fácil para entender, e depois eu escrevia. A troca com os colegas também era mais fácil, não tinha limites nem barreiras de comunicação.

Já, na faculdade é um pouco complicado, porque preciso olhar o professor resolvendo um cálculo e olhar o intérprete. Também com os colegas de sala existe um problema de comunicação, é um pouco complicado. Para mim, a escola especial é muito melhor, é muito mais fácil.

É preciso frisar que, no Brasil a língua brasileira de sinais, a LIBRAS, é a primeira língua da comunidade surda, e a língua portuguesa é a sua segunda língua, Porém, de acordo com o parágrafo único da lei 10,436 de 2002 (BRASIL, 2002), a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, portanto, no ambiente educacional inclusivo, a língua portuguesa fará parte do currículo escolar, e o surdo precisa saber usar essa língua nas leituras e na escrita. Porém, eles encontram muitas dificuldades:

S – Na verdade eu acho que o português é difícil, porque eu não consigo imaginar a cena e adaptar o que eles estão dizendo, sabe? Eu não consigo entender. O português é difícil, porque para mim a Libras é a primeira língua. Entendeu?

Jaqueline partilha da mesma dificuldade mencionada pela Simone:

J – Sim. É muito difícil. Eu tive uma aula em uma disciplina de Teoria Geral da Administração, era muita teoria, conteúdos muito extensos! Muitos detalhes!

O professor pedia para ler da página 01 até 109, era muita leitura, muito difícil.

Intérprete - Eram 109 páginas?

J – Isso a quantidade de páginas. Da 01 até a 109. Tinha que ler tudo isso para depois fazer a prova. Eu tentava ler, mas era muito difícil, era um português muito técnico. Eu queria ter mais tempo para estudar. Mas, infelizmente, o professor passava o conteúdo muito em cima da hora, era muito difícil mesmo.

As dificuldades de aluno surdo em uma IES não residem apenas em aprender em um ambiente onde predomina o método de ensino oral e o uso da língua portuguesa escrita, mas onde existe a questão da socialização com seus pares, com professores e colegas que não sabem como agir nem o que fazer. Essas situações foram confirmadas quando perguntamos ao Rusdy o que ele pensa sobre as dificuldades das pessoas em aceitar e conviver com as pessoas com deficiência:

R - É um problema, as pessoas se preocupam com a questão econômica, com o poder capital, é uma questão de pensar muito em si mesmo. Se se pensa só em si mesmo, realmente é complicado pensar em inclusão.

As pessoas se preocupam muito com o trabalho, com outras coisas, com poder, com o capital, eu acho que isso também é um problema. As pessoas, a maioria, não pensam na questão social.

Só se preocupam com o poder, o dinheiro, com o que se pode ter, bens materiais, as outras coisas são excluídas. Nesse processo de exclusão social, se esquecem também das pessoas com deficiência. A gente tem que também pensar nisso, talvez a base do problema seja um problema sistêmico.

Rusdy consegue definir a exclusão como um problema sistêmico, já Alexandre aborda o mesmo tema mencionando a sua ânsia por aprender e também pelo desprezo que percebe nos outros, e na dificuldade de comunicação.

A – Bom, eu gosto que os ouvintes passem informações para mim, para eu poder aprender.

Como eu posso dizer? Primeiro, que os ouvintes não me olham muito, os ouvintes não me ensinam nada, acabam me desprezando e eu fico quieto, lendo.

Mas, quando me olham e percebem que eu sou surdo, acabam chegando em mim, percebe que falta conhecer, precisa ensinar, aprender, a gente escreve e acaba entendendo, faz adaptações das frases em português.

O trabalho é outro espaço de socialização do surdo, somente Jaqueline e Simone estavam trabalhando na época em que as entrevistas foram realizadas. Jaqueline menciona suas dificuldades no ambiente de trabalho, em uma empresa conhecida pelo seu trabalho de inclusão:

J –Lá, (omitimos o nome da empresa), onde eu trabalho há cinco anos, trabalho na área de secretariado, cuido dos gerentes. É um pouco difícil, por que os gerentes não sabem o que é uma pessoa surda.

Eles olham o deficiente surdo com certa estranheza, então o que eu fiz? Eu me esforcei para que eles tentassem começar a usar a língua de sinais, mas eles não têm tempo para aprender Libras, por causa das excessivas reuniões gerenciais e eu entendo isso, o que eu fiz foi pedir para que eles oralizassem mais devagar (...) porque muitas vezes falavam muito rápido utilizando termos técnicos e eu não consigo acompanhar.

Então peço para eles tentarem usar palavras mais simples, porque para mim a maior dificuldade são as palavras técnicas. Um exemplo do que eles me falam: “Por favor, reserve uma sala hoje”, dessa forma eu consigo entender a articulação da boca. Se todos falam do jeito que eu pedi, articulando bem a boca, eu consigo acompanhar, não é muito difícil.

Mas agora eu preciso me adaptar, assim conseguimos ter uma troca e uma comunicação mais leve. Por outro lado, com os colegas ouvintes da minha área, as pessoas não são muito interessadas em Libras.

