

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PHAGNER RAMOS TAVARES

**OS SIGNIFICADOS SOBRE A SURDEZ PARA PROFESSORAS DE VENTUROSA -
PE**

RECIFE

2020

PHAGNER RAMOS TAVARES

**OS SIGNIFICADOS SOBRE A SURDEZ PARA PROFESSORAS DE VENTUROSA -
PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientadora: Elaine Magalhães Costa Fernandez

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

T231s Tavares, Phagner Ramos.
Os significados sobre a surdez para professoras de Venturosa - PE / Phagner
Ramos Tavares. – 2020.
171 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Magalhães Costa Fernandez.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Surdez. 3. Surdos. 4. Professores. 5. Educação especial. I.
Costa Fernandez, Elaine Magalhães (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-213)

PHAGNER RAMOS TAVARES

**OS SIGNIFICADOS SOBRE A SURDEZ PARA PROFESSORAS DE VENTUROSA -
PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Drª Elaine Magalhães Costa Fernandez (Orientadora/Presidenta)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Sidclay Bezerra de Souza (Examinador Externo)
Universidad Católica del Maule (Chile)

Profº. Drª. Danielle Oliveira da Nóbrega (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Dedico estas páginas à Venturosa, teu solo semiárido guarda a força da vida em constante movimento, alternando entre o verde e o cinza, e toda a matriz de cores que a cercam. Aos venturosenses que a construíram e a constroem a cada dia, enchendo de histórias de partidas e chegadas, de sorrisos e lágrimas, de queijo e leite (claro) e de tantas coisas que dobrariam o tamanho deste texto.

Dedico também às professoras, não apenas às que participaram da pesquisa, mas à toda a categoria, que diariamente mudam as pessoas que transformarão o mundo.

AGRADECIMENTOS

As páginas enganam, elas escondem.

Possivelmente quando abrirem essa dissertação, em meio a tantas outras, para folhear e procurar o resumo, tudo parecerá tão organizado, envolto na seriedade da ciência. Mas não se deixe enganar...

Nem pela capa dura, nem pelas páginas justificadas e um sumário esquematizado, tudo isso são subterfúgios para esconder o caos que é pesquisar e depois transformar a experiência da pesquisa em palavras escritas.

Se pudesses olhar para além do papel impresso, verias que a cada parágrafo houve fumaça saindo da cabeça, escritas e reescritas! Capaz de até a ideia escrita nesse parágrafo soar estranha depois e ser reescrita de tantas outras formas...

Em meio a escrita constante, as letras vão apresentando de forma tímida dois anos da minha vida, que não se resumiram ao mestrado, mas que foram atravessados e ocupados por ele de forma significativa. Por isso, enquanto fazia o mestrado, as pessoas ao meu entorno também o faziam, pois foram obrigadas a ouvir-me, aguentar-me, construir comigo mesmo sem saber e para estas vão meus agradecimentos.

Agradecer é sempre um desafio para mim, receio-me ser injusto e esquecer pessoas importantes, afinal foram tantas contribuições ao longo dessa pesquisa, tantas vozes que me atravessaram, que me questionaram e fizeram (percebendo ou não) este trabalho evoluir.

De início queria marcar os agradecimentos ao universo e suas energias, a confluência sagrada, que alguns denominam D'us ou Arquiteto Universal, entre tantos nomes e formas. Afinal, sem este, a improvável vida humana não seria possível.

À minha família, especialmente a guerreira da minha irmã (Priscilla), e a beleza de meus sobrinhos (Tarcisio, Thaís e Tainá) que me ensinam a sorrir em meio às lutas. Sem vocês não teria conseguido sobreviver com saúde mental.

À família, não restringida ao sangue, mas construída pelas escolhas diárias, pelo desejo de compartilhar os dias em sua companhia. Mesmo aqueles que não estão mais comigo (Isac Santos – *in memoriam*), sua partida é uma perda, que transformou minha vida. E aqueles, que por tantas razões se afastaram, Josivânia, nossas conversas ressoam neste trabalho, inundando páginas de desafios e carinho.

Ao companheiro diário Victor Hugo, suas correções, suas recomendações, sua presença, foram (e continuando sendo) importantes para este trabalho e para mim. A vida de 'adulto' é

bem mais complicada que o esperado, cheia de incertezas, mas ter com quem contar tornar a história mais agradável...

À família que a faculdade me trouxe, muito obrigado: Marília Ewen, Amanda Albuquerque e Alina Coriolano (não que seus cutuques ajudem em algo); Ohana permanece mesmo nas distâncias. Um agradecimento especial a Mandis por ler, corrigir, palpitar, me aguentar falando sobre a surdez, ter sido paciente com meus sumiços! Obrigado pela amizade...

À Alina (*international*), obrigado por me entender tão bem, por me apoiar e por escutar meus pequenos áudios de empolgação, de tristeza e de indignação, pelas conversas de memes e stickers... Parece que te conheço há décadas já (sei que não é, fiz as contas hahaha), mas espero que cheguemos a mais tantas outras...

À Bel (Isabel), companheira das discussões sobre surdez! Lá no início, quando nada disso era planejado, a argumentação nos uniu e o desejo pela educação nos levou a Libras e a todo esse encantamento... Foi maravilhoso adentrar esse mundo contigo...

À Universidade Federal de Pernambuco, onde vivenciei e aprendi tanta coisa, algumas delas carrego no Lattes ou no histórico escolar, outras carrego pelo corpo todo (o cérebro e o coração são poucos para carregar tudo). Agradeço também ao corpo de funcionários, alguns que nunca vi mais que sem eles a Universidade não funcionaria!

Ao Governo Federal, não o atual desgoverno, mas ao governo petista que modificou esse país! Aos projetos de distribuição de renda e de melhoria da educação básica que me acompanharam. Assim como as Políticas de Acesso e Permanência e as Instituições Federais de ensino, que ampliaram e deram condições de me formar na graduação com qualidade!

À CAPES, sem seu apoio financeiro essa ideia não teria se concretizado... E assim como a minha, tantas pesquisas... Infelizmente sendo atacada tanto nos últimos anos, afetando todo o desenvolvimento das pesquisas no Brasil...

Ao PPG de Psicologia a tanto a agradecer, o programa cultiva a audácia de pensar uma psicologia com compromisso social e com pluralismo epistemológico. Com o programa, aprendi a ver sem ingenuidade os meandros da ciência como campo sócio-político. Esse agradecimento multiplica-se para abraçar os incríveis secretários Werik e João, sempre atentos e prestativos e aos balburdiadores, quis dizer às professoras e aos professores, em especial Renata Aléssio e Jorge Lyra pelas aulas desafiadoras...

À minha turma de mestrado, a diversidade de olhares e de vozes marcaram minha trajetória. Especialmente à Flávia, por ser uma anja tão fofa, e à Tamires pelas conversas comendo tapiocas e lasanhas...

À Profª Drª Elaine Fernandez, minha orientadora, que me abrigou em seu grupo, mesmo sendo meu tema tão diverso de seus trabalhos.

À Profª Drª Selma Leitão, se consegui realizar análises neste trabalho, isso deve-se às nossas conversas no corredor, elevador, andando por aí, em suas aulas. Com a senhora, aprendi e aprendo sem perceber, em meio a risadas e conversas sérias! Muito obrigado pela disponibilidade desde o primeiro período, seu entusiasmo contagia-me...

À turma de Psicologia e Educação Inclusiva 2019.1, em sala de aula pude rever meu trabalho com outros olhos e isso fez ele avançar muito; além disso, aprendi muito sobre mim e o desafio de ser professor!

À Profª Drª Juliana Ferreira, foi um prazer ser seu estagiário à docência, seu carinho e amor pelo que faz transborda, afetando a todos ao seu redor... Jamais esquecerei dos aprendizados e da forma como confiastes em mim!

À Cássia, encontrar alguém da mesma perspectiva é mágico e, além do mais, sendo uma pessoa tão animada como você? Foi um presente mesmo! Contigo pude refletir sobre minha posição como pesquisador e ampliar minhas noções de mundo... E ah, obrigado por me apresentar ao município de Palmeira dos Índios!

À Wilma Pastor, por receber um desconhecido em sua sala, um estudante meio perdido, precisando conversar... Suas falas ressoaram e espero que percebas nessas páginas essas sinalizações...

À Prefeitura Municipal de Venturosa, em nome da secretária de educação, Sônia Diógenes, que abriu as portas do município para esta pesquisa e deu suporte para sua realização.

Às participantes da pesquisa, tanto da rede pública quanto da rede particular e suas respectivas escolas. Muito obrigado pela atenção e a disponibilidade, por pararem seus afazeres, que são tantos. Saibam que suas lutas diárias, apesar de cansativas, transformam o nosso futuro.

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar”. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. ‘Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva’. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar! (FREIRE, 1992, p. 72)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado parte do postulado de uma oposição entre a perspectiva sócio-antropológica, que reconhece os surdos como pertencentes a uma minoria sócio-linguística, e a perspectiva clínico-terapêutica, que opõe a audição, natural e obrigatória, à surdez, considerada uma doença/deficiência. Neste contexto, os professores seriam atores ativos que viriam concretizar esta disputa no processo da educação inclusiva. Tendo como referência os Estudos Surdos e a perspectiva socio-antropológica, o autor busca analisar os significados da Surdez elaboradas por professoras da educação infantil e especial do município de Venturosa, situado no Agreste pernambucano. O desenho da pesquisa é misto, constituído de um questionário de perguntas abertas e fechadas, respondido por 49 professoras e de entrevistas semi-estruturadas com cinco professoras sobre as teias de significação que justificam a tendência dos discursos e aproximam-se dos conceitos e de suas formas de compreender a surdez. O questionário foi analisado a partir de sua frequência complementado com as análises dialógicas do discurso dos itens abertos e das entrevistas. Os resultados obtidos sinalizam para uma realidade profissional efêmera, provisória, de maioria feminina e de cor parda, com curso superior concluído ou em andamento. As análises e discussões apontam para uma distância entre as professoras e o conceito sócio-antropológico da surdez, com uma dificuldade de nominação e uma oscilação conceitual: a surdo-mudez, a deficiência auditiva e a surdez, convivem e desencontram-se em Venturosa. Nota-se também que, apesar da sensibilidade para a inclusão, configura-se uma educação voltada para a normalização e para o cuidado em referência à perspectiva clínico-terapêutica. Venturosa tem construído uma educação inclusiva a partir do cuidado e da socialização, demarcando uma distância da discussão desenvolvimental e pedagógica, o que terá repercussões não apenas sobre a surdez, mas para todos os estudantes. Conclui-se, portanto, a necessidade de expandir os ecos dos discursos contra-hegemônicos da perspectiva sócio-antropológica, para que ao questionar a realidade, consigamos trazer novas práticas inclusivas.

Palavras-chave: Ouvinte. Saberes docentes. Inclusão. Região Agreste. Educação especial.

ABSTRACT

This master's thesis starts from the postulate of an opposition between the socio-anthropological perspective, which recognizes the deaf as belonging to a socio-linguistic minority, and the clinical-therapeutic perspective, which opposes hearing, natural and obligatory, to deafness, considered a disease / disability. In this context, teachers would be active actors that would make this dispute a reality in the inclusive education process. Taking Deaf Studies as a reference and the socio-anthropological perspective, the author seeks to analyze the meanings of deafness elaborated by teachers of early childhood and special education in the municipality of Venturosa, located in Pernambuco's Agreste. The research design is quali-quantitative, consisting of a questionnaire of open and close questions, answered by 49 teachers and semi-structured interviews with five teachers on the webs of meaning that justify the tendency of the discourses and get closer to the concepts and their forms of understand deafness. The questionnaire was analyzed based on its frequency, complemented with dialogical analyzes of the discourse of open items and interviews. The results obtained indicate an ephemeral, provisional professional reality, mostly female and brown in color, with a college degree completed or in progress. The analyzes and discussions point to a distance between the teachers and the socio-anthropological concept of deafness, with a naming difficulty and a conceptual fluctuation: the deaf-mute, the hearing deficiency and the deaf, coexists and diverges in Venturosa. It is also noted that, despite the sensitivity for inclusion, there is an education focused on normalization and care in reference to the clinical-therapeutic perspective. Venturosa has built an inclusive education based on care and socialization, demarcating a distance from developmental and pedagogical discussion, which will have repercussions not only on deafness, but for all students. It is concluded, therefore, the need to expand the echoes of counter-hegemonic discourses from the socio-anthropological perspective, so that when questioning reality, we are able to bring new inclusive practices.

Keywords: Listener. Teachers' knowledge. Inclusion. Agreste region. Special education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Quantidade de Textos sobre Surdez e Psicologia.....	49
Gráfico 1 - Distribuição das Publicações Temporalmente	50
Quadro 2 - Distribuição dos artigos nas Perspectivas	51
Quadro 3 - Temas dos artigos da perspectiva sócio-antropológica	56
Quadro 4 - Artigos sobre educação no Agreste de Pernambuco	77
Quadro 5 - Artigos sobre a Educação Inclusiva no Agreste de Pernambuco	79
Quadro 6- Estrutura do Questionário.....	85
Quadro 7 - Estrutura da Entrevista semi-estruturada.....	89
Quadro 8 - Caracterização das Entrevistadas	97
Quadro 9 - Formação Acadêmica.....	102
Quadro 10 - Aproximação com a temática.....	109
Quadro 11 - Diferença entre surdez e deficiência auditiva.....	112
Quadro 12 - Teorias sobre a diferença entre surdez e deficiência auditiva.....	113
Quadro 13 - Média de Concordância e Discordância das Perspectivas	119
Quadro 14 - Frequência de Concordância e Discordância – Frases Clínico-terapêutica	120
Quadro 15 - Frequência de Concordância e Discordância - Frases Sócio-antropológicas.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C.T.	Clínico-Terapêutico
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IISM	Instituto Imperial de Meninos Surdos-Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
S.A.	Sócio-Antropológico
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DEMARCANDO A LENTE EPISTEMOLÓGICA	22
3	SINALIZANDO SOBRE A SURDEZ	29
3.1	A Diferença Surda	37
4	PSICOLOGIA E SURDEZ.....	46
4.1	Psicologia e Perspectiva Clínico-terapêutico: o sujeito “deficiente”	52
4.2	Psicologia e Perspectiva sócio-antropológica: o sujeito surdo	55
4.3	Os estudos fronteiriços: tensionando os quadros	57
4.4	Psicologia Surda ou da Surdez?	59
5	PASSEANDO COM A SURDEZ PELOS TERRITÓRIOS	61
5.1	Política Nacional e a Surdez	62
5.2	Viajando para Pernambuco	72
5.3	Chegando no Agreste... Em Venturosa	77
6	OBJETIVOS	82
6.1	Objetivo Geral	82
6.2	Objetivos Específicos	82
7	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	83
7.1	Parte I - A tendência do discurso macro	84
7.2	Parte II - A teia discursiva dos significados	87
8	APROXIMANDO-SE DOS SIGNIFICADOS	92
8.1	As participantes do questionário e das entrevistas	92
8.2	Docência: identidade profissional ou emprego remunerado?	102
9	OS SIGNIFICADOS QUE ATRAVESSAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	108
9.1	As professoras, a surdez e a Libras.....	108
9.1.1	Diferenciando a Surdez e a Deficiência Auditiva	112
9.1.2	Nomeando a surdez.....	116
9.2	As tendências do discurso.....	118
9.2.1	Tendência Clínico-terapêutica.....	120
9.2.2	Tendência Sócio-antropológica	123
9.2.3	O diálogo entre as tendências.....	127
9.3	As teias dos discursos sobre a surdez: entre a normalização e a diferença	130
9.3.1	Venturosa está incluindo?	130
9.3.2	Existe local para a diferença na escola?.....	136
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	167
APÊNDICE B - Questionário	169

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi construída através de diversas vozes que vão compondo meu texto, minha fala, as quais são chamadas para dialogar, interagir, para construir junto o texto que estará sempre inacabado. Digo isto, não para me desresponsabilizar do escrito, mas para me afastar do discurso de verdade, afinal este trabalho é fruto de mim, daquilo que consegui construir através de minhas experiências, aliado aos interlocutores que pude conhecer e que escolhi eleger para a trajetória desta pesquisa.

Constituído como “Ouvinte”, sujeito que ouve, e rodeado por discursos que naturalizam essa capacidade, me era estranho o outro surdo e fui ensinado a englobar esses sujeitos na categoria de doentes/deficientes. Isso até o momento em que cursei a disciplina eletiva na graduação ‘Introdução a Libras’, que podia também ser chamada de “Introdução ao Mundo Surdo” ou “Introdução ao Questionamento do Ouvintismo”. Com minha professora Betiza Botelho¹, pude aproximar-me da experiência da surdez, e assim perceber o poder do discurso dos ouvintes. Intencionalmente ou não, essa disciplina jogou minhas práticas ouvintes no reverso, de maneira que em sala de aula oralizar (falar oralmente) era o “anormal”.

Nessas sinalizações, cresceu meu interesse por estudar a surdez, percebendo a emergência de uma outra forma de lidar com a surdez, e percebendo o mundo discursivo que naturaliza a audição através do ouvintismo. Enquanto discurso hegemônico criado pelos ouvintes para definir a surdez e os surdos, o ouvintismo foi e é um discurso opressivo na medida em que silencia essa população, ao colocar a surdez como problema exclusivamente de saúde. Criou-se historicamente nos surdos, assim como em todo o grupo de sujeitos definidos como deficientes, o estigma da incapacidade cognitiva, moral e social, com isso a educação construída a partir do discurso hegemônico, torna-se um espaço que reafirma a opressão, buscando normalizar esses sujeitos.

Importante demarcar que o acesso à educação formal como um direito de todos, emerge no conjunto das ideias iluministas (SAVIANI, 2008), que co-constroem o Estado-Nação moderno, em seu estandarte democrático. Propor educação para todos exalta o compromisso pela igualdade, com a criação e/ou ampliação de sistemas escolares públicos comprometidos com a universalidade, alcançando segmentos sociais antes não tocados (GHANEM JUNIOR, 2000).

¹ Atualmente é professora auxiliar do Departamento de Letras no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Também faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Libras (NEPEL) da UFPE, desenvolvendo trabalhos sobre a gramática da Libras e sobre o ensino de Libras

Enquanto os novos Estados modernos ecoavam o grito de igualdade, a elite estipulava quem seria o detentor desse direito, o padrão: a igualdade entre os homens, a universalidade para os homens. Não à toa chamado de “homem moderno”, a figura elegida pelo discurso moderno enaltecia os homens (brancos, ouvintes, videntes, e etc.) em seu discurso, negando a igualdade aos que fugiam do padrão estabelecido (mulheres, negros, crianças, ‘anormais’, surdos, cegos e etc.). A igualdade era tão privada a certos grupos que na Constituição Brasileira de 1824, Título II, Artigo 8º, Item 1º, priva-se as crianças que possuam alguma condição de deficiência de todos os seus direitos políticos, o que incluía a educação (JANNUZZI, 2006).

Nesse caminho, as diferenças são reconhecidas como déficits, os tornando hierarquicamente inferiores (PIERUCCI, 2000). O sistema de igualdade que normaliza ao eleger um tipo de pessoa como ideal não é questionado, mas sim, aqueles que não conseguem se adequar ao padrão socialmente esperado (SILVA, 2000).

Contudo, a supremacia da igualdade a partir do homem branco é questionada pelo fortalecimento de grupos identitários desejosos do olhar para suas especificidades, sem inferiorizar-se, como os movimentos negros, o feminismo, as comunidades LGBTQs, a luta das pessoas com deficiência. Antônio Pierucci (2000) marca essa mudança ao afirmar:

a começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica totalmente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato. (p. 7)

Os próprios movimentos surdos têm tensionado esse discurso (da mesma forma que a Prof.^a Betiza fez comigo), ao mostrarem a surdez não como uma doença, mas como uma diferença linguística.

Como resposta aos movimentos sociais, inicia-se o reconhecimento da exclusão e o discurso inclusivo emerge como forma de negociar a entrada e a permanência de diversos grupos no espaço escolar (num gradativo processo da segregação, para a integração e para a inclusão). Incluir significa inserir, tornar-se parte. No contexto educativo, a iniciativa de incluir implica em ampliar os critérios da ação, possibilitando o acesso e a permanência de grupos marginalizados na escola (SUPLINO, 2009). Com esse discurso, as diversas dificuldades de aprendizagem, deficiências ou déficits, vindos de estratos biológicos ou de condições de classe, étnico-raciais, e gênero, são aos poucos visibilizados. Contudo, a abertura gradativa expande a fronteira inclusão/exclusão, sem a pretensão de questioná-la (GLAT; FERNANDES, 2005).

Buscamos nesse cenário, refletir sobre os (ab)usos e as marcas das políticas públicas educacionais da escola formal, frente às comunidades minoritárias, apontando para o que significa o diferente na escola inclusiva. Em especial, este trabalho debruçará sobre a

comunidade surda, por ser uma diferença que questiona o papel inclusivo homogeneizante da escola (SKLIAR, 1997; 1998; 1999). Os Surdos (com S maiúsculo) sinalizam para (re)olharmos a surdez a partir do aspecto social, denunciando a construção discursiva da surdez como uma deficiência e sinalizando as diferenças socioculturais de uma população com língua própria (QUADROS, 1997).

Os aspectos sociais e linguísticos fazem emergir uma perspectiva acadêmica e política de estudos denominada de sócio-antropológica, que tem visibilizado as sinalizações da comunidade surda brasileira. O enfoque sócio-antropológico conseguiu avanços no âmbito prescritivo com a aprovação da Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Lei Nº 10.436/2002 e sua Regulamentação pela Lei 5.626/2005, que tornam obrigatório a disciplina de Libras em todas as licenciaturas e no curso de fonoaudiologia. Além disso, tem ocorrido modificação significativa nos paradigmas da educação especial (LIMA, 2001), ao reconhecerem a Libras como direito das pessoas surdas, tendo impacto no processo formativo continuado dos professores. Se até então a Libras era questão dos surdos e dos profissionais que se aproximavam da área, a Lei da Libras sinaliza a necessidade de engajamento preventivo dos licenciados e fonoaudiólogos nessa discussão. O intuito da educação surda afasta-se, portanto, de qualquer tentativa de normalizá-la através da oralidade. A educação surda passa pela aceitação plena das diferenças, pelo reconhecimento do direito dos surdos de serem não-ouvintes, detentores de uma língua própria.

Assim, a surdez tem se aproximado da perspectiva sócio-antropológica, que a postula enquanto uma categoria político-identitária que luta por transformações sociais, pelo direito de utilizar-se de sua língua e ter contato com sua comunidade e sua cultura desde a tenra idade. Afasta-se, portanto, da tradicional (e opressiva) afiliação clínico-terapêutica² com enfoque na reabilitação audiológica e fonológica.

O questionamento das comunidades surdas me fez sair Ouvintismo naturalizado (assim como acontece com outros ouvintes), para perceber as lacunas desse discurso, por isso, busco estudar os ouvintes para colocá-los na “roda”, forçando-os a pensarem sobre si mesmos. Considerando que apenas na recente educação inclusiva ocorreu a entrada dos estudantes “especiais”, diferentes, até então apartados, é entendível que suas presenças choquem, tragam discrepâncias, modifiquem o cenário cotidiano. Por isso, a inclusão tende a fugir de modelos codificados de ação, não há receita pronta para incluir todos os estudantes.

² A perspectiva clínico-terapêutica será aprofundada no capítulo 3. Para o momento cabe ressaltar que ela emerge junto, especialmente, aos profissionais de saúde, que olham para a surdez enquanto uma doença/deficiência, criando estratégias que objetivam a reabilitação/cura da surdez.

Os professores constituem-se enquanto parte desse sistema educacional, desacostumado com a diferença, sendo produtos e produtores dele, ao colocarem em prática as políticas educacionais em meio aos seus processos interativos cotidianos. Por isso, escolher aproximar-se dos professores é buscar o cotidiano escolar, alinhando-se aos atores que a constroem diariamente, sabendo que sem o professor e o estudante não haveria escola.

Cabe, então, aos profissionais de educação evocar seus modelos indutivos, que reúnem suas experiências, seus significados, para construir possibilidades de inclusões, integrações, segregações ou exclusões. Para pensar sobre os modelos indutivos dos professores, precisaremos compreender quais experiências e significados as sustentam, percebendo suas lacunas, silêncios, resistências, sinalizações e assim gerar ou manter possibilidades. Proponho, neste estudo, aproximar-me dos sentidos das professoras³, percebendo que “essas ideias podem servir tanto de obstáculos para mudanças como também oferecer quadros de referências, e até pontos de partida, para interpretar e avaliar novas informações” (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 162).

Longe de depositar de forma prescrita a responsabilidade da inclusão, como atividade exclusiva e única do professor. Conquanto, na pragmática desse estudo, lanço minha contribuição debruçando-me sobre os significados da surdez para as professoras das escolas que recebem os estudantes surdos, mesmo que não estejam atuando diretamente com ele.

Fazer a escolha pelos professores significa os reconhecer enquanto membros ativos da comunidade, que juntamente com alunos e a gestão escolar possibilitam a implementação do modelo de inclusão ou não. Mesmo que não recebam em sua sala alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), proponho pensar nos profissionais da escola de forma ampla possibilitando ver qual o lugar discursivo desses estudantes, que espaços ocupam dentro e fora da sala de multirrecursos, ou outra modalidade de sala de aula especial. Assim justifico ouvir as professoras em geral e não apenas as que trabalham com a sala especial.

Existem, portanto, muitas questões a serem sinalizadas no processo educacional de pessoas surdas, como a formação dessas profissionais, a gestão escolar, os formatos de financiamento, entre outras coisas, para tornar a aproximação mais fidedigna. Esta minha pesquisa não tem a pretensão de responder a todas as perguntas, mas creio na ciência viva e dialógica que dará continuidade aos meus ditos e não-ditos e assim avançar.

³ Esta pesquisa teve como participantes apenas professoras, o que será melhor discutido no capítulo 7. Respeitando essa característica passarei a usar o termo professoras ao referir-me a pesquisa. O termo professores continuará sendo usado para nominar aspectos gerais externos a pesquisa.

Na parte que me cabe desse processo, centro-me nas seguintes questões: como a disputa entre os termos surdez e deficiência auditiva têm chegado no cotidiano das pessoas ouvintes? Como os sujeitos surdos têm sido definidos pelas profissionais de educação? Que espaços estão ocupando? Quais discursos os têm circunscritos? Quais significados têm sido construídos sobre esses sujeitos?

Se tais questões se apresentam como sendo importantes em diversos contextos, lanço essas perguntas sobre o interior pernambucano, melhor dizendo para o Agreste de Pernambuco, efetivamente sobre a cidade de Venturosa.

Dentre as diversas regiões e espaços, o agreste meridional pernambucano me chama atenção, especialmente por ter vivido parte da minha vida por lá, mais precisamente no município Venturosa. Apesar de estar afastado há anos para fazer curso superior, minhas raízes permanecem arraigadas em seu solo quente e árido, que apesar de parecer infértil pulsa de vida a cada nova chuva. Nesse sentido, lanço meu olhar, como retribuição pela educação e carinho que recebi e pelo desejo sincero de transformação da realidade do semiárido pernambucano.

Somado ao desejo pessoal, convivo com uma ciência que tornou tradicional a construção de grandes estudos voltados à capital e sua região metropolitana, levando os pequenos municípios do ‘interior’ ao silêncio, como se nada tivessem a dizer, como se nada fizessem. Forçando estes a adaptarem seus conhecimentos e práticas aos produzidos na capital, como se sua história, seu contexto e sua localização nada indicassem.

Dessa forma, ao aproximar-se dos “interiores” pernambucanos pretendo lançar luz às demais realidades do estado, de forma especial à Região do Agreste Meridional, onde se localiza a cidade de Venturosa, campo do estudo. A cidade de Venturosa emerge não como representante da região, mas como um caso específico que nos possibilita construir reflexões sobre o contexto educacional da região.

A invisibilidade científica da educação do Agreste impõe a ampliação de diálogos em estudos como estes. Os estudos que existem nos dão pistas de áreas importantes, como a defasagem de formação, os desafios financeiros de infraestrutura e de gestão profissional.

Com a construção do Campus Acadêmico do Agreste a Universidade Federal de Pernambuco, dos Campus de Arcoverde e Garanhuns da Universidade de Pernambuco (UPE), assim como a criação da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (antiga Universidade Federal Rural de Pernambuco – Campus Garanhuns) deram-se importantes passos para a interiorização, rumo à construção de uma ciência que consiga pensar para além das capitais e grandes cidades. Aliando-se a esse ensejo que foco na Região Agreste como uma escolha

política, um esforço de aproximar a universidade, especialmente a psicologia dos desafios e das práticas educacionais das demais regiões de Pernambuco.

Esta cidade encontra-se no processo (desafiante) de construção de uma escola que seja inclusiva, apesar de suas dificuldades de recursos. Além da carência de contratação de profissionais especializados, assim como a distância da capital impõe dificuldades de acesso a cursos especializados, ainda centralizados na Região Metropolitana de Recife (RMR).

Considerando esses pontos, esta pesquisa objetivou analisar os significados da Surdez no discurso Ouvintista de profissionais da educação infantil que atuam na cidade de Venturosa. Para tal buscarei nos próximos capítulos aprofundar os caminhos dessa pesquisa, desde a construção epistemológica até as considerações finais.

No próximo capítulo, busco demarcar a lente epistemológica desse trabalho, trazendo as vozes, principalmente de Lev Vigotski e Mikhael Bakhtin, para nos aproximarmos do que seriam os sentidos e os significados que permeiam nosso cotidiano. A partir desses autores, posiciono-me com uma definição de linguagem, com enfoque no discurso enquanto ação vinculada a um contexto sócio-histórico próprio.

Com esta lente, passo a sinalizar sobre campo-tema no capítulo 3 (três). Nesse momento, o objetivo torna-se refletir sobre a surdez, em seu aspecto sócio-histórico. Para isso, chamarei autores dos Estudos Surdos, especialmente de sua vertente brasileira, como Carlos Skliar, Nidia Sá, Karin Strobel, Gladis Perlin, entre outros, que trazem o contra-discurso surdo, questionando e denunciando o discurso ouvintista. Apresento uma revisão da literatura nesse capítulo para sinalizar sobre o que a psicologia tem dito sobre a surdez, dando espaço para a discussão de defectologia de Vigotski, a adaptação dos testes psicométricos, entre outras coisas.

Na quarta parte, pretendo apresentar os (des)encontros entre a psicologia e a surdez a partir de uma revisão sistemática da literatura. Desse modo, busco apresentar o que a psicologia tem falado sobre a surdez e o posicionamento desse discurso. Na quinta parte, ajusto a lente epistemológica para sinalizar sobre o espaço e o tempo da pesquisa, partindo do conhecimento localizado. Assim aproximo-me da história surda em Pernambuco, afunilando para a região Agreste, até o município Venturosa para gerar sinalizações potentes para a realização da pesquisa. O desafio deste capítulo é refletir sobre o conhecimento e algumas práticas produzidas na região, construindo um panorama que norteará a compreensão desta pesquisa.

Explicitado meus posicionamentos sobre o campo da surdez em seu espaço-tempo específico, apresento no capítulo 6 (seis) os objetivos gerais e específico. Sendo apresentado, no capítulo 7 (sete), os caminhos da pesquisa, com a metodologia escolhida e o efeito do uso

delas no grupo participantes. Tento evidenciar nesses capítulos os descaminhos, as partes não planejadas e as estratégias para sua superação para poder responder aos objetivos.

No capítulo 8 (oito) aproximo-me dos aspectos contextuais da pesquisa, sinalizando para as características da atividade profissional e da realidade sócio-demográfica das participantes. Nesse capítulo, discuto a identidade profissional e a forma como o questionário e a pesquisa foram recebidos na cidade.

Seguindo para o capítulo 9 (nove) os resultados são discutidos à luz da análise dialógica do discurso, na tentativa de apreensão da teia discursiva dos significados em seu aspecto macro e micro.

Por fim, longe de encerrar o texto, o capítulo 10 (dez) lança reflexões, na tentativa de vislumbrar o horizonte de possibilidades e limites dessa pesquisa, assim como suas consequências para a comunidade científica e para as políticas educacionais (especialmente em Venturosa).

2 DEMARCANDO A LENTE EPISTEMOLÓGICA

Construindo meu campo-tema, a surdez, lanço-me a sinalizar sobre: o que as pessoas dizem sobre a surdez, especialmente o que os professores falam sobre a surdez, para assim me aproximar da teia sóciodiscursiva, percebendo concepções e posicionamentos discursivos que possibilitam a prática docente no processo de inclusão de pessoas surdas.

A escola é uma instituição centenária que se centra em interações humanas com objetivos pedagógicos, sem essa característica a instituição torna-se um prédio qualquer. Por isso, localizamos a célula escolar na relação entre professor e seus estudantes entendendo que “sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 23). Enquanto cargos de administração aparecem em diversas outras instituições, professor e estudantes são próprios dessa instituição (apesar de não totalmente exclusivos dela) e a caracterizam, uma vez que sem estes não há escola. O ponto central é a necessidade de pessoas com posições diferentes quanto ao conhecimento e que interajam em torno dele, mesmo considerando as diversas nomenclaturas como professor, facilitador, mediador, estudante, aluno, participante, sujeito e etc.

Há que se considerar que a escola tem se modificado ao longo do espaço e do tempo, expandindo-se, ganhando novos setores, e formas de organização. Com isso a prática docente tem se afastado da imagem de prática ‘natural’, dom de algumas pessoas, e apresentando-se como prática de trabalho especializada. A especificidade da atuação docente tem como pré-requisito o estudo de técnicas e conhecimentos da educação, dando contornos profissionais à ocupação, afastando-se da prática doméstica, caridosa, pautada na moralidade e no bom caráter de seu praticante (SAVIANI, 2000; 2008).

O docente acumula o duplo objetivo de instruir, repassando o conhecimento necessário para a vida laboral futura, e moralizar, reforçando as regras sociais, prevenindo o anormal. Instruir e moralizar são a base da prática docente, que assegura a estrutura da sociedade ocidental (FOUCAULT, 2008). O trabalho docente distancia-se do trabalho laboral, por ser “compreendido como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 08). Portanto, à docência é um processo distinto por ter como seu objeto de intervenção outro sujeito, tensionando assim as fronteiras entre objeto e sujeito. Além disso, se supõe ao professor o poder

de fazer o estudante aprender, de inculcar o conhecimento e moralizá-lo, só sendo possível através de interações significativas (TARDIF; LESSARD, 2011).

Os saberes docentes já são estudados há muitos anos sobre diversos olhares. Este trabalho, contudo, pretende fugir do que Maurice Tardif chamará de mentalismo e de sociologismo que baseia muitos desses estudos. Como mentalismo, Tardif (2014) compreende aqueles trabalhos que tendem a reduzir os saberes docentes a processos mentais, crenças, imagens, representações dos professores. A grande crítica ao mentalismo é a ênfase no indivíduo e em seu funcionamento interno, esquecendo-se que a prática docente é coletiva, social, realizada em um sistema, envolto em disputas e dilemas das políticas educacionais, entre outras demandas provenientes do entorno escolar.

Como contraponto, o sociologismo propõe um olhar sobre a estrutura social, o sistema, os aspectos macrosociais que envolvem os atores escolares. Contudo, ao fazer isso, o sociologismo apaga o indivíduo da sua realidade, ignorando que mesmo as políticas educacionais são executadas a partir das construções individuais.

Meu trabalho, à primeira vista, tende a se aproximar do mentalismo por debruçar-se sobre os significados dos professores, contudo abraço o convite de Maurice Tardif (2014) de “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual” (p. 16). Para isso, é necessário entender a estrutura dos saberes docentes, não se restringindo à construção individual dos sujeitos.

Incluída dentro de normas profissionais, a docência apresenta um caráter de atividades codificadas, pré-definidas e prescritas a partir das políticas educacionais, decididas no campo político-discursivo. O docente é fortemente controlado por esse processo, em que “o trabalho é temporizado, calculado, planejado, mensurado, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 42). Nessa arena, emergem formas de avaliação e acompanhamento da prática docente, como forma de identificar a execução do contrato social de ensino-aprendizado, o que também aumenta a pressão sobre a profissão.

Conquanto, a atividade docente é composta também de uma parte não-codificada, flexível, comportando a imprevisibilidade, a variabilidade, a ambiguidade das interações em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2011). Por exemplo, o conteúdo consta de forma prescritiva para todos os professores de um mesmo sistema educacional, contudo, sua execução esbarra nas idiosincrasias do contexto sócio-histórico e das relações cotidianas. Nisso, percebe-se que a atividade prescrita não é a mesma da atividade real como tem afirmado Pastré (2017), “isso quer dizer que o que vai definir a situação de trabalho não está unicamente relacionado com as

modalidades da prescrição, mas inclui também certas dimensões objetivas desse contexto, que vão orientar a atividade” (p. 627).

A atividade real favorecerá a construção de um modelo indutivo do trabalho docente, objetivando encontrar estratégias para realizar a tarefa codificada, em meio ao ‘caos’ não codificado das interações em sala de aula. Esse modelo indutivo é acionado para lidar com cada situação, baseando-se no conhecimento e nas experiências do docente (TARDIF; LESSARD, 2011).

O modelo indutivo dialoga e se entrelaça aos saberes dos professores, caracterizados em cinco âmbitos (TARDIF, 2014):

1. Os conhecimentos pessoais, advindo da história e educação familiar, dos valores e crenças do círculo pessoal, das circunstâncias pessoais, entre outras coisas;
2. Formação escolar anterior, constituída pela trajetória educacional enquanto estudante da educação básica;
3. Formação profissional, entrelaçada pela trajetória no magistério ou ensino superior, incluindo os estágios, os cursos, as especializações;
4. Programas e Livros, é construída pela relação com os materiais de trabalho, o planejamento das aulas, o currículo, as prescrições escolares.
5. Experiência Profissional, é a prática da docência em si, o processo de “fazer” o ofício e adentrar a socialização profissional, a inserção no grupo de profissionais, criando relações, encontros e desencontros.

Esses âmbitos enfatizam que os saberes docentes são frutos do entremeio do individual e do social, e assim é necessário olhar para a estrutura educacional, mas perceber que estratégias o indivíduo usa para lidar com a estrutura e identificar como ele a reconstrói (TARDIF, 2014). Por isso, o diálogo potente com os sentidos, entendendo que estes são os feixes que nos possibilitam significar as experiências, construir nossa interpretação da realidade e a partir dela agirmos no mundo (SOBRAL, 2010). Desse modo, passo a compreender o modelo indutivo do saber docente como o sentido em ação dos professores, tornando-se base de sua prática, gerando escolhas de forma consciente ou não, em suas constâncias e em suas particularidades. Especialmente aos casos “desviantes” da sala de aula, considerando o termo de Gilberto Velho (1977), sendo aquele sujeito que interfere na prática consolidada por (aparentemente) não seguir a condição esperada da norma.

O interesse pela forma como as pessoas veem/escutam o mundo não é exclusividade desses autores, as representações sociais e a produção de sentido também se lançam a esse desafio. Contudo, por escolha epistemológica parto da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que aproxima a psicologia do método materialista dialético, o qual será base para a

construção teórica e metodológica deste trabalho especialmente a partir de sua proposição de sobre significado e sentido. Compreendendo serem interlocutores potentes para a construção, chamarei as vozes do Círculo (Espiral) de Bakhtin, também materialista dialético com foco nos estudos da linguística, trazendo suas reflexões sobre a natureza da linguagem, reafirmando o poder construtivo da linguagem para a realidade.

Por fim, haverá o diálogo necessário com a perspectiva sócio-histórica, filha brasileira da teoria histórico-cultural, dando brasilidade ao conhecimento construído e enfatizando o chamado pelo compromisso social da psicologia brasileira (LANE; CODO, 1988), na quebra dos silenciamentos opressivos e na (re) construção de uma prática científica para a transformação social.

Todo humano, ao adentrar o mundo, é prontamente convidado a participar da cultura e da história de sua comunidade, ocupando o local guardado para ele, e a partir desse local apreender/compreender o que se passa. Exaltados com privilégios ou excluídos por processos opressivos, aquele que nasce é incorporado na sociedade e nela se construirá socialmente enquanto sujeito (LANE; CODO, 1988).

Contudo, o humano está longe de ser passivo nesse movimento, simplesmente recebendo as informações e seguindo as condições impostas (BOCK, 2001). Como Susan Petrilli (2010) realça é “fora das totalizações causais da vida – discurso que efetiva-se um diálogo (de co-construção e desconstrução) que enuncia-se nas fronteiras dançantes do Eu-Outro”, ou seja, na fronteira do discurso do outro que co-construo, que desconstruo meu próprio Eu. A construção do Eu, portanto, parte do movimento dialético com o mundo, só partindo de sua realidade social que o humano será capaz de vivenciar momentos de equilíbrio e conflito em sociedade. Esta premissa acompanhará o andamento desse trabalho, que entende o humano como co-construído socialmente, construtor do mundo ao mesmo tempo em que é construído por este (VIGOTSKI, 2004). Sendo da linguagem o papel de tornar possível a co-construção (VIGOTSKI, 2004; BAKHTIN, 1992), de onde estamos a todo o momento significando o mundo que nos rodeia, dando sentido ao que se passa, construindo realidades, dentro de nossos pertencimentos sociais (VIGOTSKI, 2004).

Por aproximarem-se na perspectiva sobre linguagem e humano, partindo de um olhar material-dialético tem sido constituída uma linha de pensamento que faz diálogos entre Lev Vigotski e Mikhael Bakhtin (FREITAS, 1994). Essa posição não é hegemônica, sendo espaço de disputa, contudo para esse trabalho tomaremos as referências de Bakhtin (1992) sobre linguagem como centrais para entender as proposições de Vigotski (1996; 1997; 2004).

Vigotski (1996) retoma a díade sentido e significado, definindo que os significados das palavras estariam englobados nos sentidos, que seriam caracterizados como “a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência.” (p. 144). Os sentidos são produzidos também pelas diversas vozes que internalizamos. Vozes que vêm do Outro que nos tornam humanos, seja do outro que nos acompanha presencialmente, ou do outro que está nos livros, filmes, imagens, símbolos, que nos acompanham e se comunicam conosco (BAKHTIN, 1992).

Dessa forma, o sentido se apresenta como “um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual.” (VIGOTSKI, 2004, p. 144). Já como aponta Adail Sobral (2010), Bakhtin “reconhece um feixe de sentidos que autoriza certas versões e não outras, mas trata-se de um feixe, de uma multiplicidade, não um sentido único a ser desconstruído” (p. 35), os sentidos são escorregadios, multiformes, não podem ser apreendidos em sua totalidade.

