

As Formações Discursivas sobre o "Ser Surdo" na Escola Inclusiva

Sebastião Reis de Oliveira



As Formações Discursivas sobre o "Ser Surdo" na Escola Inclusiva

Sebastião Reis de Oliveira



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

O autor

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Elói Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Aleksandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenología & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

As formações discursivas sobre o “ser surdo” na escola inclusiva

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: O autor
Autor: Sebastião Reis de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

048 Oliveira, Sebastião Reis de
As formações discursivas sobre o “ser surdo” na escola
inclusiva / Sebastião Reis de Oliveira. – Ponta Grossa -
PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-176-0

DOI 10.22533/at.ed.760210906

1. Educação inclusiva. 2. Aluno surdo. 3. Análise do
discurso. 4. Formação discursiva. I. Oliveira, Sebastião Reis
de. II. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao manuscrito científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção do respectivo manuscrito, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o manuscrito científico publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

DEDICO esta pesquisa a meus familiares: Francisca Reis de Oliveira, Gabriel Palheta Reis de Oliveira (príncipe) e Gabriela Palheta Reis de Oliveira (princesa).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre ouviu minhas orações nos momentos mais difíceis.

À Universidade do Estado do Amazonas, por sua contribuição em prol da Educação do Estado do Amazonas.

À minha orientadora, profa. Dra. Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa, pelas excelentes aulas, brilhantes orientações, pela sabedoria e disciplina.

A todos os meus familiares, em especial, a Francisca Reis de Oliveira (minha mãe)

A todos os meus amigos, em especial, a Jackson da Silva Vale, Marlon Jorge, Rosana Valeria e Marcos Roberto Santos.

Ao amigo, Ten. PM Márcio Nascimento, pelas conversas e momentos de descontração.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas.

À comunidade Surda, que serviu de inspiração pessoal e profissional.

A todos os meus colegas do mestrado que, “aos trancos e barrancos”, desenvolveram suas pesquisas com grande sucesso.

Aos meus filhos, Gabriel Palheta Reis de Oliveira e Gabriela Palheta Reis de Oliveira, porque tudo que eu faço é pensando em seu futuro.

Às diretoras das escolas pesquisadas, Auxiliadora Farias e Raika Sampaio, por reconhecerem a importância da pesquisa para o melhoramento da educação inclusiva de surdos.

E a todos que participaram, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Por isso não temas, porque estou contigo; não te assustes, porque sou o teu Deus; Eu te fortaleço, ajudo e sustento com a mão direita da minha justiça.
(Isaias 41:10)

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	3
O SURDO E A SURDEZ AO LONGO DA HISTÓRIA.....	5
IDADE ANTIGA.....	5
IDADE MÉDIA.....	8
IDADE MODERNA.....	9
AS CONCEPÇÕES DE SURDO E SURDEZ NA IDADE CONTEMPORÂNEA.....	11
Cultura Surda	11
Identidade surda.....	13
A Língua de Sinais.....	15
A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	17
BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	21
ORALISMO	21
COMUNICAÇÃO TOTAL	24
BILINGUISMO	26
ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA	32
A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	32
O DISCURSO	33
IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	35
Ideologia	35
Formação Ideológica.....	36
Formação Discursiva	37
O INTERDISCURSO	38
SENTIDO	39
O SUJEITO	40

AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O SER SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	42
A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	42
ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O SER SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	44
Construções acerca da surdez no ambiente escolar.....	44
Concepção de surdez na perspectiva clínica.....	46
Concepção de Surdez na perspectiva religiosa.....	46
Concepção de surdez na perspectiva antropológica.....	47
DISCURSOS SOBRE O SURDO NAS FALAS DE PROFESSORES E ALUNOS OUVINTES E SURDOS.....	48
DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS.....	50
DISCURSOS SOBRE INTERLOCUÇÕES ENTRE SURDOS E OUVINTES.....	51
DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS.....	61
SOBRE O AUTOR.....	76

RESUMO

Esta dissertação aborda as formações discursivas sobre o ser surdo na escola inclusiva. O referencial teórico foi o da Análise do Discurso francesa, circunscrita na categoria *formação discursiva*. A ideia em apresentar esta temática justifica-se pelas experiências adquiridas e vivenciadas enquanto profissional tradutor/intérprete de Libras em uma das escolas onde a pesquisa foi realizada, assim como pela emergente construção dessa categoria de educação inclusiva concomitante com avanços legais na conjuntura da democratização brasileira desde 1988, a fim de se verificar a pertinência concreta dessa categoria à luz da teoria de discurso perscrutando subjacências nos discursos oficiais de estratos e classes sociais agentes dessas práticas de educação inclusiva de surdos. Teve como objetivo geral analisar o discurso sobre formações discursivas elaboradas pelos professores, alunos ouvintes e alunos surdos sobre o “ser surdo” na escola inclusiva e, como específicos, investigar a realidade dos alunos surdos na escola inclusiva; analisar as formações discursivas elaboradas pelos professores em relação ao aluno surdo na escola inclusiva; examinar as formações discursivas elaboradas pelos alunos ouvintes em relação ao aluno surdo na escola inclusiva; avaliar as formações discursivas elaboradas pelos alunos surdos a respeito da escola inclusiva. A metodologia foi a qualitativa, por se tratar de uma pesquisa acerca da eficácia do discurso a respeito de fenômeno social, enquanto a pesquisa de campo adotada foi a participante, porque se conviveu com os sujeitos pesquisados, alunos surdos e ouvintes e professores.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; aluno surdo; análise do discurso; formação discursiva.

ABSTRACT

This dissertation addresses the discursive formations on being deaf in the inclusive school. The theoretical reference was that of the French discourse analysis circumscribed in the category of discursive formation. The idea to present this theme is justified by the experiences acquired and experienced as a professional translator / interpreter of Libras in one of the schools where the research was carried out, as well as by the emergence of this category of inclusive education concomitant with legal advances in the context of Brazilian democratization Since 1988 in order to verify the concrete pertinence of this category in the light of the discourse theory by peering at the official discourses of strata and social classes agents of these practices of inclusive education of the deaf. The general objective was to analyze the discourse about discursive formations elaborated by teachers, hearing students and deaf students about the “deafness” in the inclusive school and, as specific, to investigate the reality of the deaf students in the inclusive school; To analyze the discursive formations elaborated by the teachers in relation to the deaf student in the inclusive school; To analyze the discursive formations elaborated by the hearing students in relation to the deaf student in the inclusive school; To analyze the discursive formations elaborated by the deaf students regarding the inclusive school. The methodology was qualitative because it was a research about the efficacy of the discourse regarding social phenomenon and the field research was that of participant because the deaf and hearing students and teachers lived together with the studied subjects.

KEYWORDS: inclusive education; deaf student; discourse analysis; discursive formation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, as políticas públicas praticadas a partir da Lei 10.436 e do Decreto 5.626 criaram oportunidades e garantia de direitos em favor da comunidade surda, referindo-se ao surdo em seus aspectos culturais e linguísticos, repudiando a concepção de “deficiência”. Esse reconhecimento pode ser traduzido em ações que consideram os direitos dos surdos enquanto cidadãos, o direito à educação, com respeito à identidade, língua, comunidade e cultura, dentre outros.

Em relação à educação de surdos, as políticas públicas atuais consistem em incluí-los nas escolas regulares, retirando-os de escolas especiais. Espera-se que todos os envolvidos estejam preparados para recebê-los professores, gestores, alunos ouvintes. Mas, quando recebem os surdos, muitas vezes expressam ideias preconcebidas ou equivocadas a seu respeito, atribuindo a eles imagens depreciativas e equivocadas.

Apesar dos avanços apontados em pesquisas realizadas em ambientes escolares nos quais os surdos estão incluídos, percebemos em nossa prática de tradutor-intérprete que há certa resistência para a mudança de valores e assimilação de novos conceitos decorrente de diferentes motivos, tais como a ideologia de uma sociedade ideal sem desigualdade física ou psicológica, a tendência de não se encarar problemas reais da sociedade na escola como se esta estivesse fora das realidades sociais. Além dessas observações, vimos, também, que a concepção de democracia na escola não está bem entendida (ou aceita), pois tal concepção parece estar centrada na liberdade e em direitos sem que se traga à pauta deveres que, também, são fundamentais para a contemplação da democracia em estratos e categorias sociais minoritárias, mas que possuem direitos tanto quanto a maioria.

Embora não fosse objeto e nem objetivo desta pesquisa verificar contratempos a respeito dos surdos enquanto sujeitos em minoria na conjuntura escolar, verificamos que a presença deles não deixava de ser algo “fora da normalidade” social tal como a categoria durkheimiana da “patologia social”. Com relação aos professores verificamos que os surdos são incômodos não por meio de discriminações negativas, mas por lhes desafiarem numa espécie de exigência extra, fora da didática e da metodologia trivial.

Assim, diante do exposto, foi idealizada a pesquisa “As formações discursivas sobre o ser surdo na escola inclusiva”, que tem como objetivo analisar os discursos de professores, alunos ouvintes e alunos surdos acerca do “ser surdo na escola inclusiva”, a fim de verificar possíveis formações discursivas sobre o “ser surdo”.

O corpus da pesquisa consistiu em um conjunto de questionários e entrevistas realizadas para este trabalho. Foram escolhidas duas escolas inclusivas da cidade de Manaus, nas quais se aplicaram questionários a professores e alunos ouvintes e se fizeram entrevistas com alunos surdos. As perguntas elaboradas tinham por finalidade adquirir respostas por meio das quais as concepções acerca do ser surdo aparecessem direta ou indiretamente ou mesmo pela ausência delas.

O referencial teórico que norteou este estudo foi o da Análise do Discurso francesa (AD) disciplina que trata da constituição e do funcionamento das formações discursivas e suas relações com o interdiscurso.

A presente dissertação estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta um

panorama histórico sobre o surdo e a surdez ao longo da história. Trata-se, assim, de um levantamento das concepções atribuídas ao sujeito da pesquisa em cada momento histórico: a) Idade Antiga; b) Idade Média; c) Idade Moderna; d) Idade Contemporânea. Essas concepções vão desde a surdez como penitência ou castigo divino até a surdez como fator constitutivo de identidade.

O segundo capítulo mostra as abordagens educacionais voltadas para os indivíduos surdos: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. Além de tecer explicações sobre elas, também menciona as consequências que influenciaram e influenciam a educação dos surdos até o momento.

Já o terceiro capítulo é destinado a uma breve apresentação do referencial teórico da pesquisa: a Análise de Discurso francesa. Abordamos as suas categorias elementares juntamente com a contextualização histórica de sua genealogia e construção nos anos 1960 e 1970, no ápice de discursos acerca da teoria marxista, de revisões da linguística geral de Saussure e da consistência da psicanálise francesa lacaniana.

Das categorias, a formação discursiva é a mais utilizada por ser ferramenta balizar deste estudo que articula o ser surdo na educação inclusiva brasileira. Além da formação discursiva como contexto de diferentes discursos de cada época e de cada sociedade, também conceituamos elementarmente o interdiscurso como categoria da construção de sentidos de discursos ideologicamente fomentados.

Por fim, no quarto capítulo é apresentada a análise de dados obtidos na pesquisa de campo. Trata-se do momento de verificar as construções discursivas sobre o ser surdo presentes na escola inclusiva.

Nas considerações finais fazemos um apanhado sobre a importância da realização da pesquisa tanto na ordem pessoal e profissional como para a função política que ela pode ter no sentido de se agregar a outras que abordam esse tema relevante para a construção da educação formal inclusiva de surdos.

O SURDO E A SURDEZ AO LONGO DA HISTÓRIA

Neste capítulo, abordaremos as percepções históricas que retratam as concepções dos homens em relação à surdez e à pessoa surda e suas modificações de acordo com o período histórico e sua respectiva mentalidade, fatores que ajudam a construir visões acerca da surdez e de seu sujeito, o surdo.

Trata-se, portanto, de uma contextualização da construção do conceito do surdo ao longo da História ocidental até os dias atuais que tem embasamento científico e legal por conta dos avanços na medicina e nas construções ideológicas que fomentam as minorias no mundo sociocultural contemporâneo. Ou seja, atualmente o surdo é considerado uma pessoa normal com uma limitação fisiológica que o impedia a exercer funções profissionais adequadas às suas respectivas limitações do corpo. Essa concepção é resultado de construções tanto na medicina quanto politicamente, pois como ver-se-á a seguir, em épocas pretéritas o surdo era considerado amaldiçoado, portador de doença, dentre outras denominações pejorativas e negativamente discriminadas.

IDADE ANTIGA

Compreendida entre o ano de 4.000 a.C a 476 d.C, a Idade Antiga foi um período de ascensão e declínio do Império Romano. A partir dela toma-se conhecimento acerca da gênese do pensamento cristão em relação aos ensinamentos de Jesus Cristo e seus discípulos, relatado por meio das escrituras bíblicas.

Nesse período da história, “fala e audição seria a única forma de ouvir e falar com Deus” (SACKS apud GOLDFELD, 2002, p. 15). Por causa disso, os surdos chegaram a ser considerados subumanos e bestializados.

Além disso, as percepções de surdez eram atribuídas ao homem castigado, por consequência dos pecados da família ou desobediência a Deus. Desse modo, todo aquele que nasce surdo ou contrai a surdez estava sendo punido pelos erros de seus antepassados e/ou desobediência aos escritos sagrados.

Nos livros sagrados, percebemos a pessoa surda ser castigada, possuída por espíritos demoníacos. A surdez é concebida como uma doença que deveria ser curada por meio de milagre. Fato esse narrado no evangelho do discípulo Marcos, que mostra quando Jesus concedeu o milagre do falar e ouvir.

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspindo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lho proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos (Mc 7, 31-37).

Assim, essa percepção de cura da surdez por meio do milagre sensibilizaria uma sociedade cristã, que, na compaixão pelos seres diferentes, mobilizava-se para tratá-los e

curá-los definitivamente, a fim de que pudessem voltar à normalidade e ao convívio social, como pode ser observado no evangelho de Mateus:

E, quando chegou à casa, os cegos se aproximaram dele; e Jesus disse-lhes: Credes vós que eu possa fazer isto? Disseram-lhe eles: Sim, Senhor. Tocou então os olhos deles, dizendo: Seja-vos feito segundo a vossa fé. E os olhos se lhes abriram. E Jesus ameaçou-os, dizendo: Olhai que ninguém o saiba. Mas, tendo eles saído, divulgaram a sua fama por toda aquela terra. **E, havendo-se eles retirado, trouxeram-lhe um homem mudo e endemoninhado.** E, expulso o demônio, falou o mudo; e a multidão se maravilhou, dizendo: Nunca tal se viu em Israel (BÍBLIA, MATEUS, 9 28-33, grifo nosso).

Sob o mesmo ponto de vista, a surdez era considerada uma forma de castigo aos que eram desobedientes aos mandamentos de Deus e aos ensinamentos seguidos naquela época:

E eis que ficarás mudo, e não poderás falar até o dia em que estas coisas aconteçam; porquanto não creste nas minhas palavras, que a seu tempo se hão de cumprir. E, saindo ele, não lhes podia falar; e entenderam que tinha tido uma visão no templo. E falava por acenos, e ficou mudo (Lc 1, 20-22).

Certamente, a ideia que os cristãos tinham sobre o homem castigado (surdo) era de um ser amaldiçoado e inferiorizado, havendo uma preocupação com a salvação de sua alma, movida pela compaixão e amor ao próximo, dada pela condição de exclusão.

Na cultura egípcia, diferentemente da cristã, o surdo seria um mensageiro dos deuses, que confidenciavam suas mensagens para que chegassem até os faraós. Essa marca divina seria dada pelos deuses, como um elo entre o plano divino e o plano terrestre, por isso os surdos eram protegidos, adorados e temidos por todos os cidadãos.

Sobre a divindade deles, Strobel (2008, p. 82) diz:

Para os países Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados enviados dos deuses, porque pelo fato dos surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e adoravam os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social.

A concepção de “confidente dos deuses” não tornava os surdos perfeitos, porém, eram vistos como seres especiais. Assim, eles continuavam isolados e incapacitados de exercer outras funções além daquela que foi atribuída pelos deuses.

Outras narrativas sobre os sujeitos surdos são encontradas na cultura da Grécia. A essência grega estava no culto ao belo, à filosofia e às ciências, à ideia de perfeição e à arte da retórica, ao bem falar em público, tudo isso era preponderante neste período. Considerando sua estreita relação com o regime espartano (militarismo), os homens tinham um papel fundamental na proteção da cidade contra invasores bárbaros. Com isso, todo cidadão que viesse a nascer com alguma imperfeição era considerado inválido, sem serventia. Dessa forma, as imperfeições deveriam ser descartadas, levadas para longe do

convívio social ou submetidas a sacrifícios.

Sobre a condição das pessoas surdas na Grécia antiga, Strobel (2009, p.15) nos revela que:

Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte - lançados abaixo do topo de rochedos de Taygété, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só.

Por falta das qualificações exigidas na época, o surdo era excluído socialmente, pois “havia o ideal do adulto saudável e forte [...]. Essa preocupação visava à atuação militar, à defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências (matemática, astrologia, etc.)” (SILVA, 2010, p. 15). O homem saudável era aquele que conseguia desempenhar tais funções com destreza, já os considerados inválidos seriam descartados.

Para o grande filósofo grego Aristóteles, os surdos seriam um corpo sem alma (conhecimento), pois a manifestação do conhecimento humano seria feita por meio da oratória (arte da fala), esta por sua vez seria uma manifestação natural, e não haveria outra forma de exposição dos conhecimentos que não utilizasse a fala. De acordo com Strobel (1998, p. 15):

O filósofo Aristóteles (384 - 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “[...]de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Na concepção de Aristóteles, o surdo seria um ser irracional, uma vez que a comunicação gestual não possuía significado, era apenas instintiva, da mesma forma que a comunicação dos animais (STROBEL, 1998, p.7).

Ao contrário do pensamento de Aristóteles, o filósofo Sócrates acreditava que todo sujeito (ouvinte ou surdo) possuiria uma competência natural para representar as coisas existentes, pois a produção dos nomes ou sinais seria uma atividade específica que deveria ser realizada por um sujeito capacitado para tal ação.

É o que nos revela Platão (apud STROBEL, 1998, p. 18) ao mencionar um fragmento do diálogo entre Sócrates e seu discípulo Hermógenes:

Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?”

Na citação, vimos que Sócrates ignora as concepções de Aristóteles, uma vez que considera os sinais como características pertencentes ao grupo cultural e linguístico e que surgem de forma arbitrária como em qualquer outra língua. Dessa maneira, os surdos poderiam utilizar sua forma particular de comunicação, equiparando-se aos ouvintes.

Na cultura romana, as crianças nascidas com algum detalhe fisiológico fora dos

padrões “normais” representavam um perigo para segurança do Estado romano, por não contribuírem na defesa contra os ataques bárbaros. Nesse caso, ao pai era concedido o poder sobre a vida ou morte dessa criança.

De fato, na antiga monarquia romana era uma república de *patres, patrícios, ou donos da terra e das famílias* [...] o próprio *pater*: a antiga lei das doze tábuas, no início da república até metade do século V a.C permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados (MANACORDA, 1992, 2006 p. 74).

Assim, percebemos que o governo romano, por meio de sua legislação norteadas *pela lei das doze tábuas*, se eximia da responsabilidade dos seres que viessem a nascer com deformidades. Considerados incapazes, eram submetidos às mais variadas formas de castigo, na intenção de mantê-los longe do convívio social. “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que persistisse até o século XV [...] Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado” (GOLDFELD, 2002, p. 28).

IDADE MÉDIA

Com a queda do Império Romano, as grandes cidades que o constituíam entraram em decadência. Com isso, surgiram novas formas de liderança e governo - o feudalismo e a monarquia.

Nesse período, conforme Reily (2012, p. 320), “a incidência da surdez nas famílias da aristocracia e da realeza era muito alta, dada a prática dos casamentos consanguíneos como forma de manter as riquezas numa mesma camada social.”

A Igreja Católica detinha forte poder ideológico, propagando a concepção do “ser divino” que deveria encontrar a salvação de sua alma e a vida eterna. Os surdos, contudo, eram considerados como um não-crentes, acreditava-se que suas almas não poderiam chegar à vida eterna, pois proferir os sacramentos seria uma condição para sua salvação (CARVALHO, 2013 p. 18). Assim, por acreditarem que estariam na condição de pecadores - conforme Santo Agostinho (apud CARVALHO, 2013, p. 12), “aqueles que tinham filhos surdos estavam a pagar pelos seus pecados” -, as famílias enviavam seus filhos aos mosteiros para receber os ensinamentos religiosos. Mas vale ressaltar que:

O cânon base do Cristianismo, a Bíblia Sagrada, apresenta uma visão interessante sobre as pessoas surdas, que contribui de forma categórica como fonte orientadora do tratamento da sociedade para com estes (NOVAES, 2010, p.42).

Para a Igreja, por exemplo, os surdos eram vistos sob as concepções de indiferença religiosa e exclusão por incapacidade. Com isso, ele era considerado um ser anormal, persistindo a ideia de afastamento do convívio social, reclusão, uma vez que os mosteiros medievais eram construídos em lugares bem distantes de quaisquer centros urbanos que tivessem grande fluxo de pessoas.

Reily (2012, p.35) explica como essas concepções da Igreja atuavam na sociedade

daquele tempo:

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

Com o fim da Idade Média, a Europa entra em um período de mudanças marcadas pelos movimentos humanistas, que valorizavam um saber crítico voltado para um maior conhecimento do homem e uma cultura capaz de desenvolver as potencialidades da condição humana.

IDADE MODERNA

Contrária ao período medieval, a Idade Moderna surge como uma época de mudanças com concepções centradas nas tendências humanistas, ponto central do Renascimento, que desvincula o saber religioso e caracteriza o saber científico. Assim, nesse período o homem não deveria ser considerado inferior por ser um pecador.

A partir disso, na história dos surdos surgem personagens com suas ideias de normalização, embora entre alguns permaneça ainda a ideia religiosa, de salvação do homem por meio dos ensinamentos da Igreja Católica. A nova vertente sobre o surdo, no entanto, fundamenta-se em ideias humanistas e em seus estudos científicos, principalmente no campo da medicina. Com as investigações e estudos da anatomia humana, o surdo passou a ser visto em uma concepção clínica □ a cura e a normalização se dariam a partir da fala.

Como nessa época surgem as primeiras pesquisas a respeito da surdez sob uma visão patológica, é necessário fazermos referência às pesquisas desenvolvidas pelo médico-pedagogo francês Jean Marc Gaspard Itard. Suas contribuições se dão por “seus conhecimentos combinando a medicina com a anatomia da audição, além de seus aguçados poderes de observação, sua filosofia, e um profundo entendimento da angústia dos surdos dos quais era encarregado.” (CHALAT *apud* CORDEIRO, 2006, p. 51). Assim,

Itard trabalhou com seus alunos surdos em ambiente controlado, determinando os níveis residuais de audição e elevando a habilidade auditiva por meio de “treinamento psicológico do ouvido”, estabelecendo, assim, um programa de treinamento e discriminação auditiva. Dessa forma, foi capaz de introduzir som no ambiente anteriormente silencioso dos surdos (CHALAT *apud* CORDEIRO, 2006, p. 52).