O que Jaqueline acha que os ouvintes pensam sobre o surdo:

J - Então, eu já vi várias vezes os ouvintes pensarem que o surdo não tem capacidade, que o surdo é bobo. Que o surdo não sabe ler, que o surdo é burro, que o surdo não consegue trabalhar, dirigir, não consegue ocupar altos cargos e nem ter bons salários, os ouvintes falam isso.

Mas, eu tenho habilitação para dirigir, eu curso faculdade, eu trabalho, eu faço tudo, mas eu fico chateada por os ouvintes pensarem que o surdo não é capaz. Mas eu sempre mostro, e luto para mostrar e provar que sou capaz, olha a prova: eu posso dirigir!

Os ouvintes ficam sem palavras, sem graça e acabam me parabenizando. Agora os ouvintes começam a ter confiança na capacidade dos surdos, porque eu faço questão de mostrar as coisas que estou fazendo.

Mas, Jaqueline percebe que muitas coisas melhoraram nos últimos dez anos:

J - Na verdade, agora está melhorando bastante, porque quando eu tinha dezesseis anos, naquele período, não tinha muita acessibilidade. Não tinham muitos intérpretes.

Quando eu tinha mais ou menos vinte anos começou a melhorar, agora começaram a surgir mais intérpretes nas faculdades, no trabalho tem mais acessibilidade, onde eu trabalho, tem um intérprete. Quando tem reunião, eu chamo o intérprete, então está começando a melhorar.

Alguns hospitais têm intérprete. Também por video-interpretação, tem uma empresa, que eu não me lembro do nome, se eu quiser ligar para marcar um médico, eu faço uma chamada por vídeo, sinalizo para intérprete que faz a ligação via telefone para o hospital, está começando a melhorar. É um momento de evolução.

Simone situa o problema da surdez, quando em interação na sociedade:

S – Eu me aceito como surda. O único problema é fora, na sociedade, aí é pior.

Atrapalha muito, como eu posso dizer? Às vezes eu preciso perguntar alguma coisa e as pessoas fogem de mim, parece que o surdo está atrapalhando. Por exemplo, eu precisava ir ao médico, mas tem um grande problema de falta de comunicação

por eu ser surda e dificulta o fato de não ter intérprete. Isso me atrapalha um pouco.

Eu queria poder entender o que as pessoas falam, ouvir... quer ver uma coisa, eu tenho dois filhos, eu sempre quis ouvir as batidas do coração deles, mas eu sou surda, aí a médica me deu uma caixinha de som para que eu pudesse sentir o som do coração batendo. Na minha opinião essas são algumas coisas que atrapalham, essa é a minha opinião.

Jaqueline fala sobre as pessoas com deficiência e inclui o surdo neste grupo. Reivindica respeito para com as diferenças e reclama da discriminação que a faz se sentir diminuída, mas, mesmo assim, demonstra vontade de lutar e buscar a sua autoafirmação.

J - Eu gostaria de dizer, que a sociedade precisa acreditar que os deficientes: cegos, surdos, cadeirantes, têm capacidade, igual aos ouvintes, mas, ambos precisam se adaptar uns aos outros. Todos são iguais.

Para que os deficientes possam se sentir satisfeitos e que tenham seus direitos respeitados de forma igual, respeitando os direitos alheios.

Também eu quero mostrar que sou capaz! Para que todos os ouvintes que me vejam entendam e dessa forma aumente a acessibilidade de todos.

Mas, por outro lado eu não gosto de ser diminuída, por isso agora, todos os dias da minha vida, eu vou lutar para mostrar para a sociedade que eu sou capaz, que eu sou surda assumida!

Simone deixa uma mensagem fazendo um convite para as pessoas se colocarem no lugar da pessoa com deficiência e menciona a ideia de que viver em sociedade é complicado para o surdo. No final, atenua sua fala dizendo que “todo mundo não pode reclamar”:

S – Então, eu gostaria de todos vocês se colocassem no lugar dos deficientes em geral, pode parecer simples, mas precisa dar mais valor, precisa sentir na pele o que o deficiente passa. Para o surdo é muito difícil, a sociedade é complicada para o surdo.

Eu peço para não fazer com as outras pessoas o que fazem comigo, eu sofri muito. Mas, eu sei que todo mundo não pode reclamar da vida dos outros.

Terminamos com uma provocação de Rusdy

R - As pessoas precisam parar para pensar, para se reconhecer, e perguntar de verdade. Perguntar se você se sente como superior ou inferior, precisam perguntar o que de fato sentem.

(Nesse momento, Rusdy olha para a camera)

Eu pergunto para você, quando você me vê, vê a minha língua de sinais, você pensa em como se sente? Se sente superior ou inferior a mim? Não precisa me responder, só sinta, reflita sobre isso.

Quando você me vê, me conhece, você tem uma ideia de incapacidade, de negatividade em relação às pessoas, se preocupa com elas?

Com esse relato, Rusdy testemunha a percepção, que ele construiu a partir de suas experiências, de como a sua surdez era vista pelos ouvintes com quem manteve interações. Esse registro demonstra como atitudes preconceituosas podem ser percebidas como potencialmente desqualificadoras por aqueles que não se enquadram nos padrões considerados normais.