Do outro lado, significados fazem parte dos sentidos, mas se apresentam como zonas mais estáveis e precisas. Como afirma Vigotski:

Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (VIGOTSKI, 1996, p. 144)

Os significados são compartilhados socialmente e possibilitam a comunicação (VIGOTSKI, 2004), estendem-se no tempo longo podendo transpassar gerações ou manter-se apenas no tempo presente e esvanecer-se (BAKHTIN, 1992). A questão é que sua permanência é fixada nas constâncias e mudanças sociais, que se caracterizam na fala das pessoas, no uso da língua.

Na construção de Bakhtin (1992), os sentidos são construídos nos enunciados, que são a base do discurso. O enunciado não se resume a frase apreensão abstrata, mas configura-se no movimento da conversa, do diálogo, em suma do discurso. Enquanto enunciados são únicos, estes são construídos a partir de signos, que para Bakhtin (1992) são sempre ideológicos e valorativos, considerando que as escolhas das palavras ao enunciar nos aproximam de já-ditos (falas anteriores) e nos posicionam historicamente. Com isso, demonstra-se um dos pontos chaves das proposições de Bakhtin, enquanto o enunciado é uma construção única do sujeito e constroem sentidos irrepetíveis, ele está sempre respondendo e se atrelando aos já-ditos em diálogo ininterrupto.

Nesse sentido as palavras, enquanto signo ideológicos não andam jogadas, soltas na rua, mas evocam-se dentro de estruturas contextuais, da língua e da linguagem. Linguagem e língua aqui não são entendidas como representativas dos objetos, da realidade, mas como construtoras dessa realidade. Uma linguagem que não apenas comunica o pensamento, mas o constitui e o transforma qualitativamente na ontogênese do desenvolvimento humano, e o atrela a uma história e a uma sociedade num horizonte ideológico e valorativo. Como dirá Vigotski (2004) “podemos dizer de antemão que a palavra, ao nomear um fato, proporciona ao mesmo tempo a filosofia do fato, sua teoria, seu sistema” (p. 301). Linguagem constrói diferenças individuais ou pertencimentos grupais, estabelece regras sociais, mas também as derruba.

Nesses contextos, as palavras ganham (novos) sentidos a partir dos interlocutores, do posicionamento espaço-temporal do discurso e da situação delineada tornando-se ideológica (BAKHTIN, 1992). Nesse cenário, a palavra é metade signo, neutro em sua essência fonológica e metade signo, complexo e instável. Os sons que compõem uma palavra não guardam a essência do objeto, mas seu uso compartilhado socialmente cria sua outra metade que é significado, é conceito, atrelando-se à história, adentrando diálogos e posicionando-se na realidade (VIGOTSKI, 1996). Portanto, distancio-me de qualquer pretensão de dizer que o significado é construído individualmente, fruto de um processo mental apenas, afinal ninguém é Adão, o primeiro a dizer algo, mas entrelaço os dizeres das atrizes da educação a uma história (aos seus já ditos), um contexto social e as prefigurações do discurso, ou seja, aquele que se espera do futuro. Entre os já ditos e os prefigurados, o passado que se conhece e as expectativas sobre o futuro, as palavras ganham sentido no uso dos enunciados. Deste modo, as palavras tornam-se signos valorativos e ideológicos.

Na teia dos diversos diálogos que acontecem em nossa vida, os sentidos permanecem ou são modificados, outros sentidos são construídos e captados, lançando-se em uma espiral sem fim (PETRILLI, 2010). Nesse jogo espiralado, a linguagem é um campo em disputa, em que posicionamentos ideológicos são postos a todo o momento, em que diversas vozes falam sobre a realidade por perspectivas diferentes. Assim sendo, a escolha por determinadas palavras ou por outras não são aleatórias, mas escolhas situadas, onde se valoram e colocam em pauta determinado pertencimento sócio-histórico e político, e não outros, dizendo sobre como construímos o mundo ao nosso redor, demonstrando onde estamos e para quem nos dirigimos (BAKHTIN, 1992). O dito não fala apenas sobre o fato, mas constrói realidades regidas pelas relações de poder e pelas formações discursivas, tornando naturais certos posicionamentos e não outros. Esses outros não ditos são colocados no avesso, numa teia discursiva de controle, com pretensão a não atrapalhar o discurso hegemônico.

Compreendendo a impossibilidade de apreender os sentidos, Jerome Bruner (1997) propõe o conceito de atos de significação. De tal modo, afasta-se da total estabilidade dos significados dicionarizados, para enfatizar a ação, os significados em ação, o movimento e o processo de transformação. Com Bruner (1997), a significação ganha novo fôlego nos estudos da psicologia, especialmente na psicologia cognitiva e cultural, constituindo-se como um caminho para compreender a relação entre os mecanismos sociais e individuais. Os atos de significação se referem ao entremeio entre o uso dos significados coletivos e os sentidos únicos e pessoais.

Todas essas páginas buscam tornar claro o meu posicionamento, as lentes pelas quais este trabalho foi construído e pelas quais espero que ele se torne potente para visibilizar a realidade. É com essa concepção de humano, ativo e co-construtor da realidade social, através da linguagem que justifico o interesse por debruçar-me sobre o discurso. De modo que, percebendo também as sinalizações surdas, como potentes para a denúncia do discurso hegemônico ouvintista, busco seguir o compromisso social da psicologia, na construção de práticas que se oponham a sistemas de opressão (LANE; CODO, 1988) criando uma psicologia libertadora (MARTIN-BARÓ, 1986). Desse modo, sinalizar sobre os discursos dos professores sobre a inclusão e a surdez é compreender os entrelaçamentos que existem entre o que os sujeitos dizem e a teia social que sustenta esse discurso, é aproximar-me dos modelos indutivos dos professores e fazer apontamentos sobre a estrutura da educação brasileira.

3 SINALIZANDO SOBRE A SURDEZ

Existem diversos aspectos que poderiam ser sinalizados nesse capítulo, tomarei como central a apresentação da problemática histórica da surdez, trazendo as diversas vozes que definem e disputam os significados da palavra surdo. Ao fazer isso vou ajustando minha lente para sinalizar meu campo-tema, problematizando-o e dialogando sobre ele.

O tema deste trabalho são os significados sobre a surdez, ou seria sobre a deficiência auditiva, ou a surdo-mudez? A escolha dos termos demarca as crenças de quem as criou sobre algo/alguém, sendo sempre um fruto histórico e social da realidade (BAKHTIN, 1992), como foi exposto no capítulo anterior. Por isso, os significados são o fio condutor que demarca este trabalho.

A ‘não-escuta’ é fato biológico, a constituição de uma língua visuo-espacial é um fato social, segundo o modelo social da deficiência, assim a interação entre esses dois fatos constrói práticas e posicionamentos diferentes sobre a surdez. O foco na surdez, portanto, se entrelaça aos termos da deficiência auditiva e da surdo-mudez, porque estes disputam historicamente lugar no discurso social, sendo que “a diversidade de termos demonstra as diversas formas de lidar com estes sujeitos, tendo em cada termo a emergência de significados com fundamentos ideológicos específicos” (RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2018, p. 222). Ou seja, as diversas palavras são frutos de contextos socioculturais que constroem compreensões, significações sobre as minorias, as diferenças.

De forma sucinta, esse capítulo pretenderá apresentar a discussão sobre a diferença e a deficiência, com o diálogo entre alguns posicionamentos. Assim discutirei o termo deficiência em sua essência biomédica, no modelo social, trazendo também a diferença dos estudos culturais e da psicanálise. Dessa forma explicitarei o motivo de sinalizar a surdez como uma diferença, e só então discutir sobre seus aspectos.

O termo deficiente popularizou-se com os estudos de Alfred Pinel sobre a deficiência intelectual (na época chamada de mental). Sua origem, portanto, está arraigada ao paradigma da saúde (modelo biomédico), o que lhe possibilitou fugir dos estigmas de maldição e pecado da época (RODRIGUES, 2008). O déficit é um funcionamento ou estrutura que está abaixo do considerado do esperado, com isso reforça-se o local do deficiente como desviante/anormal/doente. Na história ocidental esses desviantes passaram da exclusão total (onde suas existências eram negadas) a um processo de segregação, momento em que suas vidas foram consideradas a partir de espaços específicos.

O modelo biomédico foi importante por considerar a possibilidade de inserção dessas pessoas na sociedade, tendo que serem reabilitados para isso. Nesse momento, os desviantes eram pessoas com outras normas consideradas patológicas (VELHO, 1977). Enquanto, patológicos deveriam submeter-se ao trabalho terapêutico que os levaria a aderir a norma vigente e assim serem aceitos nos espaços sociais. Constrói-se, então, diversos dispositivos de seguridade para controlar e tornar normal esse sujeito, desconsiderando sua experiência (FOUCAULT, 2001)

O modelo biomédico considera apenas a lesão (deficiência primária) como o motivo da desigualdade (DINIZ, 2003). Partindo da lesão esse modelo insere a discussão na criação de terapêuticas individuais como cerne para sua resolução (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). A partir desse modelo criou-se uma “supremacia” da prática de saúde em detrimento da educação, considerando-se que seria necessário reabilitar o sujeito e a escola deveria ajudar a saúde a realizar esse processo.

O modelo higienista é o primeiro a construir uma ponte entre a saúde e a educação no Brasil, compreendendo que a partir da educação seria possível modificar as práticas da população (ZUCOLOTO, 2007). Considera-se o movimento higienista como precursor do modelo biomédico na educação no Brasil, que irá passar a usar o termo deficiente, aprofundando o termo como falta orgânica. Nesse encontro, está implícito o desejo por perpetuar o poder da sociedade de controle, nos termos foucaultianos e construir um esquema de seguridade para prevenir os males futuros (FOUCAULT, 2008). A partir da seguridade, o desafio do estado não é mais punir o anormal (FOUCAULT, 2001), mas buscar sua prevenção, deslocando suas forças para a construção de uma educação preventiva (FOUCAULT, 2008).

Assim, se desenvolve uma complexa relação entre a saúde e a educação, a partir do processo de medicalização que vai se expandindo para a psicologização e psiquiatrização da infância (RAMOS, 2019). A medicalização é um processo de enquadrar a vida humana em manuais de patologias que reduz, que empacota todos num discurso de ‘normal ou patológico’ (RAMOS, 2019).

Na contramão do modelo biomédico surge na Inglaterra a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS⁴), considerada a primeira instituição feita por e para as pessoas com deficiência (DINIZ, 2007). O movimento de Paul Hunt entre outros dentro da UPIAS foi criar uma outra possibilidade de pensar a deficiência para além dos termos biomédicos, mostrando a opressão gerada pela sociedade para esses sujeitos (DINIZ, 2007).

⁴ Sigla em Inglês

Esse outro olhar passou a ser chamado de modelo social da deficiência que amplia seu conceito a partir de dois pressupostos: (a) de que as desvantagens da deficiência são causadas pela relação com a sociedade, e não pela lesão em si. Por isso, determinada característica como a surdez pode não ser uma desvantagem, como acontece nas Ilhas de Martha's Vineyard (SACKS, 1998); (b) considerando isso, deveria haver um compromisso político da sociedade pela retirada das barreiras e construção de estratégias de compensação como forma de lidar com a deficiência (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Inicialmente o UPIAS diferenciou lesão, como ausência ou déficit de órgão ou estrutura orgânica, enquanto via a deficiência como desvantagem ou restrição causada pela organização social. A deficiência seria resultado da forma como a organização social relaciona-se com os sujeitos. Com essa definição a UPIAS visibilizou também as dificuldades das pessoas idosas e das pessoas que sofreram acidentes, compreendendo-as de forma específica também vivenciam a desvantagem.

Essa definição dialoga muito proximamente com os escritos de Lev Vigotski. Para este autor, existe uma deficiência primária, gerada pelo déficit orgânico, mas também uma deficiência secundária, construída pela relação da sociedade com o déficit orgânico (deficiência primária). Desse modo, a grande questão deixava de ser apenas a deficiência primária, que poderia ser compreendida como mais uma característica biológica como tantas outras e passa a ser a relação social com essa diferença que a intensifica a ponto de torna-la um impeditivo social (VYGOTSKY, 1997). Para Vigotski (1997), a sociedade potencializa as possibilidades de todos os sujeitos, contudo ela é baseada numa estrutura ideal, que acaba criando empecilhos de desenvolvimento para os que estão fora desse ideal. Nessa reflexão considera-se que todos os sujeitos com ou sem deficiência aprendem e desenvolvem-se a partir da estrutura social.

Por isso, Vigotski (1997) propõe que deve haver uma mudança estrutural da sociedade e, especialmente, a instituição escolar deveriam se debruçar sobre mecanismos de compensação e adaptação para a deficiência primária. Contudo, ao contrário do desejado as pessoas diferentes são vislumbradas como ameaçadoras, perigosas. Os preconceitos e estigmas levam a margem esses sujeitos colocando-os em uma situação de ainda mais desvantagem social (AMARAL, 1998).

Em seus estudos sobre a defectologia (estudos das deficiências), Vigotski estava convencido que a deficiência carregava em si a limitação, mas também o potencial de criar estratégias indiretas para sua compensação. Na verdade, todo processo de desenvolvimento era constituído por processos diretos e indiretos de aprendizagem, mesmo para os sujeitos chamados de típicos, isto porque todos teríamos diferenças, o que demandariam esses

processos. A grande questão da deficiência é que a sociedade se apresenta com uma estrutura que dificulta a construção das estratégias de compensação, apenas utilizadas para ‘normalizar’ o sujeito ou para gerar acessibilidade quando os processos de ‘normalização’ falham.

A perspectiva de Vigotski possibilitou a reafirmação do modelo social da deficiência, configurando-se como uma agenda político-acadêmica que reunia diversas áreas do conhecimento em prol de uma mudança estrutural do modelo biomédico (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Uma mudança importante foi a constituição em 2001 do CIF – Código Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) substituindo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). O CIF passa a ser usado em complemento ao CID (Código Internacional de Doenças) e tem como ponto central focar-se nas funcionalidades dos sujeitos e não mais nas faltas como fazia o CIDID. A partir desse novo código estabelece-se um olhar para as singularidades dos sujeitos, buscando não os homogeneizar em torno de faltas (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

O CIF assim como o modelo social da deficiência alicerça-se em três conceitos: (a) deficiência como perda ou anormalidade da estrutura ou função orgânica (AMARAL, 1998), também chamada de lesão (DINIZ, 2003; 2007); (b) incapacidade como a restrição parcial ou total para realização de atividades por causa da deficiência; (c) desvantagem, resultante social negativa advinda da deficiência ou da incapacidade (AMARAL, 1998).

Esses termos demonstram a evolução e o desdobramento do conceito de deficiência e do modelo social, nos fazendo percebendo que a questão de definição não é simples. Ainda assim há uma rasura dentro do movimento pela escolha de um outro termo para além da deficiência o termo: diferença. A crítica dos adeptos da diferença é que o termo deficiência mantém uma aproximação com a perspectiva da saúde.

A perspectiva da diferença tem ecoado nos movimentos sociais e acadêmicos como um potente termo que pretende (a) fugir totalmente do paradigma biomédico, postulando um termo que tem uma outra história, e (b) construir uma pauta conjunta entre todos os sujeitos marginalizados (incluídos questões de raça, gênero, classe, sexualidade e pessoas com habilidades cognitivas, sensoriais, motoras e sociais atípicas).

Mesmo que, o termo deficiência no modelo social tenha feito a ampliação, se a inclusão escolar se voltar apenas para as deficiências estará ignorando as questões raciais, de gênero, da sexualidade e de classe social. Para o modelo social da inclusão haveria, portanto, uma cisão entre as questões da deficiências e as questões sociais citadas. Enquanto, uma escolha política o termo diferença tem a mesma intenção do termo Necessidades Educativas Especiais

(NEEs) proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que é criar um termo guarda-chuva para a inclusão que visibilize as questões orgânicas e sociais.

Assim também, o uso do termo diferença retomada por Tomaz Tadeu da Silva (2000) é político também, por ser uma tentativa de tensionar a estrutura da educação ocidental. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais Tomaz Tadeu da Silva sinaliza para diversos elementos para considerar que nossas escolas se baseiam em modelos padronizados, que tendem a esperar um tipo ideal de estudante.

A fronteira da exclusão da escola mantinha do lado de fora os negros e as mulheres, foram necessárias décadas de lutas para a inserção desses sujeitos. Estavam de fora também todas as pessoas chamadas de deficientes, hoje já incluímos algumas dessas diferenças (mesmo que apenas na socialização), mas a cada avanço percebemos que existem mais excluídos. As crianças com microcefalia são os novos sujeitos de tensionamento da inclusão e da exclusão. A inclusão no movimento atual de “adicionar” um grupo de cada vez, fará as escolas estarem num eterno processo de adaptação. Por isso Tomaz da Silva (2000) propõe o termo *escorregadio* da diferença para que a escola possa basear-se no *escorregadio* e no ‘despadronizado’. Basear-se na diferença é propor uma educação que seja flexível, preparando-se não para um estudante ideal ou uma modulação específica desse ideal, mas sim para todos os estudantes reais.

Por isso, apesar de considerar que a diferenciação entre deficiência primária e secundária seja uma tentativa de ampliar a compreensão, ao considerar simultaneamente sua faceta orgânica e social, a perspectiva da diferença vê uma limitação por não modificar a estruturar em seu entorno.

Na verdade, acreditar que a diferença deve ser a base do sistema educacional é uma concordância também dentro do movimento da inclusão autoras como Ligia Amaral (1998), Maria Tereza E. Mantoan (2003; 2018) e Maria Cristina Kupfer (2005). Contudo, há discordância sobre o que significa a diferença e de que forma ela insere-se na educação.

Muito próxima dessas provocações, Maria Edglér Mantoan (2003) é sucinta em sua exposição sobre a diferença, considerando que a inclusão deve ser um processo de diálogos entre o eu e o outro. Assim ela considera a inclusão um processo transgressor para o modelo ideal da escola, um modelo da diferença. Em outro texto seu (MANTOAN, 2018) ela reapresenta essa ideia de forma mais aprofundada:

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior. (p. 38)

A identidade fixa a qual refere-se diz respeito ao sujeito ideal da educação (vidente, heterossexual, branco, cisgênero, ouvinte e etc.). É na contramão desta identidade que a inclusão apresenta-se passando a considerar as diferenças não como marginais, mas como centrais para a educação. Em sua definição ela reconhece a discussão identitária em pauta na inclusão, considerando que definir algo é um poder até então concedido à um grupo hegemônico (MANTOAN, 2018). Ao ponderar esses pontos ela propõe o deslocamento do Modelo biomédico (do sujeito universal) para o Modelo Social (da identidade diferente):

A escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores e alunos. (p. 48)

Assim para Mantoan (2018) o ensino deve dispor conhecimentos e a aprendizagem um processo de experimentação dialogando com as diferenças de seus sujeitos. Apesar de concordarem em muitas coisas, Tomaz Tadeu da Silva (2000) tem discordado da ideia de que a inclusão já é um processo transgressor da escola atual, para ele a inclusão tem em sua base um olhar para diferenças específicas, mas tendem a querer alargar as fronteiras inclusão/exclusão e não “destruí-la”. Em outras palavras, o movimento de inclusão negocia com o sistema vigente a entrada dos marginalizados, enquanto para ele deveríamos estar reconstruindo esse sistema.

Mais distantes das provocações dos Estudos Culturais, autoras como Ligia Assumpção Amaral (1998) discordam da caracterização da deficiência apenas como uma construção social, afirmando que esta abordagem seria falaciosa, pois nega o fato biológico. Ao mesmo tempo Débora Diniz (2003), a partir da crítica dos estudos feministas, tem demonstrado a pluralidade de experiências com as deficiências trazendo cada vez mais rasuras ao termo da deficiência, afastando-se da definição biomédica. Isso não significa para Débora Diniz afastar-se totalmente das questões de cuidado e de saúde, nem do termo deficiente. Para ela existe um ideal de autonomia criado que nem todas as pessoas conseguem alcançar. Pessoas com déficits intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento ou outras questões em seu nível grave existem e tem experiências de autonomia parcial. Nesses casos negar o fator biológico inviabilizaria o tratamento e o desenvolvimento dessas pessoas.

Para Lúcia Amaral (1998) quando falamos de diferença na escola, estamos falando de diferença significativa, visto que a lista de diferenças é infinita, mas existiriam algumas que se tornam anormalidades/desvios, enquanto a maioria delas não.

Ela elenca três critérios que seriam chave para a diferença ser considerada uma anomalia: a. o estatístico, que constrói uma norma seja através da média (um intervalo esperado

das características) ou da moda (considerando o mais frequente); b. estrutural/funcional, caracterizado pela “vocação” de membros da espécie humana ter determinadas características orgânicas; c. tipo ideal, considerado como a construção social de um tipo de sujeito a partir de valores sociais determinados.

Esses três critérios não são exclusivos, na maioria das vezes interagem entre si, uma pessoa obesa no Brasil foge da norma estatística, pode apresentar divergências funcionais (como dificuldade de locomoção), ao mesmo tempo em que foge do padrão de magreza (tipo ideal) da sociedade ocidental. O ponto, então, é compreender que essas características convergem para a construção do sujeito desviante, criando estigmas e preconceitos.

Perceba que a deficiência se enquadra no âmbito de uma diferença significativa de desvio funcional/estrutural, mas também do tipo ideal. Coerente com a perspectiva da autora de posicionar as deficiências em seu aspecto orgânico e social. Esse é o ponto central da divergência do trabalho dela com a perspectiva dos Estudos Culturais. A diferença de Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2000), de Carlos Skliar (1998), é aquela construída na relação com o outro, portanto, uma questão identitária. O ser diferente dependerá exclusivamente da forma como o grupo valoriza a característica, isso considerará aspectos estatísticos e funcionais, mas o ponto central da diferença é a construção social. O exemplo de Oliver Sacks (1998), é sempre oportuno, ele visitou uma comunidade na Ilha de Martha's Vineyard (EUA) em que a maioria da população falava através da língua de sinais e da língua oral. Nessa ilha ser surdo ou ouvinte não tinha grande importância já que a estrutura social, desde o sistema educacional até a ida ao padeiro lidavam com as duas línguas. Mesmo em conversas entre ouvintes a língua de sinais era utilizada (SACKS, 1998). A própria pergunta sobre quem era surdo ou ouvinte para aquela comunidade não tinha muita importância, nesse caso o fato biológico (deficiência primária) permanece, mas os efeitos sociais são mitigados a ponto de não “existir” uma deficiência.

Danielle Nóbrega (2007) trará uma crítica mais contundente ao uso da diferença ao dizer:

Novamente, encontramos a lógica binária: nós somos os iguais, os normais, que precisamos tolerar e compreender os diferentes, os proscritos. Essa lógica marginaliza, apontando as diferenças (que não são nossas, mas do outro!) e reforça nossa identidade dentro do âmbito da igualdade. Evidenciamos, ainda, que sob este prisma, o jogo igualdade/diferença implica outra polarização: superior/inferior. Trata-se na verdade, de uma desqualificação do outro, da confirmação de sua marca diferente (inferior), que nunca será igual (superior) a nós.

A partir dessa provocação temos duas questões: (a) a diferença como do outro e (b) a diferença como eufemismo ou forma de perpetuar as relações de poder.

Ao considerar a diferença como uma questão identitária coloca-se na questão numa relação entre o sou e o não-sou. Essa ação não é nova e como a própria Nóbrega (2007) diz não é neutra, é uma questão de julgar. Ao definir alguém como deficiente acabo de colocar-me no lugar de eficiente, no lugar de quem tem a eficiência, seja ela em que perspectiva for. Em termos dialógicos, podemos concordar com Martín Buber (1982), que ao falar sobre o outro e identifica-lo também estamos nos identificando. Contudo, a ação de identificar-se tem um papel político nos Estudos Culturais, o de retirar a naturalidade do termo, a heterossexualidade só surgiu enquanto palavra a partir do seu reverso a homossexualidade, assim também o cisgênero surge com o transgênero. Os termos que tornaram visíveis essas experiências apenas surgiram após o processo de diferenciação.

Nessa perspectiva a diferença é um termo potente para questionar as estruturas naturalizantes de alguns termos, contudo, a diferença é um termo guarda-chuva que precisará de um complemento para ter um sentido específico. A diferença surda, portanto, ganha os contornos de uma experiência visuo-espacial de uma minoria linguística, da mesma forma a diferença negra caracteriza-se por uma realidade de diáspora afro-cultural, assim por diante.

Isso começa a responder o segundo ponto levantado por Nóbrega (2007) o termo diferença usado indiscriminado é sim um termo de eufemismos, de apaziguação, entretanto, não é assim que ele é posto. Sem cair na cilada da diferença enquanto proposta liberal, de frases como “somos todos diferentes”, “a diferença faz parte” (PIERUCCI, 2000), aqui o termo não tem a pretensão de homogeneizar as experiências oprimidas, mas de reunir um grupo heterogêneo de marginalizados e visibilizar seus discursos contra-hegemônicos.

As relações de poder estarão sempre presentes para postular os inferiores e os superiores, sabendo disso, a perspectiva cultural parte dos discursos contra-hegemônicos para inverter a relação de poder (SKLIAR, 1998). O discurso hegemônico dirá: “O surdo é inferior, pois não escuta” a proposta dos Estudos Culturais dirá “quem disse que é necessário escutar? Os ouvintes não sabem a língua de sinais, por isso são limitados”. Dessa forma a diferença surda propõe-se como um movimento de luta que reconhecendo as relações de poder irá propor uma outra forma de definir-se e de existirem na sociedade.

Se a diferença não for usada como bandeira contra a opressão, incluindo a estrutura capitalista da individualidade e da autonomia, não estamos falando da mesma coisa. Nesse sentido, a diferença é um pacto político de luta contra as opressões, ao levantar essa bandeira os grupos estão lutando para sua emancipação e a de seus colegas diferentes. Não se apagam as lutas de cada um dos marginalizados, mas convocam-se eles a pensarem a partir de um prisma

contra-hegemônico sem considerarem-se “frutos” de um fato biológicos ou colocando no orgânico peso naturalizante.

Nesse sentido, proponho este trabalho, baseado nas rasuras dos termos gerados pelos questionamentos e denúncias do contra-discurso surdo frente ao discurso Ouvintista. Assim, busco por uma reconstrução da estrutura que possibilite estratégias de compensação das pessoas surdas, por isso, o discurso do ouvinte é posto como objeto, exatamente para possibilitar refletir sobre os seus posicionamentos e as suas marcas.

Levando isso em consideração proponho na próxima parte desse capítulo uma aproximação com a diferença surda e suas peculiaridades, sempre tendo no horizonte que a luta pela mudança do paradigma e não apenas para a inclusão dos surdos.

3.1 A Diferença Surda

Para Carlos Skliar (1998) o termo deficiência pressupõe uma falta orgânica, ainda voltada para a doença, assim não daria conta de explicar a surdez. O Surdo (com S maiúsculo) tem se redefinido como sujeito sócio-político que traz para si a sua falta de audição não como defeito, uma deficiência (no termo biomédico), mas como uma forma outra de constituir-se e estabelecer-se como sujeito (SKLIAR, 1998; 2011). Marca-se na construção do discurso de questionamento a publicação do livro “A Surdez: um olhar sobre as diferenças” de Carlos Skliar (1998), fruto do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES. Neste livro, a surdez é refletida para “a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos Estudos Surdos” (p. 5). O campo dos Estudos Surdos no Brasil pauta-se na concepção da surdez enquanto diferença, acompanhando os Estudos Culturais, que pretendem construir novos olhares sobre os grupos ditos marginalizados, visibilizando as opressões e resistências.

Os estudos surdos colocam-se ao lado do modelo social da deficiência ao considerar a necessidade de (re)construção da estrutura social opressora, contudo enfatiza os aspectos linguísticos e culturais próprios da população surda, numa perspectiva de não padronizar a todos dentro do termo deficiente. Por isso, mesmo usa-se a palavra surda em detrimento ao termo deficiente, inclusive por considerar a história da palavra deficiente arraigada nos termos biomédicos.

Desta forma, a palavra surdez é (re)apresentada com um novo sentido, ligando-se à sociolinguística ou à sócio-antropologia, visibilizando a não-escuta como uma diferença

linguística e cultural, afastando-se do olhar médico e da obrigatoriedade do “fazer falar” (oralização) como processo de normalização (SKLIAR, 1998). Por isso, os estudos surdos trouxeram a provocação de (re) olhar a história das pessoas surdas e pensar sobre os posicionamentos destes.

Os paradigmas deslocados da história geral se concentraram em novo agrupamento. Diante disto, a história cultural dos surdos acompanha devidamente seus caminhos, pois está presente no mundo todo. Tudo que tem história surda, ou antes, ligações típicas agregadas num conjunto de códigos, é passível de investigação pela história cultural. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 19-20)

Compreendendo que, até então, a história foi contada através do discurso Ouvintista, pensando sobre a surdez, significa também lançar-se novamente à história para evidenciar questões silenciadas. Contudo, “desejar realizar um passeio, uma trajetória, implica em emprenhar-se o risco de visualizar alguns pontos ante outros obscuros” (RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2018, p, 223). Saber disso é deixar claro que a história não se abrirá em verdades irrefutáveis, e nem será possível ser aberta e esmiuçada nessas poucas páginas. A pretensão aqui é passear pela história, focar em alguns elementos para reflexão e compreensão, desnaturalizar certos posicionamentos e evidenciar a historicidade deste campo em disputa.

Pensar em termos históricos é ter noção de que os sujeitos da Surdez não foram ‘criados’ por/a partir dos Estudos Surdos. Estes apenas possibilitaram mais um local de fala na ciência, mais um espaço de luta e de sinalização dos descontentamos e sofrimentos de uma população que historicamente esteve à margem.

Oficialmente a narrativa sobre os Surdos no Brasil nasce com a construção do Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM) no Rio de Janeiro em 1857, sob a direção de Eduard Huet (ROCHA, 2009). Nessa narrativa, o termo “surdo-mudo” é o primeiro a ser utilizado. Apesar de imaginarmos a existência de surdos antes desse período (inclusive pela demanda de criação do IISM), ficamos com um silenciamento sobre suas características pela falta de fontes históricas.

O primeiro diretor, Eduard Huet, é um dos discípulos do abade francês L’Epee, que foi o primeiro a sistematizar um método de educação de surdos na França. Os sinais metódicos de L’Epee são constituídos de formas gestuais artificiais e naturais para o ensino da população surda. Este modelo ficou conhecido como método gestualista, sendo a base de atuação do IISM em seus primeiros anos.

Em 1778, Samuel Heinike dirige em Leipzig na Alemanha uma escola utilizando o que passou a chamar de método oral puro (CABRAL, 2005). Com técnicas da audiometria e fonoaudiologia Heinike propunha o ensino da fala para surdos como a única possibilidade de

aprendizado, considerando os demais métodos como incompletos e fraudulentos (CABRAL, 2005). A disputa entre estes dois métodos de educação ocorre simbolicamente no II Congresso Internacional de Educação de Surdos ocorrido em Milão em 1880, com a participação de diversos países, incluindo o Brasil.

O Congresso de Milão foi caracterizado pela grande participação de oralistas e da ausência de surdos, desembocando na recomendação da proibição do Método Francês para a educação (INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION OF THE DEAF, [1880]2011). Para os participantes do evento, como Alfred Kinsey, presidente da comitiva anglo-saxã, “os surdos que conseguiam a comunicação pela fala pareciam pessoas ouvintes, capazes de juntar-se a outros vivendo bem no mundo” (p. 118). O interesse pela oralização tinha como argumento central a aproximação com a normalização desses sujeitos, era compreendida como uma ‘quase cura’ para o mal da surdez.

O II Congresso de Milão realmente foi simbólico por demonstrar o embate entre modelos pedagógicos, que conservam tramas discursivas sobre o que é ser surdo e sobre como lidar com essa população (ROCHA, 2009). Apesar de posto como um silenciamento ocidental dos surdos, Solange Rocha (2009) enfatiza que o Congresso no Brasil teve mais um poder simbólico do que proibitivo até 1910 ao menos na gestão do IISM. Isso porquê, ao contrário da Europa que discutia sobre o gestualismo e a oralização, no Brasil a questão central do IISM era definir o objetivo central da educação ministrada na Instituição, tendo como opções a aprendizagem da escrita ou da fala. Nessa disputa entre Tobias e Menezes, dois professores do IISM, os ‘gestos’ não estavam proibidos nem ao menos estavam em jogo, já que os dois não negavam o seu uso entre os alunos (ROCHA, 2009).

Com a queda do Império e o advento da república ocorre uma mudança de nomenclatura e o IISM torna-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos (INES). Apesar da mudança de nome, ocorrem apenas algumas mudanças administrativas, sendo somente em 1911 na gestão de Custódio Martins (1907-1931) que o INES modifica sua postura sobre a surdez, proibindo o uso da língua de sinais, chamada de “mímica” e se aproximando do método oralista.

Além disso, em 1913 começa a grande reforma do INES e, nesse período, as questões didáticas são deixadas de lado. Só em 1931, com a nomeação de Armando Lacerda essas questões voltam a se tornar pauta de discussão. Armando Lacerda divide a educação de surdos em três partes: 1. A linguagem escrita: seria a básica, sendo obrigatória para todos, 2. a linguagem oral/labial: sugerida para os que não escutavam nada, e 3. a linguagem oral/auditiva: apenas para os que tinham resíduos auditivos (ROCHA, 2007).

No Brasil a década de 1930 traz a emergência do Movimento Escola Nova torna-se uma das grandes forças de diálogo entre a saúde e a educação, especialmente dando força aos aspectos da psicologia (SAVIANI, 2000). Em 1951, Ana Rimoli, integrante do movimento da Escola Nova, assume o INES reformando a educação nos moldes do método oral puro. Durante sua gestão, Ana Rimoli proíbe o uso oficial da língua de sinais em sala de aula e espaços de recreação. Entretanto, no cotidiano seu uso ainda era constante e aparece inclusive na Campanha Nacional de Educação dos Surdos. A partir do Oralismo, Ana Rimoli justifica a retirada do termo mudo do nome do INES em 1957, tornando-se apenas Instituto Nacional de Educação de Surdos, nome que permanece até hoje (ROCHA, 2009).

A Era da Movimento Escola Nova fez surgir outras instituições voltadas aos estudantes considerados atípicos, como a Escola Santa Terezinha (1929), dirigida por católicos, voltada para o ensino dos alunos com deficiência auditiva, tendo atendimento médico e educacional. Já na década de 1950, surgem a Escola Municipal de Educação Infantil para Deficientes Auditivos Helen Keller (1951) e o Instituto Educacional de São Paulo (1954), envoltas no discurso escolanovista (MAZZOTTA, 1996). Nesse período a educação e a saúde se aproximaram significativamente, sendo usado o discurso da saúde para embasar as práticas educacionais, emergindo o modelo clínico-terapêutico. O termo deficiente ganha força nesse período e passa a substituir os termos anteriores considerados estigmatizantes.

Assim, ensaia-se os esboços para a construção de uma política nacional de educação para as pessoas atípicas, tanto o INES quanto o Instituto Benjamin Constant⁵ tornam-se espaços de formação de professores e expandem-se a produção de materiais formativos, além de desenvolverem ações de conscientização para a inserção das pessoas surdas e cegas na sociedade.

Não se pode, nem se deve desconsiderar os diálogos entre a educação e a saúde, considerando a potência do trabalho conjunto especialmente nas comunidades carentes, contudo, pretendo visibilizar as consequências dessa ligação e os aspectos centrais desta. A crítica se detém a submissão da educação aos termos médicos e ao modelo clínico, numa perspectiva clínico-terapêutica, servindo apenas de espaço para o tratamento e a prevenção das doenças.

Esses movimentos têm o mérito de ampliarem a discussão sobre as pessoas atípicas, mesmo que a partir de um olhar médico de deficiência, que culminam na inserção da educação de excepcionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

⁵ O Instituto Benjamin Constant criado também na época do império brasileiro, atua com pessoas cegas e com baixa-visão.

Inicialmente, o termo excepcional era uma tendência estadunidense (KIRK; GALLAGHER, 1991) de designar pessoas com grandes habilidades cognitivas, contudo, a estratégia de expandir o termo para toda a educação de atípicos pretendia modificar a forma como as deficiências eram vistas (MACHADO; ALMEIDA, 1969).

No campo da surdez, buscando fugir da dicotomia entre oralistas e gestualistas, os Estados Unidos da América (EUA) desenvolvem o modelo de comunicação total, compreendendo a necessidade de encontrar formas de comunicações já nos primeiros anos de vida da criança para que ela não se isole emocionalmente. Usando as mais diversas estratégias de comunicação, possibilitaria o acesso desses sujeitos na vida em comunidade, dando base à posterior aprendizagem da língua oficial de seu país (GOLDFELD, 2002).

Cláudia A. Bisol, Janaína Simioni e Tânia Sperb (2008) reafirmam a prevalência do modelo clínico-terapêutico no ocidente até os anos de 1950, atrelando-se a surdez a perdas orgânicas e associando-a diretamente a problemas psíquicos e cognitivos. Apenas em 1960, com os estudos de Stokoe (citado em BISOL; SPERB, 2010), que a hegemonia do discurso clínico é questionada. Stokoe debruçou-se sobre a estrutura dos até então denominados “gestos” usados por surdos, modificando a compreensão da época, ao identificá-los enquanto parte de uma língua visuo-espacial. Englobar a língua de sinais no espólio das línguas humanas significará abrir um novo campo de debates que persistirá por anos, colocando em evidência a questão da surdez. Esses estudos chegam no Brasil com mais força apenas no final dos anos 1980 e na década de 1990 (FERRARI, 2017), na esteira das mudanças sociais advindas da redemocratização do país.

Antes disso, os direitos à educação ressaltam na retórica do discurso cultural dos anos 1970, tornando-se marca de lutas políticas em diversos lugares do ocidente, tendo impacto nas lutas cívicas brasileiras da década de 1980, o que culminou na redemocratização do país. Conferências e Congressos mundiais fortificam o desejo por mudanças nas políticas educacionais, como respostas às lutas sociais que ocorriam no período. O ano de 1981 é chamado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- como o ano da deficiência, com a criação de vários espaços de diálogo ao redor do mundo voltados para a inclusão educacional e social dessa população (MAZZOTTA, 1996).

Nessa mesma década, chegam ao ocidente as primeiras traduções dos escritos de Vigotski e de seu grupo de trabalho (Luria e Leontiev), gerando grandes mudanças na relação entre a psicologia e a linguística. Em especial, seus escritos sobre a defectologia tornam-se um marco para a (re) construção das políticas educacionais, ao postular o desenvolvimento

diferenciado de pessoas com as mais diversas impossibilidades orgânicas (BISOL; SPERB, 2010).

A virada cultural dos anos 1980 possibilitou a escuta de diversas vozes, que denunciavam os diversos âmbitos de opressão na vida social, os movimentos feministas, os LGBTs e os negros ganham força nesse período em lutas políticas. Nesse contexto, os movimentos surdos também elevam suas sinalizações e passam a reivindicar maior poder decisório na construção das políticas públicas, como a legitimação da língua de sinais e sua obrigatoriedade nas instituições para que seja possível a ocupação de outros espaços além da clínica-terapêutica (fora do modelo biomédico).

A entrada de outras vozes sinaliza o momento democrático e plural da contemporaneidade, criando rasuras na construção das políticas educacionais. A crise identitária do mundo pós-moderno passa a propor outras formas de lidar com as diferenças fora do campo identitário. Sendo necessário sobrepor-se ao sistema inclusivo, pautado em identidades e abrigar-se na crítica fronteira da diversidade que realça as diferenças e faz delas sua base.

Destruir a fronteira entre incluídos e excluídos é uma utopia necessária. Mais que almejar sua simples destruição, pensar em uma educação para a diversidade é ter em consciência a fronteira, baseando-se sempre num olhar crítico aos seus limites (SILVA, 2000). Nesse ínterim, as diversas vozes (sinalizadas e oralizadas) da surdez devem ser reconhecidas ao mesmo tempo em que refletidas dentro do processo de consciência da diferença. Pensar a diferença em uma educação para a diversidade é propor uma heteroginização das escolas, longe de procurar as semelhanças nas diferenças, é procurar as diferenças nas semelhanças, propondo uma alteridade social e política da multiculturalidade (GRIGNON, 2002).

Carla Ferrari (2017), em levantamento na plataforma CAPES de teses e dissertações sobre surdez e escolarização, sinaliza a existência de pesquisas na área a partir de 1987. Essas primeiras pesquisas buscavam formas de integração do surdo ao cenário educacional, como também evidenciavam suas dificuldades. Apenas em 1994 a questão da cultura surda aparece, com o início do desatrelamento da surdez ao campo das deficiências, da patologização e da construção de um outro discurso anti-ouvintista.

A surdez atrela-se ao uso da Língua brasileira de sinais e de uma consciência de luta política dos Surdos (ênfatizados com S maiúsculo) para diferenciar-se dos surdos (s maiúsculo) que viveriam a margem da normalização, seriam oralizados (SÁ, 2010). A busca por distanciar-se da definição de que “[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvido defeituoso.” (WRIGLEY, 1996, p. 71). Já que:

Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada....; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis. (WRIGLEY, 1996, p.71)

Por isso o campo dos Estudos Surdos ganha força, Karen Strobel (2008), por exemplo, foca-se na identificação dos artefatos culturais da comunidade surda como dispositivos de resistência cultural. Para Strobel (2008), esses artefatos engendram a vivência das pessoas surdas com processos de violência ou libertação, na dicotomia em assumir um papel minoritário socialmente. Por isso, a cultura surda torna-se um dispositivo tão importante para as pessoas surdas, já que a própria cultura é:

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Com isso, assoma-se a necessidade de construir uma escola que possa dialogar com a cultura surda, que não seja apenas bilíngue momentaneamente, mas que compreenda as singularidades das pessoas surdas. Contudo, enquanto campo em disputa, surgirá a oposição, representada aqui por José Bueno e sua equipe de pesquisa. Bueno (1999) se manterá avesso ao conceito de cultura surda e de identidade, baseando-se na pluralidade de experiências e vivências possíveis dentro desse espectro, sendo estranha a alegação de uma essência unificadora.