No século XVI, o médico, matemático e astrólogo italiano, Girolamo Cardano (1505 – 1576), depois de pesquisar que a escrita representava os sons da fala ou as ideias do

pensamento, “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31).

Rodolfo Agrícola (1528), autor do livro *De inventione dialectica*, que faz a distinção entre surdez e mutismo, afirmava que a surdez não era impedimento para aprender e defendia que o melhor meio dos surdos aprenderem seria a partir da escrita e que, inclusive, era um crime não instruir os surdos.

Já Pedro Ponce de León (1584), um monge beneditino espanhol, desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os surdos a soletrar as palavras. O grande contributo de Ponce de León foi contestar a tese de Aristóteles, de que os surdos seriam incapazes de aprender. León, ao contrário do grego, acreditava que a surdez não seria uma barreira para que o surdo pudesse adquirir conhecimento.

O Abade Charles Michel de L'Épée, em 1770, fundou a primeira instituição que acolhia crianças surdas que perambulavam pelas ruas de Paris. Para ele, o surdo poderia desenvolver as potencialidades cognitiva e linguística por meio do contato com outros surdos mediado por uma língua gestual. Sobre essa figura, Carvalho (2013, p.16) explica que:

Charles Michel de L'Épée é considerado como uma das figuras mais relevantes da História dos Surdos. Apesar de ter sido ouvinte, a comunidade surda venera-o como um membro ilustre por ter sido o precursor da educação institucional dos surdos através do uso da Língua Gestual (CARVALHO, 2013, p. 16).

Ao longo de sua vida, L'Épée escreveu três obras principais, dessas chegou a publicar duas. A primeira delas, intitulada *Instruction des Sourds-Muets par La voie des Signes methodiques*, apresentava o sucesso do seu trabalho com a Língua Gestual Metódica. Já a segunda, intitulada *La véritable manière d'instruire les sourds-muets confinée par une longue expérience*, foi publicada em 1784.

Nessa mesma época, com as ideias de Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui o método da fala a partir de técnicas e treinamento orofacial. As concepções desse médico alemão ganharam muitos adeptos acreditando que o surdo, na condição de ser falante, não teria problemas de socialização, educação e integração em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Para Skliar (2015, p. 157), “o discurso ideológico do oralismo” não conotou ingenuidade e nem desinteresse, pelo contrário atingiu os efeitos que desejava, pois suas ideias foram justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formado por médicos, especialistas, professores ouvintes, especialistas ouvintes e familiares de surdos.

AS CONCEPÇÕES DE SURDO E SURDEZ NA IDADE CONTEMPORÂNEA

Na contemporaneidade, as concepções clínica e religiosa deram espaço às concepções culturais e identitárias dos grupos surdos. Consideramos isso resultado de um processo, de uma tentativa de igualar os surdos aos ouvintes. Assim, faz-se necessário conhecer as concepções culturais das pessoas surdas e a constituição de sua identidade associada ao uso da Língua de Sinais.

Cultura Surda

Ao iniciarmos este capítulo, entramos em um campo da pesquisa no qual as concepções e percepções sobre os sujeitos estão relacionadas ao modo como vivemos e interagimos com o ambiente e como nos relacionamos com os integrantes que fazem parte desse grupo. Esse (s) estilo (s) de vida ou modo como atuamos muitas vezes são características e particularidades pertencentes aos grupos, como: vestimenta, culinária, dança e o modo como nos comunicamos. Denominamos essas características e particularidades de “cultura”. O que é cultura?

Novaes (2010, p. 56) assegura que a palavra cultura, de origem etimológica latina, significa cuidado dispensado à terra cultivada. Em relação à realidade nos dias hodiernos, pode-se afirmar que esta deve ser compreendida como o cultivo dos estudos linguísticos, bem como de identidade dos indivíduos que vivem sob sua égide.

Para Strobel (2016, p. 19), as várias suposições limitadas para compreender a cultura resultam em um conjunto corriqueiro para referir unicamente as manifestações artísticas. Pode ainda ser identificada como os meios de comunicação de massa, ou, em outra perspectiva, cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, sua comida e sua língua.

Partindo dessas concepções, pode-se compreender “cultura” como uma construção, por meio do desenvolvimento do sujeito como um ser histórico e social, dada a partir da linguagem e da característica que o particularizam, pelo ambiente e interação entre os grupos. Então, o que seria a cultura surda?

Esse questionamento sempre foi uma dúvida e até hoje permanece entre a comunidade ouvinte. Muitos dizem que não existe uma cultura surda, pois ela está inserida em uma comunidade majoritariamente ouvinte. Tal percepção é fundamentada na ideia de que o surdo não poderia conviver em sociedade, o que o leva ao isolamento. Essas representações estão equivocadas, os povos surdos não vivem isolados e incomunicáveis; simplesmente os sujeitos surdos têm seu modo de agir diferente do de sujeitos ouvintes (STROBEL, 2016, p. 26).

Nos estudos Surdos, a palavra cultura é definida como “cultura surda”, isto é, interação dos surdos com o mundo por meio dos aspectos e das percepções visuais, pelo uso de uma língua de modalidade visual-espacial, característica de um grupo linguisticamente minoritário.

Quanto à definição de Cultura surda:

(...) é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se tornar acessível e habitável ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p. 24).

Nesse panorama podemos evidenciar a imposição do grupo majoritariamente ouvinte em não aceitar a existência de uma cultura surda, negando sua identidade caracterizada pelo uso da língua de sinais.

Para Skliar (1998, p. 07), a cultura social vigente que promovia uma capacidade de controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Sá (1999, p. 157-158) afirma que a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferença linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

A questão seria o reconhecimento de uma cultura surda não como grupo minoritário, mas como pertencente a uma sociedade em que todos os surdos devem ser respeitados por suas particularidades marcadas pelo uso da língua de sinais.

De acordo com Strobel, (2008 p. 44):

A língua de sinais é umas das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda [...] que vai levar ao surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Assim, a cultura surda não se refere somente ao uso da língua de sinais, mas às várias formas de manifestá-la por meio da literatura específica para surdos, de representações teatrais, de livros, de contos e de fatos históricos contados pelos próprios surdos.

Como asseveram Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011, p. 44), são artefatos culturais para um público em formação, portanto, tem o objetivo de não somente informar esses sujeitos. Ao ler um livro em que se encontram elementos da cultura surda, como a língua, estabelece-se uma relação de identificação e isso favorece a constituição de um sujeito surdo.

O fato de o surdo ter uma cultura própria não significa que ele não esteja imerso também nas demais culturas, muito menos que esteja alheio ao que acontece na sua comunidade.

Quadros e Sutton-Spence (2006, p. 111) explicam:

A identidade e cultura das pessoas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem em um ambiente multicultural, por um lado as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e cultura compartilhada com pessoas ouvintes de seu país.

Assim, a comunidade surda passa a conviver como “um estrangeiro” na sociedade ouvinte, assumindo duas culturas e identidades, uma por sobrevivência e outra por preservação de sua história.

Identidade surda

Em relação à construção de identidade, podemos dizer que ela ocorre por meio do desenvolvimento da cultura em que uma comunidade se forma, se integra e se identifica.

Nesse sentido, a existência de uma cultura surda auxiliará na construção de uma identidade das pessoas surdas. Por essa razão, falar em cultura surda significa também abordar questões como a identidade surda. Para que o surdo possa se sentir um sujeito integrante de uma comunidade surda, ele depende diretamente do grau de sua identidade dentro de uma sociedade.

De acordo com Perlin (1998, p. 63-66), a identidade pode ser definida como: *identidade flutuante*, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo dos ouvintes; *identidade inconformada*, em que o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, ele se sente numa identidade subalterna; *identidade de transição*, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que faz passar da comunidade visual-oral (na maioria das vezes truncadas) para a comunidade visual sinalizada - o surdo passa por um conflito cultural; *identidade híbrida*, reconhecida nos surdos que nascem ouvintes e se ensurdecem e, portanto, terão presentes as duas línguas, em uma dependência dos sinais e do pensamento na língua oral; por fim, a *identidade surda*, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais.

Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. (PERLIN, 1998, p. 35). Isso acontece porque, por meio do contato, o surdo tem a possibilidade de formar identidade com outros surdos, assim, eles podem criar uma relação de cumplicidade, como na troca de informações sobre a vida, contar histórias, piadas, ou até mesmo revelar problemas em comum vivenciados na escola ou com os familiares - geralmente essas dificuldades estão relacionadas à comunicação ou à falta dela.

É a partir desse contato surdo-surdo e da necessidade de construção de uma identidade própria que podemos verificar o surgimento de uma Cultura Surda. (GOLDFELD, 2002, p. 31)

A maioria dos estudos pautados na discussão da identidade surda está relacionada à Língua de Sinais. Para Perlin (1998, p. 41), é por meio dela, e só por meio dela, adquirida em qualquer idade, que o sujeito surdo construirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte.

Seguindo essa lógica, de que os surdos por utilizarem uma forma de comunicação diferenciada, Língua de Sinais, seriam automaticamente classificados como seres que se reconhecem como surdo e assim se identificam tanto como sujeitos surdos quanto com seus pares, podemos dizer, então, que os ouvintes, por utilizarem uma forma de comunicação, a língua oral, se constituem como sujeitos que, de uma forma geral, se identificam, se

reconhecem e convivem harmoniosamente em sociedade.

É sabido que, em relação aos ouvintes, essa sentença é falsa, porque para definir a identidade de um ser humano é necessário considerar questões sociais, econômicas, históricas e étnicas. Então, também nessa mesma lógica, como o surdo é um ser humano, não podemos determinar que somente com a utilização da Língua de Sinais o surdo vai possuir uma identidade surda.

Skliar (1998, p. 23) esclarece que, além das crianças possuírem a potencialidade da aquisição da Língua de Sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado.

O autor também salienta que o processo individual ou a individualização de identificações não podem ser vistos como se ela a identidade fosse homogênea, estável, fixa, como se a identificação entre os surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”.

Ainda segundo Skliar (1998, p. 27), questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc., devem ser pensadas por meio de uma política de identidade surda e serem entendidas como “identidade surda”; identidade que é, necessariamente, híbrida e está em constante processo de transição.

Essa questão sobre a identidade surda, de certa forma, também é um pouco complexa, pois apesar de afirmarmos que o uso da Língua de Sinais como forma de comunicação não se constitui, somente ele, como um mecanismo de identidade para o surdo, ao mesmo tempo nos faz observar que ela pode não ser o único critério, mas deve ser vista como um dos mais importantes veículos de construção de uma identidade, conforme aponta Sá (2002, p.15, grifos do autor):

Mesmo considerando que o aspecto linguístico não é o único nem o principal aspecto na construção da (s) identidade(s) dos surdos, friso que a identidade de um indivíduo se constrói *na e através da* língua. A língua é uma atividade em evolução, assim como é a identidade. [...]. Atribui-se importância ao uso da língua de sinais na construção da(s) identidade(s) do surdo, pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento (...).

Essa corrente de pensamento defende a necessidade de se entender a adoção da Língua de Sinais pelos surdos o mais cedo possível, por meio do contato com outros surdos, para que assim o sujeito surdo possa “criar” desde a infância até a vida adulta uma identificação com esses pares.

De acordo com Sá (2002, p.102-103), os processos identificatórios da criança surda começam na interação com os outros surdos: nesse relacionamento, a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a Língua de Sinais, mas também pode assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surda. Novaes (2010, p. 07) afirma que:

Se for negado ao surdo o direito de “ser surdo” com a proibição ou a inibição do uso da língua de sinais enquanto criança, quando adulto, o mesmo não irá se sentir parte de uma comunidade surda, de uma cultura surda e consequentemente não construirão uma identidade surda.

Diante desta realidade, quando falamos nos aspectos identitárias dos surdos, temos que ressaltar que desde o nascimento eles são expostos a uma série de construções de identidades que se iniciam com a expectativa dos pais, usuários de uma língua (oral), assim sendo, seus filhos (surdos) não têm acesso à Língua de Sinais de maneira natural.

As representações sobre os surdos e a surdez começaram a se formar desde as primeiras experiências na família, que, por sua vez, é muito influenciada pelos médicos com o modelo clínico-terapêutico.

Nas palavras de Sá (2002, p.103):

Esse contato possibilita a criança surda absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os surdos, mas o que os surdos têm a respeito de si mesmo (este é o principal benefício da experiência comunitária da surdez através da vida escolar precoce: a possibilidade de construção de sua identidade de surdo).

Assim, como já apontava Skliar (1998, p. 12), os surdos e a comunidade surda são plurais, como é todo agrupamento humano, e toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente. A intenção é que seja entendido que não existe uma única identidade surda apenas pelo fato de serem identificados a partir de uma descrição universal, ou seja, só porque são surdos eles têm que se identificarem.

A Língua de Sinais

A princípio, entendia-se que o modo de comunicação mediado por gestos surgiu porque a deficiência auditiva impedia o surdo de adquirir a língua oral. Hoje, percebemos que, no decorrer da história, a Língua de Sinais deixa de ser um fator marginalizante para ser vista como parte integrante do processo de construção histórico e social das comunidades surdas.

Entre os ouvintes existem duas causas que dificultam o reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua natural. A primeira delas é alegar que ela não é adquirida de forma natural, uma vez que seria uma derivação da língua oral. Essa concepção deve ser desconsiderada, porque tanto as línguas orais quanto as Línguas de Sinais surgem da mesma forma, isto é, da necessidade natural dos seres humanos de expressar sentimentos, ideias e ações. Assim, as Línguas de Sinais não derivam das línguas orais, elas apresentam canais de comunicação diferentes.

A outra causa é gerada a partir da crença de que as línguas de sinais são universais, o que é um verdadeiro absurdo, pois, assim como as línguas orais, tais línguas não são universais, isso quer dizer que cada país apresenta a sua própria língua de sinais. De acordo com Pereira (2011, p. 4):

Não existe uma língua de sinal universal. Existem línguas artificiais, criadas com um determinado fim, como, por exemplo, facilitar o processamento de dados de um computador. Ainda no grupo das línguas artificiais estão as línguas auxiliares internacionais, como o Esperanto, criada para facilitar a comunicação verbal entre indivíduos de línguas diversas [...] Gestuno, criado para possibilitar a comunicação entre pessoas surdas e, muitas vezes, usada pelos surdos em feiras internacionais e viagens.

A razão pela qual a Língua de Sinais não é reconhecida como a língua da comunidade surda pode ser explicada pelo fato de a maioria das pessoas relacionarem a língua com a fala.

A Língua de Sinais é considerada uma língua natural do surdo, pois ele é capaz de aprendê-la sem necessariamente ter uma aprendizagem sistematizada, apenas interagindo com o grupo ao qual pertence. Por isso, a importância da apropriação da Língua de Sinais pela sociedade. Segundo Goldfeld (2002, p. 93): “[...] A língua materna é a que traz significações para a criança, e por meio dela a criança forma sua consciência, não podendo, portanto, ser aprendida formalmente, e sim adquirida pelas relações interpessoais”.

Desse modo, percebe-se que o sujeito surdo vai interagir em todos os âmbitos sociais, irá produzir sua visão de mundo, adquirir conceitos concretos e abstratos, usá-los e modificá-los, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo. “A língua de sinais faz parte da experiência vivida da comunidade surda como artefato cultural, ela também é submetida à significação social”, como destaca Sá (2006, p.108). Nesse sentido, os Surdos carregam consigo uma cultura própria, que se afirma na Língua de Sinais, tendo em vista que, por meio dela, irão reafirmar-se socialmente como indivíduos capazes e produtivos. É o que também afirma Goldfeld (2002, p. 52):

[...] no caso dos surdos que não têm acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição da própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferentes dos indivíduos falantes.

Então, os surdos partem dessa premissa, ou seja, da Língua de Sinais, para expandir seus conhecimentos nas mais diversas áreas, inclusive nas abstrações inerentes a todo ser humano. O conhecimento pode partir do micro ao macro, ou seja, do concreto para conceituações abstratas.

Para Goldfeld (2002, p. 58):

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldades e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda se percebe o surdo sendo tratado como um incapaz.

Sendo assim, o homem difere dos animais por possuir uma língua própria, com a qual ele interage com seu semelhante. A língua na humanidade, ao longo da história, exerceu inúmeras funções, dentre elas a do poder. Goldfeld (2002, p. 80) arremata: “A surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal, por atingir exatamente a função que os diferencia, a linguagem e sua infinita possibilidade de utilizações”.

A língua de sinais é viva, carregada de cultura e modificações ao longo do tempo. O fato do sujeito surdo não expressar sua língua por meio do aparelho fonador, mas sim de maneira espaço-visual, tem gerado inúmeras formas de preconceitos e não aceitação de uma cultura presente na sociedade, ainda que, muitas vezes, tenham passado despercebidas por tratar-se de um grupo minoritário.

Nesse sentido, percebemos a importância da Língua de Sinais para o surdo, por estar presente no seu cotidiano, sendo a expressão da sua cultura, identidade e alteridade.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Durante um século, o Surdo foi proibido de usar a Língua de Sinais. Para Diniz (2011, p.15): “a Língua de Sinais é a língua natural da comunidade surda de cada país, além de sua língua falada ser considerada como oficial, como no Brasil, a Libras, e quanto à língua falada, o Português”.

A Língua de Sinais, diferente do que muitos ouvintes pensam, não é uma língua universal, pois ela nasce na comunidade surda, que possui uma cultura própria, no caso do Brasil, a Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS. Mas vale ressaltar que “a Libras é a língua utilizada pelos Surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades Surdas, mas, além dela, há registros de outra língua de sinais, utilizada pelos índios Urubu-Kaapor na floresta amazônica”. (BRITO apud PEREIRA et al., 2011, p.58)

O homem, de alguma maneira, irá estabelecer uma comunicação com seu semelhante. Na ausência de algum recurso como a fala, o Surdo desenvolve sua própria língua, mediada por sua cultura e identidade. Como nos esclarece Gesser (2009, p.12): “em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado”.

No Brasil, a Língua de Sinais foi propagada nos mais diversos lugares do território Nacional por jovens que estudavam no Rio de Janeiro, uma vez que “[...] os alunos do INES eram oriundos de outros estados brasileiros, além do Rio de Janeiro e, quando voltavam para as suas casas, levavam a Língua de Sinais adquirida”. (DINIZ, 2011 p.27). E, assim, a LIBRAS foi sendo divulgada por todo o país.

Desse modo, como acontece nas demais línguas, a Língua de Sinais recebe influências sociais e culturais, por meio das quais sofre modificações linguísticas ao longo da história.

Para Diniz (2011, p. 18-19),

Hoje sabemos, a Libras é uma língua humana, assim como as outras línguas faladas, que contêm sua própria estrutura linguística, embora de modalidade diferente. Como toda língua humana, a Libras passa pelo processo contínuo e gradual de variação e mudança, seja por motivações.

Um léxico pode sofrer variações a depender do local em que é produzido, seja um país, seja uma região. Os sociolinguistas classificam essa variação linguística, de acordo com Nogueira (2012, p.10), como “variação diatópica – ou variação regional, verificada através da comparação entre modos de falar de lugares diferentes”. Essas mudanças são caracterizadas como variações linguísticas, ou seja, uma mesma palavra pode ter o mesmo sinal, em cidades ou países distintos, e possuir significados diferentes. A Língua de Sinais também sofre importantes contribuições da língua oficial, no caso do Brasil, a língua portuguesa.

Desse modo, assim como as línguas orais recebem empréstimos de outras línguas, o mesmo acontece na Língua de Sinais, segundo Gesser (2009, p.11):

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua (s) própria (s) língua (s). Embora se possa traçar um histórico de origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança de língua dentro de uma mesma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

A língua de sinais também se utiliza da iconicidade, entretanto, ela não é uma língua icônica, apenas faz uso de alguns ícones. De acordo com Martelotta (apud TEIXEIRA, 2015, p. 262), o ícone:

(...) tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, o ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto.

Como as línguas mudam com o tempo, Diniz (2011, p. 33) esclarece que os:

[...] pesquisadores demonstram que fatores linguísticos e sociolinguísticos influenciam a transformação de alguns sinais ao longo do tempo, que passam de um alto grau de iconicidade para um grau de arbitrariedade no processo da mudança histórica [...].

É importante ressaltar que a Língua de Sinais, apesar de um longo caminho percorrido até o seu status em Linguística, sofre com a falta de documentação, pesquisa e registros históricos. Esses elementos são poucos e estão diretamente ligados ao processo educacional do surdo. Diniz (2011, p. 23) destaca:

(...) mesmo os mais importantes educadores de surdos, como Thomas Gallaudet nos Estados Unidos e o Abade de L'Épée na França, reconheciam a língua de sinais como natural dos surdos, mas insistiam no ensino do inglês ou francês sinalizado, por não se darem conta de que a Língua de Sinais era uma língua independente da língua oral, com sua própria gramática.

Certamente o grande desafio entre os linguistas está em registrar e identificar a estrutura e a organização dos constituintes dessa língua de modalidade visual-gestual. Assim, a primeira tarefa seria fazer um estudo descritivo de todo o processo de construção das Línguas de Sinais e estabelecer os padrões de combinação entre as unidades para a constituição do que chamamos de “sinais”.

Esse registro descritivo iniciou-se com os estudos da Língua de Sinais americana (ASL) realizados pelo linguista William Stokoe, em 1960, nos Estados Unidos. De acordo com Pereira (2011, p. 57), Stokoe

(...) foi o primeiro pesquisador a afirmar que a língua de sinais americana atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína - no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar infinitas sentenças. Ele observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior.

Ao observarmos a organização fonológica das línguas de sinais, percebemos que elas são denominadas línguas de modalidade espaço-visual, pois o canal de recepção das informações são os olhos e a produção das mensagens pelas mãos. Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, algumas nomenclaturas das línguas orais são utilizadas para referirem-se às línguas de sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2009, p.48),

Historicamente, entretanto, para marcar a diferença entre esses dois sistemas linguísticos, Stokoe (1960) propõe o termo 'quirema' às unidades formacionais dos sinais [...] e, ao estudo de suas combinações, propôs o termo 'quirológia' (do grego, mão). Outros pesquisadores, incluindo Stokoe em direção posterior (1978), têm utilizado os termos 'fonema' e 'fonologia', [...] o argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham os mesmos princípios linguísticos subjacentes às línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal.

A diferença fundamental entre línguas de sinais e línguas orais, segundo Stokoe e o grupo de pesquisadores que se dedicou à investigação das línguas de sinais durante as décadas de 1960 e 1970, diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais, visto que nas línguas orais os elementos mínimos eram organizados de forma sequencial.

Assim, a contribuição das pesquisas sobre as línguas de sinais desencadeou em reconhecimento linguístico e cultural do sujeito surdo, possibilitando a inserção de conhecimento por meio de sua língua original.