CAPÍTULO 7 – O PROFESSOR SURDO

Eduardo é o mais velho dos entrevistados, 58 anos, professor de LIBRAS em uma IES na Zona Leste da cidade de São Paulo. Por ser oralizado, dispensou a presença de um intérprete de Libras, porém havia dois intérpretes na sala, um estava gravando a entrevista e um outro auxiliou, pontualmente, quando o professor não compreendia a pergunta.

A nossa opção, em dedicar um capítulo somente para escrever sobre Eduardo, se justifica por três motivos que consideramos relevantes. Primeiro, o professor é oralizado, usa a língua portuguesa para se comunicar, portanto as palavras aqui registradas são dele, e não de um intérprete, como foi com os outros entrevistados que usaram a língua de sinais. Em segundo lugar, é o mais velho dos entrevistados, cuja infância e escolarização se deu na época em que predominava o método oralista porque a língua de sinais não era usada nas escolas. Por fim, ele atua como professor de Libras em uma instituição de ensino superior.

Quando conversamos com um surdo oralizado, alguns cuidados devem ser observados: falar sempre de frente, pausadamente e articulando bem as palavras. Começamos a entrevista perguntando sobre a sua escolarização e logo de início o professor nos interrompeu:

Entrevistadora – Como foi o início da sua escolarização...

(Eduardo interrompe, sinalizando com a mão para que falássemos mais devagar, e repetimos a pergunta de forma a articular bem as palavras e pausadamente)

Entrevistadora – Como foi o início da sua escolarização, quando criança, se foi em escola para surdo, escola regular?

E – Eu entrei em escola especial. No Instituto (.....) de São Paulo, escola especial para surdos. Eu tinha dois anos, até os dez anos em escola especial, lá não tinha Libras,

Entrevistadora – Não?

E – Tudo oralizado

Entrevistadora - Quando você aprendeu Libras?

E – Eu tinha três anos, foi na Associação de Surdos de São Paulo,

Entrevistadora – Três anos?

E – Treze anos

Entrevistadora - Treze?

A entrevistadora teve dificuldade para entender o número treze, momento esse em que ele mencionou a idade com a qual aprendeu Libras. Eduardo até então não havia tido contato com surdos que usasse a língua de sinais, pois a sua escolarização seguiu o método oral, a qual valorizava o desenvolvimento da comunicação em língua portuguesa.

Perguntamos com quem aprendeu a língua de sinais:

E – Eu já era adulto, era grande, os surdos mais velhos me ensinaram

Entrevistadora – Foi melhor Libras do que a oralização?

Eduardo acena a cabeça, como se não soubesse dizer se foi melhor ou não

E - Eu uso muito a leitura labial, ... sempre ouvinte na escola, eu era sozinho na classe (...) antes não tinha a palavra inclusão... todos eles ouvintes, eu surdo, nunca tive problemas

S - Nunca teve problemas?

E - ... falava, decorava, me preocupa, lousa, copiei o que na lousa,

(Fez movimento com as mãos como se estivesse escrevendo na lousa, e levantou a mão)

E - Professor o que é isso? ... Isso? ... É... explicava, escreve, mesmo com leitura labial, Ele, blá blá blá, eu perguntava

(Olhou como se tivesse alguém ao lado)

E - O que ele falou? Me mostrava caderno, aí eu copiava

(Acenou com um sinal de positive, para agradecer à pessoa do lado)

E - Se não ocupado, eu procuro outro

(Fez uma expressão corporal, como se estivesse cutucando uma pessoa do outro lado)

E - O que ela falou? Procuro por outros, informação

(Sinaliza com as duas mãos como que procurando algo ao redor, aponta à frente, como se estivesse apontando para o professor)

E - Se estiver ocupada

(Faz sinal de não quiere incomodar o professor)

E - Eu procuro

(As mãos procuram algo ao redor)

E - Se nada, eu pergunto depois para professora, não entendi.

(Vira para o lado)

E - Não entendi,

(Vira para outro lado, vira para atrás)

E - O que ela falou? Todo mundo me ajudava.

Eduardo usa muito as mãos e a expressão corporal enquanto fala e se comunica com palavras de forma simples. A entonação, a encenação, a contextualização do que ele expõe é pautada na forma visual dos movimentos das mãos e do corpo para interpretar a situação relatada.

Ele aprendeu a falar com tratamento de fonoaudiologia a partir dos dois anos de idade. Perguntamos a ele se depois que aprendeu Libras aos treze anos de idade, se a vida dele mudou, mas antes que a entrevistadora terminasse a pergunta, Eduardo interrompe:

S – Depois que você aprendeu Libras, melhorou pra você ou não mudou a sua...