Em nosso país, por exemplo, boa parte dos deficientes auditivos considerados severos ou profundos, provenientes das elites e dos estratos superiores das camadas médias, consegue diagnóstico imediato, recebe atendimento terapêutico desde a mais tenra idade, desenvolve satisfatoriamente a linguagem oral, estuda em escolas regulares, atingindo nível elevado de escolaridade e, por fim, obtém inserção profissional satisfatória. (BUENO, 1999, p.65)

A categoria classe social/econômica é chamada nesse momento como argumento para demonstrar que a surdez não se configuraria como mote para construção de identidades unificadoras dadas as discrepâncias de tratamento e encaminhamentos. Ferrari (2017) dirá de forma mais categórica: “Não faz sentido considerar que duas pessoas surdas e com distintas trajetórias tenham as mesmas valorizações culturais e linguísticas devido somente à condição da surdez” (p. 16).

A própria identidade enquanto essência de um grupo também será questionada em outros grupos sociais, a exemplo das lutas feministas, cindidas pelas lutas das mulheres negras, das mulheres lésbicas, das mulheres pobres, das mulheres trans que constroem experiências distintas de ser mulher na sociedade. As intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade,

reinventam os feminismos – agora no plural, reiteram a pluralidade das vivências que separam as diversas formas de ser mulher, fugindo de concepções essencialista. Como também aconteceu nos movimentos negros e em tantas lutas sociais. Pensando nesse exemplo, não seria a mesma coisa com os sujeitos surdos?

A pós-modernidade dirão alguns, como Stuart Hall (2006), é caracterizada por essa cisão da identidade única e estável, e pela emergência cada vez maior de vozes que complexificam as lutas, os pertencimentos e os sentimentos sociais. Gladis Perlin (1998) reflete sobre as identidades surdas a partir do referencial pós-moderno de Stuart Hall (2006) para dizer: “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimentos, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (p. 52). Perlin (1998) então dirá “tenho de me afastar do conceito de corpo danificado” (p. 53), sendo que “a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda.” (p. 54).

A identidade surda ganha também seus plurais, se ramificando em cinco identidades: 1. Identidades surdas: caracterizado pelo pleno uso da experiência visual propriamente dita, através da língua de sinais (visuo-espacial); 2. Identidade surdas híbridas - surdos que nasceram ouvintes, 3. Identidades surdas de transição - aqueles que primeiramente viveram aprisionados na hegemônica experiência ouvinte e só depois passam a integrar a comunidade surda; 4. Identidade surda incompleta - surdos que se mantêm na ideologia ouvintista; 5. Identidade surdas flutuantes - surdos que flutuam entre a ideologia ouvinte e a surda (PERLIN, 1998). A pluralidade identitária também significa se desprender dos dualismos ouvinte/surdo, Surdo/surdo, alicerçando-se no entendimento sobre surdez que se ramificam, espalham-se, projetam-se em espaços sociais e históricos, entrelaçam-se com outros pertencimentos e constroem singularidades (SÁ, 2010). A construção essencialista de identidade é marca de um discurso colonizador, que tende a encarcerar as pessoas em rótulos, ignorando a pluralidade e singularidades das vidas, portanto, na esteira dos estudos pós-modernos irá negar-se a surdez uma essência homogênea, mas se considerará como constituidores de grupos sociais e políticos.

A luta política dos movimentos surdos não constitui desejos de todos os surdos do país nem se espera que seja, mas representa a força política de um grupo que se organiza apesar de suas diferenças e singularidades em prol de um objetivo maior.

Dessa forma, é importante compreender que, como afirma Janete Azevedo (1997), a criação e implementação das políticas educacionais dizem respeito a disputas de movimentos políticos, que jogam com as representações sociais dos diversos grupos da sociedade para que

o tema do grupo seja considerado mais importante e por isso eleito. Assim, na luta política despontam certas questões e não outras.

4 PSICOLOGIA E SURDEZ

Como parto de um campo de saber próprio, a psicologia, me propus a caminhar pelas psicologias, percebendo os encontros desta com a surdez, sinalizando os discursos para poder me posicionar dentro do campo acadêmico. Se na política a disputa entre a educação bilíngue e a educação inclusiva permanece criando legislações, políticas educacionais, na psicologia também constrói dispositivos de controle sobre a surdez, por isso, também merece destaque.

As Comunidades Surdas, ao contestar o discurso Ouvintista hegemônico, denunciam a prática patologizante do modelo clínico (SKLIAR, 1998) - que inclui a psicologia, sinalizando para a necessidade de uma reconstrução do campo científico, em respeito ao uso de uma língua visuo-espacial e as características geradas por esta.

Sabe-se que ao longo de sua história, a psicologia esteve permeada por tensões, servindo de legitimação para discursos opressivos e, mais recentemente, emergindo correntes que fazem resistência a esses discursos. A perspectiva sócio-histórica da psicologia é um desses discursos nascidos pela crítica ao discurso hegemônico partindo do olhar das demandas sociais, da realidade, em sua necessidade e sua crítica (BOCK, 2001). Assim, possibilitando pensar em uma ciência e prática psicológica com compromisso social. Atrelar-se a essa corrente é buscar desatrelar a psicologia de seu olhar mecanicista, elitista e positivista e partir em busca de outros olhares possíveis para a transformação social.

A psicologia, desvencilhando de sua origem clínica, tem cada vez mais adentrado os espaços institucionais, a escola, o hospital, os serviços de saúde, as organizações e etc. E se no início a psicologia tendeu a adaptar o modelo clínico para as demais institucionais, atualmente as demandas desses outros espaços têm colocado em cheque o modelo clínico e em resposta têm surgido novas práticas.

Cabe lembrar que o primeiro olhar para as deficiências (e a Surdez estava contida nessa categoria) surge do modelo clínico-terapêutico e no tratamento baseado em intervenções restritas ao 'indivíduo deficiente'. Desse modelo fortificam-se as escolas segregadoras para gerarem ambientes específicos de intervenção (PACHECO; ALVES, 2017).

A mudança do paradigma que levou da segregação à integração, e desta para a atual inclusão, ampliou a necessidade de intervenção para os locais onde esses sujeitos circulavam, entendendo que adaptações favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem (PACHECO; ALVES, 2017). É nesse paradigma atual que os serviços básicos de educação e saúde se tornam obrigados a atenderem a diversidade de público, não sendo cabível a transposição dessa obrigação apenas a espaços especializados. Nisso, os diversos profissionais são convocados a

lidarem com as diferenças, o que na prática tem significado mais sofrimentos sociais para estes e para os estudantes (CASALI, 2012).

Nesse entremeio, a psicologia é chamada para discutir sobre o desenvolvimento dos ‘deficientes’ e sobre as práticas eficientes para lidar com essa população. Marivete Gesser, Adriano Nuernberg e Maria Toneli (2012) reafirmam que ainda é distante a discussão da psicologia com relação ao modelo social da deficiência. Elas defendem que a psicologia apesar de se aproximar de algumas discussões ainda não tomou o modelo social como parâmetro de estudos.

A escuta psicológica, por exemplo, alicerce da prática psicológica, tem enfrentado grandes desafios ao se deparar com a alteridade surda (CASALI, 2012). Glaúcio Camargo e Lazslo Ávila (2019) ao fazerem uma revisão sobre a interface entre a psicologia e a surdez, levando em consideração artigos nacionais e internacionais percebem a escassez de trabalhos na área especialmente ao que se refere a escuta clínica, por isso concluem que:

Para qualquer abordagem terapêutica que queira beneficiar os pacientes surdos será necessário um bom nível de conscientização cultural dessa comunidade. Embora consideremos que a abertura de programas e serviços de saúde mental para esses indivíduos seja altamente benéfica, é necessário que a equipe que há de receber essa demanda tenha um nível razoável de esclarecimento sobre a questão cultural dos surdos.

Indo nessa direção, Isabel dos Anjos (2019), em sua monografia, explora os desafios de atendimento clínico a pessoas surdas realizada por psicólogos bilíngues (português e Libras). Esses psicólogos por saberem a língua aproximam-se da realidade, ao menos comunicativa, desses sujeitos. Sua pesquisa apontará para o que ela chamará de complicadores, que entrelaçam a prática clínica com pessoas surdas.

Por um lado, os surdos, tendo língua diferente do seu terapeuta, necessitam de tradutores (seja da família ou de intérpretes/tradutores) que servem de ponte para o atendimento, tendo ainda poucos profissionais bilíngues na área (complicador quantitativo). Contudo, cabe constar com o atendimento psicológico envolve movimentos de revisão de si, que transparecem movimentos íntimos que dificilmente serão possíveis de serem consolidados na presença de alguém, seja a mãe (ou outro familiar) ou de um estranho (um intérprete/tradutor). No artigo de Liliane Camargos e Fábio Belo (2010) exemplifica-se a partir da psicologia jurídica as singularidades de quando a lei é surda para os falantes da Libras. No caso que discutem-se um jovem surdo sinalizador é colocado em um silenciamento cheio de desentendimentos quando é levado ao setor jurídico por conta de uma briga.

Percebendo isso, tem ocorrido lentamente a sensibilização dos profissionais para que aprendam Libras, compreendendo que só aprendendo a língua do paciente será possível

aproximar essa prática. Mesmo esses profissionais sensíveis, que aprendem a nova língua, percebem a distância entre suas trajetórias e a cultura surda (complicador linguístico) e ainda encontram outros empecilhos (complicadores teóricos), visto que os testes, as técnicas e os instrumentos da psicologia não têm adaptação e validação para a Libras, deixando a dúvida no ar sobre sua eficácia (BORGES; LOPES; LOPES, 2010). A formação em psicologia ainda se encontra distante dessas discussões, aparecendo a surdez em disciplinas isoladas, com ênfase na questão da inclusão e do desenvolvimento, nesses casos há uma lacuna sobre o aspecto clínico em si (complicador formativo).

O trabalho de Anjos (2019) sinaliza para a amplitude desse desafio, que não poderá ser respondido em tão poucas palavras e que carecem de cada vez mais olhares. Do meu ponto, pretendo continuar a reflexão sobre essas provocações centrando-me nas seguintes questões: a partir da intersecção Psicologia e Surdez, o que tem sido pesquisado? Quantas pesquisas já foram iniciadas? Sobre o que versavam? Quais suas contribuições?

Tentando aproximar-me dessas perguntas, lançamo-nos a realizar uma revisão sistemática da literatura⁶, possibilitando refinar as sinalizações, entendendo o que já foi feito, e o que ainda necessita ser trabalhado. Apesar de parecer uma atividade neutra, parto do princípio que toda escolha em uma revisão sistemática significa um posicionamento. Desde a escolha das plataformas, os critérios de inclusão e exclusão, e especialmente o processo de coleta e análise dos dados, co-constroem a revisão.

Realizamos três escolhas principais: 1. Plataformas; 2. Descritores; 3. Construção e análise dos dados. Tendo como norte a aproximação com textos brasileiros na área de psicologia, escolhemos duas plataformas online: a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o PEPsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia).

A SciELO é uma das mais importantes plataformas de pesquisas do Brasil, reunindo mais de 400 mil artigos. Inicialmente, a plataforma voltava-se apenas para a produção brasileira original, ao indexar apenas revistas nacionais, contudo, expandiu-se, chegando a reunir revistas de 14 países, especialmente de países latino-americanos.

A PEPsic é uma plataforma integrada a Biblioteca Virtual de Saúde, sendo específica da área de psicologia. Apesar da interface inicial voltada para a área da saúde, a PEPsic passa a entregar a pluralidades de campos e disciplinas da psicologia, ao indexar as diversas revistas

⁶ Toda a revisão foi realizada com o auxílio da estudante de graduação Bruna Hannelly, que participou da disciplina de Trabalho Supervisionado em 2019.2, sob orientação de Elaine Costa-Fernandez, e minha co-orientação. Por isso nesse momento do texto, aparecem verbos na primeira pessoa do plural, reconhecendo que o trabalho realizado teve mais de uma voz.

da área. Ao contrário da PSyInfo, a PEPsic é voltada as revistas nacionais e latino-americanas, sendo pertinentes para estudos voltados para essa região.

As duas plataformas, portanto, têm em comum a centralidade dos textos brasileiros e latino-americanos. Diferenciando-se por uma conter uma indexação generalista de revistas (SciELO), abrangendo as diversas áreas do conhecimento e a outra focar nas revistas em psicologia e áreas afins (PEPsi).

Os descritores constituem-se como uma das partes mais centrais das pesquisas de revisão de literatura. Cada descritor mostrará um conjunto de dados e, portanto, uma parte da literatura científica (RIBEIRO; MARTINS; LIMA, 2015). Sabendo da disputa de termos na área da surdez, escolhemos usar termos que abarcassem as diferentes perspectivas: 1. Surdez; 2. Surdo; 3. Deficiência auditiva; 4. deficiente auditivo. Cada um dos descritores primários era seguido do descrito “psicologia” como forma de delimitar melhor o campo, ou seja, se inseria o descritor: “surdez e psicologia”, “surdo e psicologia”, assim por diante.

Não se utilizou nenhum tipo de filtro nos descritores, deste modo, aparecem pesquisas que usam os termos seja no assunto, ou no título, na filiação dos autores, etc. Da mesma forma, não se delimitou o período de publicação dos artigos. Usando os descritores chegamos ao total de 58 artigos, distribuídos como mostra a tabela abaixo. Lemos os resumos desses artigos, procurando excluir artigos repetidos, ou artigos que usassem a palavra surdez como figura de linguagem não se referindo ao tema desejado de pesquisa.

Nesse refinamento: 6 artigos foram excluídos por causa da temática, e 15 por aparecem de forma repetida. Restando, portanto, 37 artigos.

Quadro 1 - Quantidade de Textos sobre Surdez e Psicologia

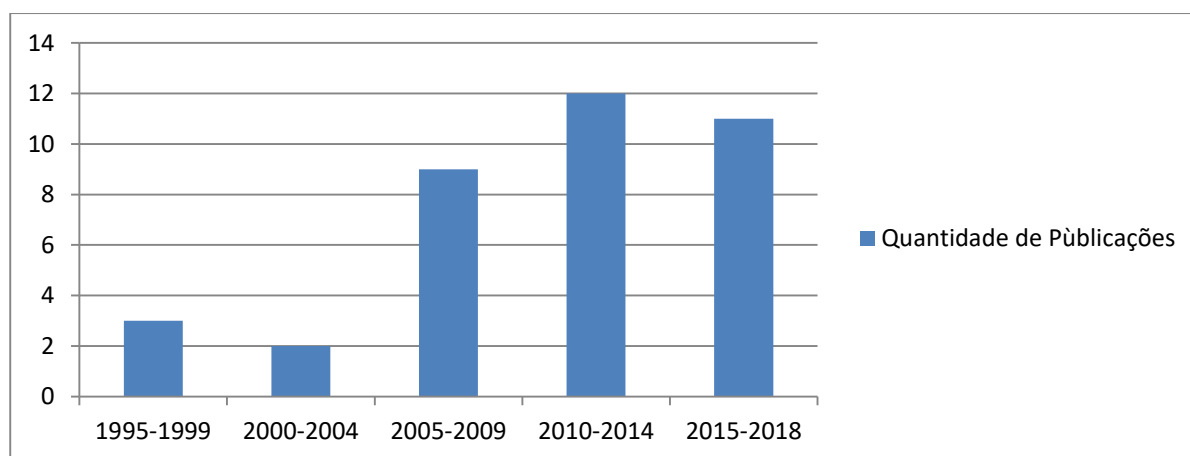
	Inicial	Por descritor	Excluídos	Repetidos	Final
Surdez - SciELO/Lista	22	29	2	10	12
Surdez – Pepsic	7			5	
Surdo – SciELO/Lista	14	17	4		13
Surdo – Pepsic	3				
Deficiência Auditiva – SciELO/Lista	9	10			10
Deficiência Auditiva – Pepsic	1				
Deficiente Auditivo – SciELO	1	2			
Deficiente auditivo – Pepsic	1				
Total:		58	6	15	37

(Fonte: O autor, 2020)

Separando as publicações em um intervalo de 5 anos, consegue-se o panorama apresentado na tabela 2. O texto mais antigo é de 1995 e o mais recente de 2018. A década de 1990 é marcada pela maior organização e visibilidade das comunidades surdas, incentivando a gestação dos Estudos Surdos no Brasil, que são marcados pelos textos de Carlos Skliar (1998) na área educacional.

Assim como na revisão de Carla Ferrari (2017) sobre a surdez e a cultura, percebemos um aumento significativo dos textos no período de 2005-2009, aponta para uma maior visibilidade da questão, que tem se mantido até os dias atuais. Os anos com maior quantidade de artigos foram 2010 (com seis artigos) e 2015 (com seis artigos).

Gráfico 1 - Distribuição das Publicações Temporalmente



(Fonte: O autor, 2020)

Aparecem muitas revistas, mostrando a pulverização de áreas, entretanto, a Revista Brasileira de Educação Especial tem o maior quantitativo de pesquisas, com 11 no total, seguida da Revista Psicologia Teoria e Prática (com 5 artigos) e da Revista Psicologia Ciência e Profissão (com 3 artigos). O fato da revista mais citada ser ligada à educação demonstra a forte tendência de intersecção das áreas (BISOL; SIMIONI; SERB, 2008; ANJOS, 2019).

Realizamos a leitura desses 37 artigos restantes, focando em três questões principais: Como os trabalhos definem a surdez/deficiência auditiva? Qual a perspectiva desses trabalhos ao pensar sobre a surdez? Quais as principais temáticas estudadas pelos psicólogos/as?

Para definir a perspectiva dos trabalhos, basicamente nos debruçamos sobre a forma como definiam a surdez/deficiência, se voltada para o sentido clínico ou para o sentido social, e bem como quais aspectos do sujeito eram considerados, se apenas o aspecto orgânico ou as questões sociais. Levamos em consideração também com quem e com que áreas os autores dialogavam no decorrer do texto. Esse exercício se constituiu como um elemento de análise, que nos convidava a ler e reler os artigos e discutir sobre suas possibilidades.

A exceção da classificação ficou os artigos de revisão, que por terem como objetivo vislumbrarem parte do campo através da literatura, mostraram as diversas perspectivas sobre a surdez.

Quadro 2 - Distribuição dos artigos nas Perspectivas

Perspectivas	Quantidade
Clínico-terapêutico	7
Socio-antropológico	18
Entre fronteiras	8
Revisões	4

(Fonte: O autor, 2020)

Assim, ao revisarem os artigos da Revista Brasileira de Educação Especial que tratavam da surdez, Claudinéia Azevedo, Claudia Giroto e Ana Paula Santana (2015), constataram que a terceira área que mais produz sobre a temática foi a Psicologia (com 26%), apenas atrás da educação e da fonoaudiologia.

Essa mesma realidade foi encontrada também por Heloísa Lins e Liliane Nascimento (2015) ao revisarem artigos na plataforma de artigos científicos SciELO. Lins e Nascimento focaram-se em textos sobre a educação de surdos, sendo a psicologia a quarta área que mais contribuiu, atrás da Educação, Linguística e Saúde. Até mesmo na área específica do Implante Coclear, um dos métodos clínicos de tratamento da surdez (BARBORA; MUNSTER; COSTA, 2013). Apesar de não ser a área principal de estudos sobre a surdez, a presença da psicologia tem demonstrado que os sujeitos surdos têm demandado questionamentos, e que a psicologia tem tentado produzido conhecimento nessa área.

Segundo Bisol, Simioni e Sperb (2008), influenciada pela chegada dos estudos de Vigotski, Stokoe e alinhada as mudanças sociais da década de 1980, a psicologia transferiu parte de seu interesse para a perspectiva sócio-antropológica. Focando em estudos sobre a língua e linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a família.

Na pesquisa aqui realizada, percebemos a continuidade de estudos nas duas áreas, apesar de uma prevalência de estudos na área sócio-antropológica, reforçando os dados de Bisol, Simioni e Sperb (2008). Nas próximas sessões, apresentaremos um panorama das características dos estudos de cada perspectiva.

4.1 Psicologia e Perspectiva Clínico-terapêutico: o sujeito “deficiente”

A emergência da modernidade no ideário das ciências gerou novos olhares sobre os sujeitos diferentes, afastando-se na concepção religiosa de pecado, castigo e maldição sendo agora os entendidos como doentes, que necessitam de tratamento, de prognóstico (PACHECO; ALVES, 2017). A saúde encontra a educação como consequência do Movimento Escola Nova no Brasil, que traz em seu bojo a perspectiva da psicologia, do desenvolvimento e da “normalidade” médica. Nesse interim o modelo biomédico da saúde traz os conceitos de normalidade enquanto frequente, diferenciando-se da anormalidade enquanto desvio. Como aponta Foucault (2008) a anormalidade biomédica é um dispositivo de controle e segurança, justificando ações de padronização social.

Débora Diniz (2003), pesquisadora brasileira ressaltará que o escopo da biomedicina propunha uma falsa imparcialidade científica, ao fazer estudos estatísticos para determinar os comportamentos normais e anormais. Esse ideário constrói a surdez como um tipo de deficiência, uma deficiência sensorial e passa a atuar na construção de instrumentos de reabilitação para aproximar esses sujeitos o máximo da normalidade.

Assim torna-se possível a perspectiva clínico-terapêutica (também chamada de modelo biomédico) com o intuito de possibilitar formas para que o sujeito supere ao máximo sua doença (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010), a surdez, para que possa viver em sociedade com o mínimo de diferença possível. Demanda-se procedimentos audiológicos como o implante coclear, a oralização, o uso de AASI (aparelho de amplificação sonora individual), a depender do caso. Chama-se a psicologia como ciência da saúde a colaborar nesse processo, pensando nos aspectos emocionais, nas relações familiares, no desenvolvimento.

Nessa perspectiva a palavra deficiência permanece, próxima da doença (deficiência primária), e é nesse sentido que o termo deficiência aparece nos textos desse grupo, aqui a deficiência continua atrelada a uma doença.

Segundo Claudia Bisol, Janaína Simioni e Tânia Sterb (2008) o livro *Psicologia del Sordo*, escrito espanhol Henry Myklebust (1975), torna-se um clássico da área por reunir diversos estudos sobre a surdez, enfatizando a área de avaliação psicológica com a aplicações dos testes de QI de Alfred Binet e os estudos do desenvolvimento voltados para os testes piagetianos. Esses estudos atrelam a surdez às perdas orgânicas e a associam diretamente a problemas psíquicos e cognitivos, sendo um bom exemplo da atuação da psicologia como parte da perspectiva clínico-terapêutica.

Na revisão proposta por este trabalho, sete artigos apresentaram diálogos com essa perspectiva, mesmo sem utilizarem o termo Psicologia da Surdez (SOUZA, 1995). Desses, cinco foram coletados a partir do descritor deficiência auditiva, o que representa metade dos artigos desse descritor. A palavra surdez aparece seguindo os manuais médicos se referindo a casos graves e profundos de deficiência auditiva.

A psicologia da saúde e hospitalar são as áreas que mais aparecem a psicologia do surdo, ou a psicologia voltada ao paradigma clínico-terapêutico. Destaca-se que dos sete artigos, seis foram realizados ou escritos por profissionais do Hospital de Reabilitação de Anomalias Cranio-faciais da Universidade de São Paulo.

As sinalizações desenvolvidas pela perspectiva clínica-terapêutica da psicologia ao acompanhar o processo familiar frente a surdez são muito potentes. Especialmente por perceber que é majoritariamente no contexto hospitalar que a surdez é apresentada, seja por ser diagnosticada nesse espaço ou pelo hospital ser colocado como o espaço de ajuda a essas pessoas. Dessa forma, as pesquisas na área de saúde conseguem apontar para o processo de enlutamento e ansiedade das mães e dos pais, criar estratégias de orientação e aconselhamento (CANHO; NEME; YAMADA, 2006; MOTTI; PARDO, 2010; PALAMIN et al, 2014) que respondam as demandas atuais no processo do tratamento. Ao mesmo tempo em que vislumbram as experiências de pessoas que se tornam surdas na vida adulta ou a escolarização de surdos pós-linguísticos, aqueles que perdem a audição depois da aquisição da fala (MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN et al, 2014).

Alguns desses trabalhos não apresentavam definição para surdez e a deficiência auditiva utilizando-os como sinônimos, ou como se eles fossem autodefinidores, sem precisar de mais explicações. Já para aqueles que definiam, percebia-se a deficiência auditiva “a surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons (DESSEN; BRITO, 1997, p. 113). Esses trabalhos tendem a comparar os sujeitos surdos a um ideal de normalidade: “o portador de deficiência auditiva⁷ será acometido no aspecto físico, psicológico e social de sua vida.” (NEUBER; VALLE; PALLAMIN, 2008, p. 324).

Como forma de reparar a perda, os implantes cocleares e os AASI são demonstrados com ênfase:

No caso específico deste trabalho, tais avanços vêm beneficiando as que sofrem de surdez em grau severo ou profundo, destinadas, para sempre, a não sentir o prazer de penetrar no mundo dos sons e nem utilizar da linguagem oral. Trata-se do chamado “Milagre dos sons”, uma ilusão de anos atrás e que se faz realidade nos dias de hoje (MAGALHÃES et al, 2007, p. 104)

⁷ O termo portador de deficiência é fortemente criticado por compreender a deficiência como algo que o sujeito porta, assim como portaria uma mala ou uma arma. Por isso, atualmente prefere-se o termo sujeito com deficiência.

Interessante notar o uso dos termos, “sofrem de surdez”, “não sentir o prazer”, “nem utilizar a linguagem oral”. As próprias expressões criam um cenário emotivo para quem sabe compadecer os leitores da difícil condição e assim enfatizar o milagre dos sons possível pela perspectiva clínica e suas tecnologias.

Com Midori Yamada e Maria Cecília Bevilacqua (2012), encontramos uma definição que leva em consideração o aspecto social da surdez afirmando:

As dificuldades na comunicação desencadeiam constrangimento, frustração e incômodo, tanto na pessoa com surdez como no ouvinte. As consequências da surdez adquirida na vida adulta são amplas e não podem ser entendidas somente pela perda auditiva detectada nos exames audiológicos. (YAMADA; BEVILACQUA, 2012, p. 64)

Apesar disso, o artigo se propõe a pensar sobre o uso do implante coclear para a diminuição do impacto negativo na comunicação, ou seja, apesar das dificuldades de comunicações serem dos ouvintes e surdos, cabe ao surdo normalizar-se através do implante coclear, não considerando que o ouvinte poderia aprender a Libras.

Poucos desses autores falam sobre a perspectiva bilíngue como uma proposta de orientação as pessoas surdas. Maria Dessen e Angela Brito (1997), apesar de construírem um tópico sobre bilinguismo, o encerram dizendo: “o problema da comunicação é real e preocupante. A criança surda tem sentimentos e preferências de uma criança normal, mas a comunicação por gestos tende a ser extremamente seca e objetiva, sem sutilezas ou subterfúgios.” (p. 117). Existe uma contradição em Dessen e Brito, por reconhecerem o bilinguismo, mas tratarem a língua de sinais como ‘comunicação por gestos’. Para além disso, os autores tendem a mostrar o bilinguismo a partir das críticas sobre ele, o que fala sobre posicionamentos.

Da mesma forma, os autores dessa perspectiva citam o bilinguismo como algo distante e, às vezes, nem o citam. Fortalecendo o ideário de que apenas a perspectiva médica poderá responder as demandas da surdez.

Gilberto Velho (1977) aponta que tradicionalmente os estudos sobre os “desviantes” apontam ora para um psicologismo/individualismo que insere no próprio indivíduo a causa de seu desvio, ora recaí no sociologismo de imputar as estruturas sociais a total responsabilidade pelo aparecimento de desviantes. Para Velho (1977) essa modulação ora indivíduo ora social nos fazem recair num olhar incompleto, considerando que há uma relação constante entre o indivíduo e a sociedade. Por isso, ele propõe uma antropologia interacionista como uma nova forma de olhar a patologia social, constituída no complexo e paradoxal diálogo entre essas instâncias.

Apesar de separado por mais de 30 anos, pareceu-me ao ler os artigos dessa categoria que não houve uma superação dessa simplificação, o convite de Velho parece não ter sido aceitado entre esses autores. Com isso, prevaleceram textos que focam a surdez como desvio orgânico inerente ao sujeito surdo, e na intervenção orgânica para a “superação” desse desvio.

Posicionei-me no início deste trabalho, para deixar claro de que falamos de um local, de uma posição. Deste local, não descartamos ou desmerecemos as atividades desenvolvidas no âmbito clínico, apenas questionamos a forma como o discurso é posto, colocando a surdez apenas como negação do dito ‘normal’ e colocando o processo de reabilitação como única opção. Ressoa entre essas páginas o convite de Gilberto Velho (1977) para uma outra construção da deficiência.

4.2 Psicologia e Perspectiva sócio-antropológica: o sujeito surdo

Os dois artigos mais antigos encontrados na Scielo remetem a uma mesma autora, Regina Maria Souza (1995; 1998). Seus textos tecem uma crítica ao status dos estudos da Psicologia da Surdez dizendo que, “infelizmente, quase a maioria deles acabou por enriquecer ainda mais os argumentos em prol de uma atuação psicológica médica, corretiva ou preventiva dos sintomas que, ‘fatalmente’, a teoria esperava que emergissem” (SOUZA, 1995, p. 77). A dissertação de mestrado de Regina Souza também se centra no estudo da personalidade dos sujeitos surdos através do Teste de Pirâmides Coloridas de Pfister. Seus resultados não se diferenciam dos encontrados pela ‘Psicologia da Surdez’, o que a diferencia é a forma de análise dos dados, Souza atribui as diferenças dos resultados não a uma incapacidade inerente à surdez, mas ao aspecto social da surdez que dificultam a interação social e, portanto, o desenvolvimento. Essa diferença é significativa e demonstra a virada do paradigma clínico-terapêutico para o sócio-antropológico.

Nesses textos, a definição sobre surdez tende a ser entrelaçada com a definição dos Estudos Surdos, especialmente de Skliar (1998), assim a surdez emerge como uma diferença. Contrapondo-se à perspectiva clínico-terapêutica, a sócio-antropológica centra-se na experiência dos sujeitos, sendo a partir dessa voz que ganham força os estudos sobre a comunicação entre os surdos e o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais. Esse movimento de reconhecimento modifica a forma como se compreende a surdez, afastando-se do paradigma médico de doença.

A psicologia histórico-cultural é a base teórica mais citada nesses textos, seja como ponto central, seja como aporte secundário. Especialmente a teoria de desenvolvimento de Vigotski é fortemente citada na relação da aprendizagem com o desenvolvimento e do papel da linguagem na construção de significados. Para além de sua teoria geral do desenvolvimento, Vigotski desenvolveu uma série de estudos sobre as pessoas com deficiência, uma área de estudo que ele denominou de defectologia (a qual já foi explicitada anteriormente), contudo, essas reflexões não são citadas no texto, permanecendo pouco discutidas.

Por um lado, isso pode acontecer por os textos de Vigotski (1997) sobre a surdez tenderem a não reconhecer a língua de sinais, apesar de valorar a ‘mímica dos surdos-mudos’ como um sistema de comunicação, mas não uma língua. Com isso, Vigotski tendeu a propor a necessidade da oralização das pessoas surdas, uma forma de apreenderem um sistema linguístico, seguindo a lógica de pensamento dos autores de sua época, colocando a língua oral na centralidade. Mesmo assim, como afirma Skliar (1998), a teoria de desenvolvimento de Vigotski e seus estudos sobre a defectologia propõem um novo olhar, que é ignorado nos textos.

Isso corrobora com o que afirmam Marivete Gesser, Adriano Nuernberg e Maria Toneli (2012) que afirmam um desconhecimento ainda do modelo social da deficiência por parte dos psicólogos e de suas pesquisas. Dessa forma, mesmo considerando aspectos sociais, e questionando o modelo biomédico esses textos não se comunicam com o modelo geral. Isso dificulta o diálogo da área, criando um campo confuso.

A maioria dos artigos dessa perspectiva (10 dos 15 artigos) se situam na área de educação ou/e do desenvolvimento. Dentro do desenvolvimento a preocupação com a linguagem é um dos pontos principais, seja na aquisição da Libras, seja da modalidade escrita do português. Além disso, a formação de conceito e o uso das palavras aparece em outras pesquisas.

As narrativas sobre si ou/e sobre a surdez aparecem como a área com mais estudos dentro dessa pesquisa, seguindo o chamado dos estudos surdos de sinalizar para os diferenciais da experiência surda. O ponto interessante desses estudos é se propor a vislumbrar a diferença surda interseccionando com outros aspectos da vida do sujeito surdo, assim emergem o surdo homossexual, o adolescente surdo, o adulto surdo, a criança surda, o estudante surdo. Nem todos esses estudos fazem referência aos estudos identitários, mas congregam em si, o desejo de perceber a trajetória dos sujeitos em aspectos específicos de sua vida.

Quadro 3 - Temas dos artigos da perspectiva sócio-antropológica

Tema	Artigos
Identidades/Narrativas de Si	SILVA; PEREIRA, 2003; CROMACK, 2004; CURSINO, 2006 BREMM; BISOL, 2008; LOPES; LEITE, 2011; ABREU; SILVA; ZUCHIWSCHI, 2015 LIBÓRIO, et al, 2015; MOURA; LEITE; MARTINS, 2017 RIBEIRO; SILVA, 2017
Teste de Percepção Visual	MIGUE, et al, 2016
Desenvolvimento Linguístico	ARAÚJO, 2005; CAPOVILLA; et al, 2006 MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013 FELICIANO; MOROZ, 2018;
Brincar	MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015

(Fonte: O autor, 2020)

Contudo, entrelaçados em espaços específicos esses estudos parecem se acumular sem conseguir dialogarem entre si, enfatizando que o solo fértil de estudos ainda precisa de coerência para se constituir um campo consolidado de estudos. Digo isso como provocação para mim e para os demais pesquisadores, para não acumularmos conhecimento para construirmos a partir dele. Isso implica seguir para o passo dois de intensificar os diálogos.

4.3 Os estudos fronteiriços: tensionando os quadros

Apesar da força dos dois paradigmas em colocarem-se como dominantes no cenário nacional, é importante perceber que nas fronteiras internas e externas desses encontros existem diálogos e disputas, aproximações e discordâncias, que enfatizam o campo social da disputa.

Demonstrando como as fronteiras são complexas e difíceis de serem estabelecidas em sua totalidade, a professora Daniele Nunes da Silva se apresenta como uma das principais interlocutoras da área sócio-antropológica, com três publicações, que passeiam pelas trajetórias escolares (RIBEIRO; SILVA, 2017), e de vida com foco na sexualidade (ABREU; SILVA; ZUCHIWSCHI, 2015), além de refletir sobre o corpo nas brincadeiras de crianças surdas (SOUZA; SILVA, 2010). Nesses textos, Daniele e seus colaboradores reafirmam o local da surdez como diferença, se aproximando da vivência desses sujeitos e discutindo as questões políticas desse processo. Contudo, um de seus textos, que também apareceu nessa revisão, centra-se na surdez e no diagnóstico, a partir da trajetória de surdos adultos, e ao contrário dos demais a surdez é apresentada a partir de sua definição médica, enfatizando os elementos do

orgânico, “a surdez é caracterizada como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons” (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016, p. 01). Ao longo da leitura, evidencia-se um tensionamento da perspectiva clínica, mas toma-se o diagnóstico médico como ponto central. As características almejadas, trajetória de surdos adultos e sua relação com o diagnóstico podem ter sido cruciais nessa forma de se posicionar.

Aparecem duas categorias nessa sessão, textos ligados 1. a psicanálise e 2. Textos que tensionam os dois paradigmas, especialmente ao reconhecerem o bilinguismo e o conceito de deficiência, circulando por esses discursos de forma ambígua.

Nos textos ligados à psicanálise, o sujeito surdo é compreendido em sua singularidade, considerando seu funcionamento único. Esse diferencial da psicanálise afasta da perspectiva clínico-terapêutica, contudo, não há um entrelaçamento com os discursos da perspectiva sócio-antropológica. Às vezes, os textos da psicanálise permanecem definindo a surdez com parâmetros clínicos, mas reconhecendo que não há uma necessidade ou possibilidade de normalização.

O foco recai sobre pessoas com este tipo de perda por ser ela aspecto de significativo valor no modo de subjetivação destes indivíduos, ou seja, nestas situações a perda auditiva é fator determinante e a partir do qual o indivíduo irá relacionalmente estruturar seu psiquismo, não sendo um mero fator periférico/acessório. (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 38)

Essa situação faz com que a psicanálise permaneça na fronteira. Pois trata como uma doença, sem a busca da normalização ou da cura; fala sobre a Libras, mas não considera a surdez como uma característica cultural ou percebe esses sujeitos como parte de uma comunidade política.

Do outro lado, alguns outros textos não vinculados à psicanálise, mas também sem relação entre si, tendem a paradoxalmente reconhecer alguns aspectos da surdez, mas não outros. O bilinguismo é uma bandeira característica da perspectiva sócio-antropológica ao definir a surdez como uma diferença linguística. Ao se tornar lei, o bilinguismo força sua entrada no campo educacional, mas isso não significa necessariamente a uma mudança de perspectiva sobre a surdez. Em alguns casos o uso da Libras é visto como um degrau para a futura normalização do sujeito surdo, sendo disponibilizada nos primeiros anos do ensino, e nos seguintes sendo substituída pelo português escrito.

Márlon Pessanha, Sabrina Cozendey e Diego Rocha (2015) refletem sobre o a atuação dos intérpretes de Libras na tradução de conceitos de física em sala de aula. Nesse sentido, os autores reconhecem o lugar do bilinguismo e pesquisam formas de melhor implementá-lo. Contudo, definem a surdez a partir do paradigma clínico-terapêutico, do aspecto orgânico

negativo ao afirmarem que: “A deficiência auditiva e a surdez, uma vez que prejudicam um dos principais sentidos humanos, a audição, diminuem a percepção dos sons e afetam a capacidade de comunicação por meio da linguagem oral (COSTA, 2003 citado em PESSANHA; COZENDEY; ROCHA, 2015, p. 437). Eles repetem o movimento que já tinham feito em 2013 (COZENDEY; PESSANHA; COSTA, 2013), ao tratar sobre vídeo didáticos bilíngues no ensino das leis de Newton. O movimento ambíguo de reconhecer e atuar junto ao bilinguismo, mas manter-se dentro da concepção negativa de surdez.

4.4 Psicologia Surda ou da Surdez?

Nessa revisão, não esgotamos os aspectos da questão, considerando que os apontamentos são frutos de escolhas específicas (outras plataformas ou descritores criariam outros cenários). Quanto de análise, várias outras perguntas poderiam ser feitas a esse conjunto de corpus. Contudo, as análises feitas nos apontam alguns aspectos, como a expansão e fortificação da tendência sócio-antropológica. Isso não significa que haja uma resolução próxima no campo, a convivência entre as sinalizações da psicologia surda e da surdez deve se manter enquanto houver a disputa entre as perspectivas sócio-antropológica e a clínico-terapêutica.

A tendência da psicologia da surdez tem ganhado, lentamente, contornos de uma psicologia surda. Uma psicologia que tende a reconhecer a diferença e dialogar com ela, com mais possibilidades, não a tomando como um objeto. Percebe-se a emergência dos estudos com contornos e perspectivas política e social, com ênfase na identidade individual e coletiva do ser surdo e dos impactos disto na vivência social. Os estudos de narrativas de si, parecem ser um passo importante nesse processo, por proporem vislumbres sobre a identidade e as intersecções que as compõem. Assim, os surdos, os cegos, os negros, os LGBTQs e tantos outros diferentes tornam-se participantes da pesquisa, reconhecidos em suas particularidades identitárias.

Para além desse avanço, entretanto, as pesquisas ainda tem negligenciado estudos específicos que consigam relacionar as deficiências primária e secundária e, assim, potencializar o desenvolvimento. Na verdade, o silêncio sobre a defectologia e a ênfase em Vigotski apenas como um autor do desenvolvimento típico e o apego pela ‘norma’, demonstram o arraigamento da psicologia em suas bases normalizadoras.

Também é importante reconhecer a carência de vários campos da psicologia, que necessitam de ampliação e diálogos. Especialmente a falta de estudos sobre testes psicológicos

ou prática de inserção profissional para esta população específica, que não seja a educação, denota o espaço ainda delimitado da psicologia surda no cenário educacional.

Meu estudo não foge disso, novamente é lançado o olhar sobre a surdez em seu aspecto educacional, o que não o torna menos relevante, porém reforça o convite para aprofundarmos sobre a educação, e também ampliar para as diversas áreas.

5 PASSEANDO COM A SURDEZ PELOS TERRITÓRIOS

Do ponto de vista epistemológico, o presente estudo se insere num amplo movimento de compreensão das intersecções dos aspectos territoriais e comunitários como aspectos analíticos do campo educacional (MOSER, 1998; NASCIMENTO, 2006; CARVALHO; SOUZA, 2008; CAMATTI; LUNARDI-LAZZARIN, 2010). Assim, sinalizo a incongruência político-acadêmica de pesquisar apenas a Região Metropolitana e, a partir dela, propor políticas públicas para o resto do estado. Torna-se essencial, deste ponto de vista, reconhecer a pluralidade cultural, histórica e econômica das cidades pernambucas, o que nem sempre corresponde ao cenário metropolitano. Por isso, este estudo dialoga com a perspectiva intercultural segundo a qual a singularidade do sujeito deve ser apreendida através de seus pertencimentos culturais. Desta forma, considera-se em primeiro plano os referentes culturais dos atores e das instituições pesquisadas.

Da mesma forma, parto da constatação que, apesar dos diversos problemas sociais a serem enfrentados por uma determinada sociedade, governos democráticos fixam prioridades na aplicação de programas e políticas públicas, perdendo muitas vezes a visão holística e a diversidade do conjunto. Estas prioridades são definidas em meio às ideologias do grupo majoritário, visando interesses quase sempre paradoxais entre movimentos sociais e empresariais. Qualquer que seja o contexto, uma sociedade é um conjunto dinâmico de grupos heterogêneos que disputam cotidianamente a predominância ideológica afim de impor suas demandas como prioridades políticas (AZEVEDO, 1997). Isto também ocorre no caso das políticas educacionais que não devem ser tomadas como relações únicas e naturais, mas como dispositivos de poder, disputados historicamente e geograficamente (AZEVEDO, 1997). Por esse motivo cabe um momento para olharmos a territorialidade e historicidade do local de estudo.

Partiremos das políticas nacionais, considerando um olhar exploratório para as mudanças em curso devido o golpe em curso desde 2016. Para posteriormente passearmos pelas políticas de educação de Pernambuco, considerando os números e o diagnóstico da educação especial na perspectiva inclusiva do estado. Para assim termos elementos para olhar a região do Agreste, chegando ao destino (Venturosa).

Estes subcapítulos empreendem-se como revisões de elementos contextuais que nortearam e construíram o campo.