Mas, apesar desse reconhecimento, outras abordagens de educação foram aplicadas através dos tempos com o objetivo de escolarização e inclusão do surdo na sociedade.

Como pudemos observar neste capítulo, a surdez e o surdo receberam diferentes concepções conceituais ao longo da construção da humanidade, sobretudo na mentalidade judaico-cristã, em que as anomalias fisiológicas foram sendo exemplos de castigo ou de objeto/sujeito para demonstrações de ações divinas e respectivos milagres.

Porém, com o amadurecimento científico moderno, verificamos que a concepção religiosa judaico-cristã significa símbolo histórico e lastro de segmento na conjuntura da mentalidade moderna, pois nas perspectivas racionais científicas a surdez é objetivamente explicável e explicada à luz de experimentações efetivamente demonstráveis.

Essa anomalia física (fisiológica) forjou e fomenta ainda símbolos acerca da surdez e da pessoa que é acometida por ela, pela surdez; portanto, reverbera símbolos calcando a língua de sinais e outros expedientes peculiares às pessoas surdas de acordo com suas respectivas épocas e sociedades, ou seja, à surdez agregam-se adjetivos e substantivos de culturas dentro da conjuntura de outras culturas considerando o surdo a pessoa capaz e sadia para desenvolver e desempenhar atribuições e funções políticas (cidadãos) e profissionais impondo, de certa forma, ao Estado deveres de criar, de oferecer e de valorizar políticas públicas por meio de agendas positivas em diferentes segmentos da sociedade, a exemplo da educação inclusiva no sistema educacional formal que será objeto de descrição e de análise no próximo capítulo desta dissertação.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No capítulo anterior, vimos que ao longo da construção da História foram estabelecidas diferentes concepções em relação ao sujeito surdo, dentre elas se nota uma semelhança em acreditar que o surdo poderia ser normalizado, igualado ao ouvinte. Uns acreditavam na aquisição de uma língua por meio da fala, outros acreditavam que os surdos possuíam uma comunicação a partir de gestos e que seria uma língua natural.

Dessas concepções surgiu uma série de métodos que foram utilizados na educação de surdos. Desse modo, na história dos surdos precisaríamos descrever o que foram os métodos ou abordagens de educação para surdos. Assim, podemos mencionar o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo que serão abordados detalhadamente a seguir.

ORALISMO

A primeira abordagem a ser estudada por especialistas foi o oralismo, caracterizando a surdez como uma anormalidade. Ele tinha como objetivo incentivar a oralização como método de aprendizagem e levar o surdo a ser “uma pessoa normal”, não reconhecendo, portanto, a Língua de Sinais como melhor maneira de comunicação. Goldfeld (2002, p. 34) explica esse método:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que dever ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a não surdez.

Nessa concepção, o Oralismo foi construído a partir do fator clínico da surdez, surgindo assim vários equívocos em relação ao surdo, à surdez e à educação de surdos. Grande parte dessa história nos traz relatos de que a surdez desencadeou uma relação extremamente conflituosa entre ela e a sociedade e entre a surdez e o surdo. Dorziat (2011, p. 23) afirma que:

Esse método de ensino designado como oralismo tem na proibição do uso da língua de sinais uma de suas maiores características, preservando a ideia de que aos surdos cabe se oralizarem e, por meio da língua oral, aprenderem.

A oralização era vista como superior em relação à língua de sinais, sendo concebida como a língua majoritária e que essa era a que os surdos deveriam aprender. Dessa maneira, todos tinham a concepção de que para ser visto como cidadão o surdo deveria oralizar. Por isso, os próprios surdos aboliam a língua de sinais, pois compartilhavam do pensamento de que a língua deles era inadequada.

Há muitos anos, a história do surdo é vista como anormalidade e, por conta disso, muitos especialistas apareceram para descobrir a cura da surdez, trazendo consigo inúmeras atrocidades. Como é o caso do médico-cirurgião Jean Marc Itard. Ele começou a se interessar pelos surdos quando realizou um trabalho no Instituto Nacional de Surdos, como médico residente, e se esforçou para descobrir as causas da surdez por meio de

experiências, consideradas cruéis, como afirma Moura (2005, p. 25):

Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de Surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de Surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à Sonda de Itard.

Jean Marc Itard se dedicou ao treinamento da fala e anos mais tarde descobriu que, mesmo com todos os procedimentos, os surdos não falariam de maneira natural.

Até os dias atuais há reflexos da normalização dos surdos, que vem acompanhada da proposta de cura e reabilitação. A audição é um fator que permite o conhecimento do mundo sonoro e logo assim o desenvolvimento da língua oral, sendo esse o principal meio de comunicação, segundo Santos, Lima e Rossi (2003, p. 17) esclarecem: “A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo”.

É a partir desses argumentos que a surdez é entendida em uma concepção patológica, adquirida ou congênita, o que não era aceito e, por conta disso, tenta-se transformá-la em algo corrigível, assim como a ausência da fala é vista como um defeito a ser também corrigido.

Entretanto, essa ação fez com que um retrocesso acontecesse: foi negado o direito de o surdo utilizar a língua de sinais como sua primeira língua, trazendo o oralismo como questão normalizadora do “problema”. De acordo com Goldfeld (2002, p. 31), “naquele momento acreditava-se que o Surdo poderia desenvolver-se como os ouvintes, aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores de surdos”.

E assim surgem vários mecanismos para que a surdez fosse superada, sendo um deles as técnicas de oralização ministradas por terapeutas da fala, utilizando treinamentos auditivos que funcionavam de acordo com os resíduos de audição. Por meio deles, o surdo aprendia a discriminar os ruídos, sons ambientais e da fala usando para isso o AASI, um aparelho que amplifica os sons possibilitando que o surdo escute os emitidos.

Outra técnica era a leitura labial, chamada também de leitura orofacial, usada como via de comunicação, que consiste apenas na observação do posicionamento dos lábios, reconhecimento das palavras (fonemas e frases) e apreciação da fala, usando alguns adereços para melhorar o suporte do treinamento, como o espelho, um grande aliado da leitura de lábios. Por meio dele o surdo vê o reflexo da fala e, com a ajuda das mãos na garganta, sente o timbre da palavra.

Em seguida, vem o desenvolvimento da fala, atividades para tonicidade e mobilidade de todos os órgãos envolvidos no sistema fonador, com exercícios de relaxamento e respiração. Com o passar do tempo, a abordagem oralista começou a utilizar outras metodologias, como relata Goldfeld (2002, p. 34), “para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utilizava diversas metodologias de oralização: verbotonal, audiofonatória, aural,

acupédico etc”.

A metodologia verbotonal fundamenta-se na estimulação da pessoa surda a oralizar e sentir os fonemas a partir do movimento corporal, usava-se o método Sugav, que consiste em aparelhagens que usam a amplificação sonora para realizar treinamento auditivo, facilitando a compreensão. Esse método foi criado pelo professor Peter Gubarina, em 1950, na Croácia.

A próxima metodologia utilizada foi a audiofonatória, criada pelo francês Guy Perdoncini, e bastante utilizada no Brasil. Caracteriza-se pela naturalidade, obedecendo ao interesse de cada pessoa surda, promovida a partir da estimulação do desenvolvimento mais compatível com sua idade e do movimento que trabalha o desenvolvimento global do surdo.

Também foi adotada a metodologia aural, que estimula os canais sensoriais valorizando os recursos visuais. E, por fim, a metodologia acupédica, que necessita de diagnóstico precoce e do AASI.

Dentre tantos fatores clínicos, o oralismo enfim foi considerado uma abordagem educacional e começa a ganhar força em 1860, quando muitos profissionais investiram na aprendizagem da língua oral, surgindo a ideia de que a língua de sinais seria prejudicial ao surdo. O tempo do aluno surdo se dividia em diversas atividades clínicas, como afirma Sá (1999, p. 80): “a aprendizagem da língua na modalidade oral exige um trabalho formal que, ao ser objetivo em si mesmo, impede até mesmo em termos da administração do tempo escolar”.

Desse modo, a comunidade surda foi estigmatizada por anos por uma sociedade preconceituosa, que ridicularizava a língua de sinais com o discurso de ser prejudicial para a educação. Segundo Goldfeld (2002, p. 30):

Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos, nesse entusiasmo surgiu a ideia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

A aquisição da linguagem para os ouvintes se difere dos surdos, a criança ouvinte não possui dificuldades para adquirir as regras gramaticais, já as surdas precisam de ajuda especializada. Portanto, as crianças surdas eram submetidas a um processo de reabilitação para que fossem redirecionadas gradativamente ao ensino gramatical.

O professor precisava, como mediador, mostrar aos seus alunos diversas metodologias, como o organograma da linguagem, que utilizava várias frases repetitivas no presente e no passado, um processo que diziam ser satisfatório, porém demorado. Considerando que o surdo dominasse as regras gramaticais e conseguisse falar, era visto como bem-sucedido, estando apto a integrar-se na comunidade ouvinte.

De certo que, na atualidade, a comunidade surda está em todo lugar, frequenta diversos ambientes e está integrada na sociedade, viabilizando a comunicação, que não pode se restringir apenas à oralidade. O surdo possui o livre arbítrio de escolher a melhor forma de se comunicar de acordo com sua identidade, subjetividade e contexto familiar. Desse modo, Goldfeld (2002, p. 95) afirma:

É claro que não podemos restringir os estímulos recebidos pela criança surda apenas àqueles que ela recebe formalmente no aprendizado da língua oral. No cotidiano, a criança está vivenciando experiências, relacionando-se com a família e amigos. Essas trocas sócioafetivas são de extrema importância para a criança e é com essas trocas e não propriamente o ensino formal que irá constituir-se enquanto sujeito, que adquirirá valores e significações para seus atos, assim como todas as outras crianças.

O surdo tem seu aparelho fonador preservado e, desse modo, para ter uma oralização bem-sucedida, precisa ter identidade com a língua oral e optar por ela como melhor forma de comunicar-se.

O oralismo se perpetuou até 1970, ano de muitas mudanças, sendo até então considerada a melhor forma de educar o surdo, segundo Goldfeld (2002, p. 31):

O oralismo dominou em todo mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure" na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

A história da educação dos surdos nos relata o fracasso da língua oral, que ocorreu porque não dava conta de todas as necessidades da comunidade surda, esquecendo-se dos reais aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, cognitivo e social.

COMUNICAÇÃO TOTAL

Diante desse pensamento é que surge uma nova abordagem educacional, criada por Dorothy Schiffler, uma professora que começou a combinar sinais, técnicas e treinos, nomeando-os de *Total Approach* (Abordagem Total). Em 1968, Roy Holcom adotou e o renomeou de *Total Communication* (Comunicação Total), o que deu origem a uma nova abordagem educacional para os surdos.

Essa abordagem tinha como finalidade usar todas as formas comunicativas possíveis para educar os surdos, acreditando que a comunicação deveria ser mais privilegiada do que a língua, integrando o surdo à comunidade ouvinte por meio da compreensão, como afirma Goldfeld (2002, p. 38):

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A comunicação total ampliou o campo de comunicação social, tendo como abordagem toda e qualquer forma de comunicação efetiva, mas novamente não resolveu as dificuldades no campo educacional, misturando as estruturas linguísticas utilizadas.

Percebe-se nesta abordagem a preocupação de uma aprendizagem significativa. Diferente do oralismo, o surdo não é visto apenas como um ser com problemas patológicos,

mas sim como uma pessoa digna de aprendizagem, e não aceita apenas a língua oral como seguro de desenvolvimento da pessoa surda.

Para Goldfeld (2002, p. 40)

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar comunicação com as pessoas surdas [...].

Outra característica considerável é a importância da família, acreditando que através dela serão transmitidos os valores e subjetividades necessárias para uma aprendizagem formal.

Nesse período também, vários códigos diferentes começaram a surgir no Brasil, dois que adquiriram respeito pela comunidade surda foram a Língua Brasileira de Sinais e a datilografia, que representava o alfabeto de maneira manual.

A Comunicação Total recomendava o uso simultâneo dos códigos manuais e da língua oral, denominando essa forma de comunicação de Bimodalismo, que facilita o processo de aquisição de linguagem. Acredita-se que ele diminui o bloqueio que as crianças surdas vivenciam, possibilitando a interação da família no processo de aquisição de seus filhos.

A respeito disso, Goldfeld (2002, p. 41) explica: “A Comunicação Total acredita que cabe à família decidir qual forma de educação que seu filho terá. Essa decisão não cabe ao profissional que lida com a criança”.

Foi observado que nessa abordagem educacional existe uma preocupação em relação às questões cognitivas, deixando de lado a questão da reprodução da fala, bastante abordada no oralismo. Nota-se uma preocupação com as questões emocionais da pessoa surda em seus aspectos culturais, seus costumes e valores próprios, influenciando diretamente em uma educação significativa. Goldfeld (2002, p. 101) enfatiza que:

(...) a Comunicação Total tem grande mérito de deslocar a língua oral como o principal objetivo na educação do surdo e considerar prioritária a comunicação dessas crianças, além de reverter a noção da pessoa surda imposta pelo Oralismo, considerando o surdo uma pessoa capaz e a surdez uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Como pôde ser observado, a história do surdo é marcada por fracassos em relação às práticas pedagógicas, o sujeito surdo era visto como um ser incapaz, doente e sem direitos perante à sociedade. Essa concepção, contudo, vai mudando de dimensão por conta do novo contexto em que o surdo irá se inserir, passando a ser reconhecido com um ser humano que possui capacidades.

BILINGUISMO

A partir de então surge uma nova abordagem educacional chamada de bilinguismo, que é um pressuposto para a educação bilíngue. É a abordagem mais apropriada na atualidade para o ensino dos surdos. Com ela, a Língua de Sinais é considerada a primeira língua e a língua majoritária como segunda, em sua modalidade escrita. Possibilita, assim, a integração das pessoas com surdez a uma comunidade e, dessa maneira, melhora suas capacidades linguísticas e cognitivas. Como afirma Goldfeld (2002, p. 42):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Essa abordagem educacional caracteriza-se pelo fato de usar a língua de sinais e de não obrigar o surdo a oralizar para chegar ao padrão normalizador, rejeitado por ela, porém sem desmerecer o oralismo, pois, como afirma Sá (1999, p. 38), “não é conveniente caracterizar a Língua de Sinais como língua de competência plena para o surdo”.

A abordagem educacional bilíngue nos faz entender que os surdos em processo de aprendizagem precisam aprender a língua de sinais e a língua da modalidade oral. Além do fato de a língua de sinais ser vista como a primeira língua para os surdos, dando assim suporte cognitivo para o desenvolvimento, ela não é obrigatória, pois o surdo irá escolher a língua que irá utilizar em cada situação de sua vida. Destaca Slomski (2010, p. 22):

A proposta educacional bilíngue busca captar o direito que as pessoas surdas têm de serem ensinadas na língua de sinais. Trata-se essencialmente de uma proposta de educação que parte das capacidades e potencialidades do sujeito surdo (aptidão para adquirir a língua de sinais) e não daquilo que limita seu desenvolvimento.

A aquisição da língua de sinais vai possibilitar ao surdo adquirir seus conceitos de comunidade e identidade surda, criando uma afirmação positiva em seus diálogos, modo de agir e pensar, formando suas próprias características. Para Novaes (2010, p. 57):

As comunidades surdas surgiram da necessidade do povo surdo de se organizar e ter um espaço para reunirem e resistirem contra as práticas que desejam impor por meio da cultura ouvinte aos sujeitos surdos, por meio de mecanismos clínicos, proibindo, por exemplo, o uso da Língua de Sinais.

Além da comunidade, outra aquisição essencial da abordagem bilíngue é sua identidade, o surdo precisa se assumir surdo respeitando sua cultura, aceitando-se como diferença e não como deficiência, sem o desejo de ser um ouvinte, e sentir-se incluído socialmente, reconhecendo sua língua própria.

É essencial para aquisição dessa identidade o contato do surdo com a comunidade surda, pois se ele não dominar a língua de sinais, não se identificará com sua comunidade.

Assim destaca Goldfeld (2002, p. 114):

(...) acredito que a forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, procurando melhor interação e possibilitando pleno desenvolvimento da criança surda, é por meio do bilinguismo e biculturalismo, já que a aquisição da língua de sinais e internalização da cultura surda são os únicos modos de evitar que a criança surda sofra atraso de linguagem e todas as suas consequências.

Biculturalismo esse que define a linguagem em duas culturas distintas: a dos ouvintes que por anos rejeitaram o povo surdo e a dos surdos que procuram aceitação perante a sociedade. Definições essas que não ocorrem em um mesmo sujeito, sendo caracterizado um sujeito bicultural aquele que desenvolve relacionamento com as duas culturas, ou seja, com surdos e ouvintes.

Todavia, é importante citar que a Língua de Sinais é adquirida inicialmente e com mais facilidade do que a língua oral, por isso se ensina primeiramente a Libras, evitando atrasos em sua linguagem, cognição e vida escolar. É partindo desse contexto escolar que o surdo criará possibilidades de ambientes significativos, por meio do contato com outros surdos e professores.

Afirma De Paula (2009):

Assim, para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois têm-se observado, nesses anos de interação professor ouvinte-professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo.

É através da língua de sinais que o surdo será inserido em sua cultura, como nos mostra De Paula *apud* BEHARES (1987, p. 22)

A questão da língua de sinais, portanto, está inerentemente relacionada à cultura surda. Ou seja, ao se tratar da cultura surda como fator construtor da identidade surda, necessariamente trata-se da questão da língua de sinais-Libras. A cultura surda, por sua vez, remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).

Por consequência, é por meio da cultura surda que o sujeito irá entender seu mundo e se aceitar, tornando seu espaço habitável e acessível, interagindo com os costumes e hábitos culturais. Sabe-se hoje que a língua de sinais é inevitavelmente importante na vida dos surdos e sempre fará parte dela, porém, sua inserção no âmbito educacional não foi fácil, pois sempre era confundida com o Bimodalismo, depois de muito tempo foi caracterizada como língua que possui aspectos gramaticais, passando assim por vários percalços até sua trajetória atual.

Foi por conta da necessidade de o surdo ter como pressupostos sua cultura e identidade que criaram uma abordagem educacional para o surdo que suprisse suas necessidades culturais e cognitivas, surgindo assim o Bilinguismo.

Com a importância de o surdo desde pequeno ser inserido na abordagem educacional bilíngue, tendo em vista uma aprendizagem significativa por meio de sua língua materna,

a língua de sinais é alternativa para ele (o surdo) se inserir à sociedade envolvente, tal como observa Sá (1999, p. 47): “[...] a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo”, verificando que a ausência de uma linguagem pode dificultar o desenvolvimento cognitivo da pessoa com surdez, sendo assim a melhor alternativa a educação bilíngue, o que, dessa forma, acaba disseminando a ideia do oralismo.

Para Skliar (2009, p. 7):

A proposta de educação bilíngue para os surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas –características da educação e escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

No âmbito escolar, essa política destina-se ao projeto pedagógico que inclui abordagens educacionais bilíngues, contendo metodologias adequadas, corpos docentes preparados, materiais didáticos apropriados, projetos pedagógicos dando ênfase ao visual, materiais didáticos em Língua de Sinais, ou seja, procura atender a todas necessidades e imposições de práticas educacionais compatíveis para que a inclusão de surdos por meio da escola seja a mais eficaz possível.

É na abordagem educacional bilíngue que se prioriza a língua natural do surdo como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, tornando possível, assim, a aquisição do conhecimento.

Desta maneira que o professor possibilitará à aquisição de conhecimento para seu aluno: por meio da língua de sinais e em seu trabalho mútuo de mediação. Goldfeld afirma (2002, p. 67):

A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende por meio de suas relações sociais os conceitos de sua comunidade e passa utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade.

E é nesse processo de aquisição que o adulto tem o papel fundamental diante da criança, pois é por meio do convívio com a linguagem que a criança irá criar seus próprios conceitos e sua identidade. Por isso a importância da escola bilíngue estar presente o mais cedo possível, uma vez que haverá professores que irão compreender de maneira eficaz e difundir a língua de sinais em suas práticas pedagógicas.

Assegura assim Goldfeld (2002, p. 109):

O importante é que todos os profissionais percebam a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. Essa língua é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais (...).

A escola irá adaptar-se ao aluno surdo de forma que o conduza através do processo de ensino-aprendizagem e de valores que contribuam em sua vida social. Nos dias atuais, a abordagem que está dando maiores resultados é o bilinguismo, possibilitando que o surdo tenha domínio de duas línguas tanto no cotidiano escolar, quanto em sua vida particular,

criando possibilidades para que toda criança surda seja inserida em uma comunidade diglota.

Sendo assim, é a partir das relações sociais que o Surdo cria possibilidades de desenvolver seus próprios conceitos. Goldfeld diz que (2002, p. 73):

As respostas para as questões de desenvolvimento devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. É com base nas relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá (...).

A aprendizagem traz uma grande bagagem quando se trata de desenvolvimento, pois é por meio do relacionamento sócio-histórico do contexto que a criança está inserida que o desenvolvimento seguirá. Um exemplo seria o relacionamento com os pais, que é o primeiro contato da criança, e depois com a sociedade e familiares. Sobre isso, Goldfeld (2002, p. 44) explica que:

É sabido que mais de 90% dos surdos tem família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família aprenda essa língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa.

Sendo assim, é muito importante que a família tenha interação com a língua de sinais para facilitar a compreensão da criança com o ouvinte, pois a língua oral nunca será sua língua materna e, dessa maneira, será uma língua estranha e não servirá a todas as suas necessidades. Para que haja uma compreensão mútua, a família precisará compreender o universo do surdo.

Compreende-se que essa não é uma aquisição fácil, a família precisa querer e ter dedicação, pois irá aprender em longo prazo, dando possibilidades ao surdo de comunicar-se em casa com sua língua natural. É a partir desse contexto familiar que o surdo terá novas descobertas que serão recontextualizadas na escola.

É na escola que o surdo irá receber uma educação formal, oferecendo possibilidades de ser um cidadão que ocupará espaço na sociedade, seguindo sua vida de maneira normal, longe dos estereótipos de um ser incapaz. Para Vygotsky (1927, p.33, *apud* SÁ, 1999, p. 42), “a validade social é ponto especial e final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista da posição social”.

Já que é a partir da educação bilíngue que o surdo será inserido na sociedade, o que tempos atrás não era possível, e é por meio da língua de sinais, que é sua língua praticada, que serão abertas as possibilidades de uma educação significativa global. Sem esquecer que esse ainda é um processo em longo prazo e recente no Brasil, onde se iniciaram os estudos na década de oitenta, liderados pela professora linguista Lucinda Ferreira de Brito, e as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais.

No Brasil, é senso comum acreditar que todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua. O que estas pessoas ignoram é que o Brasil é um país de proporções continentais e bastante complexo, e que essa complexidade estende-se à língua. Temos, por exemplo,

(...) falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). (Quadros, 2012, p. 187-188).