(Eduardo interrompe)

E – Eu lembro, quando eu era pequeno eu não falava muito, cresci

(Ele faz movimento com as mãos para cima, representando crescimento)

E - Começou comunicar, porque os amigos escola ouvintes... eu sozinho comunicava... mas feliz, é a associação, os adultos surdos e as crianças... venha... olha você

(Fez alguns gestos de pedir que alguém se aproxime, e de olhar)

E - Perguntava... porque eu tenho irmã surda, ela oralizada, fala muito bem, eu me sinto bem nos dois, oralizado por que tenho amigos ouvintes, Libras, porque tenho amigos surdos,

Eduardo estudou em escola de ouvinte até a faculdade, cujo ensino foi pelo método oral e nunca teve aulas em Libras. Ele usava a língua de sinais somente aos finais de semana quando a associação de surdos abria e lá ele encontrava outros surdos e podia conversar.

E – Eu comecei em escola ouvinte, ali oral, e Libras só final de semana... associação abre no domingo.

Os pais de Eduardo são ouvintes, mas precisavam falar devagar:

E – Pai, mãe é ouvinte, mas precisa falar devagar, “não pode”, movimento labial devagar, e se usar palavra diferente?

(Sinaliza que não entendeu)

E - Ela pegava papel e caneta

(Ele simula escreve num papel e mostra a mão, como alguém mostrando o que está escrito)

E - Por exemplo a palavra O-P-O-R-T-U-N-I-D-A-D-E

(Ele fala essa palavra de forma bem articulada e faz careta de que não entendeu)

E - Como? Como? Não entendi. ‘Peraí’, pegava caderno e lápis, O-POR-TU-NI-DA-DE, o que é isso, isso é...

(Faz movimento de alguém explicar).

E - Palavra diferente, não entendeu, escreve. Não entendi, pegava

(Faz movimento com as mãos como que mostrando um papel)...

E - Ah!

Eduardo é graduado primeiro em Matemática e, segundo, em Letras/Libras pela UFSC, Universidade da Santa Catarina, no pólo na USP, na cidade de São Paulo. Atua como instrutor de Libras há mais de vinte e há quatro anos, ministra cursos livres de Libras nos níveis básico, intermediário e avançado. Depois da sua graduação em Letras/Libras, tornou-se professor. Um dos lugares onde atuou como instrutor foi a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, FENEIS. É professor no ensino superior há nove anos, sendo a atual IES onde atua como professor de Libras para os cursos de licenciatura, seu primeiro emprego no ensino superior.

Perguntamos a opinião do professor sobre sua opinião sobre o ensino superior para os surdos:

E – Difícil falar...

Entrevistadora – Você vê, conhece histórias de surdos que tem dificuldades, as faculdades precisam mudar se adaptar... enfim fale o que você pensa a respeito

(Durante a fala da entrevistadora, Eduardo sinaliza para um dos intérpretes e pede ajuda.)

E – Antes, lei de Libras, não tinha, ignorava, é surdo, é, pode entrar... tem muitos surdos prestando vestibular (...) mas não adianta nada, porque (...) comunicação com o professor, ele tem dificuldade de entender, não é Libras, e não repete, fala uma vez, blá, blá, blá, e pronto. Os amigos, não tem paciência, porque tem medo do colega surdo (...) depois lei de Libras, tem medo, porque hoje existe lei.

Perguntamos a ele o porquê de ele ter conseguido estudar por meio da oralização se hoje o aluno surdo não consegue estudar usando a oralização:

E – É difícil explicar... não posso comparar...

Entrevistadora – Você é a favor da Língua de Sinais ou da oralização?

(Eduardo sinaliza o número dois com a mão)

Entrevistadora – Os dois

Quando lhe perguntamos sobre qual cultura ele se encaixa, ele para, pensa um pouco e afirma:

(Ele para, pensa, e diz)

E – No meio

Entrevistadora – Meio?!

E – Porque eu vivi muito com ouvinte, (...) família

(faz movimento com a mão, como um grupo fechado)

E - Cresci, conviver com surdos eu tinha 17 anos. Encontrei amigos e comecei a conviver, e me afastei de ouvintes. Porque o surdo sempre chama, ouvinte não, tchau e vai embora. O surdo chama, vamos passear, sempre junto, junto, junto.

(Eduardo, usa as mãos para sinalizar juntos, unindo as duas mãos).

Queríamos saber por que ele foi apresentado à Língua de Sinais somente na adolescência. Novamente, ele olha para um dos intérpretes que estava presente, e pede auxílio.

Entrevistadora – Você sabe porque nunca apresentaram a língua de sinais quando você era pequeno?

E – Não compreendi

(Eduardo olha pra frente em busca de ajuda do intérprete)

Entrevistadora – Você sabe porque, provavelmente a sua família apresentou a língua de sinais só quando você tinha treze anos?

(Eduardo olha para o intérprete, que está na frente dele, mas não aparece na gravação)

Entrevistadora – Por que é normal desde pequeno a criança surda entrar em contato com a língua de sinais. E você demorou. Porque a demora, e como foi a descoberta da língua de sinais?

E – Porque escola influencia minha mãe, ele precisa aprender a falar, comunicar com os ouvintes, minha mãe respeitou.