5.1 Política Nacional e a Surdez

A luta pelo reconhecimento da Libras enquanto língua se torna uma das bandeiras centrais dos movimentos surdos em vários países. Para o momento, o enfoque será apenas das mudanças no cenário brasileiro. Já em 1988, na construção da constituição brasileira, coloca-se em pauta a adesão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como segunda língua brasileira. Essa pauta não emplaca no cenário da época, mas já demarca a discussão que será retomada anos mais tarde. Nesse movimento reivindicatório em torno de grupos organizados, postulam-se entendimentos sobre o que é ser surdo, enquanto identidade e cultura.

Para esse tópico, passeio por alguns documentos da política nacional de educação sobre a surdez, para perceber como essas questões são discutidas e apresentadas legalmente. Tomo como ponto de partida a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) atrelando-me ao processo de redemocratização do Brasil.

A Constituição Cidadã enfatizou em seus ideais o caminho da inclusão aos diversos serviços públicos, incluindo a educação. Defendendo em seu art. 5º igualdade ao acesso aos direitos públicos, e expande a compreensão no art. 206 que define a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Esse artigo demonstra o papel promissor do Brasil em criar uma constituição alinhada às declarações e aos tratados internacionais da época.

A educação se tornou palco de mudanças quanto à sua estrutura realocando as responsabilidades financeiras e gestoras dos níveis educacionais, e se propôs a criação de uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Básica. Estranhamente, a nova LDB só é aprovada em 1996, esperou-se 8 anos para que chegássemos à Lei Nº 9.394/96, ou Lei Darcy Ribeiro (CARVALHO, 2000).

Carvalho aponta no art. 85º dessa legislação e alguns desses incisos as noções importantes sobre esse sistema que estava sendo composto:

Art. 85º- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta, lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de deficiência.

Analisando tal artigo, Rosita Carvalho (2000) apresenta os pontos progressistas e conservadores dessa nova legislação. Especialmente, ela destaca a ampliação da obrigatoriedade, com formas alternativas de acesso, além da colaboração da União com os Estados e Municípios, e a valorização dos profissionais da educação.

Em contrapartida, a legislação mantém a dicotomia entre o ‘regular’ e o ‘especial’, um sendo chamado de educação e o outro de ensino, apesar de agora propor que estes façam parte do mesmo sistema (CARVALHO, 2000).

A filosofia da educação inclusiva presente no documento pretendeu modificar os parâmetros conservadores da legislação educacional, buscando saltar de um processo de integração escolar, para um processo de inclusão escolar. A partir de tal prática, o sistema de Educação Especial deixaria de ser paralelo ao sistema regular, e se tornaria complementar, em outras palavras seria absorvido pelo sistema regular e passaria a fazer parte dele (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a “Educação para Todos” (UNESCO, 1990) foram essenciais para essa mudança de entendimento. Tais documentos pediam a mudança de olhar sobre os alunos, que deixassem de ser vistos como deficientes, e passassem a ser visto com suas possibilidades e necessidades. Ampliando também com o termo de necessidade os alunos que necessitam de educação. Como descrito anteriormente, considera-se como Necessidade Educacional Especial condições sociais, orgânicas ou mentais que dificultem a aprendizagem do aluno, sendo demandada da escola uma atenção especial a estes alunos.

À luz dessas declarações e das lutas das comunidades surdas brasileiras, foi possível aprovar uma lei específica sobre a Libras. A Lei Nº 10.436, conhecida como Lei da Libras, aprovada apenas em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhece a Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da Comunidade Surda brasileira, efetivando seu uso em repartições e órgãos públicos e privados como direito da Comunidade. A regulamentação dessa Lei 5.626/2005 (BRASIL, 2005), realizada por Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação e Cultura, enfatiza o ensino da Libras em cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, expandindo o acesso e buscando a inserção de novas práticas pedagógicas nas escolas.

Essa regulamentação do sistema tem possibilitado evitar a exclusão dos alunos atípicos que em outros tempos eram colocados em sistemas paralelos de educação, e predispostos a uma manutenção da exclusão ao longo da vida. Com essa perspectiva que o Brasil tem aprovado e dado continuidade a suas políticas educacionais, incluindo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE - 2008), o Plano Viver Sem Limites (2011) e o Plano Nacional de Educação (2014) apenas para citar alguns.

Efetivar o uso da Libras nos espaços criou a obrigatoriedade de adaptação social. A Libras, até então característica e questão de um grupo minoritário – quantitativamente, se

apresenta como uma obrigatoriedade para o grupo majoritário. A Surdez passa a ser questão dos Ouvintes, da sociedade brasileira como um todo. O tema da redação de 2016 do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - “Os Desafios para a formação Educacional de Surdos no Brasil”, fortalece o exemplo de como a temática ressurgiu para toda uma sociedade enquanto questão a ser pensada.

No cerne dessa questão, continua a disputa do direito à fala para decidir suas próprias questões, em uma sociedade composta por ouvintes e por um discurso em que a fala/escuta são naturalizados (NASCIMENTO; COSTA, 2014). Esta posição política denuncia o discurso ouvintista que dispõe do poder de estabelecer regras para a ‘normalização’ dos Surdos. Regras estas geradas para a ‘adaptação’, na metodologia clínico-pedagógica, com enfoque na aprendizagem da fala oral e a exclusão da língua de sinais inerente a estes sujeitos.

Todos esses documentos foram construídos durante os governos de um mesmo partido - o Partido dos Trabalhadores (PT), que apesar de mudanças estratégicas ao longo de seus mandatos, manteve a orientação para a educação especial transversal no ensino regular. Contudo, depois de 14 anos de governo, eis que surge uma mudança no cenário nacional. Em 2016 ocorre o segundo impeachment realizado pós-redemocratização do Brasil, a então presidenta Dilma Rousseff (PT) foi retirada do mandato, sendo substituída pelo vice-presidente Michel Temer (MDB).

O governo de Temer tornou-se o início de uma mudança de paradigma na presidência, acenando e realizando medidas consideradas contrárias ao programa de governo proposto por Dilma e ele durante a campanha. Entre suas ações, a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos e a Reforma Trabalhista foram as mais comentadas. Na área educacional, o projeto da Reforma do Ensino Médio, com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio foi aprovado. No final de seu mandato, em 2018, entrou em discussão a reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI (2008), que completou dez anos. A proposta propunha a atualização do texto, colocado em consulta pública até dezembro de 2018, a partir do texto intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”.

Em 2018 ocorreram também as eleições para presidente, governador, deputados federais e estaduais, e senador, havendo ascensão de um novo partido ao poder, juntamente com um presidente novato no cargo executivo e com uma clara ultra-oposição ao governo anterior do PT.

As mudanças de governo, a partir de 2016, e a polarização das eleições de 2018 apontavam para uma mudança radical do plano de governo, seu posicionamento ideológico e

consequentemente, as políticas públicas. Para o Plano Nacional de Educação que chega à metade de seu tempo de vigência e apresenta ainda uma distância significativa, essas mudanças podem implicar em sua inoperância. São essas implicações no campo da educação que pretendo me aproximar nesse texto. Afinal, o que o governo provisório de Michel Temer e a entrada do governo de Jair Bolsonaro e Hamilton Mourão têm representado para a educação especial? Quais as mudanças propostas? Quais os impactos? Que políticas tem sido construídas?

Esse talvez seja um texto impreciso, com dificuldade de alinhamento, com raciocínios que se mostraram divergentes e com a impossibilidade de conclusão, daí o seu tom exploratório. O governo atual assumiu o poder há um ano, no momento da escrita deste texto, o que significa apenas um quarto de seu mandato, portanto, muitas de suas ações desenvolvem-se como propostas, indicativos de um processo ainda em início, mas que apontam para o caminho que pretende ser seguido. Ao mesmo tempo, as políticas educacionais constituem-se um fenômeno complexo, que necessitaria de um aprofundamento, que não será possível realizar nesse texto. Portanto, nos limitaremos a apontar questões que podem e devem ser aprofundadas posteriormente.

Minha pesquisa de mestrado tem se realizado em torno da educação de surdos no Agreste pernambucano, no vislumbre de como essa educação tem se consertado a partir dos significados dos professores. Cabe realçar que sempre foi de meu interesse a análise das políticas educacionais, entendendo-as como campo prescritivo (normativo) em disputa (AZEVEDO, 1997).

Entende-se aqui que estes documentos não se limitam a letras mortas, paradas e estáticas, mas apresenta um diálogo político de posicionamento. Essa concepção de documento se alinha à proposição de Janete Azevedo (1997) que entende a educação como uma política pública, permeada por disputas entre representações sociais e relações de poder, que impregna-se nas páginas de jornal, nas conversas cotidianas, além dos espaços de poder.

Nesse sentido, os documentos redigidos como Lei, Decreto, matéria de jornal, editorial, expressam uma escolha política que responde socialmente a uma demanda popular. Assim, pretendo não apenas reafirmar o que está escrito no documento, mas analisá-lo, percebendo seus pertencimentos ideológicos, seu direcionamento, seus diálogos e a construção de realidade pretendida.

Além disso, os jornais são dispositivos de acesso à informação da população, tendo a missão de transmitir os acontecimentos considerados pertinentes e, para isso, realiza análises, recortes, para serem transmitidos em poucas páginas (até mesmo em menos de uma página) ou reportagens de alguns minutos. De uma forma bem específica, os jornais diários mostram o

cotidiano dos governos, indicando as ações dele e as complementam (seja na concordância ou discordância) com outras informações, como fala de opositores do governo, de especialistas, de pessoas impactadas pela ação, enfim, tendem a dialogar com o governo e a população através das notícias. Cabe ressaltar que a informação passada pelos jornais é atravessada pelos posicionamentos ideológicos de seus donos e, portanto, não neutros mais dispostos a diálogos específicos.

Na posse do presidente Jair Bolsonaro, houve uma mudança de paradigma com sua esposa Michelle Bolsonaro discursando antes dele e em Libras. Pela primeira vez na história do Brasil, ocorreu o uso da Libras como primeira língua. Esse fato, simbólico, desperta a atenção para uma mudança do local da Libras durante o governo (MENDONÇA, jan/2019).

Michelle Bolsonaro aprendeu Libras em sua Igreja e participou em vários momentos de Ministérios e ações religiosas voltadas para a população surda. Durante a campanha nos discursos de seu marido pelas redes sociais, o intérprete/tradutor de Libras tinha destaque significativo, estando ao seu lado. Apesar de parecer uma questão menor, a escolha é significativa já que parte da comunidade surda tem dificuldade de visualizar o intérprete/tradutor quando este fica num quadro menor no canto da tela, que é o modo tradicional.

O paradoxo da surdez é ter reconhecimento de sua língua, mas ainda encontrarem uma educação baseada em outra língua, tornando-se estrangeiros em seu próprio país. Por isso, ao se reconhecerem como sendo parte de uma minoria linguística, buscam o direito a uma educação bilíngue, onde a Libras seja usada como primeira língua e o português como segunda língua.

Essa luta do movimento surdo esbarra no paradigma da inclusão que atenta para a construção da inclusão nas salas regulares, não sendo permitida a atuação em escolas específicas. Nesse embate, houve em 2010 o Congresso Nacional de Educação (CONAE) que tinha como objetivo indicar as diretrizes para o próximo Plano Nacional de Educação, sendo rejeitada a proposta das escolas bilíngues. Segundo Neivaldo, representante da comunidade surda no evento:

os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas (LUCAS; MADEIRA, 2010, p. 23).

Além disso, houve em 2011 o anúncio do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, como escola básica, o que gerou revolta nas comunidades surdas do Brasil. Entre os dias 19 e 20 de maio de 2011, houve passeatas em Brasília e em outros

estados, como forma de protesto, o que resultou em mudança de postura do governo federal da época (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Mesmo em 2014, momentos antes da aprovação do PNE, as comunidades surdas não tiveram seus interesses alcançados. Conseguiram apenas o indicativo de construção de salas bilíngues, condicionada à quantidade de pessoas surdas do município matriculadas na mesma escola.

Essa dispersão foi para mostrar a força simbólica de um discurso em Libras depois de anos de discussões. E, assim, voltamos ao discurso de Michelle Bolsonaro, além de ser realizado em Libras, em determinado momento é reforçado o compromisso com as pessoas com deficiência:

Eu gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos. Vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano. Agradeço aos intérpretes de Libras do Brasil, que têm feito um trabalho de inclusão tão importante. (FOLHA DE SÃO PAULO, jan/2019)

Apesar de não constar em seu plano de governo nenhuma referência a educação especial, inclusiva ou a quaisquer comunidades específicas (BOLSONARO, 2018), a postura atenta a população surda, especialmente o discurso de posse de Michelle, indicavam um olhar para essas questões.

No dia dois de janeiro, houve mudança da organização ministerial, incluindo a revogação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao Ministério da Educação. A SECADI tinha quatro áreas de atuação representadas por suas diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 3. Diretoria de Políticas de Educação Especial e 4. Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PORTAL MEC, 2019).

A partir da SECADI, foi proposta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e conjuntamente com outras secretárias o Governo Federal lançou o Programa Viver Sem Limites (2011), que propunha a inclusão da pessoa com deficiência em todos os âmbitos da vida em sociedade.

O PNEPEI lançado em 2008 na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, resgata o panorama da educação especial no Brasil, reafirmando a tendência de construir uma educação especial na perspectiva da inclusão, tendo as salas regulares como centrais, e o contraturno como possibilidade para o Atendimento Educacional Especializado.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Nessa política as conferências internacionais são resgatadas com destaque para a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe o termo estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). O termo NEE é proposto como um guarda-chuva para se referir as diversas diferenças que gerem necessidades específicas nos estudantes, incluindo as de origem biológica (como a surdez, a cegueira e o transtorno do espectro autista) e as sociais (como o racismo, a discriminação ou a vulnerabilidade social). Esse termo ganha destaque por ampliar a noção de necessidades em sala de aula, e propor que a educação regular se transforme para incluir estes estudantes.

No governo, a SECADI foi substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação SEMESP com o objetivo de:

Planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas, das populações do campo, dos povos indígenas, das remanescentes de quilombos, das populações em situação de itinerância, dos povos e comunidades tradicionais, bem como estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (PORTAL MEC, 2019)

Seus objetivos, portanto, são parecidos com o da SECADI, contudo havendo a retirada da questão da alfabetização, que passou a ter secretaria própria (SEALF), e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pelo entendimento atual deve ser tratado juntamente com as etapas de ensino, ou seja, o EJA fundamental passa a fazer parte da mesma secretaria que compete ao ensino fundamental regular e assim as demais etapas. Outra mudança foi a retirada da educação em direitos humanos, que passa a ser pauta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

Interessante também que agora a pessoas surdas passaram a ganhar destaque nominal, e isso se reforça na composição das diretorias, que passam a ser três (3): 1. Diretoria de Educação Especial; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e 3. Diretoria de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras (PORTAL MEC, 2019).

A diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos reafirma a atenção do governo com essa população. De forma interessante também o governo pela primeira vez na história nomeia uma pessoa surda para assumir um cargo no segundo escalão dos ministérios. Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira foi nomeada como secretária nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência (SNPDP), do MMFDH. Entre as competências da SNPDP incluem-se coordenar o Programa Nacional de Acessibilidade e a regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão (MMFDH, 2019). Priscilla Oliveira apresenta a secretaria da seguinte forma:

Um dos principais objetivos da Secretaria é dar mais visibilidade às pessoas com deficiência, ou melhor, torná-las protagonistas na sociedade. A falta de informação e de contato com as pessoas da sociedade é um dos maiores desafios para mudar esse quadro (MMFDH, 2019)

Priscilla Oliveira é graduada em letras e Libras pela UFSC, mestre em educação e professora da PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Além de trabalhar na área da surdez, Priscilla Oliveira foi membro da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo) e é tida como ligada pessoalmente à primeira-dama, Michelle Bolsonaro, além de ter participado de algumas lives (pelo Facebook) ao lado de Bolsonaro e Michelle (LAVIERI, jan/2019). Esses apontamentos reforçam o dito por Fernando Lavieri em sua coluna comportamento da Isto É, em 18 de janeiro de 2019:

Se existe uma minoria que pode comemorar a chegada de Jair Bolsonaro à presidência é a dos surdos. O discurso em Libras, a língua brasileira de sinais, da primeira-dama Michelle Bolsonaro, no dia da posse, mostrou que eles ocupam um lugar especial no governo que se inicia (LAVIERI, jan/2019)

A provocação do artigo de Lavieri segue o raciocínio apresentado até aqui no texto, mostrando que em nenhum outro momento as pessoas surdas tiveram tanta visibilidade e, por isso, o colunista adota no título de seu artigo “a minoria preferida”. Em comparação inclusive com outras populações atendidas pela educação especial, a surdez ganhou neste governo uma visibilidade que demandavam.

Ainda em janeiro de 2018, o Governo Federal lançou as Metas Nacionais Prioritárias: Agenda de 100 dias do Governo. Nesse documento, se inscrevem as ações que serão realizadas pelas secretarias no prazo de 100 dias, constituindo não as mais importantes, mas as ações prioritárias. Para a área de educação há apenas uma proposta: Alfabetização acima de tudo, que propõe o lançamento de um programa de alfabetização com métodos científicos para a redução do analfabetismo, concretizado meses depois com a proposta do método fônico. Poderia ser um espaço de especial discussão o (re)entrada do método fônico como oficial, contudo, deixo esse espaço para outro momento ou pessoa.

Na sequência da agenda, o MMFDH propõe duas ações que nos interessam comentar, a ação 21: Regulamentação de Partes da Lei Brasileira de Inclusão e a 22: Educação domiciliar. A educação domiciliar foi um dos temas dos primeiros meses que tiveram maior repercussão, especialmente por já ter sido alvo de debates ano passado quando o Supremo Tribunal Federal a julgou inconstitucional. Contudo, nessa proposta o MMFDH sugeriu criar um dispositivo

legal que possibilitasse a flexibilização da educação para abarcar a modalidade domiciliar. Em uma entrevista sobre o tema a ministra do MMFDH, Damares Alves afirmou:

Os pais das crianças com deficiência, pais de crianças com autismo, esse é um grupo muito grande que tem conversado com esse Ministério, eles gostariam de educar os filhos em casa. Muitos deles entendem que os filhos não estão se adaptando na escola, tem criança com autismo que sofre mais indo para escola do que ficando em casa, então *(a proposta)* também vem para atender essa parcela significativa da população — disse a ministra. (CATRACA LIVRE, 15 de abril de 2019)

A afirmação repercutiu em diversos espaços midiáticos e reacendeu a discussão sobre a educação inclusiva. Há quem compreenda que a educação inclusiva deve ser empreendida especificamente nas salas regulares, entendendo que a escola deve ser o primeiro espaço a acolher essas pessoas. Por outro lado, existem os que veem a educação inclusiva a qualquer custo como perigoso, podendo ser prejudicial para o desenvolvimento da pessoa atendida. Nisso, entendem que algumas características deveriam ser atendidas em espaços específicos.

Considero a discussão válida e de especial importância para a continuação do paradigma inclusivo, contudo, a fala de Damares parece também remeter a um tempo anterior a essa educação especial em instituições específicas e ao paradigma especializado, trazendo a educação como ação doméstica. Relembra a época da educação tutorada, ficando os sujeitos com deficiência isolados, tendo seu convívio social anulado ou segregado e, portanto, seus direitos sociais contestados.

Essa visão vai de encontro ao segundo Plano Nacional de Educação (PNE) pós-redemocratização do país. O intuito deste documento é ser indicativo sobre as prioridades para a área de educação que devem ser seguidas independentemente da matriz política que assuma a presidência do país. O PNE constitui-se em 20 metas, sendo de especial interesse para o momento a Meta nº 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 79)

Com duração de 10 anos, as metas do PNE são monitoradas pelo INEP a cada dois anos, com a produção de um relatório de monitoramento. O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018) mostra que o país tem apenas 85,6% das pessoas em idade escolar com deficiências, TGD e altas habilidades/ superdotação matriculadas, o que significa um atraso da meta prevista (INEP, 2018).

A meta além da frequência, seguindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2012) pretende a universalização dessa população em salas

regulares, superando, portanto, o modelo segregacionista da educação especial. Nesse indicador, a média brasileira é de 91%, sendo que alguns estados já chegaram a universalizar o atendimento na sala regular como Acre, Roraima, Rio Grande do Norte e Espírito Santo, enquanto o Paraná, e Minas Gerais com respectivamente 69,1% e 84,9% são os mais distantes da meta (INEP, 2018).

Segundo Louise Moraes (2017) sabe-se que houve um aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência no ensino básico, especialmente das pessoas surdas/com deficiência auditiva e cegas/com deficiência visual, contudo, ainda há restrições significativas de acesso às pessoas com deficiência intelectual e motora. O avanço da entrada, portanto, necessitaria ser analisado levando em consideração as diversas populações que o compõem.

Mesmo para as pessoas surdas e cegas, houve um aumento significativo de matrícula, mas ainda uma dificuldade de progressão, tendo desempenho ainda inferior aos demais nas provas de avaliação. Esses dados chamam a atenção para uma problemática, que indica inclusive sobre a impossibilidade de concluir a meta em tempo hábil.

Na área da inclusão em geral, houve em 11 de abril de 2019 a ação 21, com Regulamentação de Partes da Lei Brasileira de Inclusão. Entre os mais de cem artigos da LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 2015), foi apresentada a regulamentação dos artigos 51 e 52 que versa sobre a adaptação de carros de taxistas e locadoras de veículos. Pela lei, 10% da frota das empresas de táxi e 5% da frota das locadoras de veículos devem ser acessíveis às pessoas com deficiência. O decreto 9.762/19 cria regras mínimas para que isso seja viável.

Também no dia 11 de abril, o decreto 9.759/19 extinguiu os Conselhos Nacionais não estabelecidos por lei, o que afetou o CONADE (Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência) ligado ao MMFDH. O controverso decreto, que incluía a extinção da Política Nacional de Participação Social e do Sistema Nacional de Participação Social, foi levado a judicialização e revogado em partes, o que não demorou a manter um espaço de incertezas sobre esse campo. O CONADE, assim como outros conselhos, é consultivo, não tem poder de definir as políticas nacionais, mas serve de balizamento e diálogo democrático, por ser composto por representantes dos interessados.

Mesmo assim, em 24 de abril, foram empossados os conselheiros da CONADE para seu novo mandato. No presente evento, a Ministra Damare Alves declarou que a questão seria resolvida, e que o governo estava apenas reorganizando os conselhos, não haveria sua extinção completa (CONADE, 2019).

Como próximo as discussões de surdez, o discurso da posse, a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e a nomeação da primeira surda para o segundo escalão da secretaria, apontaram para um panorama que parecia ser rico para essa população.

Na aparente superfície, a educação especial ganha espaço. Contudo, a herança da EC 95 do Teto de Gastos gera a supressão de orçamento, o que impossibilita a implementação de políticas como o Programa-piloto Libras nas Cidades. Da mesma forma, o contingenciamento (corte) realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) dificulta a continuidade de pesquisas, e inclusive das ações afirmativas necessárias para a acessibilidades dos estudantes com deficiência, TGD e superdotação/altas habilidades que acessam o ensino superior.

O fantasma da educação segregada e da exclusão social apresentada pela educação domiciliar, e a retomada lenta da regulamentação da LBI trazem indicativos temerosos de um governo que parece regido por uma outra concepção de inclusão.

5.2 Viajando para Pernambuco

Delimitando um pouco mais o olhar sobre as políticas, nos debruçaremos sobre a região Nordeste, mais precisamente o estado de Pernambuco. A partir dessa territorialidade realizei uma pesquisa exploratória sobre como a surdez e a educação especial na perspectiva inclusiva aparecem nos documentos estaduais.

Em 2015, entra em vigor o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) seguindo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) elegendo em sua meta 4:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços. (PERNAMBUCO, 2014, p. 61)

Diferentemente da PNE (2015-2025), o PEE de Pernambuco, já em sua meta, abre a possibilidade de atendimento especializado em formato complementar ou suplementar em escolas ou serviços. A concepção de atendimento especializado na rede regular é recente no panorama nacional e estadual, inclusive, Pernambuco é o primeiro estado do Nordeste a ter uma escola específica para os surdos para além do INES, o Instituto Domingos Sávio para Surdos - IDSS, na cidade do Recife (MAZZOTTA, 1996). Esta escola foi criada em 15 de abril de 1952, de forma independente do estado a partir das professoras Sra. Edith Câmara Nogueira e a Irmã

Josefina formada na escola normal do INES no Rio de Janeiro. Consagrou-se com 53 anos de existência, fechando as portas em 2005 por questões financeiras (QUEIROZ, 2008 citado em VASCONCELOS, 2018).

Apesar desse pioneirismo da iniciativa privada, apenas em 1966 a Secretaria Estadual de Educação inaugura classes ‘anexas’ de educação especial, proibindo o uso de sinais e incentivando a prática audiológica de oralização (VASCONCELOS, 2018). Na década de 1970, a filosofia da Comunicação Total ganha destaque no país, impulsionada pelo reconhecimento da língua de sinais. Tornou-se cobrança da comunidade do estado a mudança dos métodos de ensino, do oralismo para a comunicação total, gerando conflitos e o fortalecimento do uso já existente da comunicação total que misturava mímica, gestos e sinais (VASCONCELOS, 2018).

Em 1976, funda-se o Centro SUVAG em Pernambuco, utilizando a Metodologia Verbotonal do professor Peter Guberina no trabalho com audição e fala das crianças surdas. Seu grande objetivo era a oralização das crianças surdas. O SUVAG é uma instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada por grupo de pais e técnicos, preocupados com a reabilitação da audição e fala das pessoas surdas (VASCONCELOS, 2018).

A Associação de Surdos de Pernambuco - ASSPE atua desde a década de 1980, aliando-se às lutas sociais organizadas do período, com o diferencial de demandar o acesso à saúde e à educação de qualidade para essa população. As Associações têm como papel principal proporcionar espaços de socialização e de organização política para os surdos e suas famílias, organizando-se através de eventos e encontros (VASCONCELOS et al, 2016; VASCONCELOS, 2018).

A redemocratização do país trouxe consigo os ventos da integração escolar, os estados passam a investir na matrícula dos alunos ‘especiais’ em escolas regulares (MAZZOTTA, 1996). Nessa perspectiva, Miguel Arraes, enquanto governador de Pernambuco, amplia o acesso dessa população à escola, sendo realizado em 1989 o Seminário Estadual de Educação e Surdez, ministrado pela professora Lucinda Ferreira Brito pioneira no estudo da língua de sinais brasileira (VASCONCELOS, 2018).

Em 1990, o SUVAG assume a bandeira do bilinguismo, a partir das reflexões de seus profissionais e das reivindicações dos movimentos surdos. A mudança de entendimento sobre a Língua de Sinais e a constituição psíquica do surdo também contribuíram para essa mudança (SUVAG, 2011). Com isso, o SUVAG torna-se a primeira instituição de Pernambuco a adotar Libras como primeira língua na educação básica dos surdos, seguida pela Escola Especial para Surdos sob responsabilidade da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO, criada

em 1996 (VASCONCELOS, 2018). Atualmente o SUVAG aparece com suas atividades suspensas devido a dificuldades financeiras, não havendo previsão para sua reabertura.

Além da educação básica, o SUVAG atuou conjuntamente com a Faculdade Santa Helena no Curso de Especialização em Educação Especial: Estudos Surdos. De onde surge, nos anos de 2008 a 2009, um grande projeto: “Figurações Culturais: os surdos na contemporaneidade”. Reuniram-se diversos estudantes pós-graduados para realizar este estudo sobre o acesso e qualidade da educação de surdos em Pernambuco, totalizando 47 monografias. O objetivo principal desse grande estudo era “Conhecer com maior abrangência e profundidade a situação educacional, social, econômica, cultural e política dos surdos, analisando as suas múltiplas experiências e apreender as suas expectativas de vida e trabalho” (CARVALHO, 2009, p. 5). Demarca-se essa grande pesquisa por abranger questões como educação, sociabilidade, relacionamento familiar, mercado de trabalho entre outros, gerando um grande panorama de reflexões sobre a Região Metropolitana do Recife e a surdez.

Pernambuco não é pioneiro entre os estados⁸, mas se antecipando ao cenário nacional aprova a Lei nº 11. 686, de 18 de outubro de 1999, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Além de propor a implantação desta como língua oficial na rede pública estadual de ensino para surdos, determinando que fosse garantido acesso à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os estudantes com surdez (PERNAMBUCO, 1999).

Nesse cenário que Liliane V. Longman (2007) lança o livro “Memórias Surdas”, fruto sua pesquisa de doutorado. Neste estudo, Longman apresenta o relato de diversos surdos da cidade de Recife sobre suas histórias, a forma como descobriram a surdez, a escolarização entre outros temas. Torna-se evidente a importância desse trabalho para olhar a dinâmica histórica dos surdos em Recife, através de suas próprias vozes. Segundo a própria autora, “a contribuição deste trabalho é a de trazer a memória como um método a mais na investigação da cultura Surda nos seus vários contextos, para que se possa trazer outras narrativas, diferentes das dos ‘normóides’, produzindo outras subjetividades e levantando novas considerações para as políticas públicas.” (2007, p. 103).

As memórias surdas questionam e denunciam o discurso opressivo que impõe normalidade à escuta em Pernambuco, transformando os surdos em oralizadores “mistura de jacaré com cobra d’água” (LONGMAN, 2007, p. 43) em ‘normóides’. Novamente, e

⁸ Minas Gerais foi o primeiro estado a Legislar sobre a temática em 1991, por meio da Lei nº 10.379 de 10/01/1991. Apesar de não constituir pioneiro entre os estados, Pernambuco antecede a Lei Nacional aprovada três anos depois.

infelizmente o estudo pautou-se em sujeitos da RMR, apesar de um dos sujeitos da pesquisa (Sujeito 3) ter nascido no agreste, sua mudança aos 3 anos para a capital, o distanciou também do agreste (LONGMAN, 2007).

Já Norma Vasconcelos (2018) traz um trabalho intenso sobre as lideranças surdas em Pernambuco, possibilitando um resgate histórico, além de fomentar discussões sobre a construção identitária desses sujeitos. Nesse estudo, narra-se a criação da Associação de Surdos de Arcoverde, em 2003, e a ASAMPE (Associação de Surdos do Agreste Meridional de Pernambuco) com sede em Garanhuns. Distantes mais de 200 km da capital, empreendidas no Sertão do Moxotó e no Agreste Meridional, as duas associações representam a luta das comunidades surdas da região, que se aliam a ASSPE e a Associação de Surdos de Olinda, para reivindicar a construção de escolas bilíngues e biculturais.

A presença de diversas comunidades e associações no estado, reivindicam a criação de uma política de descentralização em Pernambuco, que em resposta estabelece os Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em algumas mesorregiões suprimindo as demandas das demais regiões. No momento existem cinco CAEEs, localizados nos municípios de Limoeiro, Arcoverde, Caruaru, Garanhuns e Recife” (PERNAMBUCO, 2014, p. 63). Os CAEEs têm como objetivo propor formação adequada e continuada para os profissionais da região, além de auxiliar as escolas em atendimentos específicos (PERNAMBUCO, 2014).

Dentro dos CAEEs são mantidos os Centros de Apoio ao Surdo – CAS, ligado ao governo do estado, ofertando cursos de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, e português como L2 para surdos, além de formação para Tradutor/Intérprete de LIBRAS, formação para instrutor de LIBRAS (PERNAMBUCO, 2017). Tendo um total de atendimento no CAS, em 2017, de aproximadamente 740 estudantes entre ouvintes e surdos. Foram ofertados também os cursos de libras descentralizados, buscando expandir as ações, nas Gerências Regionais de Educação/GREs de Garanhuns, Metropolitana Sul, Nazaré da Mata e Recife Sul (PERNAMBUCO, 2017).

As políticas educacionais estaduais discutidas e definidas são postas em práticas pelos profissionais de educação e gestão dos municípios. Se debruçar sobre o que os profissionais do agreste pernambucano significam sobre a surdez é aproximar-se da forma como a legislação é (re)conhecida naquele espaço, como ela é pensada e implementada no cotidiano da prática profissional em sua realidade regional.

Vale ressaltar que existem atualmente em Pernambuco 186 cidades, em sua maioria com menos de 100 mil habitantes. Cada uma destas cidades tem estrutura territorial própria, gerando formas distintas de construir o cenário educacional. Dentre os municípios pernambucanos,

apenas 15 fazem parte da Região Metropolitana de Recife – RMR (IBGE, 2010). Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2018) a RMR concentra 42% da população, reunindo as seis maiores cidades do estado. Esses números reforçam o papel relevante da RMR no estado. No entanto, há de se convir que a maioria dos habitantes do Estado de Pernambuco vive nos “interiores”, ou seja, nas demais regiões do estado, muitas vezes bem distantes da capital. Para além do aspecto quantitativo, esta dissertação buscou identificar as referências culturais particulares de cada região. Busca-se as práticas da inserção da escola e dos modelos educacionais em tempos históricos distintos.

Diversos trabalhos analisam a educação especial/inclusiva em diferentes aspectos, considerando a diferença de cada grupo incluído na educação especial, assim como o tempo e espaço do processo da inclusão. Como por exemplo: Marcia Goldfeld (2002) com a aquisição de linguagem em crianças surdas, o de Patrícia Sumaio (2017), com produções linguísticas com estudantes indígenas surdos, e o de Ticia Cavalcante (2011) sobre a produção de sentido em crianças com Síndrome de Down. Pouco se sabe sobre esses modelos nas pequenas cidades brasileiras, ou no que se convencionou a chamar de “interior” brasileiro.

Ainda é comum encontrar nos títulos de alguns estudos o termo “Pernambuco”, e no texto perceber que se trata apenas da cidade do Recife, ou para os mais abrangentes, falar da Região Metropolitana de Recife. Essa construção textual, repete-se nacionalmente quando falar de “Brasil” se limita a se fazer referência à “Região Sudeste”. Naturaliza-se assim os grandes centros urbanos como representantes únicos de seus territórios, lançando o silêncio aos demais locais. Os “interiores” devem condicionar-se aos ditos das grandes cidades, especialmente da metrópole, recebendo e aplicando os conhecimentos produzidos.

O próprio uso do termo “interior” é interessante de ser analisado, como uma herança da época imperial em que o país era dividido em litoral, densamente povoado, e o interior pouco povoado. Enquanto as cidades litorâneas com seus portos e estradas se comunicavam com o restante do mundo, especialmente com os centros de comércio, o resto do Brasil permanecia de difícil acesso. O “interior” era um local a ser devastado, uma amálgama de terras inconsistentes, com fronteiras irregulares e importância relativa. A permanência do termo interior, apesar do desenvolvimento das demais regiões do estado, aponta para a continuação de um imaginário inconsistente, fruto de uma relação desigual de poder.

Dialogando com a história nos é possível perceber a potente e infindável disputa territorial, que vai gerar ser palco de tantos conflitos bélicos e políticos ao redor do mundo. Pode-se, então, afirmar que território é espaço de poder, não realidade posta. O Estado moderno emerge e consolida-se, na construção de fronteiras territoriais internas e externas, que serviriam

para administrar as riquezas materiais, mas também como dispositivo de controle e estratégia de prevenção e de segurança (FOUCAULT, 2008).

Mas quais seriam as repercussões destes fatos e na educação inclusiva em particular? A psicologia histórico-cultural define a ciência como localizada, determinada pelo tempo histórico e pelo seu espaço geográfico (BOCK, 2001). Nesta perspectiva, ao invés de nos fixarmos nos invariáveis, nas “verdades” científicas universais, de forma absoluta, deve-se insistir nas particularidades como forma de tensionar a universalidade.

5.3 Chegando no Agreste... Em Venturosa

Na educação, o território ocupado pela escola não demarca apenas seu espaço geográfico, mas seu lugar nas políticas educacionais e o quanto suas sinalizações serão ressoadas. No extenso território pernambucano, esta dissertação foca-se no Agreste Meridional, uma microrregião pertencente à macrorregião do Agreste pernambucano.

Apesar de sua extensão (considerada a 4ª maior região em extensão no estado) para uma invisibilização a respeito da educação da região, com uma escassa produção científica da área. Seguindo os métodos tradicionais de revisão da literatura, nas plataformas Scielo e Pepsic, os descritores “agreste” permitem encontrar 134 trabalhos. Por ser a maior produtora de leite e queijo do estado, o Agreste pernambucano ganha destaque nas ciências agrárias, especialmente por ser uma das maiores bacias leiteiras do Nordeste (SANTOS, 2018). Também é perceptível a presença de textos na área da saúde, impulsionados pela área de epidemiologia e de saúde pública.

A educação não aparece com a mesma proporção. Ao filtrar para a área educacional (tanto seguindo o filtro do Scielo, quanto lendo os resumos e palavras chaves do Pepsic), o número de artigos cai para 3:

Quadro 4 - Artigos sobre educação no Agreste de Pernambuco

Nome do Artigo	Ano	Autores/as
Projeto Pegapacapé: saúde, cultura e reprodução no agreste pernambucano	2001	Otávio Valença
Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá	2013	Juliana Brito, Paulette de Albuquerque & Edson Silva
Conhecimento de Escolares do Sertão Pernambucano sobre o Câncer de Boca	2009	Aurora Vidal, Ana Tenório, Bárbara Brito, Thacia Oliveira & Ileaná Pessoa.

(Fonte: O autor, 2020)

Percebe-se que apesar de escassos, os trabalhos encontrados nestes sites são fruto de uma intersecção entre saúde e educação, demarcando ainda mais o silêncio sobre a educação escolar na região. Considerando a escassez de trabalhos, tornou-se indispensável aprofundar-nos em anais de eventos, especialmente do Congresso Nacional de Educação⁹ (CONEDU), realizado tradicionalmente no Nordeste. Suas seis edições (incluindo a de 2019 prevista em Fortaleza- CE) ocorreram na região. Com destaque para sua primeira edição, que na contramão de outros eventos científicos, ocorre em Campina Grande- PB, distante das capitais. Em 2018, a CONEDU ocorre em Recife - PE, o que impulsiona a participação de várias cidades do estado. Nesse sentido, o CONEDU tornou-se um espaço importante para a pesquisa, podem aproximar-se das práticas que ocorrem em diversas cidades do estado.

Nos anais das três últimas edições foi possível encontrar 55 trabalhos sobre o Agreste Pernambucano. Os textos apontavam para diversas questões como a educação integral realizadas nas escolas estaduais (SILVA F.; SILVA K., 2017), espaços não-formais (LEITE; LIRA, 2017), prática docente (SILVA; LEAL, 2017; SILVA ET AL, 2016; SILVA R.; SILVA R., 2017), gestão (SANTOS; CAVALCANTI, 2016; LIMA; SILVA, 2017), e a educação especial (SOBRAL; CAVALCANTI; SÁ, 2017; CHAGAS ET AL, 2018; RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2018; VASCONCELOS; RAMOS, 2018) para citar apenas alguns trabalhos.

Esses trabalhos apesar de curtos, se referem, em sua maioria, a relatos de experiências, o que contribui para a falta de aprofundamento e remonta aspectos importantes:

1. O encontro entre a vontade de ensinar e a defasagem de formação dos professores, incluindo os da educação especial, produz uma prática descontextualizada, que segue os parâmetros determinados pelos livros ou por programas nacionais (SILVA ET AL, 2016; SOBRAL; CAVALCANTI; SÁ, 2017; SILVA; LEAL, 2017; SILVA R.; SILVA R., 2017).
2. O déficit estrutural e financeiro, na maioria dos trabalhos faz emergir frases como “apesar da falta de estrutura”, “diante das dificuldades”, com uma estrutura escolar desafiante (SILVA; LEAL, 2017; BARROS; ANDRADE; SOUZA, 2017), essas frases emergem com maior força ainda nos artigos sobre a educação inclusiva (SANTOS; CAVALCANTI, 2016; LIMA; SILVA, 2017; SOBRAL; CAVALCANTI; SÁ, 2017; SILVA, ET AL, 2017; CHAGAS ET AL, 2018).
3. Impasses com a gestão municipal ou regional, especialmente no âmbito das políticas de acompanhamento docente (LIMA; SILVA, 2017; SILVA F.; SILVA, 2017; SILVA, ET AL, 2017).

⁹ <https://www.conedu.com.br/>

Os três elementos citados tornam-se desafios persistentes da educação nacional, ganhando, contudo, contornos particularidades da territorialização. Na formação profissional os professores dessas cidades têm dificuldade para acessarem a formação continuada e a especialização adequada a sua prática.

Politicamente, as cidades do agreste enfrentam barreiras burocráticas significativas como aponta Márcia Lima (2018) e poucos municípios conseguem implementar os sistemas municipais de educação. Apesar de parte significativa das cidades desta região já terem seus Conselhos Municipais de Educação, os sistemas de educação que se integrariam ao sistema nacional não foram implementados (LIMA, 2018). Cada aspecto poderia ser discutido de forma aprofundada e merecem atenção, mas vamos nos focar exclusivamente nos textos sobre educação inclusiva no agreste:

Quadro 5 - Artigos sobre a Educação Inclusiva no Agreste de Pernambuco

Título	Autores	Ano
Barreiras atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência.	Silas Santos & Alaíde Cavalcanti	2016
Os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco.	Risonete da Silva & Ana Duarte	2016
Um estudo das inter-relações de modelo de educação especial no município de Floresta	Josildo Sobral, Ana Cavalcanti & Cíntia de Sá,	2017
Os desafios da educação inclusiva para surdos na Escola Estadual Frei Cassiano de Comacchio na cidade de Belo Jardim-Pernambuco	Fernando Chagas, Maria Cristina da Silva, Maria do Socorro Nascimento & Nubênia Tresena	2018
O Ensino Especial no Interior Pernambucano: um Relato de Caso em Venturosa	Josivânia Vasconcelos & Phagner Ramos	2018
A Educação Surda em Pernambuco: Um Olhar Intercultural sobre o Município de Venturosa	Phagner Ramos & Elaine Costa-Fernandez	2018

(Fonte: O autor, 2020)

Torna-se complicado, em meio a suas particularidades, propor paralelos, contudo, percebe-se que todos esses estudos foram realizados por instituições públicas de ensino superior.

Os textos apontam a diversidade de realidades do Agreste, questionando a educação especial em contextos bem diferentes como o dos povos indígenas (SILVA; DUARTE, 2016), os Institutos Federais (SANTOS; CAVALCANTI, 2016), a rede estadual (CHAGAS ET AL, 2018) e a municipal (SOBRAL; CAVALCANTI; SÁ, 2017; VASCONCELOS; RAMOS, 2018; RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2018).