O aluno surdo no Brasil torna-se um elemento bilíngue, uma vez que, em suas conversas, utiliza-se da Língua Brasileira de Sinais -Libras, enquanto que para suas comunicações escritas utiliza-se da Língua Portuguesa.

O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. (Salles et al, 2004, p. 77).

Na sala de aula, o aluno surdo irá aprender a gramática da Língua Portuguesa para produzir seus textos escritos, mas, por meio do intérprete da Língua de Sinais, interagirá com os demais alunos e com os professores.

A Lei assegura esse direito ao aluno, como nos diz Quadros e Schmiedt (2006, p. 17), quando afirmam que “o decreto 5.626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua”.

Uma vez que a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural das pessoas surdas, configura-se, portanto, como primeira língua, enquanto a língua portuguesa caracteriza-se como segunda língua. Isso poderá facilitar o processo ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua oral se for, segundo Salles et al (2004, p. 77-78), “adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural”.

Este bilinguismo é desejável para o aluno surdo, já que “uma política linguística para a língua brasileira de sinais começa a ser instaurada por meio legal. A lei 10.436 de 2002 reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português” (p. 17).

O ensino da Língua Portuguesa, como L2, é essencial para o aluno surdo, uma vez que este necessitará desta segunda língua no seu cotidiano. Porém, a escola deve ter conhecimento das necessidades desse aluno, que encontra dificuldade em entender a língua falada e em se expressar por intermédio dela. Capacitar profissionais que possam atender a essas necessidades deverá ser uma das preocupações básicas da escola brasileiras para que se possa, de fato, realizar uma educação inclusiva.

Dessa forma, notamos que as concepções acerca do surdo e da surdez foram construídas ao longo da História de acordo com as mentalidades das épocas e das sociedades, assim verificamos ainda que a educação formal para a pessoa surda também acompanha a evolução histórica a exemplo da formalização legal e legítima da tradução e interpretação simultânea em aulas do currículo comum em escolas da rede pública.

Essa constatação é confirmada na conjuntura da composição sociocultural contemporânea e de suas respectivas leituras e práticas de alteridade, ou seja, a educação formal de surdos é uma conquista contemporânea dos pensamentos de agendas positivas que têm sido praticadas desde os anos 1980, época em que movimentos sociais e populares juntamente com reorientações estatais deram novos impulsos a políticas públicas no Brasil.

ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Toda produção científica (teórica) e filosófica (postulado) é fruto de culturais das sociedades em suas respectivas conjunturas históricas, portanto, marcadas pelo tempo. A construção da Análise do Discurso iniciada na primeira metade dos anos 1960, na França, tem sua marca no contexto sociopolítico (ideológico) da época em que o marxismo era adotado como um dos mais eficazes instrumentos teóricos acerca da ideologia como “(...) sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, s/d: 69) juntamente com a psicanálise lacaniana sob a influência do estruturalismo cunhado por Lévi-Strauss.

(...) a Análise de Discurso aparece nos anos 1960, sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo ainda pouco criticado na linguística, e triunfante por ser “generalizado”, isto é, exportado para as outras ciências humanas (por exemplo, por Lévi-Strauss ou Barthes), ou inspirador de reflexões mesmo quando não se declara explicitamente (por exemplo por Lacan, Foucault, Althusser ou Derrida); a linguística pode ser chamada ainda de ciência-piloto das ciências humanas (GADET, 2014, p.8).

A Análise do Discurso francesa foi construída em sequência, mas com abordagens e metodologias distintas próprias da conjuntura histórica contingencial das construções epistemológicas nas ciências da natureza, nas exatas e nos postulados filosóficos. A ciência é produto do meio sociopolítico de sua época fazendo-se instrumento ideológico nos conflitos sociais de cada período.

Nessa conjuntura sociopolítica e cultural composta pelo conceito marxista de ideologia, pelo inconsciente de Lacan e pelas categorias cunhadas por Ferdinand de Saussure, as primeiras construções teóricas da Análise do Discurso são apresentadas pelo psicólogo Michel Pêcheux (1938-1983) como fruto da contemporaneidade dos anos 1960, que chama a atenção para a insuficiência da linguística praticada nas áreas da fonologia e da semântica para darem conta da análise do que é a língua enquanto materialização instrumental de ideologias numa conjuntura social (cultural e política) estratificada e conflituosa entre seus respectivos níveis e classes sociais.

Ao se basear e ser conscientemente influenciado por categorias contemporâneas à época, Michel Pêcheux toma as categorias ideologia e alienação como instrumentos para sua cunhagem de análise do sentido construído à lógica por meio da linguagem, ou seja, a fonologia, assim como o ego biológico freudiano, torna-se obsoleta e recebe novos conteúdos, desvencilhando-os do formalismo linguístico aristotélico. Maio de 1968 é o símbolo da época que comportou eventos pretéritos e gerou eventos em várias partes do mundo dividido ideologicamente por capitalistas e socialistas, como explica Orlandi (2012, p. 20):

O sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real e também pelo real da História, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundando em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

O real histórico é discursivo porque se substancia em práticas que visam o ideal à *guisa* lacaniana. Porém, Pêcheux inquieta-se com esse real contemporâneo reivindicando sentido ao agora no já-dito. Ou seja, o já-dito subjaz de sentido consciente do sujeito emissor enquanto para o interlocutor pode se situar tão somente na dimensão inconsciente. Ideologia e inconsciente se confluem categoricamente na Análise do Discurso francesa.

A condição *sine quo non* humana é a de se comunicar construindo sistemas linguísticos que se sustentam simbolicamente, porém, a língua (*langue*) e a palavra (*parole*) não se restringem a um modelo comunicativo, pois são instrumentos culturais constituídos por significados e significantes em relações nas quais a língua se sobrepõe (ou se sobreporia) ao sujeito singular da palavra, ou seja, o sistema anula (ria) o sujeito na conjuntura da produção linguística.

A Análise do Discurso retoma o sujeito como agente de construções linguísticas fomentando sentido aos discursos, ou seja, a primeira fase da AD francesa se limitou a abordagens de dois sujeitos estruturados em ambientes comuns, tornando a alteridade praticamente nula porque o que os diferenciava era somente o sujeito enquanto falante (*parole*) dentro do sistema linguístico (*langue*).

Podemos dizer, então, que a construção da Análise de Discurso francesa protagonizada por Michel Pêcheux e outros autores é constituída por construções e aperfeiçoamentos conceituais e por categorias de disciplinas contemporâneas à época dos anos 1960 e 1970, tais como a da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, fazendo-se importante a ressalva de que todas são construções diretamente vinculadas e produtos da conjuntura sociopolítica da época, a exemplo das diferentes nomenclaturas conceituais de ideologia que foi cunhada por diferentes autores teóricos sempre no sentido de corresponder com os fatos sociais concretos da época respondendo, portanto, às próprias dinâmicas sociais de acordo com os fatos contingentes daqueles tempos.

Diante da complexidade da construção e da constituição conceitual da Análise do Discurso francesa, faz-se necessário abordar aqui conceitos elementares e funcionais dessa linha de estudo que é adotada aqui nesta pesquisa tal como a construímos a seguir nas próximas subseções.

O DISCURSO

O que é o discurso para Pêcheux? Na literatura linguística e, especificamente, na Análise do Discurso produzida por ele (Pêcheux), a trilogia epistemológica da linguística, da psicanálise do materialismo histórico estão presentes em importâncias simétricas. A linguística estruturalista saussuriana que teoriza a dicotomia e a dualidade da língua (*langue*) e da fala (*parole*) estabelece, em certo grau discursivo, fronteiras entre o particular e o universal, respectivamente, sem atentar para a necessária intermediação conflituosa entre essas duas dimensões propostas por Ferdinand de Saussure.

O universal não é homogêneo e nem o particular é tão somente singular porque ele é construído e identificado em uma conjuntura social que envolve ideologia e cultura. Ou seja, a produção social da língua não é somente fato social por si porque toda produção social é fomentada e constituída por ações ideológicas causando, até, processos de

alteridade tomando como base categorias marxistas, tais como posição de classe social, estrutura da formação de classe social e ideologia. Nenhum fato social é genuinamente isolado, pois a natureza da conjuntura social é a da heterogeneidade, pois:

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem, efetivamente, ser concebidos como funcionamento, mas com a condição de acrescentar que esse funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo, e que não se pode defini-los senão em referência à estrutura da formação social em que se encontram (PÊCHEUX, 1967 p. 218).

A língua é um sistema constituído por elementos extralinguísticos, tais como as ideologias, as instituições, narrações míticas e religiosas, dentre outros. Os discursos são entrelaçados e de diferentes origens. A confluência deles em dialéticas não necessariamente convergentes é um dos desafios da Análise do Discurso.

Com certa cautela, à luz de Orlandi (2012), podemos dizer que o discurso é realizável (realizado) na língua que funciona como instrumento e/ou espaço da realização do expediente discursivo, tendo em seu sentido a mensagem entre os interlocutores em gerúndio contínuo de construção dos sujeitos, ou seja, os sujeitos de interlocuções se constroem e se identificam por meio da alteridade no processo da construção do discurso, pois "(...) tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opormos o social e histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto". (ORLANDI, 2012, p. 22)

O discurso é construído na estrutura, mas também (e sobretudo) nos cortes históricos que o fazem acontecimento. Nesse caso, a interpretação é uma possibilidade que pode desaguar em conclusões verdadeiras ou falsas numa hermenêutica aristotélica delimitada na forma, ofuscando, consciente ou inconscientemente, os conteúdos reais do acontecimento. Essa possibilidade de interpretações é dada em qualquer epistemologia nas três grandes áreas de pesquisa: exatas, biológicas e humanas, porque tanto conhecimentos científicos como saberes empíricos locais são produzidos a partir da situação e posição dos interlocutores.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico (sic) no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997 p.190).

Na Análise do Discurso francesa circunscrita em Pêcheux, o discurso é espaço de criações de sentidos às palavras e às frases processados, construídos e instituídos nas concretudes da língua por meio de estruturas lexicais, sintáticas, morfológicas e fonológicas. Ou seja, a língua é o sistema diacrônico e dinâmico não linear, mas - numa terminologia deleuzeana - rizomático e geológico em que as esferas ou camadas do solo são importantes na sua morfologia e estrutura sem hierarquia de importância.

O discurso é exterior ao estritamente linguístico porque não é constituído por tons, traços distintivos fonológicos etc; mas dentro desses expedientes fisiológicos e mentais há agregações significativas tanto em conteúdo como em estratégias de tons que dão a configuração ideológica, ou seja, etimologicamente podemos evocar a alegoria tal qual

Platão a concebia para fazer uma analogia ao discurso como uma prática concreta objetiva e com subjacência muito específica e consciente que dá sentido ao falar, à expressão do sujeito.

IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

As três categorias deste item serão abordadas simultaneamente por serem conceitualmente inter-relacionados, ou seja, compõem uma tríade na Análise do Discurso porque a ideologia é concretizada por meio do discurso e este, por sua vez, é concretizado de acordo com as ideologias que se interagem pacífica ou conflituosamente, pois como será visto a seguir, a língua em seu processo fonético é neutra e passa a exprimir significados na fonologia por meio dos traços distintivos que constroem as articulações fonológicas tornando-se campo de significados na semântica.

Tais significados são historicamente construídos e socioculturalmente constituintes dos campos dos sujeitos chamados de sociedade que, por sua vez, é composta por estratos e classes sociais constituídas por segmentos profissionais, de gênero, de religião, mítica, etc.

Porém, o inconsciente também está (ou pode) estar na arena da formação discursiva e na formação ideológica embora a psicanálise o trate como uma dimensão oposta (antagônica ou diferente) da ideologia que estar para o marxismo como subjacência dos fatos sociais concretos historicamente construídos. A Análise do Discurso utiliza essas duas categorias como elementos de suas práticas porque se baseia em marcações e funções dos sujeitos sociais (e políticos).

O discurso constrói a sua verdade. Em outras palavras, o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados (BARROS, 1997 p. 64).

A língua em si, como instrumento de comunicação, é neutra em suas formações fonológicas, sintáticas, morfológicas e semânticas e recebe sentidos a partir do enunciado contextualizado nas intenções de seus agentes com identificações sociais (e políticas), de acordo com estratos sociais, classes sociais e circunstâncias, como sentença Ortega y Gasset: “Eu sou em minhas circunstâncias”.

Ideologia

A ideologia estrutura (no sentido de sistema) a sociedade e seus respectivos sujeitos moldando-os a partir de orientações em diferentes escalas e modalidades, ou seja, a estratificação social e as classes sociais são definidas por ações humanas movidas ideologicamente em todas as dimensões sociais e políticas, tais como as religiosas, as estatais, as educacionais (formais e informais), as científicas, tecnológicas etc., a exemplo do que postula Erikson (1968, p. 189-190, *apud* CARDOSO OLIVEIRA, 1976 p. 38) sobre o conceito de ideologia em que chama a atenção para a opacidade e imperiosa concretude da ideologia enquanto substrato das ações humanas em contextos sociais:

Como um corpo coerente de imagens, ideias e ideais compartilhados que, seja baseado num dogma formulado, numa *Weltanschauung* implícita, numa altamente estruturada imagem do mundo, num credo político ou mesmo num credo científico (especialmente se aplicado ao homem), ou num “modo de vida”, provê os participantes de uma orientação coerente e total, ainda que sistematicamente simplificada, no espaço e no tempo, nos meios e nos fins.

A ideologia é o componente que dá vida racional e fornece os sentidos às palavras, portanto, à língua. Ela é construída histórica e socialmente pelos sujeitos políticos (cidadão).

Formação Ideológica

A formação ideológica é construída por meio de processos de alteridade internos e externos. Nos internos, esses processos se dão entre estratos e classes sociais, enquanto nos externos, por meio das construções de fronteiras étnicas e culturais. Esses processos, tanto internos como externos, também são fomentados por componentes entidades da sociedade, tais como etnia, cultura, gênero, cor, fenótipo, instituições religiosas, estatais, econômicas e representações partidárias e sindicais, dentre outros.

“Ideologia” pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse (ZIZEK, 1996, p. 09).

Postulados e teorias científicas também exercem ideologicamente substanciosas funções e sentidos nos enunciados constitutivos da sociedade, tais como o exemplo da teoria evolucionista positivista que, além de ser científica nas áreas de biologia e sociologia, também funcionam como ideologia, a exemplo da perspectiva da História linear evolucionista entre culturas e sociedades causando o colonialismo e o imperialismo europeus em continentes americano, asiático e africano, seguidos dos praticados pelos EUA. Essas ideologias baseadas em teorias científicas são modificadas de acordo com as reações sociais tais como o descolonialismo na África e na Ásia e nas democratizações políticas de sociedades como o Brasil que, a partir de meados de 1980, experimentou um sistema educacional abordando a diversidade étnica e cultural na sua formação histórica e na sua constituição étnico e cultural.

As teorias científicas influenciam a formação ideológica das sociedades como mudanças de paradigmas da mentalidade positivista incutindo a neutralidade do discurso, mas paradoxal a partir da relatividade teorizada por Einstein em 1908 influenciando o relativismo cultural que fomentou, assim, movimentos sociais e populares trazendo à tona a alteridade de minorias étnicas e culturais a partir dos anos 1980. Ou seja, o discurso social produzido por meio de livros didáticos, da mídia, das instituições, das religiões é pautado em teorias e postulados filosóficos ao longo da História e torna-se percebido por meio dos cortes propostos por Michel Foucault.

Os enunciados são marcados social e historicamente, forjados e fomentados por interesses de cada grupo social, tendo em suas respectivas subjacências substâncias

ideológicas. Essas identificações sociais por meio da ideologia geram os conflitos de classes e estabelecem as fronteiras entre os estratos sociais que são mantidas por meio de discursos que embasam as ações individuais com funções coletivas. Essas marcações de práticas ideologicamente movidas são enunciados paralelos e transversais que geram, assim, a dialética da identificação e da alteridade no interior das sociedades e entre as fronteiras sociais na dimensão internacional com a denominação de interdiscursos na Análise do Discurso.

Na formação ideológica marcada tanto na perspectiva histórica como social, há o aspecto moral (normas) do que pode ser dito e o que pode ser interditado em determinados momentos, cerimônias, locais e instituições. Há culturas (indígenas) em que existem palavras que somente podem ser pronunciadas por adultos, por homens ou mulheres, e assim sucessivamente. Por exemplo, não se vai a um culto ou à missa de short e nem se vai à praia de terno e gravata. Um magistrado pode pronunciar um palavrão em um momento de lazer com amigos, mas não o pode pronunciar em uma sessão no tribunal.

No caso da educação formal (escolar e universitária), há a transposição didática pela qual se adéqua conteúdos científicos ao nível das crianças, dos adolescentes e de adultos, tornando-os compreensíveis a esses públicos não científicos no sentido denotativo. Ou seja, os enunciados compõem os discursos contemporizados e situados na conjuntura sociocultural que, por sua vez, é um amálgama de ações dos sujeitos ideologicamente dinamizadas nas interlocuções entre discursos que efetivam construções preestabelecidas de ideologias.

Formação Discursiva

A formação discursiva se dá na dinâmica dialógica entre estratos e classes sociais com ideologias diferentes caracterizando-a pelas dinâmicas e efemeridades porque estão sempre em mudanças de acordo com as interações sociais contemporâneas às épocas. Trata-se, portanto, de experiências cotidianas pautadas em memórias em nas práticas diárias de acordo com as necessidades e desejos dos componentes da conjuntura sociocultural.

Pêcheur e Fuchs (1968) chamam atenção para o que é e o que não é a formação discursiva como ligações entre estratos e classes sociais infraestruturais com a superestrutura. Talvez possamos aproximar a conceituação de FD de Pêcheur e Fuchs com a noção de construção de conceitos rizomática de Deleuze e Guattari (1995) pela ausência de individualidade e pela constante mutação.

Il ne s'agit nullement de remettre en cause l'idée selon laquelle 'la langue n'est pas une superstructure' (au sens marxiste de ce mot) mais d'avancer que les formations discursives sont, elles, fondamentalement liées aux superstructures, à la fois comme effets et comme causes. Une théorie de 'l'effet de discours' ne peut ignorer ce point, quelle que soit par ailleurs la manière dont elle formule son objet (sous la forme d'une 'pragmatique' d'une 'rhétorique ou d'une 'stratégie de la argumentation')¹ (Pêcheux & Fuchs, 1968, p. 32).

1. Não se trata absolutamente de questionar a ideia da língua ser uma superestrutura (no sentido marxista), mas para argumentar que as formações discursivas são, basicamente relacionadas com a superestrutura como efeitos e como causas. A teoria do 'o efeito do discurso' não pode ignorar isso, independentemente também de como ela formula o seu

A formação discursiva, portanto, depende de seu objeto e de sua forma elaborada ao longo de sua construção podendo ser retórica, estratégica e argumentativa. Ou seja, causa e efeito são condições *sine quo non* porque a FD se dá na dimensão consciente e, portanto, têm objetivos a serem alcançados de acordo com interesses e necessidades de seus sujeitos.

Como podemos entender por meio da citação de Pêcheur e Fuchs a Formação Discursiva não está na superestrutura, portanto, na classe dominante e no Estado, mas é construída com a participação desses segmentos sociais por meio de suas respectivas ideologias que se interagem com as ideologias dos demais estratos e classes sociais.

O INTERDISCURSO

O interdiscurso é uma categoria da análise de discurso francesa cunhada por Pêcheux (1995) que evoca outras categorias de diferentes áreas, tais como o inconsciente de Jacques Lacan e a ideologia no sentido de Louis Althusser no que tange à formação discursiva inserida no já-dito e no contexto constituído social e historicamente no qual o sujeito se forma fomentado pelo inconsciente e pelo momento presente ditado pela ideologia como “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995 p. 162).

Para Orlandi (2012, p. 31-32), o fato de que o já-dito sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso em sua relação com os sujeitos e suas ideologias (...) o interdiscurso disponibilizam dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

O sujeito se constitui de influências externas tanto do inconsciente como da ideologia construídos historicamente, marcados em tempo e lugar. O interdiscurso evoca situações socioculturais e históricas, tais como heterogeneidade porque ele (o interdiscurso) é traçado substancialmente por meio de discursos diferentes ideológica e historicamente fazendo-se pluralizado já que é polifônico graças ao cruzamento de diferentes discursos e é externo porque o sujeito se assujeita de acordo com a sua situação histórico e ideológica contemporânea, de sua época:

(...) o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da seqüência textual funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-aforizados) de uma seqüência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente (ORLANDI, 2005 p.158)

O interdiscurso é externamente construído pelo sujeito em situação de alteridade porque ele se torna sujeito (agente) de discursos já-ditos com os quais ele se identifica, valendo a observação que por si mesmo o interdiscurso se dá em conjuntura de alteridade porque implica identificação, constituição e construção de sujeitos de acordo com afinidades de diferentes discursos que, por sua vez, fomentam a formação discursiva.

objeto (como uma 'retórica ou' 'pragmática' 'estratégia do argumento').

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas, já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em minhas palavras (ORLANDI, p. 33).

Conforme Orlandi (2012, p.31) define os discursos já-ditos, como o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível que sustenta cada tomada da palavra.

Nessa perspectiva, o sujeito ontologicamente se constrói e é construído nos processos interdiscursivos nos quais e pelos quais as dimensões temporais (históricas) são epistemologicamente marcadas em seus respectivos discursos.

Assim, o interdiscurso é o espaço e a situação de criações de sentidos, como veremos no próximo item.

SENTIDO

O sentido ontológico do sujeito é construído historicamente no contexto sociocultural provido de fomentações de sentidos à sua existência enquanto indivíduo em interação com outrem se tornando sujeito. Essa dinâmica do sujeito é viável por ser substancializada de sentido discursivo, ou seja, as palavras são construídas de acordo com seus sentidos nas contingências (históricas) e nas circunstâncias (culturais).

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc. não existe em "si mesmo"... mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas. Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as produzem, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referências a formações ideológicas onde essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Para Orlandi (2012, p. 47), o sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.

As palavras são históricas e recebem sentidos de acordo com as circunstâncias dos sujeitos que, por sua vez, são compostos de memórias interligadas ao contemporâneo consciente (histórico/ideológico) e ao inconsciente (cultural) formando a dualidade discurso/ideologia, pois a ideologia é concretizada nos discursos e estes se substancializam na ideologia efetivando, assim, o fato da formação discursiva na composição dos sujeitos na dialética do "eu" e do "outro", portanto, o interdiscurso se faz em ambiente polifônico/heterogêneo no qual a alteridade é fundamental na marcação de tempo e na conjuntura social.

O sentido é construído na Formação Discursiva, portanto, ele é fruto de realidades

ideológicas e históricas porque depende de conteúdos da memória dos sujeitos que, ao conviverem em conjunturas heterogêneas, processam alteridades gerindo, assim, identidades de acordo com suas formações históricas e afinidades ideológicas dando sentido ao discurso segundo essas condições de formação discursiva.