(Nesse momento Eduardo coloca uma mão em cada lado do rosto, no formato de concha na altura dos olhos, como que sinalizando visão limitada)

E - Segunda a sexta compromisso na escola, só encontro final de semana, vamos embora, Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, SÁBADO

(Depois de falar sábado, ele agita as mãos como que animado, ele faz o sinal de Libras e completa)

Ao final da entrevista, convidamos Eduardo a se manifestar sobre o tema:

Entrevistadora – O que você quer falar, gravar, e que eu não perguntei?

(Eduardo pensa, mexe a cabeça negativamente sinalizando que não sabe o que dizer.)

A entrevistadora insiste:

Entrevistadora – O que você acha que a sociedade precisa saber mais sobre o surdo, e não sabe?

(Eduardo olha para o intérprete que está atrás da câmera)

E – O surdo precisa ler muito, cultura surda é muito profunda, (...) ouvinte vê surdo e mudo, pensa uma doença, fica com medo, olha o surdo não fala, não se comunica, vamos embora, vamos embora.

(Eduardo faz uma careta, expressando espanto)

E - Olha surdo louco, é falta de conhecimento, tem respeitar a própria cultura dele.

Eduardo é o mais velho dos entrevistados, transita com certa facilidade em espaços sociais em que a oralidade é predominante, em que a fala é a forma de comunicação mais utilizada, e também em comunidades surdas, onde predomina o uso da língua de sinais. Porém essa tranquilidade se restringe à comunicação, pois o seu relato final revela a percepção que ele também desenvolveu sobre a forma negativa de como o surdo é visto pelas pessoas.

CONCLUSÃO

Assim como o percurso que fizemos para elaborar a nossa dissertação de mestrado, defendida em 2000, vemos a nossa experiência de pesquisa para esta tese como uma viagem para a compreensão de uma cultura, que julgávamos ser merecedora de nossa atenção e solidariedade. No entanto, ambas as experiências repretaram um aprendizado ímpar, que nos convidaram a rever alguns postulados e sair do lugar comum, convencionado como o normal e o esperado. E ao se deslocar desse lugar, tivemos de desconstruir crenças e derrubar certezas que povoavam o nosso imaginário coletivo. Enquanto a primeira viagem nos permitiu descobrir que as pessoas com deficiência, representadas pelos adolescentes que fizeram parte da amostra de nossa pesquisa, tinham muito a dizer e agradecerem pela oportunidade de poderem se expressar, esta viagem, que está por hora terminando, nos revelou a riqueza de uma cultura que permaneceu oculta pelas forças do ouvintismo. Uma revelação que nos permitiu “ouvir” a voz dos surdos, uma voz que, ao longo da história da humanidade, foi silenciada pela negação do seu protagonismo em sua própria história. História essa que merece a nossa atenção e o respeito por seus protagonistas que foram e são legitimados pelos caminhos pelos quais percorreram e percorrem para serem “ouvidos”.

O verbo “ouvir” está sendo aqui colocado na acepção da sociedade reconhecer a singularidade do indivíduo surdo, que possui o seu jeito de ser e agir na sociedade, o seu jeito de estar e pensar sobre o mundo a seu redor, o seu jeito de interagir com seus parceiros de interação, pois possui uma língua própria, que o coloca em pé de igualdade com qualquer outro agrupamento social que utilize uma determinada língua, socialmente reconhecida e organizada, para se comunicar.

Ser surdo não é apenas ter uma condição física que não permite ouvir os sons da mesma forma que os ouvintes, mas ter no canal visual a sua principal fonte de informação. É processar os signos visuais e transformá-los em significados que são articulados para compor uma mensagem. Ser surdo não é ser menos que o ouvinte, é ter recursos diferentes do ouvinte, é lidar com as coisas da vida de uma forma que é peculiar ao seu jeito de ser e estar no mundo. É ter a

visualidade como uma forma de saber, uma inteligência que se utiliza dos elementos visuais para compor a sabedoria que o indivíduo surdo desenvolveu, uma sabedoria que permite que ele possa sobreviver a partir de outros parâmetros, diferentes, mas não menos importantes.

O indivíduo surdo é um sujeito social e, como tal, são detentores de direitos, portanto, cidadãos. E quando abordamos sobre cidadania, lembramo-nos de Lígia Assumpção Amaral, professora do Instituto de Psicologia da USP, que fez parte da banca que avaliou a nossa defesa de mestrado:

Talvez, nunca se tenha falado tanto em deficiência, mas uma possível indagação subjacente nem sempre é ouvida: o que é efetivamente, deficiência?

Talvez, igualmente, nunca se tenha falado tanto em cidadania da pessoa com deficiência, mas uma possível indagação subjacente nem sempre é ouvida: o que vem a ser cidadania da pessoa com deficiência?

Talvez, ainda. Nunca se tenha falado tanto em cidadania, mas uma possível indagação subjacente nem sempre é ouvida: o que é cidadania? (AMARAL, 1995, 185)

Ligia faz uma provocação, quando nos convida a refletir sobre três conceitos: deficiência, cidadania da pessoa com deficiência e cidadania. Parafraseando a autora podemos dizer que talvez nunca se tenha falado tanto nos surdos, mas uma possível indagação subjacente nem sempre é ouvida: quem é o surdo?