De uma forma bem inesperada, foi constatado que metade dos trabalhos se centram na questão da surdez. Isso demonstra que a surdez tem sido um elemento refletido na região, a distância linguística é apresentada nos três trabalhos como um dos maiores desafios. Ao mesmo tempo esses trabalhos também visibilizam a dificuldade de acesso a Libras na região, com a escassez de profissionais e de espaços de socialização surda.

Além disso, todos os trabalhos reafirmam a quantidade de barreiras para a acessibilidade (SASSAKI, 2009), com ênfase para: a) Barreira atitudinal, referente aos preconceitos, as crenças sobre a incapacidade dos estudantes da educação especial; b) Barreira arquitetônica, referente ao contexto físico das escolas, falta de rampas, sinal sonoro ou sala de multirrecursos, c) Barreira metodológica, referente à inexistência ou dificuldade dos profissionais adaptarem seus métodos em sala de aula para as necessidades dos estudantes.

As barreiras, atitudinal e metodológica, são apontadas como parte do desconhecimento, da falta de informação dos professores, que não recebem formação inicial e continuada adequada para superar os mitos e adaptar-se às possibilidades dos alunos.

Esses problemas não são exclusivos da região, mas se repetem em diversos locais do país, contudo apresenta-se com suas particularidades. A implicação regional será melhor discutida a partir do exemplo de Venturosa.

Venturosa é uma cidade do interior de pernambucano, localizada no agreste meridional, à 250 km da capital. Sua origem é discutida, a chegada da família Antunes e dos comerciantes viajantes (almocreves) são marcos desse processo. A fazenda de José Antunes Bezerras construída em 1874 e a de Manoel Antunes Bezerra em 1844 aproximadamente, são consideradas as primeiras da cidade. Para além da família Antunes, as terras eram local de passagem dos viajantes entre Garanhuns e Buíque, o que levou à construção de uma pequena pousada onde hoje é a sede do município (ALMEIDA, 2013). Considera-se que a construção da pousada e a posterior construção da Capela de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro (originalmente Capela de São José) tenham impulsionado a expansão territorial.

A cidade de Venturosa foi desmembrada da Pedra pela Lei Estadual nº 3340, de 31-12-1958, tendo sua sede oficial reconhecida apenas em 1962 coma construção da prefeitura e de sua câmara de vereadores. Sua história ainda está cheia de lacunas e silêncios não contados, não estudados, fruto da concentração de estudos nos grandes centros urbanos.

Esta realidade se perpetua aos estudos educacionais, pouco se tem escrito sobre a educação na cidade. Sabe-se que sua primeira escola de “primeiras letras” foi fundada no final da década de 1950 (ALMEIDA, 2013). Expandindo-se apenas na década de 1960, enquanto cidade, e se consolidando na década seguinte.

Com isso, as escolas de Venturosa emergem sendo regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1961, (BRASIL, 1961). Na LDB – 1961, é proposto o modelo de integração nas escolas especiais, ou seja, o até então sistema paralelo da educação especial passou a ser prioritariamente no sistema regular, atuando de forma transversal. Portanto, as escolas especiais eram desencorajadas considerando prioritário as salas especiais dentro das escolas regulares. Sendo assim, Venturosa não estabeleceu escolas especiais para estudantes atípicos em nenhum momento de sua história. Será que podemos com isso afirmar que a escola em Venturosa não atravessou momentos de segregação e exclusão para com os estudantes atípicos?

Focando-se na educação especial, sabe-se da transferência de alguns alunos para cidades maiores da região a depender da classe social pertencente, no mais ficam os silêncios e histórias partidas sobre as pessoas com necessidades especiais nesse município.

O município hoje consta com aproximadamente 18 mil habitantes e 3.375 estudantes matriculados no ensino básico (IBGE, 2018) espalhados nas 11 escolas públicas, duas dessas estaduais e as demais municipais, além de duas escolas particulares de Ensino Básico presentes no município. Constam no Censo Escolar (INEP, 2017) apenas 37 alunos incluídos, ou seja, que necessitam de atendimento educacional especializado. Deste total sete estão matriculados na rede estadual e 30 na rede municipal. Estes números diferem fortemente do disponibilizado pela Divisão da Educação Especial do Município que afirma ter 90 alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEEs matriculados em instituições do município, 72 delas com laudo médico, e 18 sendo encaminhadas. A disparidade dos números demonstra uma lacuna entre as instâncias do Estado, que deve levar a impactos fortes, na normativa orçamentária das políticas públicas educacionais (VASCONCELOS; RAMOS, 2018).

No município, a educação especial segue o seguinte protocolo as demandas dos professores ou familiares são levadas a equipe da Divisão Municipal de Educação Especial, que coordena os profissionais da educação especial, chamados de apoio, que conjuntamente com a família realiza os encaminhamentos necessários para diagnosticar quais as necessidades. Mesmo sem o diagnóstico estabelecido, os alunos passam a ser observados e atendidos a partir do olhar do educador de apoio da escola, contudo, a prioridade de atendimento são os estudantes diagnosticados. Nesse período, educador de apoio e estudante se aproximam, que será utilizado para a construção do planejamento do AEE (VASCONCELOS; RAMOS, 2018).

6 OBJETIVOS

A distância com a capital do Estado de Pernambuco e a carência de estudos sobre a educação inclusiva no Agreste geram algumas questões específicas, entre as quais: Como as discussões sobre a educação inclusiva tem chegado no Agreste Pernambucano? Como os professores tem lidado com estas interrogações? Partindo dessa realidade e suas consequências sobre a prática destes profissionais, este trabalho pretende aproximar-se dos saberes docentes de Venturosa, especificadamente sobre a surdez, considerando a disputa de definição sobre a surdez entre a perspectiva clínico-terapêutica e a sócio-antropológica.

6.1 Objetivo Geral

Compreender os significados da Surdez no discurso Ouvintista de profissionais da educação infantil que atuam na cidade de Venturosa.

6.2 Objetivos Específicos

- Identificar a tendência ideológica, clínico-terapêutica ou sócio-antropológico, dos participantes frente a questão da surdez ;
- Aproximar-se dos sentidos sobre a surdez dos professores de Venturosa ;
- Apreender a teia sócio-histórica que embasa os discursos sobre a surdez.

7 OS CAMINHOS DA PESQUISA...

Quando se conhece um pouco a metodologia (e a história) das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões, que se completam ininterruptamente, são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo e etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 318)

Tradicionalmente, o capítulo de metodologia é fechado para expor de forma estática os instrumentos, os locais, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Parece-me ao ler esses capítulos que a pesquisa ocorreu de forma tão fluída, tão “natural”. Proponho uma outra perspectiva para esse capítulo: o de aproximar-se dos caminhos da pesquisa, mostrando os becos sem saída, as avenidas amplas demais, os solavancos da estrada, o processo de chegada que constitui o objetivo almejado. Trago a analogia com o caminho, a estrada, para enfatizar a dinamicidade do processo de pesquisa, compreendendo que a todo momento foram (e são) feitas escolhas, consciente ou não.

Sabendo que são infinitas as formas de se aproximar do fenômeno deste trabalho, proponho uma que não se constitui como verdade, mas se apresenta como coerente com a lente teórico e epistemológica escolhida para guiar este estudo. Assim, propus uma metodologia que dialoga com as interfaces do indivíduo e do seu grupo, buscando compreender a posição do sujeito e a realidade histórico-cultural na qual ele se insere.

Para tal, lanço dois métodos complementares que me permitem olhar o fenômeno de vários ângulos, sempre tendo em conta sua dinamicidade. A complementariedade deles é sua essência, pois me permitem aproximar dos aspectos coletivos, dos grupos das professoras, e dos discursos que atravessam essa coletividade fugindo do mentalismo (TARDIF, 2014). Parto, portanto, na tentativa de explicar como foram constituídas as partes dessa pesquisa com seus métodos distintos e como estes se complementam.

Na parte I lanço mão de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado com 49 participantes (33 da rede pública e 14 da rede particular) e na parte II foi realizada entrevistas semi-estruturadas com cinco (5) professoras (2 da rede pública e 3 da rede particular). É importante frisar que apesar de construir os dados juntos com as profissionais de educação infantil (regular) e da educação especial, assim como profissionais da rede pública e privada, não pretendi alçar movimentos comparativos. A escolha pela diversidade de sujeitos é uma estratégia para apreender os significados atravessadas nos diversos espaços do sistema escolar, não para compará-los, mas para compreendê-los como feixes de uma realidade de sentidos.

Aqui não pretendo desqualificar os trabalhos comparativos, estes têm seu espaço e seu papel, contudo, comparar é uma das estratégias avaliativas, que mais tem sido usadas pelo discurso neoliberal da qualidade total da educação (BUENO, 2003). Nessa corrente, desconsidera-se a trajetória e as especificidades de cada unidade escolar, criando uma “pedagogia sem sujeito” e as obriga a alçar os mesmos resultados (na maioria das vezes quantitativos) a partir de uma variável comum dita neutra (BUENO, 2003).

Não nego é claro que nem toda a comparação é usada para esses meios, que ao contrário pode servir como um instrumento significativo de construção de conhecimento. Contudo, acredito que não teria elementos suficientes para gerar esse tipo de comparação, seria necessário um aprofundamento qualitativo, uma compreensão do funcionamento da gestão, do cotidiano, etc. Assim sendo, comparar o resultado quantitativo do questionário ou as apreensões das entrevistas acabaria sendo um movimento superficial, usado como mecanismo de opressão. Considero, inclusive, este como um dos limites desse trabalho, que do ponto atual me fariam escolher outras metodologias, que possibilitassem apreender mais o processo.

Esses pontos ditos, vamos caminhar...

7.1 Parte I - A tendência do discurso macro

Essa primeira parte da pesquisa enfocou a perspectiva macro, buscando delinear as tendências da teia discursiva de ouvintes sobre a surdez. Nessa perspectiva, pretendi aproximar-me da estrutura que possibilita alguns discursos e não outros. A busca por essas tendências nos aproxima dos significados compartilhados socialmente, que longe de serem homogêneos, dialogam constantemente.

Nessa parte do estudo, houve a aplicação de um questionário com 22 professoras da educação infantil e 13 da educação especial do município, além de 14 professoras de uma escola particular de Venturosa, perfazendo um total de 49 participantes. Pelo levantamento apenas seis dessas professoras atuam diretamente com estudantes surdos, mesmo assim todas as demais foram convidadas a participaram da pesquisa na tentativa de apreender os significados macrosociais que circulam pela instituição escolar sobre a surdez. Considerando que o surdo não é estudante apenas das professoras atuais mais constituí como parte de toda a escola, e assim é importante saber quais os locais discursivos que o surdo ocupa na escola? Que saberes docentes circundam e encenam a inclusão de surdos nessas escolas?

Esse questionário (apresentado no Apêndice B) foi pensado sendo composto de quatro partes, ficando da seguinte forma:

Quadro 6 - Estrutura do Questionário

Temática-guia	Bloco	Objetivo	Tipo de Perguntas
A. Caracterização do sujeito	1. Informações sobre o sujeito	Apreender informações sobre o sujeito, possibilitando compreender parte de seus pertencimentos para a análise dos dados.	(6) Perguntas mistas (abertas e fechadas): raça, gênero, idade, profissão, tempo de atuação, formação,
	2. Aproximação com a temática	Descobrir possíveis aproximações dos participantes com a temática, seja por experiência compartilhada com pessoas surdas, seja no âmbito teórico.	(2) Perguntas abertas: conhece(u) alguém surdo/deficiente auditivo? Conhece Libras?
B. Significados do sujeito	3. Definindo	Identificar as concepções gerais sobre a surdez e a deficiência auditiva.	(2) Perguntas abertas: o que é surdez/deficiência auditiva? Existe diferença.
	4. Partindo das frases	A partir de frases surgidas no campo-tema, será percebida a tendência de posicionamento ideológico do sujeito(clínico-terapêutico ou sócio-antropológico).	Escala likert, com a utilização de 20 Itens/frases

(Fonte: O autor, 2020)

Na parte A, do questionário, constaram dois blocos de perguntas com o intuito de caracterizar o sujeito a partir de categorias pessoais (como gênero, raça, formação, profissão) e da aproximação com a temática surda (seja na experiência ou na teoria).

Na parte B, se pautou questões sobre os significados do sujeito sobre a surdez. No bloco 3 foram utilizadas perguntas abertas sobre a concepção de surdez/deficiência auditiva. Ao longo do questionário foi utilizada a expressão “surdez/deficiência auditiva”, não por se entender enquanto sinônimos, mas para tentar abarcar os participantes dos dois posicionamentos. Já que, como evidenciado ao longo do trabalho, o campo estudado está em disputa, despontando os termos surdez e deficiência auditiva como símbolos de lados opostos desse movimento.

Os itens da escala Likert, parte do bloco 4, foram construídas a partir de frases comuns da internet e do cotidiano sobre a surdez, sendo separadas em dois grupos: 1. Ênfase em saúde com aproximações com a perspectiva clínico-terapêutica e 2. Ênfase na educação com diálogo com a perspectiva sócio-antropológica. Posteriormente, para teste de validação foram submetidas ao olhar de especialistas da área de educação de surdos e utilizado em testes piloto

com estudantes de licenciaturas e professores da rede básica. Os especialistas e os pares foram chamados a verificar a fidedignidade dos itens e sua coerência gramatical, possibilitando minimizar as ambiguidades.

Depois desse processo, ficaram 20 itens: 11 do grupo 1 (ênfase em saúde) e 9 do grupo 2 (ênfase na educação). Considerando que a escala Likert tinha cinco itens, indo de 1. Discordo Totalmente até 5. Concordo Totalmente, sendo o item 3. Nem concordo, nem discordo. As respostas dessa parte foram contabilizadas a partir de sua frequência de concordância e discordância geradas nos participantes. Essa primeira análise de frequência ajudou na escolha dos participantes da segunda parte do estudo e teve aproximações com a tendência discursiva, contudo foi analisado esse quesito novamente levando em consideração as demais respostas do questionário e os comentários orais dos professores para uma análise mais profunda.

Tanto na rede pública quanto particular do município ocorrem formações continuadas com todos os profissionais. Durante essas formações, os professores são divididos em salas a partir da área de atuação, ou seja, separados em infantil, fundamental I, fundamental II e educação especial. Nesse caso, os profissionais de educação especial permanecem em uma sala específica.

Com a devida autorização da Secretária Municipal de Educação, direcionei-me ao encontro de formação do município, pedindo um momento para realizar o questionário tanto para a coordenadora de educação especial do município, quando para a coordenadora da educação infantil. Ao adentrar a sala, expliquei a pesquisa e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A). Enfatizei que não existiam respostas corretas ou erradas, que o objetivo era saber as opiniões das participantes e que por isso as respostas eram individuais, além disso, falei sobre o sigilo e anonimato dos dados. Entreguei o questionário para todas as presentes, mas deixando claro que aqueles que não estivessem à vontade poderia não responder. Apliquei o questionário primeiro com as profissionais da educação especial, chamadas de professoras de apoio, no mesmo dia, realizei a aplicação do questionário com as professoras da educação infantil do município, seguindo o mesmo protocolo de aplicação.

Na cidade, existem apenas duas escolas particulares, em funcionamento, entrei em contato com as duas, apenas uma me respondeu autorizando a aplicação do questionário. Assim, também realizei a aplicação do questionário com as professoras, seguindo os mesmos cuidados éticos.

Por terem sido aplicados em espaços formativos, ganhei o ‘*plus*’ de ter um momento de conversa com elas após aplicação do questionário, que me aproximou de alguns discursos.

Esses momentos não foram filmados ou gravados, contudo passei a guardar as informações em um diário de campo, em que os enunciados das professoras eram anotados e utilizados como complemento para a análise do questionário. Assim os encontros não planejados com essas profissionais e os discursos direcionados a essa pesquisa também eram registrados, ou seja, as conversas no mercado, na rua, antes das entrevistas. Essa decisão de construir um diário de campo, forma não usual entre os estudos, durante a aplicação do questionário, parte da minha perspectiva teórica de estar atento sempre ao desenrolar dos discursos e à forma como eles constituem a realidade para além do momento formal do uso de algum instrumento metodológico específico.

Por isso, para além das respostas do questionário que serão analisados a partir da estatística descritiva, tomo como dados complementares da pesquisa as conversas geradas por ele, as perguntas das professoras, seus questionamentos e incômodos, suas certezas e seus comentários, que assim como os dados do estudo II, serão analisados a partir da perspectiva dialógica do discurso.

7.2 Parte II - A teia discursiva dos significados

Essa segunda parte do estudo é proposta como forma complementar e essencial para o entendimento sobre os significados da surdez. Na parte I, coube um olhar sobre as tendências dos significados e o posicionamento macrossocial, possibilitando aproximar das tendências ideológicas que alocam as pessoas surdas no cotidiano. Neste momento atentei para os elementos pelos quais se sustentam as bases das tendências macrossociais. Dessa forma, realizou-se uma entrevista que buscou as singularidades do discurso dos ouvintes sobre a surdez.

Com o desejo de aproximação com os discursos e posicionamentos do campo em disputa, parte-se para uma entrevista semi-estruturada individual. As entrevistas individuais possibilitam o diálogo entre participante e pesquisador (GASKEL, 2013), podendo ser explicitados raciocínios apresentados no questionário por exemplo.

Na parte das entrevistadas, conversei com cinco professoras, três da educação infantil e duas da educação especial, todas tinham respondido ao questionário da Parte I. Estas foram escolhidas levando-se em consideração o grau de concordância e discordância com alguma das perspectivas sobre a surdez apresentadas na escala Likert do questionário. A priori, foram convidadas professoras com o que chamo de ênfase em alguma das perspectivas. A ênfase pode

ser ter concordância alta com alguma perspectiva e alta discordância com a outra, por exemplo: concordar com a maioria dos itens da perspectiva sócio-antropológica (S.A.) e discordar da maioria da perspectiva clínico-terapêutica (C.T.) e vice-versa. Além disso, há o grupo de ênfase fronteiriças, composto por pessoas que concordam ou discordam das duas perspectivas simultaneamente.

Foram convidadas, portanto, três professoras com ênfase na perspectiva S.A., três com ênfase na perspectiva C.T. e três com discurso fronteiriços. Assim, considerou-se construir um grupo heterogêneo, privilegiando profissionais de escolas diferentes, contudo, não pretendo realizar comparações entre os grupos, menos ainda em relação às profissionais da educação pública e particular. Visto que tais comparações geram maior competitividade e podem servir como forma de identificação das participantes.

Todas foram conectadas por *Whatsapp* ou por ligação, quando relembrei o segundo momento da pesquisa e realizei com o convite de participação. Elas escolhiam o local da entrevista. Dos nove convites realizados, sete foram respondidos, mas apenas cinco entrevistas foram realizadas, visto que duas participantes adiaram mais de três vezes o momento da entrevista, o que pode ter sido por acasos, mas também como uma forma de não participar sem negar o convite.

Para as entrevistas, emerge-se como tema guia os significados da surdez, assim sendo estruturou-se o roteiro em 4 momentos: A. Caracterização do sujeito; B. Aproximação com a diferença; C. Imaginando a vivência com a diferença; D. Retomando o Questionário.

Quadro 7 - Estrutura da Entrevista semi-estruturada

Temática – Guia	Objetivos	Perguntas
A. Caracterização do sujeito	Apreender informações sobre o sujeito, possibilitando compreender parte de seus pertencimentos para a análise dos dados.	1. Como tornou-se professor(a)? 2. Quais motivos a levaram a educação?
B. Aproximação com a diferença	Averiguar, as possíveis, aproximações/experiências dos participantes com pessoas surdas	3. Você conhece(u) alguma pessoa surda/deficiente auditiva? 4. Como foi essa experiência? 5. Você conhece a Libras? Estudou na faculdade? 6. Atuou com a educação especial? Já teve algum aluno com NEE em sala? Como foi essa experiência? Qual o desafio?
C. Imaginando a vivência com a diferença	Apreender os deslocamentos discursivos do participante ao utilizar suas concepções sobre a temática.	7. História 1 – escolar 8. História 2 – âmbito familiar
D. Retomando o Questionário	Ampliar os diálogos com as questões Likert.	9. Alguma dessas questões lhe causou estranhamento? 10. Você já tinha ouvido falar de alguma dessas frases?

(Fonte: O autor, 2020)

O primeiro momento (Bloco A) ajudou a confirmar as informações do questionário como também serviu para iniciar a entrevista, sabendo que responder perguntas gerais sobre si, torna a situação mais confortável.

No segundo momento (Bloco B), coloca-se em evidência a relação que o participante tem com a surdez e seus elementos como a Libras, por exemplo. Amplia-se para averiguar os diálogos com a educação especial, buscando perceber os significados dos professores sobre essa prática.

No penúltimo momento (Bloco C), buscou-se adentrar às temáticas da família, saúde e educação, colocando perguntas problematizadoras para os participantes. As questões foram narrativas indicativas em que o participante da pesquisa definia o rumo da história. Foi proposto

a participante que se imaginasse em duas situações: 1. Sendo secretária de educação e criando as prioridades para a educação inclusiva/especial, 2. Sendo mãe de um filho/a surdo e reagindo a essa situação.

Esse formato pretendeu aproximar-se dos modelos indutivos dos professores, remetendo-os à situação com necessidade de resolução, compreendendo, contudo, a distância entre discursar sobre uma problemática num cenário controlado, como uma pesquisa, e agir sobre a mesma questão em meio a situação em ação.

O último momento (Bloco D) pretendeu dar oportunidade às participantes de comentarem algumas das frases da escala Likert. O questionário das participantes era apresentado novamente para ela, tendo as categorias estranhamento e aproximação como estímulo. Esse segmento da pesquisa sinalizou para os significados das frequências obtidas da parte I do estudo.

Para análise, foi engendrada a análise dialógica do discurso a partir de Bakhtin (1992), buscando perceber os posicionamentos próprios de cada participante indicado por seus significados e posteriormente perceber as relações dialógicas entre as respostas de integrantes do mesmo grupo e de outros grupos.

Partir da perspectiva do discurso dialógico, como postulado desde o início deste trabalho, leva a compreensão complementar e de co-construção entre as estruturas macro-micro, fugindo da dicotomia tradicional. O macro só existe a partir do micro, e o micro só se estabelece no macro, em outras palavras, a sociedade só realiza nas relações entre indivíduos, e os indivíduos se relacionam em esferas sociais.

Não há na Análise Dialógica do Discurso um passo a passo, uma receita estabelecida, considerando a fluidez dos diálogos. Contudo, há algumas indicações que podem nortear as pesquisas, segundo Nívea Rohling (2014):

1. o estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco; 2. a descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva; 3. o estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados; 4. o estudo do horizonte temático-valorativo; 5. a análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já ditos e prefigurados. (p. 50).

Esses cinco pontos não necessariamente seguem essa ordem, considera-se, contudo, seguindo Adail Sobral e Karina Giacomelli (2016) que os aspectos sociais e históricos que compõem o contexto de produção devem ser analisados primeiro, para assim ir aproximando-se do horizonte temático-valorativo e dos signos ideológicos.

Como processo de construção dessa análise, as entrevistas são transcritas e lidas a partir das perguntas do trabalho. Nas primeiras leituras houve a pretensão de perceber como os

participantes do diálogo (pesquisador e participantes) compreendiam a situação, a apresentação de si, as expectativas sobre o outro e a construção das condições de produção. Assim também foram captados elementos sobre a atividade profissional, no caso docência, das participantes¹⁰.

Posteriormente o texto das entrevistas foi (re)olhado buscando o horizonte temático-valorativo, através de algumas marcas discursivas enfatizadas para esse momento como as palavras surdez, deficiência e inclusão. Busquei aproximar-me dos significados possíveis, a partir disso são construídas hipóteses de sentidos temáticos e valorativos, emergidos a partir da minha construção e de toda a trajetória de leituras, estudos, palestras e etc sobre a temática. As transcrições são (re)olhadas diversas agora buscando perceber entre os sentidos emergentes, quais os elementos que os atravessam, que vozes, que já ditos e prefigurados, e assim ir compreendendo as teias discursivas, ou seja, os significados emergentes.

Nesse tipo de análise não se procura com o que é mais comum, e sim com os elementos que atravessam a conversa. Dessa forma, não é importante se os temas foram acessados dez ou apenas uma vez, se foram constantes entre todas as entrevistadas ou não. Da mesma forma, não se espera esgotar os elementos da teia, nem se pretender extrair dela um núcleo, mas em fazer apontamentos e reflexões, sinalizar para os elementos lembrados e esquecidos dos participantes (BAKHTIN, 1992).

Assim sendo, as construções de dados macro e micro não pressupõem fenômenos distintos, mas níveis de análise do mesmo fenômeno. Nesse sentido, o estudo só se encerrará com o diálogo entre estes dados, entendendo que podem se confirmar, se complementar, se contradizer, se confrontar, mas que estarão em diálogo.

Portanto, a parte I buscou as sinalizações macro (possíveis apenas na pesquisa nomotética) como tendências do discurso, que mostraram os movimentos coletivos; sabendo que só fazem sentido ao serem compreendidas as teias discursivas (parte II) que as baseiam e a as tornam possível, percebendo quais os elementos usados nesse contexto.

¹⁰ Esses aspectos deram origem ao capítulo 7.

8 APROXIMANDO-SE DOS SIGNIFICADOS

Nos últimos capítulos, delimitei o campo, apresentei a teoria e como ela embasou a metodologia. Para esse capítulo, aproximo-me dos resultados da pesquisa e das discussões sobre o contexto das professoras pesquisadas, apresentando suas características e indicações de como interpretam a própria realidade profissional e as condições de produção dessa pesquisa.

No primeiro subcapítulo, discorrerei sobre os elementos da aplicação do questionário e das entrevistas, considerando as perguntas que se referem à caracterização das participantes e os apontamentos sobre as expectativas sobre a pesquisa. Já no segundo, trarei a discussão sobre a realidade profissional das professoras, aprofundando a discussão sobre a identidade e os saberes docentes.

Esses dois elementos desse capítulo não se referem ao objetivo central da dissertação, e por isso mesmo acabam não sendo tão explorados. Contudo, ganham um destaque por apresentarem informações importantes sobre o contexto de Venturosa (e portanto, também sobre o Agreste) com vistas a pesquisas futuras e por serem basilares para a análise dialógica do discurso.

8.1 As participantes do questionário e das entrevistas

O questionário foi pensado como forma de identificar as tendências do discurso sobre a surdez entre os professores e, como dito anteriormente, ele foi aplicado durante a formação continuada das professoras tanto do município, quanto da escola particular, o que não foi comentado ainda é o estranhamento que essa atividade causou. A insegurança ao responder o questionário foi um elemento forte em todos os contextos de aplicação. A própria estrutura do questionário causava estranhamento, especialmente na parte sócio demográfica que tinha questões em aberto: muitas delas tinham dificuldade de saber e reconhecer, seu gênero, raça e até mesmo o cargo que ocupavam.

Dentro dos estranhamentos tendemos a aproximar o diferente daquilo que nos é familiar, para fazer sentido, com o questionário deste estudo não foi diferente, quando uma delas comentou que estava achando a “prova” muito difícil, e ao entregar o questionário algumas

comentavam: “*não sei se respondi certo não*” (*diário de campo - dc¹¹*), “*olha espero que você volte pra dizer se eu acertei*”, “*tô precisando estudar mais sobre o assunto, não respondi bem as questões*” percebi uma outra formação discursiva sobre o questionário. Por mais que fosse repetido que não estava como psicólogo ou professor, e eu repeti algumas vezes, estava instituído o meu lugar de “professor” que estava aplicando uma “prova” e que futuramente diria se elas “passaram ou não”. Apesar de parte das professoras me conhecerem ou terem referências da minha família, no momento da aplicação do questionário, assumi o papel de pesquisador, que me realocou numa posição de poder, de conhecimento, de professor.

Ao considerar uma estrutura de prova, pairou no questionário a sombra de um instrumento avaliativo de conhecimento que manteria respostas certas e erradas. Essa sombra pode ter levado as professoras não a responder com sua opinião, mas a partir desse ideal de resposta certas/esperadas. Claro, que a tendência a responder o esperado é o desafio que perpassa qualquer pesquisa como esta, por isso a sombra da prova apenas confirma que essa tendência esteve presente na aplicação do questionário.

Respondendo a estrutura de ‘prova’, organizou-se uma estratégia de resistência, não previsto por mim. As professoras que se sentavam juntas formavam uma rede de troca de informações. No primeiro momento que percebi, intervi para que cessassem, mas a questão foi se repetindo. Continuar intervindo me colocava ainda mais na posição de professor fiscalizando a prova. Por exemplo, em determinado momento, sou chamado por uma professora, e ela me diz que estava em dúvida sobre a diferença entre a surdez e a deficiência auditiva, que tinha visto na faculdade e achava que tinha relação com o grau da surdez, que surdo mesmo seria aquele que não escuta nada. Enquanto ela me diz tudo isso, percebo que a professora do lado, está prestando olhando disfarçadamente para nós, a resposta dela no questionário foi exatamente essa.

Perceba que tanto a postura da primeira professora em me relatar sua resposta e pedir que a legitime, quanto a segunda professora que provavelmente preferiu escutar uma definição e usá-la, demarca um espaço específico: o de prova.

Coloco essas questões não para invalidar os resultados, mas compreendê-los dentro da realidade que foram obtidos e com as características que tem. Compreendendo que separar as professoras, ou impedir que elas conversassem em sala, que foi a primeira postura, iria sinalizar ainda mais a posição de prova, que seria uma postura que poderia complicar o momento das

¹¹ Essas frases foram anotadas após a aplicação no diário de campo. Por mais que tenha havido o esforço de memorizar e anotar com a maior fidedignidade, tornou-se complicado lembrar com as palavras exatas o que cada uma delas disse, por isso, aparecem sem um sujeito. Ao mesmo tempo considero que essas ‘transcrições’ apenas aproximam-se dos ditos.

entrevistas posteriormente. Sabendo que o questionário objetivava apreender os significados daquele grupo, passei a considerar um segundo movimento. Por isso, ao invés de tolher as conversas durante o questionário, eu prestava atenção a elas e as mediava, considerando dois aspectos 1. Os conteúdos levantados nessas conversas eram anotados no diário de campo e configuraram como elementos da teia de significados que elas constroem sobre o tema e 2. Assim, saio da postura de cerceador e coloco-me na atitude de um mediador que incentiva a opinião delas, as autorizando a não simplesmente repetir o livro ou a colega, mas incentivando e ‘legitimando’ as tantas construções individuais.

Essa minha (re) construção do método está longe de ter respaldo na literatura, na verdade posso ser considerado aquilo que os textos descrevem como o ‘mau aplicador’, o aplicador despreparado para a realidade do campo. Considerei inclusive retirar esses dados da pesquisa, por sua distância com o método rígido, contudo eles aqui permaneceram como fruto da minha construção de pesquisa, entendendo que o movimento linear dos manuais, apesar de muito interessante, “esquecem” de combinar com o fenômeno que não se constitui assim e que ao querer considerá-lo dentro da caixinha, podemos perdê-lo. Não defendo aqui a supressão do rigor da ciência, mas considero os caminhos possíveis dela, e que não devem mais ficar escondidos como se não fizessem parte da pesquisa.

A insegurança e/ou o desejo de legitimação visibilizam as relações de poder que influenciam as condições de produção engendradas nessa pesquisa, o que também se apresenta nas entrevistas, por exemplo na fala de Amaya¹², que em muitos momentos busca descobrir qual o meu posicionamento, sinalizando para que suas respostas digam respeito a essa projeção, por isso também ela encerra avaliando a entrevista assim:

Foi, foi muito boa a entrevista. **Só não sei se tava de acordo com o que você gostaria de ouvir. (ela ri)** Mas... A gente tentar fazer nosso melhor. Assim, a gente procura sempre fazer, é... com que der certo aquilo que estamos trabalhando no dia a dia.
(AMAYA)

Essa fala demonstra a amplitude dos sentidos possíveis construídos na entrevista, afinal naquele momento ela estava respondendo a um mestrando em psicologia de uma universidade federal, fazendo uma pesquisa e a todas as expectativas que tinha sobre esse sujeito. Possivelmente falaria outras coisas em outras situações, mostraria outros exemplos, e assim por diante, por isso, a pretensão aqui é apenas dialogar com alguns sentidos e assim vislumbrar alguns significados tendo em mente que sua totalidade é uma utopia, bem como afirma Bakhtin (1992). Parto do princípio que esse contexto de produção do discurso é o que possibilitou às

¹² Nome fictício.

professoras a me dizerem o que disseram, e para esse aspecto os dados estarão sempre se remetendo.

Entregaram os questionários respondidos 22 professoras da educação infantil municipal, 13 da educação especial do município e 14 da educação infantil da rede particular perfazendo um total de 49 participantes. Considerando-se o universo amostral de aproximadamente 80 professoras (40 da educação infantil municipal, 15 da educação especial do município, 25 da educação infantil particular).

Importante esclarecer dois pontos: 1. Nem todas as profissionais da educação especial que responderam o questionário atuam na educação infantil no momento, mesmo foram consideradas participantes pela expectativa de estarem mais próximas da discussão atual; 2. No caso da rede particular, não existem profissionais específicas para a educação especial.

Pode se perceber que o primeiro bloco apresenta apenas perguntas abertas. A intenção era incentivar a livre definição dos sujeitos, percebendo desde o início quais termos iriam preferir utilizar, compreendendo que, com essa liberdade, os participantes poderiam seguir as definições tradicionais ou não, considerando que gênero, raça e nominação da profissional são aspectos em disputa.

Quase metade das professoras se declaram parda (42%), sendo a maioria, seguida por brancas (27%) e negras (6%). Sendo que um quarto delas (25%) preferiu não se definir, demonstrando um estranhamento à pergunta durante a aplicação. Em vários momentos, o pesquisador foi chamado para esclarecer e para confirmar a autodeclaração, em perguntas do tipo: “*Eu sou parda?* ” ou “*Eu não sou negra, né?*”. Em outros momentos, as próprias professoras discutiam entre si, quem seria branca ou negra. Muitas dessas vezes referindo-se à cor da pele como crucial nessa definição, por isso, surgiam os termos como morena, chocolate, bombom, etc. Nesses momentos a posição do pesquisador foi incentivar a autodeclaração, incentivando que a resposta devia ser dada a partir do entendimento pessoal.

Não é à toa essa dificuldade de definição (ou não definição), em uma sociedade que se alicerçou no mito da democracia racial, de que somos frutos de uma miscigenação entre raças, que nos impossibilita definição (FERNANDES, 1965; GUIMARAES, 2006). Enquanto isso, o racismo estrutural é invisibilizado e, apesar de “não” termos raças definidas, alguns de nós são alvos preferenciais da polícia e dos seguranças, enquanto outros “têm uma pele tão bonita, parece príncipe”.

Esses aspectos apresentam a lacuna ainda existente dessas discussões raciais na região levantam, inclusive, a necessidade de trabalhos sobre a construção identitária étnico-racial, que, entretanto, não terão fôlego para serem abraçadas nesse trabalho. Para o momento, apenas

ênfatiso esse ponto ao considerar que a educação inclusiva incluiria a educação étnico-racial, entendendo como uma necessidade educacional especial, de condição social, marcada pelo racismo. Lembrando que desde 2003, quando a Lei 10.639 entrou em vigor, tornou-se obrigatório nos cursos de formação básica na área de educação a discussão sobre a temática etnicorracial. O que levanta a questão: como estará sendo o trabalho da temática na região?

Outro elemento que chamou atenção nos resultados foi o gênero, que se constitui como outra intersecção que precisa ser apontada. Nesta pesquisa, todas as participantes se definiam como mulheres, portanto, em todas as formações que participei para aplicar o questionário, eu era o único homem presente.

A educação infantil é um espaço do feminino, como mostra os estudos de Fúlvia Rosenberg (1996, 1999), que tem o mérito de ter aprofundado a discussão de gênero nos estudos educacionais. Rosenberg demonstra que a educação infantil nasce como uma modalidade extra da educação básica, compreendendo a necessidade das mulheres saírem de casa para trabalhar. As creches surgem como política de assistência social, não como educação, inclusive durante algum tempo se referiam às profissionais da educação infantil como cuidadoras infantis. Da mesma forma isso insere uma hierarquia entre as áreas da educação, colocando a educação infantil e a educação especial na base, sendo desvalorizadas.

Antonio Novoa (1995) falará sobre a feminização do magistério, considerando-se que a educação inicial seria baseada no cuidado, um dos elementos que caracterizam a imagem do emínino na sociedade ocidental, por isso não é surpresa que sejam elas que ocupem esses espaços. A participação de homens e a discussão do feminino na educação infantil é o tema de vários trabalhos como o de Debora Sayão (2005) que rediscute essa relação e lança novos olhares sobre a constituição do gênero como parte da prática docente.

Em Venturosa, a posição da mulher também é reforçada na educação especial, tomando as vezes o papel de cuidadora. Esses elementos apontam para uma relação de gênero demarcada, constituída pelo feminino, que inclusive posiciona o pesquisador.

Sobre o tempo de atuação, a maioria tem até cinco anos (38%), sendo que 23% tem até 10 anos e 21% tem até 20 anos. Os cinco primeiros anos são demarcados por Tardif (2014) como um período crítico para a formação da identidade docente por ser o período em que os saberes advindos da formação acadêmica são colocados em prática e sofrem as maiores mudanças. O ponto central desse período é assumir e socializar o papel de docente (re)construindo as práticas. De forma complementar, os docentes que já estão há mais tempo na prática recebem o novo profissional e tornam-se influências diretas ou indiretas da identidade docente, e nesse processo suas próprias práticas são legitimadas ou questionadas.

Esse é um ponto interessante que caracteriza o estudo sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014); ou seja, compreender que o está dito está entrelaçado de forma positiva ou negativa, com a socialização dos professores. Em outras palavras, enquanto saber social e de grupo, as práticas docentes estão em diálogo.

A figura 4 sumaria as principais características do grupo entrevistado, tendo participantes de início de carreira, até aquelas com dez anos ou mais de sala de aula. Apresentarei alguns apontamentos sobre o momento da entrevista, que serão relevantes para compreender a posição que cada uma toma para si, nesse momento.

Percebe-se que existem mais entrevistadas com ênfase na perspectiva sócio-antropológica, isso se deve à coincidência das desistentes serem da outra perspectiva. Esse elemento das práxis será considerado durante os resultados.

Quadro 8 - Caracterização das Entrevistadas

Nome¹³	Formação	Profissão	Tempo Atuação	Teve estudante surdo?	Tendência
Belier¹⁴	Pedagogia	Professora	7 anos	Sim, no ano 2019 estava atendendo um.	Enfâse no S.A. concordando com 6, e discordando com 7 do CT
Amaya¹⁵	Ensino médio	Professora de apoio	14 anos	Sim, há uns anos atrás. Tem uma prima surda.	Entre fronteiras concordando com 6 afirmações de cada perspectiva.
Shouko¹⁶	Cursando Pedagogia	Professora auxiliar	2 anos	Não.	Enfase no S.A. concordando com 6 afirmações, e discordando com 7 das C.T.
Kitana¹⁷	Cursando Pedagogia	Professora auxiliar	4 anos	Não.	Enfase no S.A. concordando com 7, e discordando de 6 das C.T.
Laura¹⁸	Pedagogia	Professora	10 anos	Não, mas durante estágio teve um estudante surdo.	Enfase no C.T. concordando com seis afirmações, e apenas 3 do S.A.

(Fonte: O autor, 2020)

¹³ A escolha dos nomes fictícios para as entrevistadas, teve o intuito de visibilizar personagens e histórias surdas.

¹⁴ O nome faz referência ao filme francês “Família Belier” (2014). Na trama Paula Belier é a única ouvinte em uma família de surdos, servindo de ponte entre os dois mundos (surdo e ouvinte). Entre os atravessamentos de ser de uma família “diferente” Paula descobre ter um ‘dom’ para a música e a possibilidade de deixar seus pais para estudar música em Paris.

¹⁵ Amaya é general das tropas que defendem o reino dos humanos nas fronteiras de Xadia na série animada “O Príncipe Dragão” produzida pela Netflix a partir de 2018, e ainda em andamento. Como general Amaya assume uma posição de destaque no reino, sendo também tia de Callum herdeiro do trono, e tem entre suas características o fato de ser surda.

¹⁶ Shouko Nishimiya é a protagonista da animação japonesa Koe no Katachi (2016), dirigida por Naoko Yamada. Shouko é surda, e na escola sofre bullying de Shoya Ishida, ao ponto de precisar ser transferida de escola. No filme vemos Ishida reencontrar Shouko anos depois da transferência, gerando nele um desejo de se redimir.

¹⁷ Kitana Dreams é uma drag queen brasileira surda, natural do Ceará. Ela torna-se conhecida pela participação no documentário “Dois Mundos” (2009) e posteriormente por seu canal no Youtube e página no Instagram.

¹⁸ Protagonista do filme estadunidense “Nada que eu ouça” (Sweet Nothing in my Ear – 2008). Laura Miller é surda e casada com o ouvinte Dan. O casal tem um filho (Adam) que nasce ouvinte, mas perde a audição anos depois. O ponto central do filme é a discussão sobre se Adam deve realizar a cirurgia do implante coclear ou não. A partir desse mote é apresentada a perspectiva da comunidade surda em contraste com a perspectiva ouvintista.

Belier e Amaya atuam na mesma área, na educação especial, sendo que Belier tem uma segunda jornada como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso pode explicar a diferença de nomeação que elas utilizam para se definir. A entrevista das duas ocorreu na escola que atuam, a pedidos delas e com a autorização da direção. Foi disponibilizado a sala de leitura, local também que elas utilizam para trabalhar com os estudantes que têm necessidades educacionais específicas. A sala dispõe de algumas mesas com cadeiras, de vários livros, de brinquedos e materiais adaptados.

Belier se propôs a ser a primeira, parecia estar mais à vontade que Amaya, sua entrevista dura quase 40 minutos, enquanto a de Amaya menos de 30 minutos. Belier é filha de uma profissional de educação, atualmente aposentada, tendo sido atravessada pela educação de várias formas desde cedo. Segundo a participante, a educação não foi sua primeira escolha profissional, contudo a educação a chamou e ela aceitou o convite indo fazer a faculdade de pedagogia. Ela conta que tem interesse pela área de inclusão desde a faculdade, sendo a única com conhecimento sobre Libras. Tendo iniciado um curso na cidade de Alagoinha (cidade a 12 km de Venturosa), mas a turma fechou e a professora indicou que ela terminasse o curso em Arcoverde (cidade a 30 km de Venturosa). O curso em si é gratuito pagando apenas o material que será utilizado, contudo, ela teve que se deslocar durante dois anos para essas cidades por conta própria. Esse fator demarca um espaço de privilégio, já que muitas das professoras não teriam condições de arcar com o custo que esse curso teria.