O SUJEITO

Na Análise do Discurso, o sujeito é polifônico porque é construído e constituído de diferentes discursos vindo de diferentes regiões sociais e instituições em momentos distintos, visto que são forjados por ideologias diferentes simultaneamente.

A conjuntura social é movida por múltiplas ideologias fazendo com que o sujeito se construa nessa intensa arena de disputas por poder e por efetivação de potências individuais em conjunturas também multiculturais. O sujeito é construído na conjuntura e sua constituição conceitual é edificada pela conjuntura humana que o idealiza e o define como tal, por exemplo, se alguém é de pensamento de direita ou de esquerda depende do momento de sua posição verbal e seus gestos enquanto pessoa na sociedade.

Na Análise do Discurso, o sujeito é construído nos discursos que, por sua vez, são construídos sob as influências ideológicas dos diferentes segmentos da sociedade. Portanto, o sujeito é produto de construções discursivas produzidas na construção histórica social e na dinâmica cultural das sociedades. Não há, portanto, sujeito ideologicamente neutro nem vazio de História porque as ações sociais que são conflituosas são o campo das construções históricas.

O sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. (...) O sujeito apesar de desempenhar diversos papéis, não é totalmente livre; ele sofre as coerções da formação discursiva do interior do qual já enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em outras palavras, o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social, (...) que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali, ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso (MUSSALIM; BENTES, 2003, p.133).

Na Análise do Discurso, a noção de sujeito foi construída à medida da substancialização do pós-estruturalismo, na qual o sujeito foi deixando de ser assujeitado e passou a receber uma conceituação mais concreta e autônoma do que a saussuriana e a da máquina discursiva em concepção de homogeneidade.

O sujeito é produto das diferentes construções discursivas, mas também é sujeito histórico e contingente, portanto, não pode ser considerado somente assujeitado porque anularia a condição de sujeito histórico consciente e contingente. Por isso, são construídos postulados teóricos que deem conta do sujeito como produto e como sujeito de discursos.

As categorias de sujeito e de ideologia são tão fundamentais à Análise do Discurso que podem até ser consideradas duais, já que o sujeito é construído e se constrói na

conjuntura histórico-social que, também, é fundamentalmente ideológica e, vale ressaltar, que Pêcheux se valeu de instrumentos teóricos marxistas e nessa concepção a ideologia é fundamento histórico e a construção histórica é feita na dimensão consciente.

Obviamente que a relação conceitual (e epistemológica) entre ideologia e sujeito traz em sua configuração e consistência epistemológica a divergência de linguistas estruturalistas em relação às concepções e aos postulados positivistas lógicos desde a Virada Linguística. Ideologia e sujeito serão categorias inseparáveis na construção teórica das ciências humanas, sobretudo da tríade marxismo, psicanálise lacaniana e linguística em versão pós-marxista e pós-estruturalista na figura de pensadores sérios e lúcidos como Žižek Slavoj (1996, p. 34) que chega a sugerir certa analogia entre a ideologia na concepção marxista e o inconsciente na lacaniana.

Fiorin (2014: 29) chama atenção para a concepção de sujeito com pessoa e nem coisa com objeto, pois ambos se deslocam nas narrativas, ou seja, o fio condutor do discurso não é fixo e nem obedece a regras lexicais e nem sintáticas porque escorrega em contingência na própria construção do evento que na superfície é linguístico e ideologicamente construído.

Aliás, a Análise do Discurso em sua própria concepção, ao longo de sua construção teórico-metodológica é, em si, exemplo da contingência da formação discursiva na conjuntura cultural que é fomentada histórica e ideologicamente, portanto, subjaz de substâncias políticas na essência marxista da luta de classes que, nas ciências humanas, sob a corrente straussiana, é denominada de alteridade. Ou seja, o discurso é uma extensão e expressão da ontologia social, cultural e política ideologicamente fomentada e construída no discurso, pois o sujeito moderno/ocidental é multiforme em decorrência de cruzamentos de discursos que ideologicamente influenciam sua construção, constituição e formação.

AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O SER SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados que constituem o corpus da pesquisa, cuja finalidade é identificar as formações discursivas sobre o ser surdo na escola inclusiva.

A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa consistiu nos discursos elaborados por alunos e professores ouvintes e por alunos surdos acerca do ser surdo na escola inclusiva.

A coleta de dados para a produção do corpus da pesquisa foi realizada no período de fevereiro a abril de 2017 em duas escolas de Ensino Médio pertencentes à Rede Estadual de Ensino da cidade de Manaus.

A Escola 1, Frei Sívio Vagheggi, está localizada na rua Tapajós s/n, Centro, e oferece ensino médio nos períodos matutino e vespertino, possuindo 420 alunos regularmente matriculados. A escola oferece a modalidade de inclusão de surdos desde 1998.

Série do Ensino Médio	Total matutino	Total vespertino	Alunos surdos matutino	Alunos surdos vespertino
1º ano	35	45	2	7
2º ano	30	35	0	8
3º ano	30	35	3	6

Fonte: PPP da Escola 1

Já a Escola 2, Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, situada na rua 10 de julho nº 843, oferece ensino e formação no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e nas três séries do Ensino Médio. Possui 1.478 anos, além da categoria de educação inclusiva para surdos desde 2015.

Série do Ensino Médio	Total matutino	Total vespertino	Alunos surdos matutino	Alunos surdos vespertino
1º ano	30	35	0	6
2º ano	35	35	0	5
3º ano	30	35	0	5

Fonte: PPP da Escola 2

As duas escolas acima citadas foram selecionadas por serem referência na educação inclusiva, em nível de Ensino Médio, na cidade de Manaus. Ambas promovem a acessibilidade por meio da oferta de tradutores-intérpretes de Libras para a mediação das aulas. Por esse motivo, grande é o número de alunos surdos matriculados nessas escolas.

Para a coleta do corpus, a fim de se verificar as formações discursivas em relação ao aluno surdo em uma escola inclusiva, foram realizadas entrevistas composta de dezesseis

perguntas para alunos ouvintes, 21 perguntas para alunos surdos e quinze perguntas para professores ouvintes a respeito da convivência e seus respectivos rendimentos qualitativos circunscritos na comunicação entre a Língua portuguesa. Após a aplicação do questionário, foram selecionadas e analisadas somente sete perguntas pertinentes aos objetivos da pesquisa.

O número de alunos participantes foi estabelecido da seguinte forma: na Escola 1 e 2 foram selecionados 21 alunos ouvintes, distribuídos entre o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio; sete alunos surdos, distribuídos entre o 1º, 2º, 3º ano do Ensino Médio, totalizando, portanto, 28 alunos surdos e ouvintes participantes.

Os critérios de escolha dos alunos participantes surdos e ouvintes foram a assiduidade e participação nas atividades escolares. Todos os alunos são adolescentes e solteiros.

Em relação à escolha dos professores participantes da pesquisa, foram selecionados sete, sendo quatro professores da Escola 1 e três professores da Escola 2. Utilizamos como critérios de seleção dos professores as áreas do conhecimento, da qual podemos enumerar os professores por disciplina: 01 de matemática, 01 de física, 01 de história, 01 de geografia, 01 de Língua inglesa e 02 de Língua Portuguesa. Outros professores optaram por não participar da pesquisa alegando não ter conhecimento e formação para trabalhar com surdos.

Todas as entrevistas foram realizadas no turno vespertino por termos o maior número de matrículas de surdos neste período. A resposta dos questionários dos alunos ouvintes e professores se deu por meio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Para os alunos surdos utilizamos a gravação em vídeo utilizando o mesmo questionário com as mesmas perguntas dos alunos ouvintes, mas houve a necessidade de contextualização para a língua de sinais. A Língua de comunicação entre o pesquisador e os alunos surdos ocorreu por meio da Língua Brasileira de Sinais e sem auxílio de um tradutor intérprete. Após as entrevistas, as respostas dos alunos surdos foram transcritas para a Língua Portuguesa.

Após a construção do *corpus* da pesquisa, fizemos a tabulação das respostas dos alunos ouvintes, alunos surdos e professores. Utilizamos como categoria de análise as perguntas que mais contemplavam os objetivos da pesquisa que são os de analisar discursos construídos por agentes escolares acerca do surdo em educação formal inclusiva. Esses objetivos foram perseguidos por meio de elaboração e de aplicação de questionários com perguntas objetivas focando o pretendido, ou seja, como professores, alunos surdos ou ouvintes constroem seus discursos a respeito do surdo na escola em convivência de diferentes em situação de equidade.

A partir desse procedimento podemos perceber os discursos sobre o ser surdo da escola inclusiva construídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O SER SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA

Construções acerca da surdez no ambiente escolar

A surdez é uma categoria de análise desta pesquisa e, para obter concepções acerca dela feitas por professores e alunos ouvintes - sujeitos de formações discursivas no ambiente escolar, lhes apresentamos a seguinte questão: o que você acha da surdez?

Dos sete professores indagados, todos responderam que a surdez é um problema que limita ou anula por completo a audição, comprometendo a qualidade da convivência da pessoa surda na sociedade majoritariamente ouvinte, porém, minimizam o problema da falta da audição por meio de compreensões embasadas em cunho cidadão da necessidade de respeitar e compreender o surdo sugerindo alternativas como a de aquisição de noções elementares da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e de outros recursos gestuais para construir eficazes comunicações, considerando o surdo diferente em consequência de sua limitação auditiva, mas não inferior, portanto, sujeito de garantias legais, além de legítimos agentes sociais com diferentes práticas e atenção.

A surdez é uma realidade fisiológica que compromete parcial ou completamente a audição, influenciando efetivamente a convivência de seu portador nos ambientes sociais, tais como familiar, escolar, religioso e recreativo, dentre outros, fomentando, assim, concepções e práticas nesses ambientes que possam contornar a dificuldade na comunicação e facilitar a convivência entre surdos e ouvintes, como nos diz a Professora 2:

[a surdez] É uma limitação física comum, que deve ser respeitada por todos, principalmente pela escola. Infelizmente, a escola recebe os alunos com se fosse uma oportunidade para eles, ao contrário, a inclusão social é uma oportunidade de conviver com as diferenças, oportunidade que se estende aos alunos ouvintes, surdos, família e sociedade de modo geral.

No sentido fisiológico, a Organização Mundial de Saúde - OMS/ONU (2012) considera a surdez a perda total da audição e diz que a deficiência auditiva é quando a perda da audição é parcial. Os conceitos oficiais construídos cientificamente, diferentemente das formações discursivas fomentadas no senso comum e na indiferença a detalhes que pouco influenciam na funcionalidade ordinária das pessoas, servem como parâmetros, mas não definem na prática o que as pessoas entendem e acham de tais situações, construindo, com isso, conceitos e concepções de acordo com suas funcionalidades práticas.

Assim como a fonologia e a fonética não são suficientes para a análise do discurso, a surdez enquanto anomalia fisiológica não o é nesta pesquisa, pois nossa análise aqui é construída acerca do portador de surdez e suas implicações discursivas na sociedade tais como a discriminação negativa e preconceito a portadores de surdez, tanto pelas produções protagonizadas por alunos surdos, como por alunos e professores ouvintes. Ou seja, enquanto fato fisiológico, a surdez é neutra, fazendo-se categoria conceitual e funcional a partir de produções e de construções discursivas recebendo, dessa forma, sentido com significado na conjuntura social.

Para a AD o que está em questão não é o sujeito em si; o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos. (...) Dessa forma, apesar do caráter constitutivamente heterogêneo do discurso, não se pode concebê-lo como livre de restrições. O que é e o que não é possível de ser enunciado por um sujeito já está demarcado pela própria formação discursiva na qual está inserida. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto, são sentidos demarcados, preestabelecidos pela própria identidade de cada uma das formações discursivas colocadas em relação no espaço interdiscursivo. No entanto, apesar dos sentidos possíveis de um discurso estarem preestabelecidos, eles são constituídos a priori, ou seja, eles não existem antes dos discursos. O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso (MUSSALIM; BENTES, 2003, p. 131).

Isto é, como já visto no Capítulo I, a surdez está presente na humanidade desde épocas remotas, recebendo diferentes conotações de acordo com recursos científicos, narrações e conceituações míticas em diferentes épocas e cortes históricos. No caso ontológico do aluno surdo, vemos que a noção de surdez recebe conotações amenizadoras do problema fisiológico em decorrência da ideologia atual simultânea com agendas positivas implantadas no Brasil nas últimas décadas e pelas quais são omitidas conotações pejorativas que diminuem e alienam o portador de surdez.

No paradigma ocidental, a normalidade é a de que a pessoa humana possua cinco sentidos e, quando lhe falta um deles, a pessoa é considerada anormal, deficiente; tal como se verifica em falas de alunos do 1º ano do Ensino Médio, “É um problema genético”, “É uma dificuldade”, “É uma deficiência” e “Foi algo criado por Deus”. São concepções construídas na prática cotidiana e do senso comum que recebem seus respectivos predicativos, vistas em frases como “os surdos são capazes”, “os surdos têm capacidade”, “os surdos são iguais aos ouvintes” conotando significações sincronizadas com ideologias e mentalidades contemporâneas nas quais são fomentados o respeito e a solidariedade pela pessoa que tem alguma deficiência física e/ou alguma “anormalidade” no corpo.

A surdez fomenta e dela reverberam conotações de diferentes precedências compondo formações de discursos que alimentam agendas positivas e a diversidade sociocultural latente nos dias atuais, ou seja, a presença do surdo na conjuntura social é irreversível, fazendo-se necessárias iniciativas que o incluam à sociedade majoritária com suas respectivas limitações auditivas. Essas agendas positivas acabam gerando e alimentando conceitos oriundos de diferentes fontes de abordagens, tais como a clínica, que a encara fisiológica e funcionalmente, a religiosa, que a considera destino da pessoa surda na obra divina, e a antropológica, que a vê pelo processo da alteridade, pois o surdo é ser social com suas particularidades merecendo, portanto, atenção de estudo e de análise como participante e sujeito de grupo social diferente por praticar como primeira língua um sistema que é ágrafo e peculiar à sua deficiência fisiológica.

A seguir apresentamos três diferentes concepções de surdez colhidas de depoimentos de professores e de alunos ouvintes e de surdos acerca da surdez como instrumento de análise com propósitos de situar o leitor a respeito de construções conceituais sobre o substantivo que conota deficiência e limitação ao ser surdo na educação escolar

inclusiva.

Concepção de surdez na perspectiva clínica

Como já citada acima, a OMS considera a surdez a ausência total da audição e deficiência auditiva quando a audição é parcialmente comprometida. Aqui o termo *clínica* tem conotação associada à fisiologia, pois ambas conotam análise e diagnóstico físico do corpo animal, de um ser vivo.

Essa conotação clínica (fisiológica) é a mais frequente nas falas dos entrevistados por ser a mais palpável e por fazer parte do cotidiano das pessoas ao conviver ou deparar-se com alguém que apresenta dificuldades para ouvir ou não ouve absolutamente nada, isto é, é plenamente perceptível que a pessoa não ouve, portanto, atribui-se a ela o adjetivo de surda, uma vez que não tem sua função auditiva plenamente funcionando no paradigma de normalidade na sociedade ocidental.

Por obstruir a percepção e recepção acústica, a surdez compromete o desenvolvimento do aparelho fonador, causando, assim, a dificuldade para o surdo se expressar oralmente. Esse aspecto fisiológico é extremamente importante para enfatizar a relação audição e produção fonética que, por sua vez, não está vinculada ao intelecto, ou seja, a falta da audição compromete o desenvolvimento do aparelho fonador e não está necessariamente vinculada à capacidade intelectual do surdo, logo, o surdo é intelectualmente tão capaz quanto o ouvinte e sua dificuldade para se comunicar está centrada unicamente na perda parcial ou total da audição tal como declararam os alunos ouvintes do 2^a ano do Ensino Médio, quando lhes foi perguntado o que eles acham dos alunos surdos: “Eles são capazes de aprender tanto quanto a gente”, “Eles tem a mesma capacidade dos ouvintes, então, acho incrivelmente normal estudarmos juntos”.

Concepção de Surdez na perspectiva religiosa

No momento de realização da pesquisa de campo, aplicamos um questionário composto de sete questões aos alunos surdos e ouvintes e aos professores. Na questão nº 06 perguntamos: “O que você acha da surdez, é uma deficiência?”. Dos sete alunos ouvintes, seis responderam que é uma deficiência fisiológica e um disse que “A surdez foi algo que Deus criou, sim”.

A resposta de que a surdez tenha sido criação humana possibilita duas versões. Uma de que tudo que existe é criação divina e, nesse caso, tanto coisas boas como as más. Ela também pode ser interpretada como castigo na mentalidade cristã, em sociedades não ocidentais como a yanomami e ainda como expiação no espiritismo kardecista, ou mesmo demonstração da diversidade da obra divina, tal como opina uma aluna do 2^a ano do Ensino Médio que diz: “A surdez é somente uma pequena maneira que Deus enviou para que a sociedade se habitue com a diferença dessa cultura”.

Ela não se refere a uma limitação, a uma patologia, a uma deficiência que conote inferioridade da pessoa surda, mas se refere a uma cultura diferente assim como se comunica e se convive com o outro culturalmente diferente sendo normal, descartando qualquer empecilho de ordem preconceituosa ou outra ação que sugira conotação pejorativa ao surdo.

A medicina atribui à surdez fatores fisiológicos, enquanto as religiões à ação divina com sentido de castigo. Essas diferentes acepções e interpretações acerca da surdez trazem em comum à noção de deficiência, de limitação, porém, na conjuntura sociocultural (ideológica) dos dias atuais, há adjetivos agregados ao sujeito surdo como “iguais”, “capazes” por conta da diversidade cultural que, dada às convivências entre diferentes gêneros, etnias, raças etc., traz à discussão a diferença cultural dos surdos, além do clínico e do religioso já exposto acima.

Concepção de surdez na perspectiva antropológica

A concepção antropológica do surdo se faz pela diferença e pela postulação de que grupos humanos surdos constroem e convivem em culturas específicas com suas potencialidades de desprovemento da audição, ou seja, à luz de Skliar (1998), as características e limitações fisiológicas dos surdos lhes impõem condições de criarem e de construir suas respectivas culturas pela perspectiva antropológica que considera cultura como sistema simbólico que regula e formata comportamentos individuais e coletivos.

Em falas coletadas em nossa pesquisa de campo, percebemos ênfases de que a surdez causa limitações para escutar e falar, mas que os surdos são normais e são contemplados com direitos iguais aos dos ouvintes, ou melhor, por se comunicarem por linguagem ágrafa visogestual não significa que os surdos estejam aquém dos ouvintes, sendo pertinente, portanto, a evocação da categoria da alteridade como subsídio antropológico para analisarmos formações discursivas advindas de diferentes segmentos e estratos sociais dando sentido a discursos de que o surdo apresenta limitações na audição, mas nem por isso ele se torna incapaz de fazer parte ativamente da sociedade majoritariamente ouvinte.

Nessa conjuntura, as formações discursivas se dão lastreadas por ideologias e por culturas diferentes enfatizando e deflagrando as diferenças entre surdos e ouvintes, como destaca o aluno do 2º ano do Ensino Médio em relação à convivência no ambiente escolar: “Existe uma diferença entre surdos e ouvintes, eles parecem mais inteligentes e nós parecemos bebês ainda aprendendo as coisas, ainda no básico. Em sala de aula não somos iguais” (Aluna, 1º Ano EM).

No sentido antropológico, historicamente a ideologia majoritária se sobrepõe à minoria a exemplo dos processos de colonização nas Américas, na Ásia, na África e na Oceania. Essa ilustração é evocada para situar o leitor no sentido da alteridade entre surdos e ouvintes, já que, em suas respostas, os surdos se referem como minoria e subpostos com relação aos ouvintes enquanto estes sempre se colocam com respeito e solidários aos primeiros no sentido de que eles (os surdos) são minorias, mas não são inferiores e, pelo contrário, na interação com ouvintes e em suas posturas discursivas se constroem e se constituem ontologicamente sujeitos da conjuntura escolar.

Geertz (1989) conceitua cultura como sistema simbólico e a Análise do discurso diz que o sentido da palavra é construído por sujeitos ideológicos externos à língua que lhe proporcionam sentidos e significado. Assim, quando surdos e ouvintes compõem um mesmo espaço social, há a alteridade como processo de percepção de identidade por meio do outro culturalmente diferente, fazendo com que os sujeitos se construam dentro do seu respectivo espaço simbólico, que é a cultura, como se manifesta o aluno do 2º

ano do Ensino Médio: “Na minha opinião, surdos e ouvintes precisam estabelecer uma comunicação e que a falta de comunicação não seria uma barreira para interação entre surdos e ouvintes, por isso a Libras é necessário”.

As culturas são sistemas simbólicos e, ao se agruparem por necessidade de comunicação específica, os surdos constroem e se comportam de acordo com seus símbolos em busca de significados na conjuntura social.

O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando (...) que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Nessa perspectiva antropológica, situada na ideologia das agendas positivas contemporâneas nas e pelas quais convivências de diferenças devem e podem ser política e eticamente aceitáveis, as manifestações de ouvintes e surdos a respeito da diferença trazem conotações de normalidade, ou seja, ambos a consideram normal e propiciadora de oportunidades de experiências e de aprendizados, pois quando lhes foi perguntado “Você acha bom a turma ser composta por alunos surdos e ouvintes? Por quê? ”, obtivemos as seguintes respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio: “Sim, porque desenvolve a democracia entre os humanos”, “Sim, porque diminui a discriminação”.

A cultura é composta e construída em paradigmas de identidades. Essa premissa nos faz remetermo-nos a ideia de Sá (2002, p. 15) de que a língua não é o único instrumento de identidade dos grupos sociais, mas é a partir dela que as construções simbólicas são construídas.

DISCURSOS SOBRE O SURDO NAS FALAS DE PROFESSORES E ALUNOS OUVINTES E SURDOS

O surdo é conceituado como diferente e evita-se a conotação de deficiente, coitado, anormal e outras atribuições que o definam como pessoa incapaz. Essa postura conceitual de professores e de alunos ouvintes é contemporânea, da mentalidade atual, que fomenta agendas positivas de tolerância quanto à diversidade de diferentes ordens: étnica, de gênero, racial, religiosa, fisiológica etc.

Os alunos ouvintes veem os surdos como fonte e oportunidade para ampliar conhecimentos por meio da língua de sinais, pois estudar com surdo “É normal e eu aprendo outra língua”, “Eles são tão capazes quanto nós ouvintes e eu aprendo com eles”, “É uma oportunidade de interagir e aprender com eles”, de acordo com as opiniões de alunos e alunas do 2º ano do Ensino Médio.

Os professores de diferentes disciplinas escolares também conceituam os surdos como diferentes e intelectualmente capazes tanto quanto os ouvintes, a exemplo do que diz um dos entrevistados se referindo à elaboração de provas iguais para surdos e ouvintes: “Elaboro uma só avaliação para todos os alunos. Acredito que todos são capazes de realizá-la. Igualdade de aprendizagem”.