E foi essa a resposta que buscamos encontrar nesse viagem experimental.

Quando começamos a viagem, procuramos justificar a importância do tema e do objetivo da pesquisa, com os números estatísticos sobre a população de surdos no Brasil e sobre a dificuldade de inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho. Também citamos o crescimento do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Estávamos preocupados de como a sociedade poderia lidar com o aumento da presença dessas pessoas nos diversos espaços sociais.

Conforme caminhávamos e descortinávamos novos conceitos, aventurávamos na história da surdez adentrando nas peculiaridades da cultura surda, porém,

tivemos de admitir a pobreza de nossas justificativas iniciais. Assumimos uma postura de humildade, demonstramos que não sabíamos o terreno em que estávamos pisando e de que precisávamos contar com a orientação fornecida pelos surdos participantes das entrevistas que realizávamos. Desse modo fomos colhendo “material” para ser trabalhado na presente tese.

Tomamos ciência de que não havia material a ser trabalhado nem dissecado, portanto, era necessário de nossa parte uma escuta atenta da voz dos surdos e registrar, principalmente, o que foi roubado do indivíduo surdo: o protagonismo de suas vidas, o direito de usar a sua própria língua e o de receber conhecimento pela sua língua natural ao longo da história da sociedade e da surdez.

Uma história marcada pela negação e pelo preconceito calou a voz dos surdos, submetendo-os à tirania do aprender a língua majoritária (a língua falada), pois sem ter a idéia do que era um “som”, tiveram de aprender a ler os lábios que se mexiam diante deles, assinalando o roubo da oportunidade de desenvolver a linguagem e a consciência quando criança, caso não fossem filhos de pais surdos.

Nunca se ouviu falar tanto de deficiência e inclusão. E muito menos sobre a legitimação do direito de o surdo usar a própria língua: a língua de sinais. Mas para isso acontecer, é necessário que os ouvintes saibam quem é o sujeito surdo, que queiram conhecê-lo e que incorporem em suas práticas a comunicação gestuo-visual.

Mencionar a palavra “colonialismo”, termo citado no presente trabalho, nos leva a pensar na palavra “independência”. É necessário admitir que o indivíduo surdo não é livre em uma sociedade onde as práticas ouvintistas são predominantes, pois esses indivíduos são dependentes de alguém que os auxilie a compreender e a se expressar na língua vernácula, porque qualquer outra forma de comunicação exclui o indivíduo surdo do espaço social, por onde circulam livremente a palavra falada.

No entanto, as entrevistas ilustraram que o indivíduo surdo é detentor de uma cultura legítima porque possui uma língua que desenvolveu do seu jeito de estar no mundo. Um jeito diferente, mas não menor, e sim, legítimo. Embora a

opressão, à qual os surdos foram submetidos ao longo da história da sociedade tenha os colocados em posição de desvantagem social, é inevitável reconhecer que a força da cultura surda está localizada no uso de uma língua própria: a língua de sinais. Uma língua que privilegia o canal visual, canal este que precisa ser reconhecido como a principal fonte de informação para o indivíduo surdo. Pensar estratégias e metodologias de ensino sem pensar em como o surdo apreende as informações, e aprende, pode significar a perpetuação das práticas ouvintistas, representadas pelos métodos e didáticas de ensino que não reconhecem a diversidade em sala de aula.

As entrevistas representaram um mergulho em um mundo onde os sons não ocupam a centralidade nos processos comunicacionais, mas sim a visualidade. Um mundo onde foi possível aprender a ver a “voz” dos surdos, e assim ouvir o que eles tinham a dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo : Robe Editorial, 1995.

APESAR de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade. In: BRASIL. **Governo do Brasil**. 2017. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida, **Comunicação e linguagem: discursos e ciência**. 1ed. São Paulo: Moderna, 1998.

BAGGIO, Maria Auxiliadora. **Libras** (Livro eletrônico) Curitiba: InterSaberes, 2017.

BAKHTIN, M. 1999. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ªed., São Paulo, Hucitec

BALDISSERA, Rudimar. **Significação e comunicação na construção da imagem-conceito**. Revista Fronteiras – estudo midiáticos. Volume X, nº3, 193-200, set/dez 2008. Unisinos, Rio Grande do Sul.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 13ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto and ZANCHIN, Jaqueline. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Translated by Robert Dinham. *Cad. Pesqui.* [online]. 2010, vol.40, n.139, pp.147-172. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>.

BRASIL, Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade, MEC/ Inep. Brasília: Inep, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf Acesso em [19 set 2018).

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 20 set 2018.

BRASIL, Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES), MEC/ Inep. Brasília: Inep 2013. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf> Acesso em [19 set 2018]

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm . Acesso em: 11 dez 2018.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2ed.]/ coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006a. 116p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf> Acesso em [10 mar 2019]

BRASIL. Ministério da Educação. Evolução da educação especial no Brasil. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf> Acesso em [30 out 2016]

BRASIL, 2004, Decreto n. 5.296, de 2 de dez. de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm; Acesso em [20 set 2018].