Essa aproximação dela com a Libras pode explicar sua aproximação com a perspectiva sócio-antropológica, além de seu afastamento da perspectiva clínico-terapêutico. Na entrevista, foi interessante perceber que os diálogos entre sua experiência ouvinte e seu contato com a comunidade surda. Belier é um exemplo dos efeitos da convivência de ouvintes com a comunidade surda (SACKS, 1998; SKLIAR, 1999; QUADROS, 2012), já que apesar de não ter um curso específico ou aproximação com a discussão teórica, dialoga bastante com esses significados.

Já Amaya tem apenas o ensino médio completo, tendo começado a trabalhar na educação como professora da modalidade multisseriado e posteriormente assumido o cargo de professora de apoio, que mantém até hoje. Em sua experiência, ela relata o desejo de fazer faculdade, comenta que iniciou o curso de pedagogia, mas não teve condições de continuar. Ela repete em vários momentos da entrevista o quanto foi determinante para ela a troca com as demais profissionais, que tem estado sempre disposta a aprender e, portanto, tem acumulado bastante conhecimento nesses anos de experiência. Importante considerar que é a profissional

que está há mais tempo na área de educação, sendo parte do primeiro grupo de profissionais de educação especial do município.

Antes de sentar, Amaya já vai afirmando que ainda está aprendendo que espera poder ajudar, mas que não sabe das coisas não. Essa fala vai se repetir nas demais entrevistas. Contudo, para Amaya, torna-se um diferencial pela insegurança na escolha das palavras e uma busca pela legitimação de sua fala, que podem ser fruto de uma visão diminuída de seu conhecimento pela falta de uma titulação de nível superior.

A única entrevistada que permaneceu entre fronteiras, Amaya foi convidada exatamente por apresentar essa concordância de negociação. Em alguns casos poderemos ver que ela concorda com elementos considerados opostos (por exemplo: no caso de um filho surdo de pais ouvintes, o filho deve aprender a língua oral ou os pais devem aprender a Libras? Nesse caso Amaya acredita que as duas coisas devem acontecer).

O fato de ser a mais antiga entre as professoras entrevistadas e ao mesmo tempo a única que não tem formação específica evidencia um paradoxo interessante. Pois por sua experiência seguindo a teoria de Tardif (2014) Amaya estaria em um processo já consolidado de modelos indutivos, configurando um saber docente dialógico com ênfase na atuação prática do que nos elementos prescritivos da formação, contudo o fato dela não ter a formação profissional seria considerado uma lacuna? Em sua entrevista foi interessante perceber que seus saberes docentes aparecem com maior contradição teórica, e remetem com centralidade aos aspectos práticos. Isso converge com o que Tardif e Lessard (2011) afirmam ao considerar a formação universitário um espaço de organização dos conhecimentos, uma forma de estabilizar os aspectos prescritos da educação. Por Amaya não ter tido esse espaço de organização do conhecimento acaba por construir contradições, contudo isso não necessariamente significa que ela é uma profissional ruim, considerando que ela pode estar utilizando de sua experiência para desenvolver modelos indutivos eficientes para sua prática.

A entrevista com Laura ocorreu em sua própria casa, a pedido dela. Depois dela reafirmar a concordância, comecei a entrevista, durando 28 minutos. Especialmente no início da entrevista, ela se utilizava dos pedidos de legitimação (“*não é?*”, “*É assim né?*”), além de entrecortar as próprias frases, demonstrando uma preocupação com as palavras, as vozes que usava. Essas marcas são indício de uma insegurança inicial que diminui ao longo da entrevista, mas que se manteve presente. Apesar de ser demarcado, a posição de construção, distante da avaliação das falas, as professoras demonstravam apreensão, por exemplo, Laura que durante as primeiras perguntas tendia a encerrar suas respostas em tom de pergunta pedindo uma legitimação.

Laura é a única que apresenta a educação como um desejo que remonta sua própria infância e especialmente a adolescência com a escolha de realizar o magistério durante o ensino médio. Após o magistério ela faz faculdade de pedagogia em Pesqueira e passa a atuar como professora. Antes da sala de aula apenas atuou como vendedora de loja, mas reafirma que a educação era seu desejo central. Em sua trajetória e sua perspectiva de futuro, a educação ganha espaço, especialmente a atuação com crianças menores sua “paixão” (seguindo seus próprios termos). A própria Laura considera ter pouca experiência com a educação especial, visto que boa parte de sua experiência foi no maternal. Apesar disso, considera como um desejo aproximar-se da educação especial, desde que não precise afastar-se de vez de sua “paixão” (as crianças menores).

Laura confirma apenas ter tido experiência com uma criança surda no estágio enquanto fazia magistério, por conta dessa distância ela tende a trazer outros casos da inclusão como parâmetros de aproximação, significando a surdez a partir de seus saberes sobre a inclusão. Esse processo de significar trará ao discurso de Laura uma nuance que homogeneíza os estudantes da educação inclusiva, sem perceber as diferenças da comunidade surda (SKLIAR, 1999).

Com uma discordância maior com a perspectiva sócio-antropológica, Laura se diferencia das demais, apesar de seu nível de concordância com a clínico-terapêutica não ser tão distintos do nível das demais. Sua entrevista vai trazer nuances, como a ênfase do diálogo entre a saúde e a educação e um posicionamento ao não usar a palavra surdez em nenhum momento.

Shouko e Kitana afirmaram uma impossibilidade de realizar a entrevista em horário de trabalho por estarem na educação infantil, sendo demandada a atenção delas para as crianças em todos os momentos inclusive no recreio. Considerando isso, deixei-as à vontade para escolher o local, indicando que poderia ir a casa delas, contudo por escolha delas a casa da minha irmã foi escolhida por ser considerado um espaço mais proveitoso para elas. As duas são professoras auxiliares, nomenclatura complementar às professoras titulares. Especialmente na educação infantil, momento em que as crianças estão se adaptando à situação da sala de aula, e que precisam de atenção na higiene, na alimentação e em outras áreas, torna-se essencial ter mais de um profissional em sala. As professoras de Venturosa tendem a chamar uma de titular, a professora que é responsável pelo planejamento da aula e de auxiliar aquela que ajuda a realizar atividades cotidianas.

As duas estão como a maioria das professoras (38%) no processo de aproximação com a prática docente que vai do primeiro ao quinto ano de prática seguindo a teorização de Tardif

(2014). Isso significa dizer que seus saberes estão sendo dialogados com a prática perfazendo um momento de modificações de seus modelos indutivos. Em suas pesquisas Tardif (2014) demonstra que professoras dessa etapa tendem a sentirem-se inseguranças sobre suas práticas, e angustiar-se pela distância entre a prescrição e a prática.

A insegurança, contudo, não é próprio do início da carreira, Tardif e Lessard (2011) dirão que a docência será sempre processos de inseguranças, por ser uma profissão das interações humanas, que terá sempre um aspecto não prescrito, isso aparece inclusive em profissionais pós-graduados que tem experiência na área (ALBUQUERQUE, 2007; MACHADO; ALBUQUERQUE, 2007).

Com Shouko a insegurança é mais perceptível, inclusive na entrevista. A entrevista com Shouko foi a mais curta (12 minutos), ela tendeu a respostas mais diretas, sendo necessárias perguntas, recurso para expandir a opinião dela em alguns momentos. Com isso, a entrevista foi prejudicada tendo menos aprofundamentos. Interessante constar que após desligar-se o gravador e nos reunirmos com Kitana (que estava em outro cômodo da casa) Shouko conversou bem mais, inclusive sobre a escola, aparentando estar mais à vontade.

Shouko é a mais recente entre as professoras com apenas dois anos de atuação e ainda está fazendo faculdade, iniciada no ano de 2018. Esses elementos podem ter influenciado, aumentando sua insegurança, considerando que estaria sendo testada. A educação não era seu desejo inicial, sendo apenas após conseguir um emprego na área que inicia a faculdade de pedagogia.

Com Kitana, por outro lado, não houve a questão da insegurança. Ela apresentou uma segurança, com respostas mais detalhadas, perfazendo 28 min de entrevista. A mãe de Kitana foi professora, atualmente aposentada. Da mesma forma que Belier, para Kitana, não era desejo inicial tornar-se professora. Kitana busca o curso de técnico de enfermagem, o conclui e só depois de um ano sem trabalhar, é que adentra a sala de aula e acaba por se “apaixonar pela educação”. Não fica claro em sua trajetória se a não atuação como técnico em enfermagem foi escolha ou impossibilidade, mas o que se considera é que a oportunidade de emprego na educação a chama novamente, e dessa vez para “ficar”.

De toda forma, Kitana tem considerada sua permanência na área educacional, dizendo ter sido conquistada agora. Por isso, está fazendo faculdade de pedagogia, iniciada em 2018 e tem construído planos para manter essa trajetória.

Observa-se que as trajetórias das participantes das entrevistas são bem diferentes, ao mesmo tempo que guardam semelhanças, sendo que é nesse jogo de singularidades e coletividades que as análises se centrarão. Considerando que o discurso de cada uma reflete a história única e

irrepetível de suas vidas, ao mesmo tempo que constroem nos grupos sociais, na estrutura de trabalho e nos significados comuns desse grupo.

Todas as entrevistas tiveram sua riqueza e seus elementos considerados, contudo, notadamente Belier e Laura acabam sendo as que mais se destacam no texto. Isso porque suas entrevistas foram mais aprofundadas e visibilizaram elementos que conversavam entre si, na discordância ou na complementariedade.

8.2 Docência: identidade profissional ou emprego remunerado?¹⁹

A forma como se identificariam profissionalmente era um dos elementos que mais me instigavam, afinal, a educação especial acumula títulos (acompanhante, mediador, professor auxiliar, professor especial, educador especial, auxiliar de desenvolvimento individual, entre outros). A autoidentificação diz sobre a forma como a atividade profissional é compreendida, a que se atrela e como é explicada.

Partindo para os aspectos da formação docente (tabela 1), percebe-se que a maioria das professoras é formada em pedagogia, o que se adequa às diretrizes educacionais, mesmo quando se assume a educação especial. Entretanto, é importante frisar que das 27 professoras que afirmaram ter curso superior em pedagogia, nove (aproximadamente 34%) delas ainda o estão cursando, sendo que algumas apenas iniciaram a faculdade após assumirem o cargo de professora, e três estão fazendo pós-graduação em Psicopedagogia (aproximadamente 10%).

Quadro 9 - Formação Acadêmica

Nível		%
Ensino Médio	Ensino Médio	8%
	Magistério	2%
Ensino Superior	Pedagogia	56%
	Licenciaturas Diversas	17%
Não Responderam		17%

Autores: (RAMOS; FERNANDEZ, 2019)

¹⁹ As reflexões e os dados desse subcapítulo serão publicados na Revista Educação Inclusiva – REIN!, no dossiê: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado de Pernambuco: formação e práticas, previsto para jan-mar de 2020.

A política de interiorização das universidades desenvolvida tanto pelo Governo Estadual (SILVEIRA, 2018) quanto pelo Federal (BRASIL, 2012; SILVA, 2018; SILVA, 2017) a partir de 2003 impulsionou a abertura e a expansão de instituições públicas na região como o *campus* de Arcoverde e de Garanhuns da Universidade de Pernambuco, a Universidade Federal do Agreste (antiga Universidade Federal Rural de Pernambuco – em Garanhuns) e o Instituto Federal de Pernambuco (em Pesqueira e Garanhuns). Interessante notar que parte significativa dos cursos dessas Instituições de Ensino Superior (IES) são licenciaturas.

Em Garanhuns, que fica a 58 km de Venturosa, e tem três instituições públicas de ensino, dos 18 cursos oferecidos por essas instituições, nove são licenciaturas diversas, sendo que ao contrário de outros cursos as licenciaturas têm duas entradas anuais.

A predominância de licenciaturas nas universidades públicas torna-se um grande incentivo mesmo para pessoas que não têm uma identificação com a profissão. E mesmo nas faculdades particulares, os cursos de licenciaturas tendem a ser mais baratos, o que gera um aumento dos profissionais formados em licenciaturas, mas não constitui uma melhoria da prática profissional, visto que boa parte busca apenas o retorno financeiro, o que os faz dispensar o desafio não-prescrito.

Esse aspecto é reforçado no momento que quatro professoras optaram por se definirem como agricultoras, ao invés de docentes, mesmo estando no cenário educacional. Isso constituiu uma grande surpresa no trabalho, considerando que o contexto social (o questionário foi aplicado na formação continuada para professores) reforçava a identidade docente.

Para além de crer que elas estavam “erradas” ou não tinham entendido a pergunta, conversando com algumas participantes foi possível perceber, que a agricultura é elemento constante em sua vida e a docência um aspecto recente. A agricultura é uma profissão instável em uma região como Agreste, assolada por momentos de estiagem (SANTOS, 2018), já a docência é uma atividade considerada mais estável e socialmente vantajosa. A identidade docente emerge como aspecto financeiro vantajoso, distante do aspecto histórico de construção de si (TARDIF; LESSARD, 2011).

Nas entrevistas foi possível perceber também que algumas das participantes, como Shouko e Amaya, não tinham a sala de aula como desejo inicial, mas como proposta de emprego. Nos dois excertos abaixo isso fica mais claro:

P: Tu já pensava em fazer isso [em ir para a área educacional]?

Shouko: Não.

P: Em ir para a área de educação, ou aconteceu?

Shouko: **Aconteceu** (ela riu).

P: Mas, aconteceu como uma proposta ou tu procurou?

Shouko: **Apareceu como uma proposta.**

P: Educação sempre foi tua ideia? Tu sempre quis trabalhar na educação? Ou foi acontecendo?

Amaya: Bom, **eu nunca tive assim vontade de trabalhar em educação**. Isso veio assim como tipo um chamado pra mim vir para a educação. Mas, não que eu quis / querer trabalhar em educação.

P: Não foi planejado? Foi acontecendo?

Amaya: **Foi tudo acontecendo no dia a dia entendesse?** Aí me chamaram pra trabalhar. Aí eu vim trabalhar, sem ter experiência nenhuma. E hoje eu até tenho uma experiência bem... Graças a deus. Pelo menos isso conta no meu currículo, a experiência. Por que eu só fiz até o Normal Médio, e daí em diante não tive mais condições de pagar a faculdade pra terminar. Mas aí, é... Conforme for aparecendo nê? Assim, as oportunidades de trabalhar em turmas diferenciadas, [...]

A chegada de Amaya na educação *“foi tudo acontecendo no dia a dia entendesse? Aí me chamaram pra trabalhar.”* O estranhamento dos acontecimentos foi gerando trocas com outras profissionais que a ajudaram ao longo do tempo *“E hoje eu até tenho uma experiência bem... Graças a deus. Pelo menos isso conta no meu currículo, a experiência.”* (Amaya).

No discurso Amaya, correlaciona diretamente seu conhecimento e sua prática as experiências que teve, *“Mas... é... Aí eu fui começando, assim... Analisando os meninos, o que é que eles ia precisar, o que seria precisado trabalhar com cada um.”* O olhar dela aparece como instrumento primeiro de sua prática que a possibilita atuar *“eu fui percebendo que uns já tinham coisas, que assim você ficava impressionada, nê? [...] E aí, eu fui descobrindo aos poucos”*. Interessante que com isso, outros elementos como a formação continuada não são visibilizadas, o ponto central é a experiência profissional de seus primeiros anos.

As duas entrevistadas dão continuidade ao verbo “aconteceu” posto pelo pesquisador, ao usá-lo elas confirmam o processo como não planejado, mas como uma sucessão de fatos. A docência “acontece” como proposta de emprego, e é agarrada pelas professoras como oportunidade, que hoje elas abraçam como prática.

Com Kitana e Belier, acontece de forma diferente, apesar de terem mães pedagogas, e terem sido incentivadas à carreira docente, substituindo-as ou ajudando-as em situações específicas, a educação não é a primeira opção. Contudo, no desenrolar dos acontecimentos, a educação aparece agora como possibilidade de trabalho. Atualmente, as duas dizem que passaram a gostar da área educacional, por isso, fazem planos (como a atual faculdade de pedagogia de Kitana e os cursos de formação continuada de Belier) para continuarem na área.

Ao contrário, Laura é a única que tem uma história de desejo pela profissão de professora, sendo o foco de suas escolhas acadêmicas e norteando sua trajetória, inclusive com os desejos futuros de trabalhar com a educação especial.

Essas trajetórias que se desencontram em tantos aspectos, demonstram um contexto de educação como trabalho, algumas reduzindo-o a isso e outras compreendendo-o como elemento importante. O que não poderia ser diferente, já que o trabalho é uma atividade humana pela qual nos inserimos e ocupamos um lugar na sociedade (ENGELS, [1876]2018). Trabalhar significava originalmente desenvolver competências apresentadas em forma de produtos sociais. Contudo, o modelo atual de trabalho aliena o sujeito, que passa a trabalhar para receber um retorno financeiro arbitrário, a partir da valoração social do produto do trabalho, não mais do tempo dispendido pelo profissional e sem que possa operar sobre esse mecanismo (CODO, 1988).

Vide o caso da educação, com baixa remuneração por seu baixo status social, o que obriga os professores a assumirem duplas e até triplas jornadas de trabalho, num processo de sobrecarga. Apesar disso, o discurso da gestão e da qualidade invadem o cotidiano escolar, trazendo a lógica neoliberal das empresas (ENGUITA, 2001), com isso, a própria produção torna-se tão fragmentada e mecânica, que o processo de ensino-aprendizagem passa a ser fatiado em diversas áreas, divididas cada vez mais (CODO, 1988), chegando ao ponto do professor (des)reconhecer sua participação e não conseguir vislumbrar seu “produto” na educação.

Assim, é frequente que pessoas assumam a profissão de professor, não através de uma construção identitária profissional, mas como uma atividade remunerada disponível, como o caso das “agricultoras” participantes deste estudo. Sem a consciência identitária, o trabalho pode se tornar mera aplicação de mecanicismos, repetindo os movimentos como numa fábrica. Essa aproximação com a lógica mercantil pretende lidar com a educação como um produto mercantil, que deve ser realizado com eficiência a baixo custo, explorando-se ao máximo os trabalhadores (ENGUITA, 2001). Contudo, por ser a escola um espaço de interações que não podem ser resumidas a movimentos, a mecânicas, os profissionais são tomados por frustrações de repetir o movimento, são ensinados a repetir receitas de bolo, mas não conseguem os resultados (TARDIF, 2014).

Em boa parte dos estudos da educação inclusiva, o reconhecimento de que uma formação deficitária constitui uma prática não potente, muitas vezes voltada para a reabilitação, ou para a caridade, de forma assistencialista (GLAT; PLETSCH, 2010; CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011; GARCIA, 2013; MACHADO; MARTINI; SOUZA, 2018). A educação inclusiva, nesse sentido, centra-se numa socialização, no integrar os diferentes estudantes, mesmo que alguns não estejam se desenvolvendo como deveriam.

Para os estudantes da educação especial, as professoras assumem o que lhes é forçado como parte do mercado de trabalho. Elas devem determinar atividades, gerar resultados, se sobrecarregar para manter-se financeiramente, buscando desesperadamente “receitas” para a inclusão, sem deixar todo o “amor” e “carinho” próprio das “tias” da educação infantil. As “receitas” possibilitam tornar prescrito o desafio de lidar com a diferença nas escolas e diminuir as frustrações.

Perceber os aspectos próprios do sistema de trabalho da profissão docente nos impede de reduzirmos os problemas da prática a questões individuais e responsabilizar os professores. Como se a mistura de afetos, profissão e a transformação da inclusão em socialização só tocasse parte dos professores. Quando reafirmo aqui a posição da professora/agricultora não é para apresentá-la como o “problema” da educação especial, mas para vislumbrar que estas pessoas também são frutos, e às vezes, reflexos de uma estrutura escolar complexa e degradante e/ou precária.

Nas entrevistas, todas as professoras da educação infantil reforçavam que o grande desafio da área não é trabalhar ou ensinar as crianças, mas lidar com as mães. De início, a figura da mãe se apresenta como a principal preocupação, justificado por serem elas as que mais se relacionam com a escola.

P: E aí, é... Como professora qual tu acha que é teu maior desafio? Tua maior dificuldade?

Laura: **Eu acho que é lidar com os pais.**

P: Com os pais?

Laura: Os pais. Por que já os pequenos são diferentes, pelo menos por minha experiência. Eu acredito que a experiência de você lidar com as crianças pequenas, tipo berçário, **as mães tem mais aquele cuidado de deixar na escola.** Tem aquele receio, **eita, meu filho nunca foi a escola, vou deixar ele ir, como será essa professora?** Ai já fica com aquele receio. Mesmo as vezes sabendo quem é a professora, quem é toda a equipe está na escola. Mesmo assim, tem aquele receio. Ai pronto, eu acho que essa questão...

A docência na educação infantil é atravessada por outro elemento o paradigma de ser a segunda família, e a complicada relação com a “primeira família”. A instabilidade profissional é um dos grandes receios do encontro com as mães, especialmente nas escolas privadas, considerando-se que, por pagarem uma mensalidade, os pais (especialmente as mães, denotando a força do papel social de gênero) se colocam no lugar de senhores, de donos do espaço.

A educação especial como valor emocional, encontra paralelo também na educação infantil, demarcada pelo território das “tias”, forma de parentesco afetiva, e não das professoras como profissionais (FREIRE, 1997). Como demarca Paulo Freire (1997) o uso do termo “tia” mascara a desigualdade de classe, a profissão de professor, assim como as demais profissões,

deve ser feita com amor, mas embasadas em seus saberes, suas relações profissões, e não apenas por amor.

Esse elemento apenas fortifica o raciocínio construído até aqui, para se considerar que a falta de identidade docente, portanto, não deve ser tomada como causa, mas como produto da construção profissional atual. E nesse sentido, propor apenas uma melhoria na formação continuada, mascara uma realidade complexa. Isso, contudo, não significa ignorar os saberes construídos, nem deixar de lidar com estes, mas sim construir ações, que se posicionem levando em consideração todos esses elementos.

9 OS SIGNIFICADOS QUE ATRAVESSAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Chegando ao objetivo central do trabalho, este capítulo pretende apresentar e discutir os principais resultados obtidos, e assim compreender os significados da Surdez no discurso Ouvintista de profissionais da educação infantil que atuam na cidade de Venturosa, participantes da pesquisa.

Dessa forma, os três subcapítulos a partir de seus temas principais (a surdez, as tendências do discurso e a inclusão) entrelaçaram os resultados das partes I e II, compreendendo que estes foram pensados para se complementarem e não se oporem. Eles serão apresentados a partir de três eixos que compõem cada subcapítulo.

1. O primeiro destacará as aproximações das professoras com a surdez e a Libras. Serão colocadas no centro, as questões de nominação e de diferenciação dos termos, especialmente entre deficiência auditiva e surdez.
2. Na parte seguinte, serão apresentadas as tendências dos discursos das professoras de Venturosa sobre a surdez através das perspectivas sócio-antropológica e clínico-terapêutica ;
3. Em sua terceira parte, haverá um enfoque nas questões da inclusão, aproximando-se da prática dessas professoras, com discussões sobre a efetividade da inclusão em Venturosa e o local da diferença, mostrando seu entrelaçamento com a saúde.

9.1 As professoras, a surdez e a Libras.

As três perguntas do bloco 2 do questionário (7, 8 e 9) se voltavam para a aproximação com a temática e demandavam a explicitação das relações das participantes com as pessoas surdas e com a Libras. Estudos como os de Nídia Sá (2010) sugerem que a aproximação com as comunidades surdas, tensionam os (pré)conceitos naturalizados no discurso ouvinte hegemônico.

Como dirá Strobel (2008), a imagem do outro que é surdo, ajuda a configurar a forma como lidamos com ele, por isso a ênfase dos estudos surdos em propor uma fortificação da cultura surda, compreendendo que a partir dela as imagens poderão ser questionadas e recolocadas.

Quadro 10 - Aproximação com a temática

	NR	Sim	Não
8. Conhece alguém com deficiência auditiva/surdez?	8%	65%	27%
9. Você tem algum conhecimento em Libras? Se sim, onde/com quem aprendeu?	0%	50%	50%

(Fonte: O autor, 2020)

A tabela 4 apresenta a frequência de (dis)concordância das professoras a partir das perguntas do questionário (Parte I do estudo – Apêndice II). Assim na pergunta 8, percebemos que a maioria das professoras (65%) afirma conhecer pessoas surdas ou deficientes auditivos. Contudo, durante a aplicação as professoras tinham uma tendência a comentar: *“eu não sou próxima, mas conheço, então conta né?”*, *“tem uma prima, que mora em São Paulo”*, demonstrando que essas pessoas não participavam do convívio cotidiano ou pessoal da participante. Sona²⁰ é uma das pessoas mais lembradas durante essa pergunta, ela usa AASI e é oralizada, foi professora de artes do município e do estado, inclusive, também foi minha professora, mas no momento não atua mais em sala de aula.

Além dela, ainda aparecem em menor escala o nome de outros dois venturosenses (um foi mencionado quatro vezes, o outro apenas uma vez). Esses, diferentes de Sona, são surdos sinalizadores e bem mais jovens que ela. As professoras sabem da existência dessas pessoas, mas não coincidentemente, estes são distantes, personagens de narrativas outras, a exceção de Sona que se atravessa por sua oralização.

Isso bem lembra o silenciamento e o esquecimento que Lilliane Longman (2007) vai trazer a partir das memórias surdas. O surdo recai num isolamento por não conseguir se expressar como os demais, e apenas silenciando sua diferença, se normalizando, é reintegrado socialmente. Assim mostra um dos grandes desafios da educação surda a questão cultural, como as professoras estão distantes da convivência com a surdez, seu olhar sobre ela é limitada, desconhecendo seus aspectos culturais (QUADROS, 2012).

Ana Oliveira (2006) em sua dissertação ao estudar a construção de uma identidade docente inclusiva, percebeu que a mudança de conceitos sobre a inclusão era reconhecida a partir da convivência com pessoas diferentes (especialmente as surdas). Apesar do conhecimento teórico da formação inicial trazer o tensionamento em relação a esses termos, era na convivência (no encontro da alteridade) que os estudantes mudavam sua perspectiva.

²⁰ Nome fictício

Não se está considerando que a convivência é o único elemento que possibilita essa des/reconstrução de conceitos, mas enfatiza-se que sem a interação as discussões sobre as diferenças e a inclusão podem se tornar vazias. Sadao Omote (2014) revisou artigos brasileiros sobre a relação das atitudes sociais sobre a inclusão levando em consideração aspectos como área de formação, tempo de atuação, experiência prévia com a deficiência²¹ e idade. Concluindo que “as atitudes sociais em relação à inclusão podem não ser determinadas por variáveis específicas isoladamente. Muitas características, não só dos sujeitos como também dos objetos atitudinais, parecem estar complexamente relacionadas a essas atitudes.” (p. 647). Apesar disso, os trabalhos sobre experiência prévia são os que mais apresentam atitudes sociais favoráveis, contudo, essa relação não é mantida em todos os estudos. O trabalho de Omote, entretanto não se refere a questão da surdez especificadamente, o que deixa a lacuna de saber os efeitos para essa diferença.

Na pergunta nove, o foco é o conhecimento sobre Libras, se desdobrando ao perguntar onde/com quem aprenderam a Libras. Apenas 20,8% do total das participantes (41,6% considerando apenas as que declaram conhecer a Libras) responderam ter conhecido na faculdade. Esse dado demonstra a força da obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas, explicitado na regulamentação 5.626/2005, da Lei da Libras. Apesar do avanço da existência da disciplina, autoras tem apontado para a superficialidade que o ensino de Libras apresenta ao ser ministrado em apenas uma disciplina. Os trabalhos de Mauryceia Leite (2016) e Gláucia Paiva, Juliana Faria e Neuma Chaveiro (2018) analisam a estrutura de algumas faculdades e universidades quanto ao tema da surdez, percebendo a disparidade de algumas que inserem uma única disciplina de 32h, e outras que inserem até três disciplinas. Apesar de díspares, a realidades o que todas as autoras concordam ser impossível aprender uma língua em apenas uma disciplina na faculdade, assim, se desejamos uma escola bilíngue será necessário a construção de cursos de licenciaturas bilíngues.

No caso das professoras de Venturosa, elas afirmam terem tido:

“duas ou três aulas. Infelizmente não me aprofundei.” (Sujeito 20)
 “pouco, na faculdade tive três aulas sobre libras” (Sujeito 33)

Muitas participantes se formaram em cursos semi-presenciais. Nesses cursos, as disciplinas são ofertadas em módulos com três ou quatro aulas presenciais, que se somam as atividade on-line. Isso pode explicar a quantidade de aulas afirmada por elas. Mesmo assim, o número de aulas que elas afirmam ter tido assusta, considerando que as aulas são semanais,

²¹ Deficiência entendida a partir do Modelo Social

significa que tiveram menos de um mês de aula sobre Libras. Em um mês, conseguimos aprender ao menos o básico de uma língua?

Além das professoras que conheceram a Libras na faculdade, outras 17% das professoras se referiram aos cursos realizados pela Paróquia de São José, em Venturosa. Um realizado em 2018 pela pastoral da criança e ministrado por um professor ouvinte com duração de uma semana, e o outro ofertado no primeiro semestre do ano, ministrado por um surdo com aulas semanais. Os dois cursos tinham a proposta de serem introdutórios, básicos, sendo gratuitos, contaram com a presença de aproximadamente vinte pessoas cada, a maioria ligada à área educacional.

Apenas duas participantes se referiram ter um conhecimento além do básico em Libras, as duas formadas pela Associação de Surdos de Arcoverde. As duas tiveram uma tendência de concordar com a perspectiva S.A, uma delas é Belier (falaremos sobre isso no próximo capítulo).

Essa mesma realidade é encontrada em outros locais (SANT'ANA, 2005; KARNOPP; KLEIN, 2007; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012).

O desconhecimento acerca da surdez e da língua de sinais ocorre tanto na família, quanto na escola, pois familiares e professores, ao serem indagados sobre como consideram seu conhecimento em torno da surdez e da língua de sinais, referiram que consideram regular o seu conhecimento acerca da surdez, apresentando dificuldades em compreender as implicações relacionadas à mesma. (SCHEMBERG; GUARINELLO; ALVES, p. 28)

A visão limitada tenderá a reforçar o discurso da normalidade e o silenciamento da comunidade surda. Em especial Lodenir Karnopp e Madalena Klein (2007) encontraram uma realidade parecida em que boa parte dos professores não tinha condições de utilizar a Libras em sala de aula. Apesar de parecida o número de professoras que desconhecem a Libras é ainda maior em Venturosa, efetivamente mesmo as professoras que sabem Libras estão “habilitadas” em cursos básicos ou intermediários não sendo fluentes na língua. Isso evidencia as lacunas territoriais, considerando também que diversos trabalhos mostram que são nas escolas de surdos e salas bilíngues que existem mais professores fluentes em Libras, sendo que esses locais são inexistentes na cidade.

Assim percebe-se que Venturosa atua na educação de surdos através da oralização ou no máximo na utilização de um interprete/tradutor de Libras que ensina a Língua ao mesmo tempo em que aprende.

9.1.1 Diferenciando a Surdez e a Deficiência Auditiva

Definir a surdez não é uma tarefa fácil, pois perpassam histórias e posicionamentos complexos (como tentei mostrar no capítulo 3). Ao mesmo tempo sabemos o que é surdez, e a partir disso lidamos com sua realidade. Por isso na pergunta 10, temos um elemento interessante pois a pergunta convoca a definição dos termos a partir de sua diferenciação. A ideia de diferenciar foi uma estratégia que pretendia convocar o termo em movimento, não apenas a definição do termo em si, mas a relação que esse termo tem diante de um outro.

Assim, considerou-se usar os termos deficiência auditiva e surdez, por estes compartilharem uma história de disputas, percebendo que seus usos se modificam ao longo dos anos, e o que era “correto” para uma geração torna-se questionável para outra, já que as histórias ganham novos posicionamentos ao longo do tempo e do espaço.

Quadro 11 – Diferença entre surdez e deficiência auditiva

	NR	Sim	Não
10. Existe diferença entre surdez e deficiência auditiva? Caso sim, explicita a diferença.	8%	73%	13%

(Fonte: O autor, 2020)

Essa pergunta suscita uma informação interessante especialmente à luz do demonstrado na parte anterior o desconhecimento das professoras sobre a Libras e sua distância quanto a surdez). Se a pergunta inicialmente pretendia descobrir uma afiliação das professoras ao modelo clínico-terapêutico ou sócio-antropológico na prática evidenciou a distância dessa discussão para as participantes.

Para essa pergunta, a maioria das professoras afirmaram que sim (que existe diferença entre os termos), interessante que durante a aplicação algumas professoras já questionaram o uso dos dois termos como correlatos na pergunta 8.

As professoras que confirmaram haver diferença explicitavam qual seria ela, considerava-se nesse momento a emergência de duas teorias a que olha a deficiência como falta (biomédica) e a surdez como diferença (SKLIAR, 1998), ou da deficiência como constituída de uma parte orgânica e outra social (DINIZ, 2007) seguindo as discussões da literatura atual. Contudo, emergiram dos discursos das professoras outras formas de conceituar, que consistiram na construção de (três grandes) “teorias” para significar:

Quadro 12 - Teorias sobre a diferença entre surdez e deficiência auditiva

Teorias:	% (relativa)
Presença da Fala Oral	9
Momento do Aparecimento da Surdez	26
Níveis/Graus	57
Não Responderam	8

(Fonte: O autor, 2020)

1. Presença de Fala oral: para essas participantes a diferença baseia-se na presença da fala em alguns, o grupo, entretanto oscila entre acreditar que quem fala são os surdos ou os deficientes auditivos.

Eu acho que a diferença é que alguns surdos falam e outros não (S. 09)

Essa é a teoria que tem uma aproximação mais direta com a empiria, considerando exatamente uma diferença perceptível socialmente, o uso da língua oral ou não. A oscilação ou a indefinição de quem seriam os que falam e os que não falam (os deficientes são os que falam? Ou seriam os surdos?), pode ser compreendida como uma lacuna nessa teoria, denotando uma lógica comum, mas uma construção distinta.

Esse aspecto não é a base da formulação das políticas educacionais, nem o centro dos estudos. Contudo, é interessante o fato das comunidades surdas usarem esse tipo de aspecto para a identificação e a construção grupal (considerando-se surdo aquele que sinaliza), demonstra o uso de uma lógica comum, contudo percebe-se claramente que partem de critérios empíricos opostos. Na lógica das professoras o binarismo é entre os que falam e os que não falam oralmente, e na da comunidade surda é entre os que sinalizam ou não.

Segundo a literatura, apesar de considerar a oralização um aspecto importante da surdez, não encontrei um paralelo atual com essa definição. Olhando as entrevistas Amaya é a única que se utiliza do termo surdo-mudo, ao mesmo tempo que usa o termo surdo e deficiente, aparentemente ela reserva o termo surdo-mudo para aqueles surdos que não falam, guiando-se pelo aspecto superficial, direto da questão:

Que até eu iniciei a faculdade lá, mais eu tive que trancar, **ai tinha uma surda-muda**. (Amaya)

O termo surdo-mudo (como discutido no capítulo 3) é considerado inadequado já que os surdos teriam a capacidade de falar, contudo, poderiam ou não desenvolver essa capacidade. No campo das políticas nacionais ele tem sido questionado e perdido espaço desde a década de 1950, e a reforma de Ana Rimoli no INES (ROCHA, 2009). Entretanto, isso não é impeditivo

de seu uso em outros campos, incluindo o senso comum apesar disso não encontrei pesquisas que demonstrem seu uso atualmente.

Quando convidada a hipotetizar tornar-se mãe de filho/a surdo/a durante a entrevista, Amaya titubeia:

Amaya: Assim, eu nem sei como eu agiria. Por que é difícil, quando a criança, ou a gente mesmo, tem algum tipo de deficiência que fala e a aquela pessoa não te ... escuta. Nê? Eu acho que iria estranhar muito.

P: Tu nem imaginas mais ou menos o que faria? Como seria?

Amaya: Eu acho que eu iria procurar as **melhoras** nê? Iria procurar apoio pra ele, ou pra ela, não sei. Nê? Pra / Por que assim a gente vê mães, as vezes, pais, que não procuram, nê? E quando procuram é bem tarde. E eu / Assim não na do tipo da surdez, mas eu conheço mães, que mesmo, quando vai levar o filho, é... pra ser / **ver essas questões de deficiência**. É bem tarde, e ai ele perde bastante coisa, principalmente na escola, na questão da aprendizagem. **E quando a gente descobre de imediato, você tem mais um apoio pra conseguir mais coisas no futuro pra ele, pra criança.**

Seu estranhamento vai gerando uma fala cheia de cortes, mudanças de frases abruptas, perguntas retóricas, construindo e revisando sua fala, medindo suas palavras. Em meio ao entroncamento das frases, emerge a Amaya professora, e suas ‘dificuldades’ com as mães, assim determina o que não faria. Esse ancoramento lhe possibilita responder a pergunta de forma indireta. Amaya vai demonstrando um discurso de forte distanciamento com a questão da surdez. Interessante que ao ser convocada a dizer o que faria, sua primeira ação é atrelar a surdez a um aspecto de saúde-doença, que necessita de melhoras.

Não se pode afirmar que as demais professoras que concordaram com essa teoria utilizam o termo surdo-mudo, mas é interessante esse dialogo considerando que o parâmetro do termo surdo-mudo é a ausência da oralidade.

2. Momento do aparecimento da surdez: o marco da diferença seria que alguns nascem e outros adquirem a característica da não escuta. Entre esses participantes o conceito oscila, alguns considerando que surdo é o que nasce, outros considerando que surdo o que adquire.

Surdez já nasce, surdo. Quando se perde parte da audição; ou total a perda. (S. 02)
A deficiência auditiva é uma perda adquirida e a surdez advém de origem congênita.
(S. 17)

Não encontrei em nenhuma das entrevistadas uma concordância com essa teoria. Entretanto, percebi nessa teoria um paralelo com as discussões sobre o inato e o adquirido, a diferença de “nascer” ou ter biologicamente certas características, versus obter determinada característica ao longo da vida. Em 1874, no primeiro “Compêndio para o Ensino de Surdos-Mudos” Tobias Leite (1874) reforça a marca dos “anormais” criando dobras que os caracterizando, os adjetivando e os classificando em: “o surdo-mudo congênito” e “surdo-mudo

acidental” (p. VIII). Percebe-se contanto que Tobias Leite não usa nomenclatura distintas para os dois, mas usa os adjetivos para diferencia-los.

Mesmos nos estudos da perspectiva clínico-terapêutica a figura do congênito ou acidental perdeu espaço para a figura da surdez pré ou pós-linguística, dessa forma, o momento da “perda” da audição continua sendo um aspecto importante. Essa lógica das professoras pode ser compreendida como uma reinterpretação desse movimento.

Para além do paralelo possível de ser feito com essa história dos estudos clínicos da surdez, o congênito ou adquirido tem diálogos fortes com a discussão social sobre os aspectos inatos e adquiridos de nossas características. Percebam que quando um tema sobre características humanas ascende a mídia, emerge de forma central ou periférica discussões sobre as bases genéticas, biológicas ou sociais dessa característica. A sexualidade humana é um dos grandes exemplos do momento²², mas pode-se mapear esse aspecto (dualidade inato e adquirido) em discussões sobre a agressividade, a personalidade, a inteligência, e até mesmo a (des) honestidade.

3. Grau de surdez: essa perspectiva é adotada pela maioria total das respondentes (57% das pessoas que responderam o questionário) denotando uma circulação mais central dessa teoria. Nela, a surdez e a deficiência auditiva seriam a mesma coisa, mas com graus diferentes. Ao contrário dos demais grupos, esse tem uma coesão, a maioria absoluta considera que aqueles que ainda escutam algo seriam considerados deficientes auditivos, aqueles que não escutam nada seriam surdos. Com a discordância de apenas dois sujeitos.

deficiência auditiva consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons (isso vem por causa genética). Já a surdez é toda pessoa que não ouve nada.
(S. 33)

porque a deficiência auditiva tem diagnostico e pode usar um aparelho para melhorar mais, e a surdez não tem comopodi ate aver algum para eles se identificarem com a libras. (S. 34)

A última perspectiva se aproxima da definição usada pelo modelo biomédico (DINIZ, 2007; MANTOAN, 2003) que embasa a perspectiva clínico-terapêutica (SKLIAR, 1998), de que a diferença se estabelece pelos decibéis, pelo teste de audiometria. Importante frisar que enquanto as duas outras teorias não encontram bases diretas nas políticas, essa última foi durante bastante tempo a base única das políticas educacionais brasileiras, que apenas foram questionadas na década de 1980 (vide capítulo 5). Dessa forma, se desenrola uma história

²² o gene gay, a falta da figura paterna ou materna, abusos na infância, sexo na gravidez, são apenas alguns exemplos de causas para a homossexualidade, que circulam no senso comum, e ganham contrastes em programas da tv e da internet.

discursiva que embasa a diferença nesse contexto, e mostra a hegemonia do discurso médico audiométrico.

Além disso, essa frase é retomada na escala Likert (em sua frase 5. Pessoas surdas são as que não escutam nada, tendo surdez grave e profunda. E deficiente auditivo aquele que tem dificuldade de escutar.) motivo que pode ter influenciado a adesão dessa teoria. A frase em questão da escala Likert teve maior concordância do que o número dos adeptos dessa teoria.

Além dessa, na escala também haviam frases que poderiam denotar uma concepção sócio-antropológica da diferença entre surdez e deficiência auditiva, contudo a construção textual dela não era tão direta quando a frase 5. Independente disso, sua perspectiva não foi apresentada por nenhuma das professoras.

9.1.2 Nomeando a surdez

O ponto central dessa discussão não é dizer que os termos surdez e deficiência tem significados exatos e assim comparar se as professoras “acertaram” a sua definição (que parece ter sido a impressão das professoras durante a “prova”/questionário). Mas, sim considerar que esses termos oscilam e devem ser compreendidos em suas teias discursivas, percebendo que as vezes deficiência poderá referir-se ao modelo biomédico ou social, da mesma forma que surdez. Assim o desejo é mapear e compreender os movimentos, não definir o “correto”.

Busquei nas entrevistas, portanto, perceber como as participantes definiam a surdez, para mostrar que para além das três “teorias” criadas no questionário a nomeação flutuava a partir de outros fatores.