A diferença fisiológica causa construções conceituais divergentes e, em algumas delas, são perceptíveis concepções de inferioridade ao surdo, tal como fala um aluno do 1º ano do Ensino Médio: “Normal. Porque o fato de ser surdo não impede de estudar e é encorajador porque eu sendo normal tenho que ser melhor porque não tenho dificuldade”.

Nesse caso, como bem frisa Orlandi (2012), “a ideologia se concretiza por meio da palavra” e, na fala do aluno, a ideologia ocidental judaico-cristã de normalidade é justaposta diante da ausência de audição do colega que, por esse fator, pode apresentar dificuldades para aprender diferentemente dele que ouve. A ideologia ocidental da perfeição simbolizada por categorias como amor, deus, alma, ausência de pecado, entre outros grupos, se faz presente nessa sentença, pois o surdo não é plenamente normal como diz a natureza que o animal possui cinco sentidos, sendo um deles a audição.

Já os alunos surdos se consideram capazes de aprender e de conviver com os ouvintes, destacando que a barreira na comunicação poder ser minimizada por meio da aquisição da Língua de sinais, pois “(...) surdos e ouvintes precisam estabelecer uma comunicação e (...) a falta de comunicação não seria uma barreira para interação entre surdos e ouvintes, por isso a Libras é necessário”.

Ou seja, aqui nos deparamos com a subjacência que estrutura a linguagem cultural postulando que a linguagem não se limita e nem é praticada somente por meio de sistemas linguísticos orais e gráficos, mas a exemplo da visogestual língua de sinais utilizada pelos surdos, os ouvintes também fazem parte do contexto sociocultural e a eles cabe a iniciativa de se inserirem no espaço sociocultural dos surdos adquirindo a língua de sinais, isto é, há mútua inclusão pela qual surdos se inserem à cultura de ouvintes e estes se inserem a dos surdos.

Ressaltamos que as inclusões mútuas (de duas mãos) se dão por meio da ideologia de agendas positivas aplicadas nas últimas décadas no Brasil, que, por sua vez, é respaldada por teorias antropológicas como a do relativismo cultural que contradiz, de certa forma, o evolucionismo positivista aplicado em nosso país desde seus primeiros momentos de existência no mundo ocidental.

Dizendo de outra maneira, ao visualizarmos as diferentes concepções construídas a respeito do surdo ao longo da História ocidental, percebemos que as concepções mencionadas acima de jovens e professores acerca do mesmo sujeito (o surdo) são contemporâneas à mentalidade fomentada por ideologias que enfatizam a democracia, a tolerância, a diversidade cultural e étnica em convivência, dentre outras realidades próprias dos dias atuais.

Mais uma vez, constatamos que a palavra é o instrumento da efetivação ideológica marcada em época e em espaços socioculturais que são construídos, mantidos ou modificados de acordo com o pensamento ideológico hegemônico de seus respectivos atores em épocas diferentes na História. Essa constatação é importante para a presente análise porque, ao construirmos narrações e descrições do surdo em diferentes etapas da História no primeiro capítulo desta dissertação, verificamos o quanto os discursos e conceitos sobre o surdo foram modificados e aprimorados ao longo da História.

Os discursos de professores e de alunos surdos e ouvintes se divergem em estilo, mas se convergem sob a perspectiva da ideologia do politicamente correto.

DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

A língua de sinais coexiste com as línguas fonológicas com grafia, mas pouco se tem conhecimento dela e acerca de sua importância na formação cidadã, escolar e universitária de surdos e de deficientes auditivos.

Fazemos a observação de que os professores entrevistados nesta pesquisa foram formados antes da implantação da língua brasileira de sinais/Libras em 2002 como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, portanto, eles manifestaram dificuldades para ensinar alunos surdos e suas respectivas dependências ao tradutor/intérprete de libras na sala de aula.

Para os surdos, a língua de sinais é instrumento de comunicação tanto com surdos como com ouvintes diferentemente dos ouvintes que podem adquirir grafia de línguas fonológicas e, também, a própria língua de sinais para se comunicarem exclusivamente com surdos.

Na categoria de inclusão escolar, os discursos são produzidos circunscritos na funcionalidade da língua de sinais na comunicação, o que pode facilitar entendimentos no cotidiano entre surdos e entre estes e ouvintes, sejam professores, sejam alunos. Quando perguntados se eles se sentem preparados para darem aula a surdos, dos sete professores indagados, somente um respondeu que sim, ressaltando que prepara suas aulas com vídeos legendados para facilitar o acesso dos surdos.

As respostas negativas quanto à preparação para conviver com alunos surdos estão relacionadas a barreiras impostas pela falta de conhecimento da língua de sinais, ou seja, embora tenha consciência política da necessidade da tolerância e dos direitos dos alunos surdos a aulas diferenciadas com tradutores/intérpretes, funcionalmente a língua de sinais desvela a limitação de comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes.

Os professores não sabem a língua brasileira de sinais e estão dependentes dos intérpretes/tradutores. O Entrevistado 2 diz que tem interesse em se comunicar em libras, porém, em seguida responde que tem pouquíssimo conhecimento da língua de sinais, o que conota um interesse obsoleto, desprovido de ação.

Já os alunos ouvintes demonstram experimentar dificuldades para se comunicarem com seus colegas surdos, mas se dedicam a adquirir noções elementares e suficientes para se entenderem com os surdos.

No sentido inverso do desinteresse dos professores entrevistados por nós acerca da língua brasileira de sinais, do total de alunos participantes, somente dois disseram que não conseguem se comunicar com seus colegas surdos. Proporcionalmente é uma representação expressivamente significativa, além dos detalhes de como eles adquiriram conhecimentos elementares da língua brasileira de sinais destacando as circunstâncias na convivência com surdos na sala de aula, nos momentos de recreio e por interesses próprios, como forma de ampliar seus leques de convivências sociais e, curiosamente, por postura política de solidariedade aos colegas surdos, revelando, nesse caso, processos de inclusão diferentes do planejado e convencional, nos quais o surdo não é inserido à sociedade envolvente de ouvintes, mas, pelo contrário, de inserção de ouvintes ao espaço

social de surdos por meio da aquisição da língua brasileira de sinais, ou seja, alunos ouvintes se interessam por aprender a Libras como via *sine quo non* de se comunicar e ajudar seus colegas surdos.

Essa diferença de postura entre professores e alunos ouvintes pode ser fomentada pela posição social e funcional diferente entre eles, pois os professores se valem de intérpretes, enquanto os alunos convivem mais e diretamente com os surdos, pois realizam atividades escolares, discutem dúvidas sobre conteúdos de diferentes disciplinas e, fomentados por solidariedade, tentam se ajudar.

Quando perguntados se sabem o que significa Libras, os alunos do 3º ano do Ensino Médio responderam em unanimidade que sabem e que aprenderam seu significado por meio de professores, da internet e da convivência com colegas surdos, ou seja, os discursos se formaram na prática e na funcionalidade dos sujeitos.

DISCURSOS SOBRE INTERLOCUÇÕES ENTRE SURDOS E OUVINTES

Como já abordada em itens acima, a comunicação é entrave entre surdos e ouvintes, e suas comunicações são viabilizadas por conta de construções racionais e espirituosas que amenizam e, até, eliminam essa barreira. Porém, a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes é como a que se dá entre falantes de línguas diferentes.

Na pergunta sobre a comunicação dos alunos ouvintes com os surdos, as respostas foram positivas, enaltecendo a novidade de aprenderem a língua de sinais, tais como “legal e interessante”, “Superprática e fácil de aprender”, porém, uma resposta é emblemática, em que o aluno diz: “Eles são tão espertos e comunicativos e fazem de tudo para nos ensinar a entendê-los”, coadunando com falas de alunos surdos que, no processo de alteridade no qual a língua é a barreira que dificulta a comunicação entre ouvintes e surdos, estes como minoria tomam a iniciativa de ensinar a língua de sinais aos ouvintes: “Minha relação de comunicação com os ouvintes é complicada, eu sei a língua de sinais e eles sabem a língua oral, ou seja, cada um sabia a sua língua e não a do outro, isso é uma barreira”, “A comunicação com os colegas é através da escrita dos surdos e através do ABC, depois começo a ensinar os sinais, aconselho os ouvintes a treinar a língua de sinais em casa. Eles acham difícil!”, “Na minha opinião, surdos e ouvintes precisam estabelecer uma comunicação e que a falta de comunicação não seria uma barreira para interação entre surdos e ouvintes, por isso a libras é necessário”.

A comunicação se dá imperiosamente por meio da língua visogestual pela falta de percepção auditiva, porém, na subjacência há iniciativas de interação gerada e fomentada pela ideologia da convivência entre diferentes.

DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS

A inclusão educacional de surdos é uma categoria política no sistema educacional brasileira para formar política e profissionalmente o surdo, isto é, um instrumento de agenda positiva implantado no Brasil nos últimos anos como forma de eliminar ou amenizar a alienação de minorias étnicas, fisiológicas, culturais, raciais e de gêneros.

No caso dos surdos, a educação inclusiva é tema de discursos provenientes de diferentes categorias profissionais, tais como dos próprios tradutores/intérpretes que atuam nas salas de aula traduzindo os conteúdos das aulas da língua portuguesa oral para a de sinal/Libras, de pedagogos engajados na discussão acerca da escola como instrumento de inclusão, de linguistas e dos próprios alunos surdos e ouvintes.

A inclusão não diz respeito somente ao espaço social onde os surdos e ouvintes se comunicam, mas, sobretudo, na construção ontológica do surdo ao ser visto pelo ouvinte como diferente, mas não inferior e incapaz, tornando o espaço social dinâmico e substancializado por alternativas que dão sentido às interações entre surdos e ouvintes, criando vias de comunicação.

Para mim, a comunicação é normal porque quando não entendo escrevo e entrego ao ouvinte e ele me responde. Não tenho dificuldades. Eu ensino o alfabeto e quando preciso faço a datilologia e eles entendem, aos poucos vamos crescendo nossa comunicação. Às vezes utilizo o celular para me comunicar com os ouvintes através de mensagens, fotos etc. (Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

Como se pode ver, a comunicação como barreira não significa mais obstáculo porque a inclusão se dá de forma mútua entre surdos e ouvintes. A escola proporciona essa inclusão pela própria natureza política de sua funcionalidade e por disponibilizar espaço para formações discursivas advindas (produzidas) de diferentes estratos sociais e culturas.

As relações discursivas entre as categorias de análises desta pesquisa, efetivamente nas falas e declarações de professores e de alunos ouvintes e surdos, compuseram o corpus substancial deste capítulo em que foram analisadas as construções discursivas dos agentes de salas de aulas, compostas por alunos ouvintes e surdos juntamente com professores, que são obrigados a conviver com essa realidade diversificada de alunos surdos e ouvintes.

Não se trata, portanto, de uma sala de aula trivial na nomenclatura tradicional em que o professor apresenta, explana e explica os conteúdos se submetendo, grosso modo, a questões e interferências de alunos. Essas salas de aulas também constam de uma minoria de alunos surdos suficiente para impactar e para requisitar novas e/ou diferentes abordagens e metodologias, a fim de que os agentes surdos (que também são alunos) não tenham seus rendimentos qualitativos comprometidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa na área de linguística circunscrita na Análise do Discurso francesa foi proveitoso na dimensão profissional por ter estudado uma área de conhecimento que pode subsidiar análises socioculturais e metodológicas com propósitos de melhorias no ensino de surdos na educação formal.

Fez-nos perceber que os fenômenos socioculturais estão na subjacência dos atos positivos, ou seja, no caso da língua as produções fonéticas e fonológicas são ferramentas para expressões e concretizações de ideologias que comandam nossas ações socioculturais, pois todo ato linguístico socialmente posto é causa e resultado ideológico.

As categorias da Análise de Discurso ideologia, formação discursiva, enunciado, sujeito são concretas e perceptíveis no cotidiano social e profissional fazendo-nos melhorar a partir de percepções advindas de compreensões dessas categorias aplicadas na sala de aula, por exemplo, onde alunos surdos e ouvintes se veem em barreiras pelos obstáculos impostos na assimetria de comunicação, no entanto, a fim de se interagirem criam alternativas apelando para a escrita e para o visual.

Percebemos, também, o quanto a ideologia é viva e prática nas construções de nossas vidas sociais. No caso dos alunos surdos, por serem minorias, ouvimos que na hora do lanche se reúnem entre eles, ou seja, por conta da limitação fisiológica da audição e por se comunicarem por meio de língua gestovisual a tendência é a de que se agrupem formando, assim, grupos dentro da sociedade majoritária de ouvintes.

Esses agrupamentos causam identidades que são construídas por meio de alteridade que, por sua vez, são efetivadas via formações discursivas em contexto pluricultural e, no caso da escola, praticam-se ideologias do Estado, de diferentes culturas populares e dos surdos que se incluem (ou são incluídos) na conjuntura social.

Pelo fato de trabalharmos como docente na área de Língua Brasileira de Sinais, a pesquisa foi importante (e continua sendo) porque nos agregou categorias teóricas que podem nos auxiliar para compreendermos situações cotidianas tanto na escola como na universidade e na convivência social em geral. Fez-nos ver que a didática e a metodologia nas aulas em que há alunos surdos devem ser preparadas com especificidade no sentido de contemplar tanto os alunos ouvintes como os surdos, pois ouvimos de professores que não dão atenção a esse pormenor que, do ponto de vista pedagógico, é de fundamental importância.

Os tradutores e intérpretes são preparados e treinados e, até certo ponto, podem ser considerados eficazes, porém, há situações em que a polivalência exigida não corresponde às necessidades dos alunos surdos a exemplo de assuntos nas diferentes disciplinas escolares nos quais não apresentam nenhum domínio e nem elementar conhecimento e a tradução em si não é suficiente para transmitir qualitativamente o conteúdo aos alunos surdos.

É o caso, por exemplo, das respostas à questão número cinco na qual perguntamos de os alunos surdos entendem as aulas dos professores e por unanimidade os alunos surdos responderam que não aprendem e experimentam dificuldades para entender o que os professores pretendem transmitir. É um dado importante com conotação de gravidade porque os professores continuam dando suas aulas sem se preocuparem com a qualidade

da aprendizagem dos alunos colocando em dúvida, inclusive, as avaliações que segundo nos informaram são elaboradas indiferentemente para alunos surdos e para alunos ouvintes.

Além da importância pessoal e profissional, também foi importante no sentido político tanto na função da pesquisa como na de seu conteúdo a respeito de uma minoria étnica e cultural que é a dos surdos na escola como inclusão na educação formal. Essa importância não se restringe aos surdos, pois na atual agenda de políticas positivas no Brasil existem ações voltadas a outras minorias ou de questões diferenciadas, tais como a questão de gênero, a de cor da pele no caso de afrodescendentes, de índios, da mulher.

Percebemos que essas políticas positivas são providenciais no sentido de incluir pessoas ditas (consideradas) de minorias étnicas à sociedade envolvente por meio de instruções educacionais formais evitando, assim, o assistencialismo. Ações governamentais e de organizações particulares que tomam a minoria étnica e cultural como diferente tratando-as com equidade.

Não é o caso, portanto, de igualdade sociocultural, econômica e nem étnica, mas trata-se de equidade em direitos civis correspondendo, inclusive, a tratados e a convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário no sentido de cumprir com normas institucionais centradas no respeito e na aplicação dos direitos humanos que possuem os diferentes e minoritários.

Os resultados obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos surdos e ouvintes e aos professores foram surpreendentes e, daí está outra importância desta pesquisa por ter revelado o quanto jovens estudantes ouvintes se interessam por adquirir conhecimentos básicos e até avançados da língua brasileira de sinais acenando certa sorte de prática política e de solidariedade a seus colegas e contemporâneos de escola que não contam com a audição, ou seja, criam alternativas para amenizar as dificuldades de comunicação impostas pela falta da audição.

Nas respostas às seis questões aplicadas a alunos surdos, ouvintes e a professores percebemos que a dificuldade de comunicação não significa essencialmente obstáculo para convivência entre surdos e ouvintes, ou seja, ambos se propõem a conviver embora com dificuldades de comunicação tendo certa noção ideológica da diferença de gênero.

Nesse sentido, essas disposições eliminam possibilidades de fronteiras étnicas porque, ao se esforçarem para viabilizarem suas convivências os próprios alunos desfazem as diferenças sociais e culturais limitando-as, assim, às fisiologias biológicas que efetivamente significam limitações de audição.

Quanto à convivência e aproveitamentos qualitativos das aulas, alunos surdos tendem a expressar afinidades com disciplinas da área de exatas. Esse dado nos fez ventilar a possibilidade de que as dinâmicas de cálculos podem ser mais visuais do que sonoras diferentemente das disciplinas de humanas que são expressas em aulas discursivas e argumentativas. Porém, vale dizer que essa possibilidade não é totalmente válida porque há alunos surdos que não possuem qualquer afinidade com artes plástica e preferem as aulas de geografia e de História. Outros de afinam com a Gramática da língua portuguesa, etc.

Essa diversidade quanto à afinidade ou preferência dos alunos surdos por disciplinas escolares nas três áreas de conhecimento endossam a tese de que a limitação auditiva

não interfere no desenvolvimento da dinâmica intelectual dos alunos surdos sendo, por conseguinte, pertinente a educação formal de inclusão deles à sociedade envolvente porque essas instruções escolares, burocráticas e oficiais são estendidas à fase adulta dessas crianças e adolescentes no segmento da profissionalização e do trabalho formal, pois como já dito, são pessoas que constituem famílias, têm vidas sociais normais e possuem potenciais de produção.

Há nesse contexto sociocultural as relações políticas e étnicas próprias de dinâmicas sociais, tais como relações de gênero nas quais as diferenças se friccionam e se moldam na medida de suas necessidades e desejos políticos no contexto onde convivem. Porém, essas diferenças impostas pela surdez e audição criam outra forma e via de comunicação entre surdos e ouvintes meio que eliminando as dificuldades de comunicação, ou seja, as diferenças entre surdos e ouvintes passam a ser consideradas normais e a convivência passa a ser construída a partir desse paradigma da diferença.

Nesse aspecto, a política de inclusão de alunos surdos a salas de alunos ouvintes acena com resultados positivos porque elimina a diferença como obstáculo de convivência tornando-a normal. Esse é um dado muito importante por ser ingrediente nas práticas de discriminações positivas pelas quais se reconhece a diferença de fenótipo, de gênero, de cor da pele, de estrato e de classe sociais, de categorias profissionais em conjuntura multicultural e étnica.

Na convivência de alunos surdos e ouvintes, percebemos que ambos se esforçam para tornarem a convivência qualitativamente produtiva na qual tanto surdo como ouvinte se perceba bem. Já na convivência de professores com alunos surdos, percebemos que os adolescentes se sentem indiferenciados pelos docentes numa alusão de que, por serem surdos e necessitarem de atenção diferenciada, os professores deveriam ter uma atenção diferente a eles.

Essa impressão tida por nós a partir de dados coletados junto aos alunos surdos foi confirmada por meio de respostas fornecidas pelos professores que disseram adotar tratamentos iguais aos alunos surdos e de que, quando sentem e necessitam conversar com algum aluno surdo, usam o tradutor/intérprete como intermediador.

Obviamente que o professor é sujeito na sociedade que depende de outros fatores, tais como formação adequada para dar aula a turmas mescladas por alunos surdos e ouvintes. Essa é uma lacuna que ocorre e diz respeito à pedagogia para contornar metodológicas e didáticas no sentido de oferecer formações polivalentes e multidisciplinares a fim de atender às necessidades práticas nas salas de aula.

Há lacuna de compreensão na ordem conceitual porque os professores nos disseram considerar os alunos surdos normais numa alusão à legislação e aos princípios étnicos e legais da não discriminação de qualquer pessoa por razões de fenótipos, de cor da pele ou por algum detalhe físico.

Porém, a confusão é a de que os alunos surdos não são iguais aos que ouvem e devem ser tratados como diferentes com discriminações positivas, ou seja, sem preconceito e nenhum tipo de discriminação negativa: ofensas, diminuição de potencial intelectual, xingamentos. Essa é a fronteira ou ponto crucial na relação entre os diferentes em uma sociedade pluricultural como a brasileira.

Não há como se tratar diferentes como iguais à guisa de pressupostos legais que na prática não funcionam. São diferentes e por serem diferentes devem ser tratados como tais eliminando, assim, a hipocrisia e construções conceituais que na prática não se confirmam como a categoria de democracia racial.

Talvez seja o caso de se incluir categorias linguísticas e antropológicas em aulas de ética profissional, aliás, nas aulas de ética se trabalha o ideal nas relações de professores e alunos enquanto nessas categorias das supracitadas disciplinas acadêmicas se trabalha as relações sociais na prática, nas realidades em que elas são construídas, portanto, apreço ser mais eficaz analisar as situações escolares baseando-nos em realidades efetivas do que nas ideias.

Igualdade e equidade, portanto, a sociedade é composta e constituída por diferentes etnias, culturas, gêneros, classes e estratos sociais, religiões, mitos, dentre outras diferenças. Nessa conjuntura, não há como haver a ideal e idealista pretensão ideológica do Estado de considerar todos iguais em direito, mas na realidade as diferenças valendo evocar a diferença entre diversidade cultural e diferença cultural cunhada por Bhabha (2001, p. 63) na qual a primeira é uma potencialidade epistemológica enquanto a segunda é a constatação de que a sociedade é composta por grupos de diferentes culturais e ideologias que pensam e se organizam de acordo com parâmetros próprios se adequando a modelos mais extensos, como os de uma sociedade demograficamente densa e extensa como a brasileira.

Portanto, trabalhar categorias conceituais da linguística e da antropologia parece ser uma eficiente via para amenizarmos mal-entendidos e incompreensões a respeito de várias realidades nas quais vivemos e com as quais lidamos em nossos cotidianos de trabalho. Ideologia e formação discursiva são duas elementares dessas categorias que nos fazem entendermos certas dinâmicas sociais e culturais nas construções da língua como causa e efeito ideológicos e culturais.

No caso dos surdos, Moura *apud* Santana (2007, p. 33) ressalta que eles (os surdos) inauguram nova forma e conteúdo de relação sociocultural porque praticam diferenças linguísticas que configuram novas formas de grupos sociais que, por serem sociais, implicam relações de poder e de inserção social. Ou seja, os surdos não são mais minoria à margem da sociedade fadada à ociosidade sociocultural, pois com política positivas, eles se manifestam e se posicionam na conjuntura social.

Ainda no caso da relação entre professores ouvintes e alunos surdos deflagram-se relações de poder porque os surdos são sujeitos de uma linguagem específica e portadores de direitos à equidade, por conseguinte, devem ser atendidos em suas necessidades básicas e secundárias a exemplo de terem professores políglotas atuantes da língua brasileira de sinais.

Nesse caso, não se trata de desinteresse ou negligência dos professores, pois configura a relação de poder que é construída desde a ideologia do Estado não disponibilizando condições e nem oportunidades para o profissional se preparar para dar aulas a alunos surdos em uma sala mesclada por alunos surdos e ouvintes. É uma questão de cunho ideológico que se evidencia na prática tratando uma minoria como se fosse igual à maioria de alunos ouvintes. Não é assim que se trata e nem se constrói o

que denominamos de democracia, pois respeito à diferença é um dos pilares das práticas democráticas, portanto, faz-se necessária atenção às termologias que não são somente nomenclaturas de palavras, mas são conceitos e categorias sociais práticas construídas nas trivialidades sociais das pessoas.