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em [26 set 2016].

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em [28 mar 2019]

BRASIL. Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm Acesso em 28 mar 2019.

BRASIL. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm . Acesso em 11 dez 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, p. 41-56, Sept. 1998 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso . Acesso em [08 out 2018]. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>.

CHOI, Daniel (et al.) **LIBRAS**; organizadora Maria Cecília da Cunha Pereira. 1ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011 (e-book)

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino Antunes. (2010). **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”**: contribuição à história da psicologia. Memorandum, v.18, 2010, 37-49.

CORPUS Juris Civilis – o direito romano. Revista Super Interessante. Da redação. São Paulo, 2016. Disponível em <https://super.abril.com.br/comportamento/corpus-juris-civilis-o-direito-romano/> Acesso em [30 set 2018]

DE SOUZA, Maria Daiany Rodrigues. **Sentimentos de mães frente ao nascimento de crianças com deficiência**. Porto Alegre (RS): Simplíssimo Livros, 2018. Google Livros. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=WYJvDwAAQBAJ&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s [Acesso em 06 mar 2018]

DI NUBILA, Heloísa Brunow Ventura, BUCHALLA, Cassia Maria. **O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade** – Rev. bras. epidemiol. [on line]. 2008, vol.11, n.2, pp.324-335. ISSN 1415-790X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>. Acesso em [07 out 2018]

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

EM DEZ anos , o número de matrículas de alunos com deficiência, sobre 933,6%. In: BRASIL. Ministério da educação. **Portal MEC**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124. Acesso em: 20 set. 2018

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FÍGARO, Roseli. **O sujeito receptor nas teorias da comunicação**. s.d. <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/43a61a00e301ab63e4439abde5491c94.pdf> f. Acesso [25 mar 2019].

GALVÃO C. Narrativas em Educação. *Ciência e Educação*; 2005. v.11, n 2, p. 327-345. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf> Acesso [16 nov 2016].

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224 p.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS A NÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 set. 2018.

INTERAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interacao/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. **Entrevista Narrativa.** In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2005.

LALIVE D'EPINAY, CHRISTIAN **La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico** Sociedad Hoy, núm. 14, 2008, pp. 9-31 Universidad de Concepción Concepción, Chile. <http://www.redalyc.org/pdf/902/90215158002.pdf> Acesso [16 nov 2016]

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. 415 p. – (Série Legislação ; n. 21)

LIRA G.V., Catrib A.M.F., Nations MK. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. RBPS. 2003; 16(1/2):59–66. <http://ojs.unifor.br/index.php/RBPS/article/viewFile/333/2035> Acesso [16 nov 2016]

LULKIN, Sérgio Andres. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada** IN SKLIAR, Carlos (org.), A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. P. 33-49

MATRÍCULAS de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total: apenas 0,45% do total de 8 milhões de matrículas no ensino superior são de alunos com deficiência. Na rede privada, o percentual é ainda .... **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 225, 24 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MELLO, Anahy Guedes, **O modelo social da surdez: um caminho para a surdolândia?** Mosaico Social - Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC. Ano 3, n.3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. Disponível em https://www.academia.edu/4242815/O_Modelo_Social_da_Surdez_um_caminho_para_a_surdol%C3%A2ndia Acesso em [07 out 2018].

MOMENSOHN-SANTOS TM, Dias AMN, Valente CHB, Assayag FM. Anatomia e fisiologia do órgão da audição e do equilíbrio. In: Momensohn-Santos TM, Russo ICP, orgs. *Prática da Audiologia Clínica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2007. p.12-44.

MOREIRA, Camila. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil**. Disponível em <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil> Acesso em [30 out. 2016].

MOURA, Maria Cecilia de; HARRISON, Kathryn M. Pacheco. A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade?. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 333-358, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333/14235>>. Acesso em: 08 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p333>.

MOURA, Maria Cecília de, *O surdo, caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000 (?)

OLIVEIRA, Maria Kohl, REGO, Teresa Cristina, **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf>. Acesso em [26 set 2016].

OLIVER, Mike. **The Social Model in Action**: if I had a hammer. In: 'Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research' edited by Colin Barnes and Geof Mercer (2004); Leeds: The Disability Press, pp. 18-31). Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/disability->

ONU, Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básica de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha) . Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 19/10/2018.

ONU, Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien. Tailândia. UNICEF, 1990. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 26 jjan 2019

O QUE são ações afirmativas?. In: GEMAA (Rio de Janeiro). **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação**. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Libras**: conhecimento alé dos sinais. 1ed. São Paulo: Pearson, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, **Aquisição da Língua Portuguesa por Aprendizizes Surdos**. Anais do Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, 2000. P. 95-100.

PERLIN, Gládis. **Prefácio**. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLI, Gládis; (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. P. 9-17.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX**. Revista Educação Especial, v. 29, n. 56, set/dez 2016. p. 583-595. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493/pdf> Acesso em [30 set 2018].

POLYDORO, Soely A. J. et al. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior**. *Psico-USF (Impr.)* [online]. 2001, vol.6, n.1, pp.11-17. ISSN 2175-3563. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLI, Gládis; (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004.