Nas entrevistas a surdez também foi definida em termos bem diferentes e escorregadios. Mostrei na teoria 1, a emergência do surdo-mudo de Amaya, mas apareceram outros posicionamentos, mas a fala de Amaya não se fixou nesse termo, havia uma tendência dela de falar deficiência, mas as vezes surdez é trazido como sinônimo.

Assim também Kitana e Shouko, paradoxalmente, usam os termos (surdez e deficiência) como sinônimos, apesar de quando perguntadas diretamente acreditarem haver diferenças entre eles. Shouko afirma que tem diferença, mas não sabe dizer qual, e possivelmente por isso acaba os utilizando como sinônimos. Já Kitana diferencio-os pelo nível de resíduo sonoro que o sujeito recebe, aproximando-se da ideia de Graus de Surdez (teoria 3), mas não mantém essa diferença em sua fala.

Ao contrário disso, Laura evita falar até mesmo a palavra surdo, se alinhando à construção da década de 1950, ela prioriza o termo deficiência, ignorando que agora o termo surdez tenha emergido novamente como forma de autodenominação da comunidade surda, os discursos coexistem.

Eu tenho uma amiga em São Paulo, que ela tem. **Não é total, a sur/a dela é parcial, por conta de um acidente. Por condições ainda que ela [não] teve de fazer a cirurgia, ela ainda tá tendo a... as dificuldades.** Mas a dela é parcial. (LAURA)

No único momento em que a palavra surdo parece se delinear em sua boca, ela é interrompida, o ‘sur’ incompleto ressoa como a característica de sua amiga que tem “a... as dificuldades” não nomeadas, mas existentes.

A deficiência não deve ser considerada apenas em seu aspecto biomédico, considerando o movimento atual do modelo social da deficiência, que inclusive tem tornado o termo pessoa com deficiência o mais utilizado. Contudo, em Laura o termo vem atrelado a uma falta, uma dificuldade que se insere no sujeito, e que merece uma reabilitação. Laura em outro momento traz o “normal e o anormal” ao referir a quebra da ordem.

[...] Senta pra lancha, sentar pra fazer a tarefa, **sempre tem um ou outro que levanta, que isso é normal, coisa de criança nê?** Mas todos têm ordem, pode chegar lá na minha sala. Na minha sala tem ordem (em tom de brincadeira - Laura).

Suas escolhas semânticas privilegiam o uso do termo normal, considerando o objetivo como uma norma que deve ser seguida (nesse caso a ordem), um ideal universal para todos os estudantes e assim deixa na lacuna a possibilidade de terem os estudantes desviantes. Esse aspecto é o que a faz ir se aproximando de uma perspectiva biomédica, que classifica a normalidade a anormalidade a partir de idealizações.

Belier ao contrário não tem problema algum em usar o termo surdo. Isso é uma característica interessante dela, que arrisco supor, advém de sua experiência com essa comunidade ao longo do curso de Libras.

Pessoas surdas levam vidas normais, **são pessoas normais, elas só não tem a oralidade.** Tanto é que quando a gente tava fazendo o curso, a gente fez festa de ... de... Quadrilha, e tudo mais. Eles dançam quadrilha, eles farram, eles namoram, **como pessoas normais. Por que eles só têm a deficiência da fala ou a deficiência auditiva, que não consegue falar por que não escutam, mas eles estão trabalhando pra isso.** É tanto que a maioria tem leitura labial. (BELIER)

O uso recorrente da palavra surdo não significa que ela desconsidere a palavra deficiente na fala anterior (eles só têm a deficiência da fala ou a deficiência auditiva), usando-a como um substituto para o termo surdez.

Nominar, portanto, é um processo complicado, pois incide sobre a construção conceitual e suas fragilidades, podendo gerar os cortes, as pausas e: a surdo-mudez de Amaya, “a sur(dez)”

de Laura, a deficiência incômoda ou a limitação de Belier, ou o paradoxo do sinônimo que é diferente como o é para Kitana e Shouko. Mesmo consideradas as especificidades do discurso, é interessante perceber como elas tendem a flutuar também entre os termos, Amaya fala deficiência, as vezes surdez; Belier fala bastante surdez, mas não larga a deficiência como correta; Laura usa mais deficiente, mas desenha na boca a surdez; Kitana e Shouko então tendem a usar os dois termos (surdez e deficiência auditiva) com mais fluidez. Isso demonstra que os termos estão atravessados nos discursos de todas, que tendem a ir se posicionando, fazendo escolhas.

Isso demonstra que seus saberes docentes também estão atravessados de diversas vozes, que disputam espaços, como afirmado por Tardif (2002) “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (p. 18-19). No caso desse grupo de professoras que já afirmaram ter pouco conhecimento e aproximação com a temática as teorias emergiam de suas experiências (reais e imaginadas). Essas teorias para além de dizer que elas não sabem mostram que existem conhecimentos, que podem não serem idênticos aos canônicos, mas que não devem ser desconsiderados.

Essa dificuldade de definição também rebate nos achados de Noemi Rios e Beatriz Novaes (2009) “no que se refere especificamente aos alunos deficientes auditivos, [os professores] pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdos.” (p. 95). Assim as professoras acabam incidindo sobre a normalização, pois é o horizonte valorativo e experiencial de que dispõem e, a partir dele constroem os modelos indutivos de sala de aula.

Nos achados de Ana Guarinello et al (2006) também apareceram o desconhecimento sobre a Libras e as demais questões específicas da surdez. Esses trabalhos pontuam que a falta de espaços formativos que tragam a questão da surdez, evidenciando um silêncio, que gera uma prática centrada na integração. Sobre isso Adil Kitahara e Eda Custódio (2017) serão enfáticos “a inclusão precisa estar entre os temas a serem estudados e desenvolvidos pelos professores para se tornar realmente efetiva e não ser mais uma lei a ser cumprida.” (p. 92).

9.2 As tendências do discurso

Seguindo o questionário as participantes foram convidadas a lerem frases e dizerem se concordam ou discordam destas, a partir de uma escala Likert, onde 1 seria discordo totalmente e 5 concordo totalmente.

De forma macro apresento na tabela 6, a média das respostas das participantes as frases de cada perspectiva, apontando para uma tendência de aproximação com a sócio-antropológica, que tem em média 55% de concordância, frente aos 39% do clínico-terapêutico. Perceba-se, entretanto, que a porcentagem de não respondentes é o dobro nessa perspectiva.

Quadro 13 - Média de Concordância e Discordância das Perspectivas

Tendência	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não responderam
C. T.	20%	24%	14%	22%	17%	2%
S. A.	8%	15%	18%	35%	20%	4%

(Fonte: O autor, 2020)

Olhando as participantes de forma específica, a maioria delas tendia a concordar e discordar, ou não concordar nem discordar com as duas perspectivas simultaneamente, apontando para uma oscilação, dissolvendo as fronteiras entre elas. Poucas participantes que tendiam a concordar apenas com uma perspectiva. Esse fenômeno foi aprofundado com a ajuda dos comentários e das entrevistas, percebendo que a tendência opositiva desses elementos é atravessada nesse grupo por outros interesses.

Por isso, para este subcapítulo, proponho apresentar cada bloco de frases, com sua respectiva frequência, apresentando abaixo de cada frase comentários que aludem aos discursos das professoras sobre os elementos das frases. Esses discursos foram construídos tanto na aplicação do questionário, quanto durante as entrevistas, que continham um momento aberto para falar sobre o estranhamento e a aproximação com cada frase.

Essa escolha se alinha à postura teórica de entender os estudos como complementares, e por tal, não poderem ser considerados separadamente, as frequências são mote que será reinscrito a partir dos discursos que o circundam. Sigo, portanto, o olhar pós-estrutural de como Nádia Sá ao propor uma outra forma de pensar os questionários, para além apenas das frequências, mas percebendo os discursos que atravessam. Não significando que os comentários correspondam ou expliquem a completude das frases ou da frequência, mas apontam para os discursos que atravessam e, assim, se aproximam dos significados das professoras.

As frases serão apresentadas a partir de sua perspectiva norteadora (perspectiva sócio-antropológica ou clínico-terapêutica) e juntamente com a porcentagem de concordância e discordância. Além das frequências elas serão discutidas, considerando os elementos

percentuais e os trazidos nas conversas durante a aplicação ou das entrevistas. Como forma de organização não discutirei as frases na ordem que aparecem no questionário, mas a partir dos elementos que possibilitem que elas dialoguem.

Criei uma terceira sessão para construir um diálogo potente entre os achados de cada perspectiva, discutindo-os a partir dos elementos da literatura acadêmica brasileira.

9.2.1 Tendência Clínico-terapêutica

Em números gerais o grupo de professoras concordou e discordou exatamente de cinco frases, sendo que 66% (dois terços dos participantes) concordaram com três itens, e discordaram de outros três. Apenas na frase 16 houve uma dubiedade, em que apesar de mais incidência da discordância, ela não chega a ser a maioria dos participantes.

Quadro 14 - Frequência de Concordância e Discordância – Frases Clínico-terapêutica

	Disc.	Neutro	Conc.	NR
1. Manter Escolas exclusivas para surdos é sustentar o modelo de segregação.	33%	13%	50%	4%
2. O governo deveria investir com prioridade em programas de saúde que tratem a deficiência auditiva, incluindo o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares.	2%	2%	94%	2%
5. Pessoas surdas são as que não escutam nada, tendo surdez grave e profunda. E deficiente auditivo aquele que tem dificuldade de escutar.	13%	19%	69%	0%
8. É importante que os surdos aprendam a língua portuguesa para que possam acessar conteúdos abstratos.	4%	15%	79%	2%
9. Crianças com deficiência auditiva tendem a ter mais problemas mentais.	77%	13%	6%	4%
10. Os surdos aprenderem a língua de sinais faz com que se isolem em seu próprio grupo.	69%	8%	13%	2%
12. Filhos surdos de pais ouvintes devem aprender português para melhor se desenvolver afetivamente.	31%	17%	52%	0%
13. Pessoas surdas são incapazes de aprender a falar oralmente.	63%	27%	8%	2%
16. Surdos só podem ser professores de Libras ou professores de outros surdos.	44%	27%	29%	0%
17. A sala bilíngue (que se utiliza do português e da Libras) faz com que as crianças não-surdas se atrasem.	56%	13%	25%	6%
20. Surdos deveriam ser dispensados automaticamente de aulas de dança e música no ensino básico.	94%	0%	6%	0%

(Fonte: O autor, 2020)

Com quase 100% de concordância, a frase 2 (**O governo deveria investir com prioridade em programas de saúde que tratem a deficiência auditiva, incluindo o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares**) aparece como um elemento interessante, pois mesmo aqueles que se aproximam da discussão social da surdez tendem a concordar com ela.

Uma das participantes durante a aplicação até comenta: “*no caso, não é apenas a saúde né? Mas tem que ter saúde também né?*”. O termo prioridade não se constitui como excludente, colocando em jogo as fronteiras entre as perspectivas, dialogando com a argumentação de que é importante manter as opções da pessoa surda e caso ela queira possa também usar o aparelho. Possivelmente caberia uma (re)construção da frase, enrijecendo o termo de “privilegiar”, para “apenas investir”, para realmente verificar se as pessoas continuariam tendendo a concordar com a frase, e assim se aproximar do modelo biomédico de intervenção para a normalização.

Por outro lado, a frase clínico-terapêutica com maior discordância (20. **Surdos deveriam ser dispensados automaticamente de aulas de dança e música no ensino básico.**) é possivelmente uma das mais difíceis de serem defendidas atualmente, apesar de ter sido bandeira de alguns movimentos que acreditavam na impossibilidade de gerar inclusão nesses momentos. Essa frase foi questionada em vários momentos da entrevista e da aplicação, ela causa uma “indignação” forte entre as professoras da educação especial. Questionada no comercial da Boticário (2018) e da Renner (2017), que apresentam crianças surdas entrando em contato com a música. Gerando discussões também nas redes sociais, com vídeos virais. Além disso, é comum nos canais voltados para ouvintes aprendendo Libras o uso de músicas como instrumentos de incentivo e aproximação com a língua. Esses discursos atravessam essas professoras, que inclusive citam essas campanhas e os vídeos como argumentos para negação dessa frase.

No contexto municipal, ocorreu em setembro/2019 a Semana da Pessoa com Deficiência que contou com a sinalização de uma música oral em Libras por estudantes ouvintes do ensino fundamental. Interessante que na turma em questão não havia nenhum surdo, mas por iniciativa da professora houve a inserção da Libras nas atividades da turma.

A frase 5 (**Pessoas surdas são as que não escutam nada, tendo surdez grave e profunda. E deficiente auditivo aquele que tem dificuldade de escutar**), assim como a 19 retomam o quesito 10 do questionário²³, aludindo a uma diferença entre os termos surdez e deficiência auditiva, retomando a perspectiva da diferenciação por níveis ou graus. Essa perspectiva, que tem espaço cativo nos textos e manuais biomédicos sobre a surdez, ganha adeptos que se reforçam ao utilizá-lo espontaneamente na questão 10, e com concordância nesse item. Como pode ser verificado, o número de participantes que concordaram com essa frase é maior que a quantidade de pessoas que usaram essa perspectiva na questão 10 (47% dos respondentes).

²³ Vide subcapítulo 9.1 As professoras e a surdez

Consideradas surdas dentro da perspectiva clínico-terapêutica, apenas aqueles que tem uma baixa sensibilidade aos decibéis (experimentam sons acima de 95 decibéis – caracterizada como perda auditiva profunda). Essa ‘condição’ torna a aprendizagem da fala oral um desafio, ~~que foi~~ considerado em vários momentos um empecilho para a continuação da educação (vide cap. 4 com a história do INES). A ênfase na oralização pode explicar também a discordância com a frase 13 (**Pessoas surdas são incapazes de aprender a falar oralmente.**).

Enquanto isso, a frase 9 (**Crianças com deficiência auditiva tendem a ter mais problemas mentais.**) também retoma indiretamente uma definição sobre a surdez, aludindo a uma construção discursiva embasada em estudos da psicologia e das áreas da saúde, que criaram um tipo do surdo como doente, uma doença primeira que tem consequências outras também nos aspectos mentais. Essa frase não é estranha das professoras, que já a ouviram, e a reconhecem como comum nas entrevistas e na aplicação demonstraram a presença dela em seus contextos, contudo, para grande maioria desse grupo, consolidou-se uma perspectiva que não confere à surdez essa figura de “doente mental”.

Na frase 16 (**Surdos só podem ser professores de Libras ou professores de outros surdos.**) há também uma suposição sobre as habilidades e características do ser surdo, que é discordada pelo exemplo da já comentada professora de artes Sona, que aparece como elemento para contrapor essa frase, um exemplo próximo que é citado verbalmente durante as entrevistas. Apesar de conhecida e citada por parcela significativa das professoras, mesmo assim a concordância e a neutralidade abarcam a circulam de outros discursos, tanto daquelas que não conhecem ou não lembraram de Sona, como daquelas que por outros motivos (não explicitados) tendem a duvidar da inserção do surdo em outros espaços.

A frase 1 (**Manter Escolas exclusivas para surdos é sustentar o modelo de segregação**) é uma resposta ao discurso das comunidades surdas que ~~vem~~ requerem a criação de um espaço escolar apropriado para as características da cultura surda. Esse pedido esbarra no discurso hegemônico da inclusão como socialização. Apesar desse discurso ser repetido a esmo e ser um empecilho para a criação de escolas bilíngues a partir da cultura surda, ainda assim essa frase não se aproxima da unanimidade, tem apenas um valor significativo. Levando a crer que haveria mais espaço discurso para a construção em Venturosa do que em outros espaços (Ver frase 18)

Sendo a manutenção das escolas específicas para esse grupo pode ser considerado como um incentivo à segregação social, a sua outra possibilidade apresentada na frase 17 (**A sala bilíngue (que se utiliza do português e da Libras) faz com que as crianças não-surdas se atrasem.**), apesar de ter uma maioria discordante, é considerável que um quarto das

participantes tomem essa frase como possibilidade, e diz respeito à disputa dos discursos trazendo nuances ao discurso inclusivo.

A Libras, entretanto, é visto, com outro tom que não significa isolamento, por isso, a frase 10 (**Os surdos aprenderem a língua de sinais faz com que se isolem em seu próprio grupo.**) ganha uma discordância maior. Entretanto a junção dos argumentos inclusivos (enquanto sala regular) para impossibilidade das escolas exclusivas e dos empecilhos das salas bilíngues são argumentos que dificultam a expansão do direito a Libras.

A língua é um dos aspectos que aparecem em diversas frases, a frase 8 (**É importante que os surdos aprendam a língua portuguesa para que possam acessar conteúdos abstratos.**), por exemplo, é um dos grandes argumentos do processo de oralização pressupondo que a língua de sinais seria incapaz de ter conceitos abstratos, que seus sinais correspondem à realidade física. Apesar de ser uma discussão secular, que tem tido reviravoltas a partir dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais ao redor do mundo, é forte sua posição, inclusive chamando a Libras como “Linguagem brasileira de sinais”, apesar da adição de apenas uma sílaba a Libras deixa de ser um sistema organizado e torna-se um aparato de comunicação intergrupo. A grande concordância com esse termo retoma a força dessa posição, que nas entrevistas não é estranhada, mesmo por aquelas que são mais próximas da Libras.

Assim também a concordância com a frase 12 (**Filhos surdos de pais ouvintes devem aprender português para melhor se desenvolver afetivamente.**) remonta a relação entre dois artefatos culturais da surdez: o aspecto familiar e o linguístico, considerados centrais em nossa sociedade mononuclear. A presença de um filho que difere de seus pais, coloca em cheque essa relação, e propõe a necessidade de uma adaptação estrutural. Mas assim como na escola, a questão é pensar como as pessoas devem se adaptar e quem deve se adaptar. Nesse caso, apesar da maioria considerar que os filhos devem se adaptar aprendendo português, o que é corroborado pelas entrevistadas, que apresentam grande dificuldade em se pensar mães de surdos/as, o que as fazem buscar a resposta em profissionais de saúde e no processo de normalizar para evitar a segregação. A explicação para o isolamento que a falta de conhecimento da sociedade, a lentidão da expansão da Libras nos espaços públicos, em especial retomam a quase inexistência de falantes de Libras em Venturosa.

9.2.2 Tendência Sócio-antropológica

A maioria dos participantes discordou de apenas uma frase desse grupo (frase 19), tendo uma concordância com cinco frases, com ênfase em duas frases (frases 11 e 14). As outras três frases (frases 14, 15 e 18) apresentaram uma frequência diluída. Na frase 18, concordância e discordância apresentam mesmo valor quantitativo, e nas frases 14 e 15, o valor neutro alcança um terço das participantes, quase empatando com o valor da concordância.

Uma das características desse grupo é ter um valor alto de não respondentes, enquanto no grupo anterior a maior porcentagem foi de 6%, com média de 2%. Nesse grupo, a maior porcentagem é de 8%, com média de 3,55% para cada pergunta. Além disso, a neutralidade é um aspecto que chama a atenção e vem seguido de comentários nas entrevistas e nas aplicações que denotam estranhamento. A frase 14 é um dos itens que mais levantaram questionamento, até mesmo escrito no questionário. Isso não é algo de todo inesperado, já que essa perspectiva se autorreconhece como contra-hegemônica e recente na história dos estudos surdos no Brasil (vide capítulo 3).

Quadro 15 - Frequência de Concordância e Discordância - Frases Sócio-antropológicas

	Disc	Neutro	Conc	NR
3. A surdez não é uma doença, mas uma diferença sociolinguística.	15%	17%	65%	4%
4. Ter interprete/tradutor da língua de sinais não é o bastante para o ensino dos surdos.	17%	13%	63%	8%
6. Existe uma cultura surda, que se expressa pelo modo diferente dessas pessoas se comunicarem e vivenciarem o mundo.	21%	25%	50%	4%
7. É essencial que os surdos tenham contato com a língua de sinais deles.	4%	2%	92%	2%
11. É mais proveitoso para o desenvolvimento das crianças surdas que seus pais aprendam a Libras.	6%	4%	88%	2%
14. O problema dos surdos não é a falta de audição, mas a imposição de ter que ouvir.	19%	33%	40%	8%
15. Existem pessoas que preferem usar a Libras ao invés do aparelho auditivo.	27%	33%	38%	2%
18. Deviam existir escolas exclusivas para os surdos, utilizando a Libras como língua oficial.	40%	19%	40%	2%
19. Surdos são apenas aqueles que se utilizam da Libras como meio principal de comunicação.	60%	13%	27%	0%

(Fonte: O autor, 2020)

A frase 3. (**A surdez não é uma doença, mas uma diferença sociolinguística.**) defini a surdez a partir da perspectiva sócio-antropológica, colocando os eixos dos principais termos da comunidade. Contudo, o sociolinguística é um termo distante do cotidiano, que levantou estranhamentos e diversas perguntas, duas das entrevistadas apesar de concordarem, confirmaram ter dúvida sobre o que o termo significa. Mesmo considerando a distância, o grupo tendeu a desconsiderar a surdez como doença. Isto é melhor compreendido na fala de algumas

professoras que entendem que a deficiência não seria exatamente uma doença, mas algo próximo dela.

Assim também a frase 19 (**Surdos são apenas aqueles que se utilizam da Libras como meio principal de comunicação.**), constrói-se a partir da definição de quem é surdo, e de quem não é, considera-se consonante o posicionamento de discordar dessa frase visto a aproximação com o discurso clínico-terapêutico no momento de definir a surdez.

A definição sócio-antropológica utiliza-se dos discursos da própria comunidade surda, dialogando com a frase 7. (**É essencial que os surdos tenham contato com a língua de sinais deles.**) que teve o maior grau de concordância entre as frases desse bloco, demarcando uma compreensão das professoras sobre o respeito a Libras como aspecto essencial. Isso é importante por demonstrar que o eco das sinalizações surdas para a Lei da Libras e sua utilização tem reverberado em diversos espaços, mesmo nos locais em que as comunidades não estão exatamente organizadas como instituições.

Assim também a frase 11 (**É mais proveitoso para o desenvolvimento das crianças surdas que seus pais aprendam a Libras.**) se coloca no oposto da frase 12, propõe aos pais o local da adaptação, convocando-os a aprendam Libras. A alta concordância reforça o posto na frase 7, e nos ecos da comunidade surda. Contudo, soa contraditória visto a também concordância com a frase 12.

As frases 4 (**Ter intérprete/tradutor da língua de sinais não é o bastante para o ensino dos surdos.**) e a frase 18 (**Deviam existir escolas exclusivas para os surdos, utilizando a Libras como língua oficial.**) demarcam os significados sobre a surdez no espaço escolar.

Na 4, o ‘não é o bastante’ evocou diversos sentidos, que levaram a alguns posicionamentos: 1. Compreendia-se que o intérprete/tradutor não seria o bastante porque seria necessário o professor ouvinte também, como a frase não falava do professor entendiam que realmente o intérprete/tradutor não poderia substituir o professor; 2. Para ser o bastante seria necessário que o resto da sala também soubesse algo de Libras para não excluir esse estudante. O posicionamento 2 se aproxima das discussões da comunidade surda, enquanto o 1 abre margem para considerar que se a frase fosse “Ter um professor ouvinte e um intérprete/tradutor da língua de sinais é o bastante para o ensino dos surdos” a concordância seria alta, se assim for a tendência continua sendo de um processo de escolarização não bilíngue.

Já a frase 18 esbarra na frase 1 (que é da perspectiva clínico-terapêutico), nela se afirma que as escolas exclusivas iriam gerar segregação, e gerou a adesão de 50%, perguntando de novo agora enfatizando a necessidade da Libras, o percentual cai para 40%. A diferença dos valores demonstra que algumas professoras não têm um arraigamento de posição. Como a frase

15, houve aqui uma diluição dos significados, denotando um espaço fértil para discussões. O empate exato entre a concordância e a discordância coloca em jogo efetivamente esse espaço fértil.

A frase 14 (**O problema dos surdos não é a falta de audição, mas a imposição de ter que ouvir.**) teve a maior quantidade de comentários durante a aplicação, soava estranho para as professoras “a imposição de ter que ouvir”. Essa também foi a frase com o maior grau de ‘não respondentes’, juntamente com a frase 4, contudo, ao contrário dessa, a frase 14 apresenta também um alto grau de respostas neutras. Os comentários giram em torno de dois focos: 1. a não compreensão da escrita, nesse caso se afirmava que a construção da frase a deixava estranha e ambígua; 2. a não compreensão de seu sentido, para algumas pessoas a frase estava tão distante que elas não conseguiam torná-la concreta. Um dos casos interessantes disso é que uma das participantes foi me questionar se aquela frase não era injusta já que a sociedade só queria o bem-estar físico do sujeito. Esse segundo foco, especialmente me denotava que a construção ouvintista estava tão arraigada que era difícil cogitar uma outra experiência fora dela. Apesar disso, as respondentes oscilaram entre a neutralidade e a concordância, sinalizando para uma sensibilidade com a questão que as impediam de discordar.

Outra frase que gerou bastante estranhamento foi a frase 6 (**Existe uma cultura surda, que se expressa pelo modo diferente dessas pessoas se comunicarem e vivenciarem o mundo.**). O termo “cultura surda” foi questionado por diversas entrevistadas. Os questionamentos giravam entorno da compreensão do termo “cultura” como um aspecto macro que não se especifica, então “se o surdo for brasileiro, a cultura dele é a brasileira, né?”, “a cultura não é juntando o povo do território? Então “cultura surda” seria se só tivesse surdo, não?”²⁴.

Uma das participantes que concordou totalmente com essa frase, no momento da entrevista estranhou a própria concordância, e disse que não tinha entendido a frase, virando-se para o pesquisador e pedindo um esclarecimento sobre ela. Ao final, ela ‘retirou’ sua concordância, dizendo que não é uma cultura separada, que eles têm que ser incluídos. Esse fato, isolado até onde sei, não invalida o percentual de concordância, mas enfatiza o que tenho posto sobre a estranheza que essas frases causaram e por isso a oscilação sobre o conteúdo, tendência do movimento de apreensão de conceitos (da assimilação e acomodação para usar os termos piagetianos).

²⁴ As frases aqui transcritas foram ditas durante a aplicação do questionário, e escritas logo após a aplicação, por tal não poderiam ser totalmente exatas, mas foram recuperadas a partir do sentido principal apreendido pelo pesquisador.

A frase 15 (**Existem pessoas que preferem usar a Libras ao invés do aparelho auditivo.**) é um dos grandes desencontros do discurso ouvintista e do discurso surdo. Para o ouvintista, o aparelho auditivo é o passaporte para a ‘normalidade’, que é estranho ser negado. Apesar disso, novamente é bem interessante que as participantes tenham oscilado, mostrando que existe uma sensibilidade para a experiência surda. Dentro do grupo, pode-se dizer que essa questão gerou uma diluição dos significados, uma disputa de sentidos com a concordância e a discordância, mas também com um grupo significativo que não consegue se definir.

9.2.3 O diálogo entre as tendências

No geral, os surdos não são mais figuras atreladas às doenças intelectuais (frase 9), mas isso não afasta de todo a tendência biomédica de colocar a saúde como prioridade (frase 2) e considerar esse aspecto como central na definição do que é ser surdo ou deficiente auditivo (frase 5). Apesar de definida pelos termos clínicos, a surdez não aparece com uma doença (frase 3), isso acontece por uma provável distinção entre doença e deficiência, quem sabe por uma aproximação com o modelo social de deficiência (deficiência secundária), contudo não tendo indícios de aproximação com o termo diferença.

O modelo social da deficiência tem trazido questões importantes para a discussão da deficiência, tendo reconfigurado os conceitos sobre a deficiência. Pesquisas já tem mostrado que a inclusão se tornou um valor amplamente defendido por diversos segmentos da sociedade, gerando até mesmo uma ruptura com qualquer questionamento a esse discurso (MENDES, 2006). O desafio seguinte insere-se na tentativa de construir a inclusão na prática apresentada sempre em processo, devido à falta de estrutura das escolas, de formação especializada, dificuldades de gestão entre outros (SANT’ANA, 2005; KARNOPP; KLEIN, 2007; MUSIS; CARVALHO, 2010; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012; COUTINHO, 2013)

Na escola, o paradoxo se aprofunda, se compararmos as respostas das duas tendências teremos apontamentos interessantes, o grupo de professoras apoia Libras em vários aspectos. Demonstrando, assim, que o eco da sinalização surda ganhou potência, possivelmente com a força da legislação, contudo ter a Libras como língua oficial da escola divide opiniões entre elas (frase 18). O fato de em sua maioria não conhecerem a língua (apontado no subcapítulo 9.2) pode explicar a resistência a Libras como língua oficial. Assim como na pesquisa de Karnopp e Klein (2007) em que existe uma lacuna linguística, e nas discussões de Quadros (2012).

Para as profissionais, os surdos devem ter acesso a sua língua (frase 7), deixando de considerar a Libras um aspecto de isolamento dos surdos (frase 10), mas essa língua não os define como sujeitos (frase 19). Apesar do espaço que a Libras ganha no discurso das professoras, a capacidade de aprender o português (frase 13) e para acessar conteúdos abstratos (frase 8) é um elemento que parece levar o apoio para a oralização. Por isso, considerar escolas específicas (frase 1) é um debate, resolvido pelas salas bilíngues, que não gerariam atrasos aos ouvintes (frase 17).

Assim o apoio a Libras ainda oscila quanto a manter sua exclusividade. As marcas disso são a compreensão da Libras como limitada a conteúdos concretos e a dúvida possibilidade de uso no contexto familiar, ora acreditando que os pais devem aprender Libras, ora acreditando que os filhos devem aprender português.

As professoras ao mesmo tempo consideram que as escolas (específicas) bilíngues são segregadoras (frase 1), mas reconhecem que o intérprete/tradutor da língua de sinais não é o bastante (frase 4). Contudo, pode ser que apenas não seja o bastante por lhe faltar um professor ouvinte do lado, não que se considere a necessidade de um ambiente que reconheça a cultura surda. A própria cultura surda (frase 6) é um ponto de discussão que agrega a maioria dos sujeitos, mas que olhada de perto gera um embate com o ideário da inclusão.

Em vários estudos tem se mostrado a adesão limitada dos sujeitos ouvintes a uso da Libras na educação, criando a compreensão de que a Libras é a primeira língua, mas que depois o surdo deve aprender o português oralizado, seja por leitura labial ou outras técnicas. Essa condição demonstra que o discurso da normalização apenas foi prorrogado, mas permanece como meta principal (FERNANDES; MOREIRA, 2013; MÜLLER; STÜRMER; KARNOP; THOMA, 2013). Essa construção do bilinguismo como uma fase para a oralização, descolada do aspecto cultural, é uma concessão do discurso ouvintista diante dos estudos do desenvolvimento que mostram o atraso afetivo e social das pessoas surdas e das lutas da comunidade, que tende a não alterar o *status* do ouvintismo como hegemônico (FERNANDES; MOREIRA, 2013).

Não é à toa que a Libras é um tema central dos estudos surdos, Karen Strobel (2008) por exemplo, demonstra a resistência familiar a escolar ao surdo, dando-lhe apenas algumas concessões para sua diferença, mas desejando que em algum momento o surdo acesse a língua portuguesa e deixe de precisar delas. Nádia Sá (2010) também retoma essa discussão ao mostrar que a Língua é um mecanismo de poder do discurso hegemônico, que “concede” a Libras ao mesmo tempo que amplia de forma tímida a inserção dela nas escolas. É até irônico pensar que

apesar de segunda língua oficial a Libras é bem menos vistas que as Línguas estrangeiras como espanhol, inglês e até mesmo francês.

Isso aponta para a reprodução do embate entre o sistema de educação inclusiva apenas em sala regular, versus as salas bilíngues que o grupo tem até a questão das escolas específicas. Por isso, a luta das comunidades surdas por escolas bilíngues que não apenas superficializem o uso da Libras, mas que se integrem à própria cultura surda, dando espaços ao desenvolvimento cultural e identitários.

A escolha entre aparelho auditivo e Libras (frase 15) e a relação dos surdos com a comunidade ouvinte (frase 14) são afirmações carregadas de estranhamentos, difíceis de serem compreendidos dentro do panorama ouvintista. Essas frases têm em comum a construção de uma alteridade que lança questionamento sobre o ouvintismo, que o coloca no lugar de impositores, e por isso mesmo é uma imagem estranha (STROBEL, 2008). Assim também constata Nidia Sá (2010) ao visibilizar as relações de poder entre a cultura hegemônica ouvintista e a minoria linguística da surdez, percebendo que a posição de ouvinte é tão naturalizada que causa espanto considerar outra possibilidade. Escolher não usar aparelho, não escutar é um ultraje à cultura ouvintista e a sua teoria de superioridade.

Essa relação de poder entre grupos aparece também nas respostas sobre as famílias ecoando um paradoxo considerando que os pais devem aprender Libras (frase 11), e a necessidade dos surdos de aprenderem português para se desenvolverem afetivamente (frase 12). Essa dicotomia apareceu novamente no momento que as entrevistadas eram convidadas a se pensarem como mães de filhos/as surdos/as, entre incentivar a Libras e trabalhar a oralização como elementos complementares. A Libras emerge como direito que é tensionado pela falta de pessoas que possam acessar. Nesses casos, as dificuldades por terem línguas diferentes ganham força e questionam o uso da Libras. Algumas usam o discurso de terceiro, a sociedade, o marido, os avôs e etc. não estão preparados e assim, para ‘integrar’ o sujeito se justifica a possibilidade de oralizar.

O interessante desses apontamentos é que, apesar de estatisticamente o grupo se aproximar da tendência sócio-antropológica, os discursos demonstram que são as frases que mais carregam estranhamento e dúvidas. Mesmo com os estranhamentos a concordância com vários dos itens, parece apontar para uma tendência de se sensibilizar com as questões sócio-antropológicas, o que poderia ser relevante no momento da elaboração de uma formação continuada.

9.3 As teias dos discursos sobre a surdez: entre a normalização e a diferença

O discurso da normalização aparece muito próximo das discussões sobre a deficiência. Especialmente por ser a diferença uma categoria ampla que questiona as estruturas da educação, trazendo desafios para as professoras. Três aspectos atravessam a análise das entrevistas: a. Os discursos sobre a inclusão; b. O olhar da saúde sobre a educação inclusiva; c. o local da diferença. Esses elementos podem ser compreendidos dentro de um mesmo prisma analítico, considerando que nas relações de poder a área da saúde, tem status e poder social. Assim não é surpresa que a inclusão seja vista como socialização, enquanto transforma em prática cotidiana as decisões de promoção e prevenção da saúde.

Para explicar essa linha de raciocínio melhor, apresentarei nesse subcapítulo os elementos das entrevistas das professoras que baseiam esses aspectos, considerando os aspectos da análise do discurso, a partir da vertente dialógica (BAKHTIN, 1992).

9.3.1 Venturosa está incluindo?

Esse subcapítulo apresentará as sinalizações que as professoras fizeram sobre a inclusão, não englobando a totalidade dos significados, mas se aproximando e dialogando sobre eles.

Já no dia da aplicação do questionário na formação das professoras da educação especial, houve um momento formativo que consistiu em definir a educação especial, em uma palavra. As participantes usaram palavras como: amor, carinho, perseverança, alegria dos resultados obtidos, frustração, o desafio constante, entre outras palavras e sentimentos. Com isso, podemos perceber que a educação especial é relacionada com os sentimentos principalmente, inclusive adjetivos paradoxais entre si. Ao mesmo tempo, as palavras estão distantes do aspecto de trabalho, profissão, de outros saberes docentes e próximas dos valores sociais.

De partida é interessante ressaltar que com diferentes argumentos as professoras oscilam em considerar que suas escolas ou que o município em que atuam, são inclusivos, seja considerando que estão em processo de inclusão, ou de ‘é inclusivo’ para alguns e não para os outros.

Da minha escola / Assim, eu acho que ela é inclusiva, naquela questão de crianças com autismo, com deficiência nunca vi lá. Eu também não tenho tempo, fico com os

meus pequenos lá em cima, mas... **Assim na questão dela ser inclusiva no caso do autismo, eu acho muito interessante**, as meninas se esforçam, e tudo (Laura)

Assim também, no diálogo sobre a posição atual dela como professora da educação especial (professora de apoio), Amaya hesita demora uns segundos para responder, e responde em meio a pausas na frase como se ainda estivesse construindo sua ideia sobre isso:

P: Tu falaste que no início, tu não conhecia muita coisa da educação inclusiva, foi analisando, foi vendo... E hoje, tu se sente mais preparada para trabalhar com a educação inclusiva?

Amaya: (00:03)²⁵ É... Eu acho. Eu acho que se eu ... eu pegar hoje pra fazer, eu posso até não conseguir fazer aquilo que eu gostaria, **mas pelo menos ia fazer o possível para ... dar certo!**

A parada de alguns segundos demonstra a necessidade de refletir sobre a pergunta, possivelmente por ser um elemento de insegurança. Ao final, ela considera a inclusão como um processo que ela mesma está trilhando, “fazendo o possível”. Isso é confirmado em suas próprias histórias em que os exemplos de inclusão são apresentando como em processo. Sua fala, portanto, não se afasta das demais professoras.

Da mesma forma, as demais profissionais, independentemente de serem as profissionais da educação especial ou regular, avaliam sua própria prática na inclusão como ‘em processo’, justificando de diversas formas: “nenhuma escola em Venturosa é totalmente inclusiva” (Shouko); “a inclusão é um processo” (Belier); “tem algumas coisas que a gente ainda não lidou, e por ser novidade” (Kitana). Para além das justificativas, que não entrarei no mérito, o que se consolida é o reconhecimento de um caminho a ser trilhado ainda, a inclusão como inacabada.

A inclusão como um processo novo confirma os achados de Glaé Machado (2009) na cidade de Montenegro (RS). Em sua dissertação Machado encontrou entre as professoras uma visão da inclusão como um processo recente, um desafio. Apesar de 11 anos de diferenças, e estarem em cidades diferentes as professoras de Venturosa compartilham essa concepção. Contudo, ao contrário das professoras de Montenegro – RS, que remetem a inclusão a um processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, em Venturosa – PE as referências perpassaram a inclusão como cuidado, socialização. Esses aspectos dialogam com achados de Maristela Guasselli (2005) e sobre eles irei dissertar mais detalhadamente nos próximos subcapítulos.

Como Tardif (2014) propõe, os saberes docentes são permeados pelas experiências, que incluem a vivência como estudante da educação básica ou superior. Essas experiências ajudam

²⁵ Esse número refere-se a quantidade de segundos que a participantes demorou para responder.

a significar a prática profissional, sendo usada como modelo ou não. No caso de Laura, por exemplo, a experiência aparece como um modelo negativo que ela não pretende seguir. Ela retoma esse exemplo que ocorreu durante a formação no magistério para conceituar a inclusão, e justificar o autoidentificado olhar sensibilizado para essas questões:

[...] Me chamou atenção porquê tinham uma criança, que ela tinha dificuldade visual. E ela estava ali dispersa na sala, não tava/²⁶A professora tava ali dando a aula dela. Uma aula muito boa por vista, que ela deu, as crianças tavam entendendo. Só que a menina tava lá dispersa, e eu... Olhando assim... Meu Deus... Você não vai fazer nada? Por que a pessoa fica né? Ta ali fazendo a observação e fica... (Laura)

Essa experiência é significada a partir da crítica, sendo trazida como uma situação que a incomoda, se posicionando, e ao mesmo tempo enfatizando sua concepção de educação “trabalhar o concreto”, que é trazida novamente em diversos momentos da entrevista. Em seu olhar, a educação deve basear-se em atividades práticas, empíricas para ensinar, dessa forma, o abstrato deve ser traduzido e aproximado dos estudantes através de atividades de aproximação. Uma das únicas entrevistadas que enfatiza uma filosofia educacional, apontando como ela coloca as coisas na prática, e como supõe a relação com os estudantes.

Ao longo de seu discurso, Laura traz figuras semelhantes. Para ela o olhar da inclusão volta-se à deficiência e desemboca em “adequar aquela criança” como o processo de normalização.

P: E do teu trabalho com a inclusão como ta sendo?

Laura: [...] É um desafio onde, **a gente tem que ter o olhar para a deficiência, e a gente tem que trabalha, da forma de adequar aquela criança a conhecer, o alfabeto, a conta, conseguir ler, a conseguir a fazer conta.** Então é um trabalho formiguinha, devagarzinho. Mas a gente tem que saber que através do conhecimento diário, que a gente consegue fazer alguma coisa. Se não faz... Não adianta dizer assim: “Eu vou e vou fazer isso”. E não vai por aí. Planejamento da gente, tem que ser também diário. Você tem que planejar diariamente.

Indo para a adequação da criança, Laura remonta ao paradigma da integração (PACHECO; ALVES, 2017), no qual a educação centra-se no desejo de normalizar o sujeito diferente, buscando que ele/a se esforce para se integrar ao grupo.

Ao contrário de Laura, Belier demonstra uma maior sensibilidade as questões sócio-antropológicas, sendo a professora entrevistada com mais concordância com esse bloco. Entretanto, na análise de sua entrevista foi possível perceber que ela oscila, demarcando um local de cuidado e de ligação com a clínica.

Assim também, ao retomar sua própria trajetória, e construir a narrativa sobre seu encontro com a educação especial, Belier coloca o ponto central da pedagogia na atividade do cuidado. A professora enraíza-se no paradigma da extensão da família (a segunda família), na

²⁶ A barra representa uma mudança brusca na fala, o corte de uma frase ou palavra.

qual a profissional não é professora, mas tia, e o objetivo do trabalho não é a aprendizagem ou o desenvolvimento. Nesse sentido que é interessante que não apenas ela retoma a pedagogia como cuidado, mas que ligue automaticamente essa questão à estrutura familiar.

Antes de assumir, eu já tinha, e procurava os cursos nê? Sempre que... A partir da faculdade já começou meu interesse maior em relação a educação especial. Por que a gente começa a conhecer nê? Conhecer o outro lado. **Principalmente porque é pedagogia, e a gente trabalha muito encima da criança que tem dificuldades, do cuidado com essas crianças, nê? A questão da estrutura também familiar, que é outro ponto que a gente tem que ter uma visão diferenciada para acompanhar.** Ai eu fui me interessando, me aprofundando, e foi vindo, vindo... E hoje eu sou uma professora de apoio. (Belier)

Em outro trecho, quando Belier e Amaya, que trabalham na mesma escola, são chamadas a assumir o papel de gestoras, elas direcionam seu discurso de prioridade para pensar a acessibilidade arquitetônica e instrumental apresentadas por Sasaki (2009).