Trata-se, portanto, de perceber a ideologia na prática cotidiana nas relações de poder aluno surdo x professores x Estado na conjuntura social sendo construídos nas formações discursivas fomentadas pelos diferentes sujeitos dessa conjuntura. Esse é o tom necessário e, talvez, eficaz para se construir consecuições razoáveis na inclusão educacional formal praticada nos dias atuais.

Para finalizar, dizemos que a pesquisa teve importância pessoal, profissional e social e atingimos os objetivos propostos porque por meio da formação discursiva conseguimos visualizar aspectos da educação escolar inclusiva de surdos, tais como pronunciamos e práticas dos sujeitos dessa modalidade educacional a respeito de suas respectivas convivências e suas consecuições e eficácias na inclusão de surdos à sociedade envolvente de ouvintes por meio de práticas escolares mescladas, alunos surdos e alunos ouvintes numa mesma sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas (SP): Pontes, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2001.
- BÍBLIA. A. T. **Levítico**. Português. 91. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2013.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. **História dos surdos no Mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- _____. **A herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX**. Lisboa: The Factory, 2013.
- CASSIRER, Ernst. **Mito e linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DINIZ, Heloise Gripp. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo das mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para trabalho científico: elaboração e formatação**. Porto Alegre: s.n., 2016.
- GADET, Françoise. *Prefácio*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas (SP): editora da UNICAMP, 2014. p. 7-10
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.
- JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KARNOPP, Lodénir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações intercorrências e provocações**. Canoas. Ed. ULBRA, 2011.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador**

ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. Campinas, SP: [s.n.], 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECOURT, Dominique. Para uma crítica epistemológica. Lisboa. Assírio & Alvim Editores, 1980.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2015.

MUSSALIN; BENTES. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** domínio e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Francieli Motta da Silva Barbosa. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações. In: Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, 2012, Sergipe. **Anais eletrônicos III ENILL**. v. 3. Disponível em: <http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL_Francieli_Motta.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos:** educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

ORLANDI, Eni Piccinelli. **Análise de discurso**. Campinas (SP): Pontes editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** □ uma Crítica à afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** Estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. Analyse de contenu et théorie du discours. **Bulletin du C.E.R.P.**, 1967, 16, (3). p. 211-227.

PLANN, S. **A silent minority:** deaf education in Spain, 1550-1835. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

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

_____. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. de. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos (SP): Claraluz, 2005.

REILY, Lúcia. Representações de deficiência em pinturas de temática religiosa: questões metodológicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes

(Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

_____. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. **Rev. Bras. Educ.** [Online]. 2007, v.12, n.35, p. 308-326. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 22 jun. 2016.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilingüismo. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas** /Ana Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2016.

_____. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação temática digital**. v. 7,n. 2, 2006. p. 248.

_____. **História da educação dos surdos**. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 19-218

TEIXEIRA, Vanessa, Gomes. A iconicidade e a arbitrariedade na Libras. **Revista Philologus**, ano 21, n. 61. Supl.: Anais do VII. SINEFIL. Rio de Janeiro: CIFEFIL jan./abr.,2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/013.pdf>>. Acesso em 4 jun. 2016.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Questionários

Questionário dos alunos ouvintes

1. Qual o seu nome?
2. Em que série você está?
3. Quantos anos você tem?
4. Há quantos anos estuda nesta escola?
5. Por que você veio estudar nesta escola?
6. Você sabia que esta escola recebe alunos surdos?
7. Como foi seu primeiro dia de aula junto com os alunos surdos?
8. O que você acha de estudar junto com alunos surdos na mesma sala de aula?
9. O que você acha da comunicação dos surdos?
10. Você consegue se comunicar com seus colegas surdos? Como vocês fazem?
11. Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é só de ouvintes ou é de ouvintes e surdos?
12. Na hora do intervalo, com qual colega da sua sala você mais fica junto? Alguém é surdo?
13. Você sabe o que significa LIBRAS? Quem te ensinou?
14. Você tem vontade de aprender (mais) a LIBRAS? Por quê?
15. Você acha bom ter uma sala de aula em que alunos surdos e ouvintes estejam juntos? Por quê?
16. O que você acha da surdez? * é uma deficiência?

Questionário dos alunos surdos

1. Qual o seu nome?
2. Em que série você está?
3. Quantos anos você tem?
4. Há quantos anos estuda nesta escola?
5. Por que você veio estudar nesta escola?
6. Você já repetiu alguma série nesta escola?
7. Como foi seu primeiro dia de aula aqui na escola, junto com os alunos ouvintes?
8. O que você acha de estudar junto com alunos ouvintes na mesma sala de aula?
9. Quando você quer se comunicar com os colegas ouvintes, como vocês fazem?
10. Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é só de surdos ou é de surdos e ouvintes?
11. Na hora do intervalo, com qual colega da sua sala você mais fica junto? Algum é ouvinte? Por quê?
12. Você gosta de estudar nesta escola?
13. Você gosta de estudar?
14. Qual profissão você gostaria de seguir? Por quê?
15. Sua família sabe a língua de sinais?
16. Você aprendeu a língua de sinais quando e onde?

17. Você consegue entender as aulas dos professores?
18. Qual sua matéria preferida?
19. Qual a matéria que você não gosta?
20. Você gosta de estudar aqui?
21. Você acha essa escola boa para você?

Questionário dos professores

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Há quantos anos trabalha nesta escola?
4. Para qual série você ministra aulas neste ano?
5. Por que você veio trabalhar nesta escola?
6. Você sabia que aqui eram recebidos alunos surdos?
7. Você se lembra como foram seus primeiros dias de aula aqui na escola?
8. Você se sentiu preparado para dar aulas para surdos?
9. E hoje você se sente preparado?
10. Você gosta da ideia de uma sala de aula mista, de alunos surdos e ouvintes?
11. Você elabora avaliações diferenciadas para surdos e ouvintes ou é uma só avaliação para todos? Por quê?
12. Quando você quer conversar em particular com um aluno surdo, como você faz? Pede ajuda a um intérprete?
13. Você sabe a LIBRAS? Muito ou pouco?
14. Tem vontade de aprender mais?
15. O que você acha da surdez?

ANEXO II

COM ALUNOS SURDOS
PERGUNTA 1: O que você acha de estudar junto com alunos ouvintes na mesma sala de aula?
ENTREVISTADO 01 – Bem, surdos e ouvintes se comunicam com dificuldades. Há momento que nós pedimos, “por favor, me ajuda, escreve para mim”. Quando eles não entendem no tentamos escrever, ainda com muita dificuldade. Enfim, a comunicação é mais ou menos.
ENTREVISTADO 02 – Entre nós, surdos e ouvintes existe a barreira da comunicação, mesmo que tentemos nos comunicar através de celular e mensagens é muito complicado.
ENTREVISTADO 03 – É difícil essa relação entre surdos e ouvinte, não temos uma comunicação, nós tentamos ajudar ensinando o ABC, mas mesmo assim fica difícil se comunicar, assim como eu também não entendo a língua portuguesa, parece que as palavras estão trocadas, não entendo.
ENTREVISTADO 04 – Existe uma diferença entre surdos e ouvintes, eles parecem mais inteligentes e nós parecemos bebês ainda aprendendo a coisa, ainda no básico. Em sala de aula não somos iguais.
ENTREVISTADO 05 – A comunicação com os colegas e através da escrita dos surdos e através do ABC, depois começa a ensinar os sinais, aconselho os ouvintes a treinar a língua de sinais em casa. Eles acham difícil!
ENTREVISTADO 06 – Na minha opinião, surdos e ouvintes precisam estabelecer uma comunicação e que a falta de comunicação não seria uma barreira para interação entre surdos e ouvintes, por isso a libras é necessário.
ENTREVISTADO 07 – Minha relação de comunicação com os ouvintes é complicada, eu sei a língua de sinais e eles sabem a língua oral, ou seja, cada um sabia a sua língua e não a do outro, isso é uma barreira.
PERGUNTA 2: Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é de surdos ou ouvintes e surdos?
ENTREVISTADO 01 – Quando os trabalhos são em grupos, depende, às vezes somente com surdos ou com ouvintes, misto.
ENTREVISTADO 02 – Nas atividades em grupo temos os grupos de surdos e grupo de ouvintes. Mas quando temos ouvinte em grupos de surdos as dificuldades são muitas. Por isso, temos preferimos apenas grupos de surdos.
ENTREVISTADO 03 – Nas atividades em grupo é complicado, porque o ouvinte tem seu grupo e os surdos tem seu grupo. Quando algum surdo fica no grupo dos ouvintes, apenas copiamos porque nos entregam. Mas, nas atividades em grupo onde temos que apresentar em sala, os surdos apresentam normalmente, através da língua de sinais.
ENTREVISTADO 04 – Surdos e ouvintes sempre estiveram em grupos septados, não é costume ficarmos juntos.
ENTREVISTADO 05 – Nas atividades as pontuações dos surdos são sempre menores do que as dos ouvintes, por conta da escrita, o professor não entende que o surdo tem uma forma de escrever e quando as atividades são como ouvinte e surdos juntos é muito difícil, copiamos.
ENTREVISTADO 06 – Os grupos de surdos e ouvinte nunca ficam juntos, eles fazem questão de ficar somente ouvinte.
ENTREVISTADO 07 – Nas atividades em grupo o professor pede para que cada grupo de ouvintes tenha um surdo. Nas atividades em grupos sinto dificuldades por não estabelecer a comunicação. Acabo copiando tudo.
PERGUNTA 3: Você consegue se comunicar com seus colegas ouvinte? Como vocês fazem?

<p>ENTREVISTADO 01 – Eu tento me comunicar, pegou o celular e escrevo. Assim, conversamos. Através de mensagens. Mas nesse momento ensino a eles o alfabeto, sinais básicos e peço que procurem na internet algumas palavras. Percebo que temos que ter paciência com os ouvintes. Futuramente eles aprenderão a língua de sinais.</p>
<p>ENTREVISTADO 02 – Eu ensino coisas básicas como o abc, ai quando o tradutor interprete falta eu escrevo e o ouvinte tenta explicar de algumas forma, as vezes utilizando o alfabeto isso faz com que o ouvinte pergunte qual sinal corresponde a palavra em português / tem ouvintes que não sabem nada de língua de sinais, eu pergunto! Você quer aprender? Ensino primeiro o ABC pesquiso na internet tiro cópia ou salvo alguns arquivos e entrego a ele para estudar (treinar) coisas bem simples e básicas, como os numerais.</p>
<p>ENTREVISTADO 03 – A comunicação entre surdos e ouvintes não existe. É fácil a língua de sinais alguns ouvintes aprendem outros tem muitas dúvidas nos ensinamos os sinais, mas não eles não têm muito interesse em aprender. Depende, tem ouvinte fazem a troca de sinais entre o português e a língua de sinais não percebe que a língua de sinais facilita a comunicação. Bem, surdos e ouvintes se comunicam com dificuldades, os professores falam e nós não entendemos. Há momento que nós pedimos, “por favor, me ajuda, escreve para mim”. Quando eles não entendem no tentamos escrever, ainda com muita dificuldade. Enfim, a comunicação é mais ou menos.</p>
<p>ENTREVISTADO 04 – Sim. Por mais que eu não sabia me comunicar com eles pela língua de sinais eles entendem e leem os lábios, é assim que eu costumo entender o que eles me falam quando eu não entendo.</p>
<p>ENTREVISTADO 05 – Para mim a comunicação é normal porque quando não entendo escrevo e entrego ao ouvinte e ele me responde. Não tenho dificuldades. Eu ensino o alfabeto e quando preciso faço a datilologia e eles entendem, aos poucos vamos crescendo nossa comunicação. As vezes utilizo o celular para me comunicar com os ouvintes através de mensagens, fotos, etc.</p>
<p>ENTREVISTADO 06 – Entre nós, surdos e ouvintes existe a barreira da comunicação, mesmo que tentemos nos comunicar através de celular e mensagens é muito complicado.</p>
<p>ENTREVISTADO 07 – É difícil essa relação entre surdos e ouvinte, não temos uma comunicação, nós tentamos ajudar ensinando o ABC, mas mesmo assim fica difícil se comunicar, assim como eu também não entendo a língua portuguesa, parece que as palavras estão trocadas, não entendo. O ouvinte precisa aprender a língua de sinais para termos uma comunicação mais fluente, o pouco que ele aprende ainda não é bastante para termos uma comunicação.</p>
<p>PERGUNTA 4: sua família sabe a língua de sinais? Onde você aprendeu libras?</p>
<p>ENTREVISTADO 01 – Minha família sabe a língua de sinais, por exemplo meu pai trabalha muito não tem tempo para aprender os sinais, mas ele me entende somente através das expressões. Já minha mãe sabe bem a língua de sinais. Tenho dois irmãos, uma sabe a datilologia, faz uma mistura de sinais e expressões o outro sabe bem a língua de sinais. Com um a comunicação flui a outra fico sem me comunicar. Aprendi a língua de sinais a muito tempo atrás em uma escola que nem existe mais (escola da prefeitura Jose Salomão Schuatzmann).</p>
<p>ENTREVISTADO 02 – Minha família não sabe libras a comunicação é muito ruim. Tenho outro irmão surdo e conversamos perfeitamente através da língua de sinais. Mas na família tenho problemas para me comunicar. Aprendi a língua de sinais no centro de atendimento ao surdo – CAS. Lá aprendi a libras tirei minhas dúvidas e aprendi, depois estudei no Augusto carneiro e lá consegui fluência na libras.</p>
<p>ENTREVISTADO 03 – Minha família tem problemas para a comunicação em libras, mas minha mãe sabe a língua de sinais. Aprendi a língua de sinais no centro de atendimento ao surdo que fica no centro da cidade.</p>
<p>ENTREVISTADO 04 – Na minha família, meu tio sabe a língua de sinais, meu sobrinho sabe bem pouco e minha tia não sabe nada. Não existe um local específico onde eu aprendi a libras, só lembro que foi no Pará.</p>
<p>ENTREVISTADO 05 – Meu pai e minha mãe não sabem a língua de sinais. Às vezes inventam alguma forma de comunicação, mas eu não entendo. Aprendi a libras através de cursos e acho muito importante para mim sabem a minha língua. A escola augusto carneiro me ajudou muito, pois foi lá que eu entrei em contato com outros surdos e desenvolvi uma comunicação através dos sinais.</p>

ENTREVISTADO 06 – Minhas famílias sabem bem pouco a libras, eu ensino todos os dias vários sinais e cobro uma comunicação em sinais. Assim como os surdos deve aprender o português, o ouvinte deve aprender os sinais, por uma questão de inclusão.
ENTREVISTADO 07 – Meu pai e minha mãe não sabem a língua de sinais. Às vezes inventam alguma forma de comunicação, mas eu não entendo. Aprendi a libras através de cursos e acho muito importante para mim sabem a minha língua. A escola augusto carneiro me ajudou muito, pois foi lá que eu entrei em contato com outros surdos e desenvolvi uma comunicação através dos sinais.
PERGUNTA 5: Você consegue entender as aulas dos professores?
ENTREVISTADO 02 – Difícil estudar com professor ouvinte eu não entendo nada.
ENTREVISTADO 03 – Não consigo entende o que a professora fala.
ENTREVISTADO 04 – Eu não entendo o professor, ele fala muito e eu sou surdo, só escreve, escreve e eu não entendo, tenho muitas dúvidas, entendo pouco quando tem o intérprete.
ENTREVISTADO 05 – Eu não entendo nada o que o professor fala em sala de aula ele so fala e escreve e não explica, falta o interprete para me ajudar na compreensão.
ENTREVISTADO 06 – O interprete explica mais tenho dúvidas.
ENTREVISTADO 07 – É difícil entender o que os professores ensinam, eu copio, mas depois tento saber com a ajuda do interprete.
PERGUNTA 6: você gosta de estudar nesta escola?
ENTREVISTADO 01 – Eu gosto de estudar nesta escola, aqui é bom muito bom. Se tiver o tradutor interprete é maravilhoso e não tenho problemas. Aqui todo é bom, temos acessibilidade por causa do tradutor interprete, na outra sala os surdos têm dificuldade por não ter o tradutor interprete.
ENTREVISTADO 02 – Sim, gosto de estudar, aqui você aprende, conversa com outros surdos, faz discussões, aqui é muito bom. Apesar de todas as dificuldades, eu gosto de estudar aqui por cauda da acessibilidade.
ENTREVISTADO 03 – Gosto muito da escola porque aqui me sinto feliz com amigos surdos e ouvinte.
ENTREVISTADO 04 – Eu gosto da escola, porque nos surdos aprendemos junto com os ouvintes, eu tenho amigos e estudo muito, nos reunimos em grupos e aproveitamos para ensinar a língua de sinais.
ENTREVISTADO 05 – Mesmo com tantas dificuldades na comunicação, gosto da escola. Porque aqui tenho os surdos e quero estudar para que no futuro possa cursar uma faculdade.
ENTREVISTADO 06 – Gosto desta escola pois ela proporciona lazer, e alguns ouvintes estão aprendendo a língua de sinais, futuramente todos estarão se comunicando normalmente.
ENTREVISTADO 07 – Eu gosto de estudar aqui porque tenho outros amigos surdos e a experiência de inclusão é importante.
PERGUNTA 6: Como foi seu primeiro dia de aula aqui na escola, junto com os alunos ouvintes?
ENTREVISTADO 01 – No primeiro dia aqui achei estranho, as pessoas perguntavam se eu não ouvia e eu respondia que sim, que era surdo. Eles apertavam minha mão e a comunicação era diferente, gestos. Aqui tenho muitos amigos, surdos e ouvintes.
ENTREVISTADO 02 – Meu primeiro dia aqui foi muito estranho, não conhecia ninguém, nem os interpretes, mais depois fui me acostumando e assim com a maioria dos surdos me comunicava através da escrita, entregava os papeis para os colegas, fiz amizades pelo whatsapp e facebook, mas hoje ainda soffro por cauda da comunicação com os ouvintes.

ENTREVISTADO 03 – Quando eu cheguei aqui na escola, na primeira semana ninguém percebeu que eu era surdo. No decorrer da semana os outros alunos me viram conversando com outros surdos e aí descobriram que eu era surdo. Mesmo assim os ouvintes me conviram para conversar e sermos amigos.

ENTREVISTADO 04 – Quando cheguei aqui na escola me perguntaram se eu era surdo e eu disse que sim. Na sala não tinha interprete, fui até a direção da escola reclamei e no outro dia o interprete chegou. Em sala de aula sentava próximo aos ouvintes e eles falavam comigo sem saber que eu era surdo, quando perceberam minha surdez tentaram uma comunicação que não era a língua de sinais. Eles pediam para eu fala e eu respondia que não sabia. Então minha primeira experiência em comunicação, na escola, com os ouvintes foi através da escrita em uma folha de papel.

ENTREVISTADO 05 – Meu primeiro dia de aula achei muito estranho, porque era tudo novo, era somente quatro surdos na sala de aula. Os ouvintes acharam estranho, os professores, mas os interpretes nos ajudavam muito. Eu nunca tinha estudado com alunos ouvintes e com tradutores interpretes. Eu estava rodeado de ouvintes, mas este era um local estratégico onde eu poderia ter atenção no tradutor interprete. As vezes eles me tocavam para conversar e eu apontava para o ouvido indicando minha surdez. A comunicação era através de troca de mensagens escritas no papel. Estranhei muito porque era um ambiente totalmente de comunicação através da voz. Eu estava acostumado com um espaço visual da minha antiga escola. Cheguei até a duvidar se aquele seria um espaço adequado para minha educação, se seria o meu direito estar ali. Sem comunicação.

ENTREVISTADO 06 – No meu primeiro dia de aula fiquei apreensivo fiquei sentado e quieto somente observando as pessoas ao meu redor na primeira semana fiquei sem interprete tive que esperar e perguntavam, você não fala? E eu respondia! Não. Fiquei muito apreensivo, pois estava perdendo as aulas.

ENTREVISTADO 07 – Fiquei com muita vergonha, pois quando cheguei na sala so tinham dois surdos e aquele monte de ouvintes me olhando, não tinha interprete, esperei um mês e somente no mês de abril chegou o interprete, mas antes não entendia nada, copiava tudo.

ANEXO III

ENTREVISTA DOS PROFESSORES
PERGUNTA 1: Você elabora avaliações diferenciadas para surdos e ouvintes ou é uma avaliação para todos? Por quê?
ENTREVISTADO 01 – Elaboro uma só avaliação para todos os alunos. Acredito que todos são capazes de realizá-la.
ENTREVISTADO 02 – É uma avaliação para todos. Porque é dessa maneira que tenho que medir a aprendizagem, para fazer uma verdadeira análise e atingir os resultados esperados.
ENTREVISTADO 03 – É o mesmo modelo avaliativo, pois o aluno faz parte do mesmo contexto.
ENTREVISTADO 04 – Uma só. Não fui treinado para surdos.
ENTREVISTADO 05 – Uma só. Para não se sentir excluído do processo educativo. Contudo, eu avalio de forma diferenciada. Avalio pelo desenvolvimento do aluno.
ENTREVISTADO 06 – Única avaliação com numerais grandes e se possível gráficos e fotos.
ENTREVISTADO 07 – Uma única avaliação. Minha disciplina tem muitos textos e gravuras. Percebo que eles não têm dificuldades.
PERGUNTA 2: Quando você quer conversar com o aluno surdo em particular, como você faz? Pede ajuda ao intérprete?
ENTREVISTADO 01 – Sempre peço ajuda aos intérpretes.
ENTREVISTADO 02 – Sim. Tenho interesse em comunicar em LIBRAS.
ENTREVISTADO 03 – Algumas coisas posso falar pessoalmente. Mas, a maioria dos assuntos, preciso da ajuda da intérprete por falta de conhecimento da linguagem.
ENTREVISTADO 04 – Peço ajuda dos intérpretes.
ENTREVISTADO 05 – chama e pede ajuda do intérprete,
ENTREVISTADO 06 – Dependo exclusivamente dos intérpretes.
ENTREVISTADO 07 – Bem. Uso as diversas formas de comunicação. Alguns deles sabem ler meus lábios e ou escrevo. Eles me entendem pelo formato do rosto. Quando nada dá certo, peço ajuda ao intérprete.
PERGUNTA 3: Você sabe LIBRAS?
ENTREVISTADO 01 – Pouco.
ENTREVISTADO 02 – Pouquíssimo.
ENTREVISTADO 03 – Muito pouco. As aulas da minha formação foram rápidas.
ENTREVISTADO 04 – Não sei nada.
ENTREVISTADO 05 – Somente alguns sinais, como: entendeu, obrigado, bom dia, calma e trabalho.
ENTREVISTADO 06 - Não conheço.
ENTREVISTADO 07 – Não sei nada.
PERGUNTA 4: O que você achada surdez?