REILY, Lucia. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011 Acesso em [30 set 2018]

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

SAMPAIO, Isabel Silva; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção**; Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p. 31-38, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a04.pdf> Acesso em [30 set 2018].

SAUSSURE, Ferdinand de, Curso de Linguística Geral. 28ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SKLIAR, Carlos (org.), **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPÍNDOLA, Thelma, SANTOS, Rosângela da Silva, **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)?** Revista da Escola de Enfermagem da USP. v. 37, nº2 (2003) <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41347/44918>

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4ed. 1. Reimp. – torres Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

SURDEZ. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/surdez/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

UPIAS (1976) **The Fundamental Principles of Disability. Union of the Physically Impaired Against Segregation**, London. Disponível em <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> Acesso em 03 mar 2019)

VALENTINI, Carla Beatris. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012

VALSINER, JAAN. **Fundamentos de Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida**. São Paulo: Artmed, 2012.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 3, p. 449-460, Sept. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em [10 Mar. 2019] <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>.

WRIGHT, David. **Deafness: an autobiography** Harper Perennial, 1998.

WRIGLEY, Owen, **The politics of deafness** Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

YNGAUNIS, Sueli. **O reconhecimento social e a abordagem da temática da deficiência nas telenovelas brasileiras**. In: Comunicação e Política: capital social, reconhecimento e deliberação pública. Ângela Marques, Heloíza Matos (orgs). São Paulo: Summus, 2011.

YNGAUNIS, Sueli, **A relação do adolescente portador de deficiência e/ou deformidade e os meios de comunicação**. Dissertação de Mestrado. Cásper Líbero, 2000.

GLOSSÁRIO

ACESSIBILIDADE - Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

BARREIRAS - qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015)

BILINGUISMO – “Refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos: a primeira a língua de sinais, dá o arcabouço para o aprendizado da segunda, a língua majoritária – preferencialmente na modalidade escrita.” (PEREIRA, 2011, 12)

CONFIGURAÇÃO DE MÃO (CM) – “referem-se às formas que as mãos assumem na produção de sinais, que podem ser da datilologia (alfabeto digital/manual) ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros) ou pelas duas mãos” (PEREIRA, 2011, 61)

DATILOGIA – também pode ser referido como soletramento digital, quando se usa o alfabeto manual para soletrar manualmente as palavras. É um recurso utilizado por falantes da língua de sinais, não é uma língua, mas um código de representação das letras alfabéticas (GESSER, 2009)

DESENHO UNIVERSAL - Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015)

LÍNGUA DE SINAIS – “são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizados. As Línguas de Sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem etc.” (GOLDFELD, 2002, 13)

LOCALIZAÇÃO (L) - “é o lugar, no corpo ou no espaço, em que o sinal é articulado, podendo a mão tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro”. (GOLDFELD, 2002, 63)

MÉTODO ORAL – “baseia-se no acesso à língua falada por meio da leitura labial (ou leitura orofacial) e da amplificação do som e na expressão por meio da fala.” (PEREIRA, 2011, 9)

MÉTODO VISUAL – “Baseia-se no uso dos gestos, dos sinais, do alfabeto manual e da escrita na educação dos surdos.” (PEREIRA, 2011, 9)

MOVIMENTO (M) – “Envolve desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço até o conjunto de movimentos no mesmo sinal.” (KLIMA E BELLUGI, 1979 apud PEREIRA, 2011, 64)

NORMALIZAÇÃO - tendência para a generalização do indivíduo disfarçando a diferença, colocando-o como responsável por sua inserção social, ele deve se esforçar para ser o “mais normal”, o mais parecido com todos, e assim poder participar do grupo social (VALENTINI, 2012).

ORALISMO – ou filosofia oralista, que restringe a noção de linguagem à língua oral, como a única forma de comunicação dos surdos. O Oralismo percebe a sudez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, como uma forma de reabilitação do sujeito surdo em direção à normalidade, à não-surdez. (GOLDFELD, 2002). „Defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibidos.“ (PEREIRA, 2011, 9)

ORIENTAÇÃO DAS MÃOS (OR) – É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. (QUADROS, 2004, 65)

OUVINTISMO – Representações que os ouvintes têm sobre a surdez e sobre os surdos, a partir do qual o surdo está obrigada a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. (SKLIAR, 1997)

PESSOA COM MOBILIDADE REDUZIDA - aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso; (BRASIL, 2015)

SINAL PESSOAL – Sinal atribuído aos novos membros da comunidade surda, a atribuição do sinal pessoal é um ritual, uma forma de batismo, que acontece quando uma pessoa surda ou ouvinte passa a ter contato com pessoas surdas. O sinal pessoal pode ter como referência algum aspecto da aparência física da pessoa, uso constante de algum objeto, algum tipo de comportamento frequente, ou até mesmo o que a pessoa gost de fazer (PEREIRA, 2011).

SINALIZANTE - Faz referência a todo sujeito que domina e é usuário da língua de sinais.

TECNOLOGIA ASSISTIVA - Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015)