ENTREVISTADO 01 – É uma limitação física comum, que deve ser respeitada por todos principalmente pela escola. Infelizmente a escola recebe os alunos com se fosse uma oportunidade para eles, ao contrário, a inclusão social é uma oportunidade de conviver com as diferenças, oportunidade que se estende aos alunos ouvintes, surdos, família e sociedade de modo geral.
ENTREVISTADO 02 – Por ser ausência, perda ou diminuição considerável do sentido da audição o indivíduo portador desta sente a necessidade de se comunicar com outros. Portanto, outros que não são portadoras destas devem ter o conhecimento básico de LIBRAS. Como os surdos estão inseridos na sociedade, as escolas, instituições públicas ou privadas e espaços públicos devem usar a LIBRAS. Por exemplo, aeroportos, rodoviárias, portos, ruas, avenidas, shoppings, praças, deveriam usar LIBRAS. Não tenho conhecimentos de escolas particulares que trabalham com surdos, isso é triste, em uma era de inclusão social.
ENTREVISTADO 03 – É um problema muito comum na maioria das famílias. Porém, falta muita compreensão das famílias e de toda a sociedade. Precisamos de muito conhecimento sobre os surdos e mudos, pois, estes sofrem muito, para relacionarem com a sociedade. Existem pais que querem que os filhos falem a força. E escolas que maltratam surdos e mudos, dizendo que estão possuídos por forças malignas. Que vergonha!!!!!!!
ENTREVISTADO 04 – Apenas uma incapacidade física.
ENTREVISTADO 05 – Além de um problema físico. Os alunos e famílias não procuram estudar os símbolos. Sendo um problema familiar atribuindo a responsabilidade para a escola e depois para o professor. Acho que deveria ter uma disciplina sobre a surdez, assim como existem as línguas estrangeiras e o surdo não estaria isolado.
ENTREVISTADO 06 – Para esta deficiência, requer paciência com seus portadores. Para o deficiente auditivo existe um bloqueio na comunicação, acarretando na não aprendizagem.
ENTREVISTADO 07 – A limitação deles está na comunicação. Penso que a surdez deve ser esse bloqueio que impede a aprendizagem e memorização do conteúdo.
PERGUNTA 5: Para qual serie (s) você ministras suas aulas?
ENTREVISTADO 01 – 1º, 2º e 3º EM.
ENTREVISTADO 02 – 3º EM.
ENTREVISTADO 03 – 1º, 2º e 3º EM.
ENTREVISTADO 04 – 1º, 2º e 3º EM.
ENTREVISTADO 05 – 1º, 2º e 3º EM.
ENTREVISTADO 06 – 1º, 2º e 3º EM.
ENTREVISTADO 07 – 1º, 2º e 3º EM.
PERGUNTA 6: Você se sente preparado para dar aulas para surdos?
ENTREVISTADO 01 – Não estou preparada.
ENTREVISTADO 02 – Sim. Atualmente preparo vídeos legendados os quais não me preocupava antes.
ENTREVISTADO 03 – Não me sinto preparado. Porém nesta escola existem interpretes com muita experiência nas salas. Dessa forma, é muito gratificante.
ENTREVISTADO 04 – Não.
ENTREVISTADO 05 – Não.
ENTREVISTADO 06 - Minha formação foi para ministrar aulas independente se o aluno é surdo, mudo, cego e outros.
ENTREVISTADO 07 – Fiz um curso, mas não treino a muito tempo

ANEXO IV

Entrevistas com alunos ouvintes

ENTREVISTA 1º ANO MÉDIO
PERGUNTA 1: O que você acha de estudar junto com alunos surdos na mesma sala de aula?
ENTREVISTADO 01 – Normal. Porque o fato de ser surdo não impede de estudar e é encorajador porque eu sendo normal tenho que ser melhor porque não tenho dificuldade.
ENTREVISTADO 02 – É legal eles são incríveis e são muito esforçados e também você aprende uma outra língua que é a Libras.
ENTREVISTADO 03 – Eu acho isso muito bom porque a gente aprende as disciplinas e mais a Libras e é muito bom poder dialogar com eles.
ENTREVISTADO 04 – Acho super legal, pois estudando com eles podemos aprender a língua de sinais que possibilita nos comunicar com eles com mais facilidade.
ENTREVISTADO 05 – Muito interessante, pois terei a oportunidade de aprender com eles.
ENTREVISTADO 06 – É bem legal, tenho uma amizade muito boa com eles
ENTREVISTADO 07 – Porque através deles aprendemos a nos comunicar com outras pessoas surdas.
PERGUNTA 2: Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é só de ouvintes ou é de ouvintes e surdos?
ENTREVISTADO 01 – Não tenho colegas surdos, mas se tivesse não teria diferença um surdo participar das atividades em grupo.
ENTREVISTADO 02 – É variado às vezes só de ouvinte e às vezes com surdos. Não tenho problemas quando os trabalhos são com os surdos.
ENTREVISTADO 03 – Sempre faço com os ouvintes e os surdos. Me sinto mais a vontade para fazer trabalhos com eles.
ENTREVISTADO 04 – Somente com ouvintes, pois eu escuto muito bem, mas seria um problema para mim, se um surdo participasse de meus trabalhos.
ENTREVISTADO 05 – Surdo e ouvinte. Acho necessário interagir com eles.
ENTREVISTADO 06 – Estudo com os ouvintes. Os surdos só copiam e eu não entendo eles.
ENTREVISTADO 07 – Ouvintes. Eu não gosto de fazer grupos com pessoas surdas.
PERGUNTA 3: Você consegue se comunicar com seus colegas surdos? Como vocês fazem?
ENTREVISTADO 01 – Consigo através de mímica
ENTREVISTADO 02 – Sim. A gente pergunta deles qual é os sinais das coisas e vamos aprendendo ou pesquisamos para aprender.
ENTREVISTADO 03 – Sim. Tem algumas coisas em libras que eu consigo fazer, senão eu escrever no caderno.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Por mais que eu não sabia me comunicar com eles pela língua de sinais eles entendem e leem os lábios, é assim que eu costumo entender o que eles me falam quando eu não entendo.
ENTREVISTADO 05 – Sim. Consigo me comunicar. Eu tive o interesse de aprender LIBRAS
ENTREVISTADO 06 – Não. Mas gostaria! Não sei muito como me comunicar com eles
ENTREVISTADO 07 – Através de Libras e gestos

PERGUNTA 4: Você sabe o que significa LIBRAS? Quem te ensinou?
ENTREVISTADO 01 – Não sei nada sobre a Libras. Ninguém me ensinou.
ENTREVISTADO 02 – eu não sei o que significa LIBRAS, mas a partir de hoje vou procurar saber. Vou perguntar da interprete que ela é legal e ajuda muito os ouvintes na Llibras.
ENTREVISTADO 03 – Libras é um tipo de idioma em sinais
ENTREVISTADO 04 – É a língua brasileira de sinais que permite que o surdo consiga se comunicar.
ENTREVISTADO 05 – Sei sim. Aprendi com meus amigos surdos na sala de aula.
ENTREVISTADO 06 – Língua brasileira de sinais e quem me ensinou foi minha professora de outra escola.
ENTREVISTADO 07 – Na minha opinião significa gestos
PERGUNTA 5: Você acha bom ter uma sala de aula em que alunos surdos e ouvintes estejam juntos? Por quê?
ENTREVISTADO 01 – Sim. Porque desenvolve a democracia e a igualdade entre todos os humanos.
ENTREVISTADO 02 – Sim. Para dialogar com eles aprender a comunicação com eles. Assim como eles aprendem algumas coisas com os ouvintes.
ENTREVISTADO 03 – Sim. Porque assim não tem discriminação, nem exclui nenhum aluno, ele sendo surdo ou não.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Poderemos aprender com eles e tirar a dúvida que temos na palavras em Libras.
ENTREVISTADO 05 – Acho bom. Porque é diferente você passar a ter interesse em aprender para ensinar ao surdo.
ENTREVISTADO 06 – Sim. Acho bom porque podemos aprender a nos comunicar um com o outro
ENTREVISTADO 07 – Porque eles são deficientes e especiais
PERGUNTA 6: O que você acha da surdez? * é uma deficiência?
ENTREVISTADO 01 – É uma dificuldade. Sim
ENTREVISTADO 02 – Um problema genético. Não
ENTREVISTADO 03 – Eu acho que sim e não. Não sei explicar
ENTREVISTADO 04 – É uma deficiência. Mais quando acontecem as coisas desse tipo, os outros sentidos acabam melhorando. Seria um problema no desenvolvimento do corpo.
ENTREVISTADO 05 – É uma deficiência de fato mais não vejo meus amigos assim como deficiente para mim todos são iguais a mim. Temos a mesma capacidade.
ENTREVISTADO 06 – A surdez foi algo que Deus criou. Sim
ENTREVISTADO 07 – É uma deficiência que as pessoas não escutam nada.
PERGUNTA 7: O que você acha da comunicação dos surdos?
ENTREVISTADO 01 – Legal e interessante
ENTREVISTADO 02 – Super prática e fácil de aprender
ENTREVISTADO 03 – Eles são tão espertos e comunicativos e fazem de tudo para nos ensinar a entendê-los
ENTREVISTADO 04 – Muito interessante. Acho uma forma rápida de conversação

ENTREVISTADO 05 – Acho bem legal e interessante. Tenho vontade de aprender mais e mais.
ENTREVISTADO 06 – Acho legal porque fico querendo entender com eles se entendem com os outros
ENTREVISTADO 07 – É muito difícil e complicado
ENTREVISTA 2º ANO MÉDIO
PERGUNTA 1: O que você acha de estudar junto com alunos surdos na mesma sala de aula?
ENTREVISTADO 01 – Motivado. Eles são inteligentes e são capazes de aprender mais rápidos que os alunos ouvintes. Se com essa deficiência eles conseguem eu consigo também.
ENTREVISTADO 02 – Acho legal, pois somos todos iguais e melhor ainda interagir com eles
ENTREVISTADO 03 – Uma forma de aprendizagem dupla. As aulas costumam ser bem dinâmicas eu realmente gosto.
ENTREVISTADO 04 – Acho bom porque eles estão tendo uma oportunidade de estudar com os ouvintes.
ENTREVISTADO 05 – Eles têm a mesma capacidade que os ouvintes, então acho incrivelmente normal.
ENTREVISTADO 06 – Acho bem legal e bom. É uma forma de interagir com os alunos surdos
ENTREVISTADO 07 – É uma experiência incrível que todos os alunos deveriam passar.
PERGUNTA 2: Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é só de ouvintes ou é de ouvintes e surdos?
ENTREVISTADO 01 – Depende de como o trabalho vai ser feito, mais as vezes é com surdos. Eles escrevem e nos apresentamos.
ENTREVISTADO 02 – Quando faço trabalho em grupo à maioria das vezes é com um ou dois surdos no grupo. Não trabalhamos só com ouvintes, eu procuro incluir os surdos também.
ENTREVISTADO 03 – Tanto ouvintes quanto surdos. Entregamos o tema para eles pesquisarem na internet.
ENTREVISTADO 04 – Ouvintes e surdos.
ENTREVISTADO 05 – Dependendo do trabalho, mas sempre com a mistura de ouvintes e surdos.
ENTREVISTADO 06 – Faço com surdos e ouvintes. Acho normal a interação com eles.
ENTREVISTADO 07 – Meu grupo sempre tem dois surdos, pois gosto deles, pois aprendo a língua de sinais.
PERGUNTA 3: Você consegue se comunicar com seus colegas surdos? Como vocês fazem?
ENTREVISTADO 01 – Sim. Sei a linguagem de sinais, pois tenho muito contato com eles.
ENTREVISTADO 02 – No momento não, pois nunca tinha estudado com pessoas surdas, mais aos poucos com a ajuda de colegas vou conseguir me comunicar.
ENTREVISTADO 03 – Sim. Eu me dediquei a aprender libras e quando não sei pergunto a eles. A convivência ajuda bastante.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Eu fico fazendo gestos já que eu não domino a Libras
ENTREVISTADO 05 – Sim. Usamos a Libras
ENTREVISTADO 06 - Sim. Consigo. Quando não entendo algum sinal eles soletram em Libras para mim.
ENTREVISTADO 07 – Sim. Mesmo não entendo muitas coisas nos sempre damos um jeito de nos comunicar.

PERGUNTA 4: você sabe o que significa LIBRAS? Quem te ensinou?
ENTREVISTADO 01 – Linguagem brasileira de sinais. Tive ajuda de surdos e um amigo interprete e meu namorado surdo.
ENTREVISTADO 02 – Sei o significado. Minha companheira sabe a libras e às vezes me ensina alguns sinais.
ENTREVISTADO 03 – Língua brasileira de sinais. Quem me ensinou foi a interprete de libras
ENTREVISTADO 04 – Sim. É a forma de como eles se comunicam. Um professor da escola em ensinou algumas palavras.
ENTREVISTADO 05 – Uma maneira de se comunicar com as pessoas que não tem a capacidade de ouvir ou falar no decorrer do meu ano letivo aprendi com os interpretes e sozinho
ENTREVISTADO 06 – No meu entender Libras significa uma língua de sinais
ENTREVISTADO 07 – A língua de sinais dos surdos e mudo.
PERGUNTA 5: você acha bom ter uma sala de aula em que alunos surdos e ouvintes estejam juntos? Por quê?
ENTREVISTADO 01 – Sim. Todos são capazes de estar no mesmo nível de aprendizado. Todos aprendem da mesma forma.
ENTREVISTADO 02 – Sim. Porque não tem diferença em minha opinião. Somos todos iguais e com direitos iguais com mais aprendizado conseguiremos nos comunicar juntos sem nenhum problema.
ENTREVISTADO 03 – Sim. Porque nos aprendemos e eles também. Há uma interação muito boa.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Por causa da comunicação dos ouvintes e dos surdos. Porque ele não tem como se comunicar.
ENTREVISTADO 05 – Sim. Porque a mesma capacidade que a gente tem, eles também têm. Digamos que é uma aprendizagem que me orgulha.
ENTREVISTADO 06 – Sim. Acho bom ter essa inclusão. Tratar eles com igualdade e não os desprezando, só porque eles nasceram com uma deficiência.
ENTREVISTADO 07 – Sim. É importante para aprendermos mais e compreendê-los.
PERGUNTA 6: O que você acha da surdez? * é uma deficiência?
ENTREVISTADO 01 – A surdez é somente uma pequena maneira que Deus enviou para que a sociedade se habitue com a diferença dessa cultura.
ENTREVISTADO 02 – Sim. Acho que é uma deficiência, pois não são todos que tem isso. Acho que não é nada grave apesar de tudo são pessoas normais e bastante inteligentes.
ENTREVISTADO 03 – É uma consequência. Para mim não é uma deficiência eles são pessoas normais só sem audição eles querem ser tratados como normais.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Acho um problema muito sério que afeta algumas pessoas e as prejudica de se comunicar com os ouvintes.
ENTREVISTADO 05 – Surdez é a capacidade de qualquer pessoa que tem esse problema ao ouvir o que o mundo exterior trás. Sim é uma deficiência.
ENTREVISTADO 06 – Para mim é uma deficiência auditiva.
ENTREVISTADO 07 – Acho uma coisa normal, somos todos iguais sem discriminação
PERGUNTA 7: O que você acha da comunicação dos surdos?

ENTREVISTADO 01 – A Libras é linda de se aprender. Vou levar para minha vida esse contato com os surdos.
ENTREVISTADO 02 – É uma comunicação boa. Eles são muito inteligentes
ENTREVISTADO 03 – É uma comunicação única, porém possui falha que as vezes atrapalha eles. O certo é dizer que essa comunicação é maravilhosa e cheia de suas peculiaridades.
ENTREVISTADO 04 – Acho que não é difícil de aprender, mas vou aprendendo aos poucos.
ENTREVISTADO 05 – Acho interessante e muito difícil
ENTREVISTADO 06 – Interessante. Devo aprender a me comunicar
ENTREVISTADO 07 – Mesmo que eu não entenda alguns sinais em libras eu consigo me comunicar com todos os alunos surdos e acho essa forma de se comunicar tão simples quanto a fala da língua portuguesa.

ENTREVISTA 3º ANO MÉDIO

PERGUNTA 1: O que você acha de estudar junto com alunos surdos na mesma sala de aula?
ENTREVISTADO 01 – É uma boa relação entre amigos todos somos iguais, aprendi uma nova língua brasileira.
ENTREVISTADO 02 – Normal. São pessoas normais. Apenas tem problemas na audição.
ENTREVISTADO 03 – Não cheguei a estudar com alunos surdos, mas adoro a língua de sinais.
ENTREVISTADO 04 – Eu acho muito bom, porque eu aprendo a língua de sinais para me comunicar com os surdos.
ENTREVISTADO 05 – Interessante, porque você aprende cursos novos com eles e é bom que você aprender algo diferente.
ENTREVISTADO 06 – Acho legal, pois para mim é uma nova experiência com gestos
ENTREVISTADO 07 – acho que deveria ser mais comum em outras escolas. Em minhas escolas anteriores não tínhamos surdos nas salas.
PERGUNTA 2: Quando você faz trabalho em grupo, o seu grupo é só de ouvintes ou é de ouvintes e surdos?
ENTREVISTADO 01 – Tento passar o Máximo de informações para os ouvintes e surdos.
ENTREVISTADO 02 – Quando faço trabalho em grupo são ouvintes e quando tem um interprete ao lado.
ENTREVISTADO 03 – Organizo meus trabalhos somente com pessoas que ouvem.
ENTREVISTADO 04 – Não teria problema em incluir um surdo em meus grupos de trabalho ou apresentações.
ENTREVISTADO 05 – Ouvintes e surdos. Porque não gosto de fazer somente com ouvintes. Tenho pena deles.
ENTREVISTADO 06 – Somente ouvintes. Prefiro meus colegas.
ENTREVISTADO 07 – Quando estudei com surdos havia em meu grupo a inclusão de surdos no grupo de atividades.
PERGUNTA 3: Você consegue se comunicar com seus colegas surdos? Como vocês fazem?
ENTREVISTADO 01 – Sim. Através da língua de sinais e gestos.
ENTREVISTADO 02 – Nos comunicamos através da língua de sinais

ENTREVISTADO 03 – Eu não conheço a língua de sinais, mas acho que ela favorece a comunicação com eles.
ENTREVISTADO 04 – Eu consigo um pouco, pois conheço o alfabeto e isso facilita a comunicação.
ENTREVISTADO 05 – Sim. Falo em libras com eles mais quando não sabia escrevia em um papel
ENTREVISTADO 06 – Sim. Pouco. Mais consigo em sinais
ENTREVISTADO 07 – Sim. Eu já sabia alguns sinais em libras, mas os que eu não sabia escrevia em um papel.
PERGUNTA 4: Você sabe o que significa LIBRAS? Quem te ensinou?
ENTREVISTADO 01 – Linguagem brasileira de sinais. Um amigo interprete e um amigo surdo me ensinou.
ENTREVISTADO 02 – Pelo meu conhecimento LIBRAS é uma língua portuguesa dos surdos.
ENTREVISTADO 03 – Significa Língua Brasileira de sinais. Aprendi por interesse próprio.
ENTREVISTADO 04 – Língua Brasileira de Sinais. Os professores me ensinaram
ENTREVISTADO 05 – Língua Brasileira de sinais. Pesquisei seu significado na internet
ENTREVISTADO 06 – Sei que é a língua dos surdos
ENTREVISTADO 07 – Língua Brasileira de sinais. Minha mãe sabe a língua de Sinais, mas não é surda.
PERGUNTA 5: Você acha bom ter uma sala de aula em que alunos surdos e ouvintes estejam juntos? Por quê?
ENTREVISTADO 01 – Sim. Porque outros colegas compartilham seus conhecimentos
ENTREVISTADO 02 – Sim.
ENTREVISTADO 03 – Sim. Porque se tivesse aluno surdo à escola com certeza providenciaria modos para a aprendizagem de ambos.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Porque traz humanidade para aqueles que não a possuem e também faz com que tenhamos outra visão de mundo.
ENTREVISTADO 05 – Sim. Porque os surdos não ficam excluídos e se enturmam com todos os outros. Acho legal!!!!
ENTREVISTADO 06 – Sim. É bom. Até uma forma de aprendermos com eles e eles conosco
ENTREVISTADO 07 – Sim. Para aprendermos a conviver com a diversidade
PERGUNTA 6: O que você acha da surdez? * é uma deficiência?
ENTREVISTADO 01 – Acho uma oportunidade para outras coisas. Surdez não é deficiência, apenas as cordas vocais não se desenvolvem quando criança.
ENTREVISTADO 02 – Não acho que a surdez seja uma deficiência. Apenas é um problema. Deficiência para mim é quando a pessoa é impossibilitada de andar.
ENTREVISTADO 03 – Acredito que seja uma deficiência.
ENTREVISTADO 04 – Sim. Acho que é deficiência, pois dificulta algumas pessoas de se integrarem, mas com o avanço da libras pode tirar esse contexto deficiência como um obstáculo que pode ser vencido.
ENTREVISTADO 05 – Não saberia opinar sobre este assunto
ENTREVISTADO 06 – Não acho que é deficiência, pois eles têm uma vida normal a qualquer pessoa. Na minha opinião não é deficiência

ENTREVISTADO 07 – Acho que é uma deficiência da comunicação com a voz
PERGUNTA 7: O que você acha da comunicação dos surdos?
ENTREVISTADO 01 – Muito boa.
ENTREVISTADO 02 – Uma comunicação interessante, pois as mãos fazem os gestos que tem um significado.
ENTREVISTADO 03 – Eu gosto muito, quando tenho tempo procuro saber um pouco dessa comunicação.
ENTREVISTADO 04 – Acho esse meio de comunicação que faz com que ele se integre em nosso meio que não se sinta excluído, mas se incluído conosco trazendo ao nosso conhecimento essa língua criada para melhorar o acesso a comunicação.
ENTREVISTADO 05 – Muito legal porque eles falam coisas que se você não souber, eles explicam bem.
ENTREVISTADO 06 – Bem interessante. Nós aprendemos juntos com eles e vice-versa
ENTREVISTADO 07 – Acho interessante pois é uma forma de se comunicar diferente

SOBRE O AUTOR

SEBASTIÃO REIS DE OLIVEIRA - Mestre em Letras e Artes na área de concentração representação e interpretação, linha de pesquisa Linguagem, Discurso e Práticas Sociais pela Universidade do Estado do Amazonas; Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Normal Superior pela universidade do Estado do Amazonas; Certificado pelo Ministério da Educação e Universidade Federal de Santa Catarina em Proficiência no Uso e no Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Bacharel em Letras-LIBRAS pela universidade federal de Santa Catarina - Polo IFAM. Exerce o magistério superior na Universidade do Estado do Amazonas na disciplina Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial. Atua como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

As Formações Discursivas sobre o "Ser Surdo" na Escola Inclusiva

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



As Formações Discursivas sobre o "Ser Surdo" na Escola Inclusiva

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