Mesmo que considerem estar em constante evolução, a formação continuada não aparece como elemento prioritário para nenhuma das duas.

P: O que que tu achas assim. Se tu pudesses. Sei lá... Vamos dizer que você está na direção do município, tem dinheiro bastante, o que você faria?

Belier: **e assim a adaptação, é muito importante. Por quê por exemplo, a gente tem alunos que a gente tem que trocar eles.** Nê? Tem uns que a gente precisa a comida na boquinha. Tem casos aqui, na escola, aqui na escola mesmo tem. Tem um cadeirante de dois anos, e essa é a minha maior dificuldade é a troca. E o material, porquê nem sempre tem como a gente ficar fazendo a adaptação [...]

Suas prioridades e as justificativas são sem dúvidas relevantes, contudo, focalizar nelas sem dispor dos aspectos pedagógicos finalidades da educação, apontam para um contexto tão deficitário, que tornam difícil efetuar as questões básicas da inclusão.

Alçada a mesma posição, Laura, Kitana e Shouko colocam a formação como prioridade. Antes até da pergunta específica aparecer Kitana já afirma:

P: Você se sente preparada para a inclusão?

Kitana: Ainda não, ainda não.

P: E o que falta?

Kitana: Oh [pesquisador]! Eu acho que falta da escola proporcionar pra gente mais formação.

P: Formações?

Kitana: Formações, isto por quê é eu ainda tô fazendo nê? Eu ainda não tenho pós nê? Ainda tô fazendo a graduação, to no 6 período da graduação, e assim eu dou aula me baseando no que vejo nas disciplinas. **Só que eu acho assim que a escola, deveria proporcionar mais formações, pra gente saber lidar melhor com essas crianças, da melhor forma possível. Aonde elas aprendam, e a gente aprender também com eles nê? É uma troca de experiência nê?**

A preocupação com o aprender aparece de forma mais marcante nas falas de Kitana e Shouko, o que pode demarcar um diálogo com o a prática e a sua formação em andamento. Ao

contrário delas que demarcam sua posição, colocando-se no papel de quem precisa das formações, Laura se afasta, colocando as formações “pra os professores”, considerando que muitos “é perdido”.

Primeiro que faria uma capacitação com pessoas especializadas, **pra dar um ponto de luz pra os professores, por que tem muitos que é perdido**. Então, nessas salas de multiseriado... Eu tenho uma colega que ensina, e eu digo, menina você é uma guerreira. Por que você trabalhar quatro conteúdos diferentes pra uma turma que tem de várias series? Isso é luta! Pra dar uma capacitação, **pra os professores**, colocar concreto, trazer muito concreto pra trabalhar dessa forma e num deixar aluno disperso. Que eu só lembro, do efeito do estágio. (LAURA)

Para além de se colocar afastada, Laura também insere sua própria filosofia educacional como central durante a formação, demarcando a confiança que tem em sua perspectiva. Assim como a tensão entre escolas exclusivas e regulares ressurgem no discurso das professoras. Belier e Laura tendem a acionar a inclusão como mecanismo de socialização.

P: É. Tem alguma outra frase que tu tem achado estranha? Ou que tu já tenha ouvido antes?

Belier: deveria existir escolas exclusivas para alunos surdos, utilizando Libras como língua oficial. Também eu já tinha escutado muito isso. Tanto é que em alguns locais isso existe, né? Escola específicas para deficientes, ou para pessoas surdas. Nê? E é tanto que eu responde que discordava, é... **por mais que seja um recurso, eu acho que não existe inclusão, se não tiver tudo junto no meio. Ai você diz... A gente estuda grupos sociais desde o primeiro ano, e se a gente fala da questão de grupos, de conviver em grupos, então por que a gente vai excluir um grupo?.**

Em outro momento ela ressalta novamente a inclusão como socialização, exemplificando a inclusão no horário do intervalo. Compreendermos que esse momento do intervalo é extremamente válido, e de fato exemplifica um momento da inclusão, contudo a inclusão é um processo educativo, que deve ter como finalidade auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento integral, nas diversas áreas: cognitiva, social, emocional, espacial, e etc. Focalizar apenas uma área, tornará a atividade incompleta.

A questão da inclusão né? Se você sair nessas salas aqui até o final do corredor. Cada sala vai ter uma criança com alguma necessidade especial e todos os demais alunos vão saber, e vão me dizer. **E vão te demonstrar o que é inclusão, se você vinher aqui na hora do intervalo você vai ver algumas crianças brincando com outras crianças deficientes**, você vai ver crianças procurando as outras crianças... (BELIER)

Da mesma forma, Kitana apresenta a socialização como prerrogativa primeira da escola e da inclusão. Em sua fala ela considera a necessidade de ambientes específicos, mas contrapõem-se a possibilidade de uma escola específica:

Sim, teriam esses ambientes, **por que se a gente fizer uma escola só pra elas, onde estaria o tema da inclusão? Não vai ter, por que a gente vê que muitas escolas a gente chega e não tem essa acolhida**. Não só para os surdos, para os cadeirantes... Aqui no município de Venturosa a gente não vê isso. (KITANA)

Assim também ao falar, Shouko retrata a inclusão trazendo a noção de participação:

Eu acho que eles sempre tentam fazer o possível **para resgatar ela pra junto da turma**. Para ela ficar ali, num cotidiano. (SHOUKO)

Já sobre a surdez hipotetizada de seu filho, Laura se remete a “dificuldadizinha”. Ela tem uma posição bem demarcada em defesa da inclusão enquanto centrada no processo de socialização,

Eu num acho, tem muitas pessoas que dizem: Por você ter, ou seu filho ter uma dificuldade. Nem é uma dificuldade na verdade, né? **Ele tem que ta naquela escola, só com pessoas iguais a ele. Eu quando escuto uma pessoa dizer isso, dá uma vontade de encrencar com a pessoa. Eu digo não, isso é inadmissível, tem que interagir, tem que tá participando, tem que ta com as crianças ditas normais.** Eu se tivesse um filho, eu num iria querer ele excluído, eu ia querer ele com os outros. Misturado com os outros. Por isso, que eu digo fé em deus que eu ainda vejo essa educação melhorar (LAURA)

Ednea Albuquerque (2007) também percebe o aspecto da “simples inserção do aluno” como foco da inclusão demonstrando sua distância dos desejos de desenvolvimento e aprendizagem para todos.

O trabalho de Danielle Nôbrega (2007) também visibiliza a socialização como um aspecto central das representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva. Em seu trabalho ela afirma que “educação inclusiva se traduz, portanto, na preocupação dos participantes em como lidar com a pessoa com deficiência e como promover o convívio desta pessoa com os demais alunos em sala de sala” (p. 154). Esse mesmo aspecto aparece nos trabalhos de Eliana Carlino (2006) e o de Silvana Pereira (2006). A socialização aparece como um primeiro aspecto da inclusão sem dúvida, mas pelos relatos desses trabalhos (e também do atual) a socialização é o que tem sido conseguido ainda com dificuldades. Dessa forma, a inclusão afasta-se do seu desejo de influir sobre a aprendizagem desses sujeitos e resguarda-se por colocá-los juntos em sala.

Persiste, portanto, o questionamento: realmente estamos incluindo? Ou apenas integrando? Adil Kitahara e Eda Custódio (2017) ao revisaram os trabalhos **sobre de** representações sociais sobre inclusão perceberam que em todos os textos encontrados havia sempre a presença de lócus de exclusão ou integração, que não se apresenta como majoritária, mas que permanece no discurso dos professores. Mesmo com discursos inclusivos como hegemônicos, a presença exclusão mostra-se na preferência pelos estudantes “normais” ou na desresponsalização pelos estudantes atípicos.

Especificamente sobre a surdez o trabalho de Noemi Rios e Beatriz Novaes (2009) encontraram uma realidade muito mais próxima da integração do que da inclusão, em que o estudante tem tido dificuldade até mesmo de iniciar interações sociais.

Isso reforça as palavras dos Estudos Culturais o discurso da inclusão tem ampliado a tolerância para os grupos diferentes, um discurso politicamente correto, mas permanece enquadrando-os na marginalidade, com o apagamento de suas diferenças (SILVA, 2000; SKLIAR, 1998; QUADROS, 2012).

Por fim, podemos perceber que os discursos sobre a inclusão transitam entre aspectos sociais, cumprindo seu papel de inserção, mas distante do objetivo pedagógico, educativo. Isso deve-se a estrutura física defasada com que tornam o espaço da troca de fralda um grande problema, e reforçam os desafios básicos ainda encontrados.

9.3.2 Existe local para a diferença na escola?

Mesmo entre os adeptos da perspectiva sócio-antropológica como Belier, também se percebe que há uma tentativa de ‘normalizar’ a surdez, enfatizando que são “*como pessoas normais*”. O próprio uso da expressão “como pessoas normais” enfatiza uma comparação de igualdade entre grupos e assim se percebe que ela considera a existência de um grupo normal e outro não normal.

A estratégia de comparação pela igualdade também é relevante. Parece que para as professoras a diferença é sinónimo de ruim, indesejável. Dai a necessidade de mostrar que é igual, logo emerge a necessidade de afirmar a posição do surdo como não diferente.

De início eu acho que é um grande choque né ? Pra gente, mas tentar lidar da melhor forma possível, **por que não é diferente de ninguém, ele só tem uma dificuldade e só.** (KITANA)

Novamente, a figura da dificuldade (só uma dificuldade) emerge como um ponderador da diferença, como um substituto, agora na fala de Kitana. A diferença como algo indesejado remonta ao ensejo pela universalidade e o essencialismo, que atravessam o discurso da sociedade moderna (HALL, 2006), frutos da emergência do estado-nação (FOUCAULT, 2008). O jogo da diferença era usado apenas para se referir ao exogrupo, aquele que não merecia/deveria ou poderia fazer parte do grupo, servindo também para conter os anormais da família/sociedade.

Assim tornam-se pejorativos e estigmatizantes termos que escancarem a diferença, como surdo, negro, gay, a sociedade tende com isso a procurar outros termos que mascarem. Por isso, a escolha dos termos para se referir as diferenças dos estudantes é um dos pontos mais interessantes durante a entrevista, Amaya por exemplo diz:

Agora assim ... com pessoas é... que não enxergam, eu tenho primas. **Tenho uma prima mesmo que não enxerga nada. Só que assim, ela fala perfeitamente. Faz tudo!** (em tom enfático com risos da participante) **E eu sempre digo que ela é um exemplo assim para a família. Por que, ela faz de tudo um pouco, tudo que você imaginar. Tem um QI lá no alto. Ela canta, ela toca, ela cozinha. Tudo de normal ela faz. É impressionante.** (AMAYA)

As suas primas que “não enxergam” são reduzidas a um “exemplo para a família” de uma que “Faz tudo!”, que “fala perfeitamente” (inclusive essa afirmação supõe uma relação entre o não enxerga e outras diferenças, como se a deficiência incidisse globalmente no sujeito). Ao recorrer ao QI, e a atividades do cotidiano ela apresenta uma proposta de superação, atividades não esperadas para ela (impressionante). Essa frase arraigada de preconceitos e disposições sobre o sujeito diferente, apenas demonstra o poder da teia discursiva que a envolve. Um exemplo, disso, é como a própria mídia tende a demonstrar o quão impressionante o sujeito “deficiente” pode ser, num discurso “espetaculizador” de suas habilidades (RAMOS; COSTA-FERNANDEZ, 2019).

Lígia Amaral (1998) percebe esse movimento de “exaltação” das habilidades das pessoas com deficiência como um processo de compensação, servindo de máscara para o preconceito velado. Dessa forma, o trivial ao ser feito por uma pessoa com deficiência torna-se um espetáculo de superação, evidenciando ainda mais a baixa expectativa de desenvolvimento que a sociedade tem para essas pessoas.

Isso vai aparecer também na fala de Belier, que mesmo sendo questionada sobre o uso de outro termo ‘surdo-mudo’, entrelaça a palavra deficiente:

P: Você ainda escuta esse termo, surdo-mudo por aqui?

Belier: Muito. Tanto é... **é uma palavra que eu acho muito forte a palavra deficiente. Quando se usa esse termo, eu... eu acho forte. E as vezes eu fico indagando esse termo está correto. Por mais que aquela criança seja deficiente...** Como você me perguntou você sendo mãe? Eu não queria escutar, que ele era deficiente. Eu... Eu... Quero escutar que meu filho precisa de uma especialização, ele precisa ser... que meu filho tem limitações, não deficiência. É muito forte.

Repare que a pergunta não se refere a deficiência. A diferença sonora entre deficiente e surdo-mudo, enfraquece a hipótese de ter havido um ruído na comunicação (que ela tenha escutado outra coisa). Além disso, a pausa em sua fala parece mais um corte, uma mudança na construção, que pode indicar também uma mudança de linha de raciocínio.

Impossível recuperar a causa dessa mudança, nem mesmo ela poderia responder isso com toda a certeza, mas o que se pode perceber é que a ‘nova’ ideia construída apresenta uma crítica (um incomodo) ao termo deficiente, sendo ensaiada uma substituição por limitação. Esse desdobramento nos mostra a força da palavra deficiente que permanece apesar do incomodo, e

mesmo quando substituída permanece a ênfase na falta “limitação”. Parte de seu incomodo é com o uso do termo, como fonte de constrangimento, mesmo que continue atrelado como verdadeiro o uso do termo.

A diferença enquanto característica da surdez não emerge como possibilidade, por estar distante da imagem do ouvinte sobre os surdos. Belier chega a me convidar a responder seu incomodo, em busca de uma alternativa:

“é correto? Né? Eu pesquisei, me disseram que era correto, e eu pesquisei é realmente correto. Mas você como pai, você escuta e você num acha forte?” (Belier)

Tomaz Tadeu da Silva (2000) a partir dos estudos culturais tem demonstrados o desafio de pensar a diferença em uma escola construída pelo discurso da norma, da medida, do padrão. Carlos Musis e Sumaya de Carvalho (2010) estudando as representações sociais de professores sobre alunos com deficiência identificou que “Os alunos-professores, da mesma forma que a sociedade, falam da importância de perceber as diferenças, mas não convivem harmoniosamente com o diferente/deficiente.” (p. 214). Da mesma forma que alguns desses participantes reconheceram não saber como fazer a inclusão, menos ainda com diferenças que estivessem distantes de sua realidade.

Por isso, não é de se espantar que o encontro com a diferença cause uma preocupação (“e agora meu deus”), que é amenizada pela busca por informação, que não coincidentemente esbarra na medicalização do estudante.

Por que é difícil, quando a criança, ou a gente mesmo, tem algum tipo de deficiência que fala e a aquela pessoa não te ... escuta. Né? Eu acho que iria estranhar muito. (Amaya)

A insegurança advém do medo de lidar com um sujeito que foge da norma vigente, seja em seu caráter estatístico, funcional/estrutural ou valorativo (AMARAL, 1998). Ao perceber o desvio busca-se uma ‘teoria’ uma forma de explicá-lo, criando significados sobre ele.

Gilberto Velho (1977) irá discorrer sobre os dispositivos sociais para lidar com o desviante, ao demonstrar que frente ao sujeito desviante seu entorno cria um conjunto de teorias explica-lo que em via de regra o aproximam dos termos da patologia. Ao utilizar os termos médicos justifica-se um motivo para a exclusão, e cria-se uma profecia autorrealizada. Dorith Scheneider (1977) ao acompanhar como os alunos imaturos tornavam-se alunos “excepcionais”, apresenta um exemplo de como isso acontece.

Esses são alguns exemplos de como a educação e a saúde (modelo biomédico) tornam-se cada vez mais indissociáveis especialmente no olhar sobre o desviante/diferente. Por consequente, o diagnóstico e a medicação têm ocorrido cada vez mais cedo nas escolas,

servindo como forma de prevenir e tratar as anormalidades. Seu braço na psicologia tem sugerido o diagnóstico das doenças psicológicas também, com o uso cada vez mais cedo dos métodos de tratamento (RAMOS, 2019).

Um exemplo potente dessa relação está na narrativa de Belier que apresenta a educação especial como em evolução, trazendo dois elementos que incentivam esse processo: 1. A descoberta de um novo “CID”, fazendo referência ao Código Internacional de Doenças, 2. descobrir uma forma diferente de trabalhar.

Agora fiquei. E quero continuar, e conhecendo sempre mais. Porquê assim é igual, a gente não tá pronto e acabado. A gente tá em evolução, e a educação especial tá em evolução, a cada dia que passa **a gente descobre um “CID”, ou a gente descobre uma forma diferente de trabalhar**, até mesmo com a visão da gente, mas com adaptação de alguns profissionais da área. (Belier)

Os dois elementos da evolução são apresentados no espectro do “ou”, (ou a descoberta do “CID” ou o nosso trabalho) como opostos, que se alternam. O CID é um manual diagnóstico internacional organizado pela Organização Mundial de Saúde, utilizado em diversos países como modelo de padronização e classificação de doenças. Ao colocar a descoberta de um ‘CID’ em destaque, Belier pode estar direcionando o discurso ao pesquisador e sua posição de profissional da saúde, buscando uma aproximação entre os discursos.

Essa construção textual, também pode ser interpretada como uma reificação da saúde, dando ao ‘CID’ o papel preponderante. A referência ao Código Internacional de Doenças (CID) faz emergir a histórica relação da educação com a saúde. Dentro do panorama nacional a saúde invade a educação, especialmente a partir do movimento higienista (ZUCOLOTTO, 2007). O diálogo entre as duas áreas não é igualitário, a saúde exerce seu poder, determinando as ações da educação. O médico, os profissionais “psi” e as demais áreas da saúde são chamadas constantemente para prevenir os males sociais (FOUCAULT, 2008), a partir da “definição” de práticas educacionais mais saudáveis, voltando ao modelo clínico-terapêutico. Percebe-se que a descoberta não é do estudante, da diferença desse estudante, na verdade ele/a não é sequer citado, é o novo CID, que trará a evolução para a educação especial.

Assim como o CID trará a evolução, focar-se na deficiência enquanto doença produz uma pedagogia voltada para a saúde, para a falta, aproximando-se do modelo biomédico. Apesar de referir-se ao CID, não há uma referência ao CIF, considerado um complemento ao olhar biomédico do primeiro. Proposto pela Organização Mundial de Saúde o CIF tornou-se revolucionário por ser um manual médico que traz uma concepção social da deficiência (DINIZ, 2003). Contudo, o CIF é pouco usado no Brasil, e desconhecido de muitas pessoas, seu uso

ficou restrito, considera-se que o modelo social de deficiência esteja ainda se consolidando no Brasil (DINIZ, 2007; MANTOAN, 2003).

O segundo elemento para a evolução da educação especial a partir de Belier é a construção de uma forma diferente de trabalhar, que inclui “até mesmo” a visão delas. A ênfase com essa expressão adverbial denota a inclusão de algo que não seria esperado, transparecendo ser uma atividade externa. Nesse discurso reforça-se o não poder que elas têm sobre o próprio trabalho, submetendo a educação ao poder da clínica/saúde.

Na entrevista de Laura, quando questionada se já recebeu crianças com dificuldade em sala de aula, percebe-se em sua fala a emergência dos termos biomédicos de deficiência e de déficit. Inclusive é interessante perceber que a diferença de atenção já é posta na caixinha do déficit, alinhando ao termo TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), como se assim torna-se mais fácil sua ação.

Não, no maternal com deficiência não. **Mas já tive uma que era com déficit de atenção.** Mesmo pequeno e com muito/Eu já gosto nê? **De observar, desde pequenininho, teve um aluno que ele ia fazer três anos,** acho que tá com uns três ou quatro anos desse caso. **Ele não conseguia se concentrar,** aí eu disse: e agora meu deus, o que é que eu vou fazer pra chamar a atenção? Aí comecei, pesquisar, pesquisar, olhar na internet, conversar... Eita, vou perturbar [nome de um profissional de saúde da cidade]. Aí começava... Começava a teclar. Oh, isso assim, e assim... Oh, me tira uma dúvida. Aí pronto, fui ver o que eu podia fazer por essa criança. Aí comecei, comecei, me abaixava, ficava perto dele, olhava... Conversava olhando olho no olho. Aí graças a deus **a criança foi, despertando.** (Laura)

A diferença, é posta como anormalidade cada vez mais cedo (como a falta de atenção do estudante de Laura), sendo enquadrada em termos médicos (no ‘CID’) como forma de evoluir, mas que influíram na construção de intervenções preventivas cada vez mais ‘domesticadoras’.

Belier e Amaya retratam em suas experiências a busca por um profissional de saúde assim como Laura, que lhes indicassem como lidar com os aspectos da criança deficiente. Isso converge com a afirmação anterior delas mesmas sobre a necessidade de terem mais formações dentro das escolas. Na verdade, em nenhuma das entrevistas, a coordenadora pedagógica, as profissionais de apoio, a gestão é apresentada como elementos de apoio na hora da necessidade, a ajuda vem de profissionais externos, da internet, de outras profissionais (de fora da escola), especialmente da área da saúde. A ênfase no profissional de saúde apresenta-se como mais um exemplo do entrelaçamento da educação com o processo de patologização.

Em suas pesquisas Laura relatou a necessidade, de adaptar a sua posição em sala de aula para “despertar” o estudante. O uso da palavra despertar é bem interessante, afinal ele estava “dormindo” anteriormente? Possivelmente a palavra faz referência à “inércia” dele ao não acompanhar o caminho das aulas e dos conteúdos, o que silencia e desqualifica as outras atividades que fazia, que não são nem ao menos nomeadas. O comportamento ‘anormal’ é silenciado desconsiderando qualquer possibilidade de desenvolvimento a partir dele.

Na última pergunta da entrevista, ao comentar livremente sobre a pesquisa, Belier retoma a Libras como direito, dando a sugestão de propor o curso para outras pessoas que não só da área de saúde.

P: Algum comentário final? Alguma coisa que você queria dizer? alguma coisa...
 Belier: Como eu disse na minha primeira parte, um curso de Libras no município, aberto... Já era uma coisa que ajudasse porquê... a gente tem que entender que muitas pessoas, **não só da área da saúde**, querem e precisam aprender a conversar sobre... né? Conversar em Libras, se comunicar, estar apto a se comunicar... [...]

De acordo com os programas de ação do município não há nenhuma iniciativa que priorize a saúde como integrantes dos cursos de Libras, ao contrário, os poucos que sabem se encontram na área de educação, que seria privilegiada por conhecer na faculdade essa língua. Colocar essa frase, portanto, tem mais relação com a construção da imagem que tem da saúde como prioridade do estado, versus seu desejo de ver a educação como prioridade.

Apesar disso, é importante frisar que das cinco entrevistadas duas (Shouko e Kitana) não fazem referência direta à saúde, colocando-a como superior ou primordial. As duas são as profissionais com menos tempo de atuação, e que ainda estão cursando a faculdade. Isso pode indicar uma diferença no discurso formativo atual, ou considerar que sua inserção recente as faz ainda não terem se socializado profissionalmente, e por tal, ‘adeptas’ dessa relação de poder. Essas hipóteses careceriam de mais estudos e aprofundamentos, mas pode ser um indicativo de uma mudança em curso.

De toda forma, o que se pode considerar é que o diferente tem um local na educação: o local da patologia. No discurso das professoras, mas parece que ser diferente é indesejado, e que cabe a educação inclusiva impedir a expansão dessa diferença. Para isso ela reforça espaços de socialização para inserir, mesmo que isso signifique ter que adequar o estudante diferente “despertando-o”.

Além disso, a educação é apresentada como necessitada da saúde (do CID, do profissional de saúde) para evoluir ou fazer evoluir, considerando seu objetivo maior a melhora, a adequação, o despertar do estudante. Arraigando, assim, a educação à saúde, quase parecendo

que uma espera que a outra diga o que deve ser feito. Isso retira totalmente o discurso transgressor da inclusão (MANTOAN, 2003; 2018), e insere-se na simples inserção/integração dos estudantes a partir dos parâmetros da norma. Toleram-se algumas divergências desses estudantes, desde que não atrapalhem o todo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os significados são aspectos complexos, teias que se expandem, que de tão longas não vemos seu início nem seu fim. Alguns de seus fios são tão naturalizados que se camuflam na paisagem, outros estão tão distantes que suas imagens se distorcem. Entre tantos aspectos, analisá-las é um desafio, um pouco ingrato pela sua incompletude e dificuldade, mas (ao menos para mim) um caminho deslumbrante.

Considerando que toda pesquisa tem espaço e tempo determinados, partimos de um questionamento sobre a imposição do modelo produzido pela região metropolitana como centro das políticas e das práticas no estado pernambucano. As escolas, para além da implementação prescritas das políticas públicas, alicerçam-se em territórios específicos, que demandam de suas profissionais posturas próprias, muitas delas não-prescritas, mas que fazem parte da inserção na comunidade.

Dessa forma, ao nos aproximarmos dos “interiores” pernambucanos, pretendemos contribuir para lançar luz às demais realidades do estado, de forma especial à Região do Agreste Meridional, onde se localiza a cidade de Venturosa, campo do estudo. Venturosa emerge não como representante da região, mas como um caso específico que nos possibilita construir reflexões sobre o contexto educacional da região.

A invisibilidade científica da educação do Agreste impõe a ampliação de diálogos em estudos como estes. Os estudos que existem nos dão pistas de áreas importantes, como a defasagem de formação, os desafios financeiros de infraestrutura e de gestão profissional. Nesse campo de disputas, as professoras de Venturosa lidam com suas realidades, seus pertencimentos e uma prática profissional que não consegue ser prescrita por completo, em que as “receitas” não funcionam.

No caso da educação venturosense, os profissionais da educação especial, apesar de formados em sua maioria em cursos de licenciatura (especialmente pedagogia), escolhem esta profissão como uma oportunidade de emprego estável, frente às instabilidades econômicas de uma região marcada pela estiagem anual. Com isso, a prática limita-se à prescrição. Os profissionais são tomados por “boa vontade” e “força de vontade” como em outros contextos, contudo, pergunta-se: até que ponto esta motivação será suficiente?

Ressoam o fato de que as “práticas de outros lugares não funcionam na cidade”, “a inclusão aqui é outra”, o que pode ser considerado como uma dificuldade de apreender

estratégias de adaptação efetivas. Alia-se a isso a sobrecarga dos profissionais, que são marcados por mais de um expediente, como forma de complementar a renda.

Para além de uma responsabilização direta das profissionais, propomos rever esses elementos como sintoma de um sistema educacional permeado pela prática capitalista, que aliena o trabalho docente e o transforma em mais-valia, em troca de serviços por dinheiro. A educação aproxima-se do cenário industrial, em que o produto da indústria se desprende da prática de seus funcionários, tornando a educação uma máquina de formar (igualdades) padrões, moer os aspectos próprios dos estudantes, mas também do professor.

A escolha pelo questionário mostrou-se um desafio, não sei se apenas meu, ou do próprio método. Hoje, consideraria se pudesse escolher outro instrumento mais processual, que não forçasse as profissionais a se ancorarem em suas experiências de provas. Contudo, a própria insegurança das profissionais tornou-se resultado importante sobre o tema e o contexto.

Encontrar apenas mulheres na educação infantil e na educação especial não é espanto, visto a contínua demarcação de gênero desses espaços. E é entre as mulheres que essa pesquisa ocorreu. Mulheres em sua maioria pardas, apesar de suas dificuldades para se auto-definirem.

Essas mulheres não necessariamente sonhavam em ser professoras, mas foi a profissão que lhes apareceu como atividade remunerada e que lhes coibiu dentro do esperado para o seu gênero. Isso demonstra a feminilização da educação, ao mesmo tempo a desvalorização do status profissional que acaba sendo apresentado como uma outra opção para inserir-se no mercado de trabalho. A congruência das faculdades de licenciatura na região também são elementos importantes desses contextos, não que se considere-as desnecessárias, mas ter apenas elas, limita as opções daqueles que não têm condições de saírem da região.

Sinalizando sobre a educação especial na perspectiva inclusiva vemos uma educação em constante processo, ainda inacabada segundo as próprias professoras, mas que tem avançado face as diversas dificuldades (como falta de formação específica e profissionais). Percebo uma educação que vacila entre os sentimentos de caridade e de desejo de normalizar seus sujeitos, e as vozes desses próprios sujeitos que não se distanciam dessa possibilidade. Apesar disso, a educação inclusiva é um valor defendido por todas, especialmente o conceito de inclusão total, acontecendo na sala regular, considerando as escolas específicas como um modelo segregador. A inclusão é vista como centrada no processo de socialização às vezes, até destituindo a pedagogia de seu papel desenvolvimental e instituindo-se como prática de cuidado dando margem para a entrada da saúde com sua perspectiva de intervenção.

Mesmo que reconhecendo as diferenças da surdez, respeitando a Libras, há no discurso um limite para a educação bilíngue. Isso acontece, apesar de em números gerais haver maior

frequência de concordância (acima dos 55%) com os termos sócio-antropológicos mostrando uma sensibilidade para essa perspectiva. O valor da igualdade faz com que toda diferença seja posta em questão, numa tentativa de normalizar e assim pensa-se os surdos centrando-se no desejo de vê-los como iguais.

Por isso, os termos são usados com cautela, sendo seguidos de termos que suavizem as diferenças, assim é que a surdez se torna uma ‘dificuldadizinha’, que não distancia tanto da ‘normalidade’. Apesar disso, os termos surdez, deficiência auditiva e surdo-mudez aparecem de diferentes formas e vozes, ganhando destaques em algumas, incompletudes e incômodos em outras. Deve-se considerar que em suas trajetórias a surdez e a Libras são elementos que vão sendo conhecidos, porém, ainda distantes, com imagens borradas e pouco claras. A pouca formação básica e continuada na área é um dos elementos para esse aspecto. Com isso, as professoras titubeiam quanto a definição de surdez e deficiência auditiva, oscilam principalmente entre o momento do aparecimento e o nível/grau da audição.

Ao falar do nível da audição as professoras se aproximam do discurso da saúde, da audiometria. Esses elementos vão mostrando como a inclusão emerge como cuidado, enquanto prática de saúde, afastando-se dos aspectos educacionais. Sendo da saúde que saem os discursos de normalização, de melhoras, um convite a estratégias de compensação que eliminem a diferença.

Venturosa não é um ponto totalmente fora da curva, em geral apresenta resultados parecidos com outras realidades, contudo com um aprofundamento maior da precarização dos elementos da formação. Ao mesmo tempo ocorre uma precarização da estrutura de trabalho, por isso algumas professoras ainda necessitam de mudanças arquitetônicas para sua atuação.

Em meio a precarizações a educação inclusiva volta-se para a educação como socialização, lembrando o modelo de integração. Venturosa ainda utiliza termos como surdo-mudez, e encontra profissionais que estão distantes da surdez. Se em outras cidades a poucas profissionais fluentes na Libras, em Venturosa as professoras lidam com o estudante surdo enquanto estão aprendendo o básico da língua. Assim as dificuldades alcançam outros patamares, os desafios ampliam-se.

O ponto interessante é perceber que faltam elementos para a construção de uma prática transgressora/inclusiva (nos termos de MANTOAN, 2018) das professoras. A falta de conhecimentos aparece como elemento recorrente na literatura, que com certeza, é crucial para a construção de modelos indutivos mais flexíveis para lidar com a diferença.

Não é possível deixar de falar também sobre a dificuldade de espaços de formação específica na área de educação especial na perspectiva inclusiva na região, o que torna o

processo de formação inicial e continuada defasado. Da mesma forma, apesar de existirem formações ao longo do ano estas não são citadas, isso demonstra uma formação continuada com significado repartido e frágil. As formações continuadas parecem não se enquadrarem dentro de suas necessidades, ou então, parecem não terem sentido.

Da mesma forma, há uma lacuna da própria estrutura formativo continuada dessas professoras, que desacreditam na escola como espaço para recorrerem quando tem dificuldades. A coordenadora pedagógica, as professoras da educação regular e as professoras de “apoio” não conseguem encontrar em sua relação um espaço de apoio. Assim procuram em profissionais externos, na internet, em outros locais a ajuda que precisam.

Relendo meu trabalho percebo a aproximação e a força que o conceito diferente foi ganhando ao longo das páginas, desde a construção teórica, até a análise dos resultados. Não poderia ser de outro modo afinal a surdez é uma diferença e como tal atrela-se a toda o embate sobre a igualdade. A partir da ‘diferença’ podemos rever o conceito de ‘inclusão’ e de ‘educação’, incluindo o de ‘pesquisador’. Por isso, a força que a diferença tem ganhado nos estudos atuais, entretanto, ressalto o cuidado que devemos ter para não transformar a diferença em mais uma categoria, uma caixinha que aglutinará e normalizará novamente.

Escrevendo essas últimas palavras, quero reafirmar minha crença na ciência como uma construção social, que se estabelece pelos encontros entre os discursos, as áreas, as experiências...

Por isso, consideraria para trabalhos futuros a ideia de construir outros caminhos metodológicos que aproximem a pesquisa dos aspectos processuais dos fenômenos. Não desconsiderando o produto, mas compreendendo que precisamos de mais formas de olhar a realidade. Rodas de conversas, pesquisas naturalísticas, sondas culturais poderiam ser elementos metodológicos para as próximas pesquisas.

Com todos esses elementos considero que em Venturosa tem construído uma educação inclusiva a partir do cuidado e da socialização, demarcando uma distância da discussão desenvolvimental e pedagógica. Isso influí não apenas sobre a surdez, mas todos os estudantes, mesmo os ouvintes. Também as discussões sobre a surdez trazidas pelas comunidades surdas e os Estudos Surdos estão distantes da realidade do município. Por isso, torna-se necessário expandir os ecos dos discursos contra-hegemônicos, para que ao questionar a realidade consigamos produzir novas práticas.

No início da pesquisa propus-me aceitar o convite de Silvia Lane e rumar em busca de uma psicologia com compromisso social, que pudesse visibilizar vozes e construir caminhos de construção. O caminho não foi fácil, o desafio é árduo, mas a esperança é de que mesmo que

não tenha conseguido em sua totalidade (pois o processo é sempre inacabado), fiz minha parte, adicionei meu grãozinho. Desejando que essas páginas sobre a diferença, sobre a surdez, sobre Venturosa ressoem, sejam convites para que assim possamos construir uma educação que nos transforme.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fabrício Santos D. de; SILVA, Daniele Nunes H.; ZUCHIWSCHI, José. Surdos e homossexuais: a (des)cobertura de trajetórias silenciadas. **Temas psicol.**, Set 2015, vol.23, no.3, p.607-620. ISSN 1413-389X
- ALBUQUERQUE, Ednea. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2007, p. 182.
- ALMEIDA, Emerson L. **Uma história Venturosa: de vila à cidade**. Editora Independente: Venturosa- PE. 2013
- AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.
- ANGELUCCI, Carla B.; LUZ, Renato D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Jun 2010, v.14, n.1, p.35-44. ISSN 1413-8557
- ANJOS, Isabel dos. **Desafios do atendimento clínico psicológico a surdos: um estudo exploratório**. Prática de Pesquisa (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2019.
- ARAÚJO, Maria N. A estruturação da linguagem e a formação de conceitos na qualificação de surdos para o trabalho. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 25, n.2, p.240-251, Jun. 2005. ISSN 1414-9893.
- AZEVEDO, Claudinéia Barboza de; GIROTO, Claudia Regina M.; SANTANA, Ana Paula de O.; Produção Científica na Área da Surdez: Análise dos Artigos Publicados na Revista Brasileira De Educação Especial no Período de 1992 a 2013. **Rev. bras. educ. espec.**, v.21, n.4, p.459-476, dez. 2015. ISSN 1413-6538
- AZEVEDO, Janete Maria L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p. ((Polêmicas do nosso tempo; \$v 56)). ISBN 8585701463(broch.).
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. -. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p. (Linguagem e cultura) ISBN 85-271-0041-X.
- BAMPI, Luciana N. da S.; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, Ago. 2010. Acessado em 05 Mar. 2020, disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>.
- BARBOSA, Regiane da S.; MUNSTER, Mey V.; COSTA, Maria da P. R. da. Uma análise das dissertações e teses sobre Implante Coclear no período de 2000 a 2010. **Rev. CEFAC**, v.15, n.6, p.1583-1590, dez. 2013. ISSN 1516-1846.

BARROS, Carlos E. G. de; ANDRADE, Marcos de F.; SOUZA, Aline F. de. Avaliação da aprendizagem na disciplina de ciências: um estudo em escolas públicas municipais do interior de Pernambuco. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa- PB, out. 2017, pp. 1-6. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID4574_05092017182858.pdf

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tania. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre - RS, v.21, n.3, p. 392–400, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília –DF, v.26, n.1, p. 07–13, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>

BOCK, Ana Mercês B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia. pp. 15-36. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. 224 p

BOLSONARO, Jair. **O caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo**. Brasília – DF, 2018. Disponível em: https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf

BORGES, Cláudia F.; LOPES, Renata F. F.; LOPES, Ederaldo J. Estudo das habilidades de memória e raciocínio simbólico e não-simbólico de crianças e adolescentes surdas por meio da bateria padrão do *Universal Nonverbal Intelligence Test*. **Rev. bras. educ. espec**, v.16, n.1, p.83-94, abr. 2010. ISSN 1413-6538.

BUBER, Martín. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras. Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.htm>. acesso: 5 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 05 de novembro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=122&banco. Acesso em: 5 de novembro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 20 ago 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012: Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília – DF: MEC, p. 29, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BREMM, Eduardo S.; BISOL, Cláudia A. Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Psicol. cienc. prof.**, v.28, n.2, p.272-287, Jun. 2008. ISSN 1414-9893

BRITO, Juliana S. S.; ALBUQUERQUE, Paulette C. de; SILVA, Edson H. Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v 17, n 44, Fev. 2013. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000002>.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, José Geraldo S. Diversidade, deficiência e educação. **Espaço/INES**, n.12, Rio de Janeiro, 1999.

BUENO, Sinésio F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. 1.ed. São Paulo: Annablume: FAPESP. p. 204, 2003.

CABRAL, Eduardo. Para uma Cronologia da Educação dos Surdos. **Revista de Comunicação**, n.3, Porto - Portugal, pp.35-53, 2005.

CAIADO, Katia R. M.; CAMPOS, Juliane A. de; VILARONGA, Carla A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. IN: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre - RS: Mediação, v2, 2011, 220 p.

CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R. Apresentação Educação Especial e Formação de professores: Tendências e prioridades. IN: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre - RS: Mediação, v.2, 2011, 220 p.

CAMARGOS, Liliane; BELO, Fábio. Quando a lei é surda: um caso recente na história da relação entre psicologia e direito. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.26, n.2, p.387-392, Jun 2010. ISSN 0102-3772

CAMARGOS, Gláucio; ÀVILA, Lazslo. A interface da psicologia com a surdez: uma revisão sistemática. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 148 - 158, 1 jul. 2019.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 36, p. 91-101, 2010.

CAMPELLO, Ana R.; REZENDE, Patrícia L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CANHO, Paula G. M.; NEME, Carmen M. B.; YAMADA, Midori O. A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas – SP, v.23, n.3, p.261-269, set. 2006. ISSN 0103-166X

CAPOVILLA, Fernando C. et al. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Rev. bras. educ. espec.**, v.12, n.2, p.203-220, ago. 2006. ISSN 1413-6538

CARLINO, Eliana P. **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000. 142 p.

CARVALHO, Abdias V. de. **Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade**. Relatório de Pesquisa – Faculdade Santa Helena, 2009, p. 73.

CARVALHO, Camila L. de; SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Paulo F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados - MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Mara C.; SOUZA, Tatiana N. de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeiro Preto – SP, v.18, n.39, p.25-40, 2008. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100004&lng=en&nrm=iso. access on 27 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100004>.

CASALI, Débora. **O Atendimento Psicológico ao Surdo Usuário da Libras no município de Itajaí – SC**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, p. 64, 2012.

CATRACA LIVRE. Para Governo Bolsonaro pais não querem filhos deficientes na escola. São Paulo – SP, 15 de abril de 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/para-gov-bolsonaro-pais-nao-querem-filhos-deficientes-na-escola/>

CAVALCANTE, Tícia C.F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, vol. 17, no. 3. pp. 427- 440, 2011.

CHAGAS, Fernando B. das; SILVA, Maria C. da; NASCIMENTO, Maria do S. de S.; TRESENA, Nubênia de L. Os desafios da educação inclusiva para surdos na Escola Estadual Frei Cassiano de Comacchio na Cidade de Belo Jardim-Pernambuco. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, Recife – PE, pp. 1-10, 2018. Acesso em 25 de setembro de 2019.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID5719_27082018120938.pdf

CODO, Wanderley. Relações de trabalho e transformação social. IN: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. 9.ed. -. São Paulo: Brasiliense, 1988. 220 p.

CONSELHO NACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (CONADE). Portal de Notícias. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/abril/empossados-os-integrantes-do-conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>

COUTINHO, Marta C. Barros. **Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2013.

COZENDEY, Sabrina G; PESSANHA, Márlon C. R.; COSTA, Maria da Piedade R. da. Vídeos didáticos bilíngues no ensino de leis de Newton. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, v.35, n.3, pp.1-7, set. 2013. ISSN 1806-1117.

CROMACK, Eliane M. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicol. cienc. prof.**, v.24, n.4, p.68-77, dez. 2004. ISSN 1414-9893.

CURSINO, Helen M. et al. Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.12, no.1, p.29-48, abr. 2006. ISSN 1413-6538.

DESSEN, Maria A.; BRITO, Angela Maria W. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia**, Ribeirão Preto – SP, no.12-13, p.111-134, ago. 1997. ISSN 0103-863X.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Acessado em 18 fev. 2019. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf) .

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 4, n. 4, june 2018. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239>. Acesso em: 18 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. IN: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educacao: visoes criticas**. 5. ed. -. Petropolis: Vozes, 2001. 93-110 p. - ((Colecao Ciencias Sociais da educacao)). ISBN 85-326-1308-X : (broch.).

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v.8, n.2, p.187-193, Jun. 2005. Acessado em 19 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>.

FELICIANO, Stefan B.; MOROZ, Melania Ensino de escrita de orações para alunos surdos por discriminações condicionais. **Arq. bras. psicol.**, 2018, vol.70, no.3, p.66-79. ISSN 1809-5267

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal** sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

_____. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação** - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n.spe-2, p. 51-69, 2014. Acessado em 10 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

FERRARI, Carla C. **Surdez, Cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo - SP, 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Libras usada por Michele Bolsonaro em discurso é regulamentada por lei**. São Paulo – SP, 01 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/libras-usada-por-michelle-bolsonaro-em-discurso-e-regulamentada-por-lei.shtml>

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo –SP, Coleção Tópicos: Martins Fontes. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo- SP, Coleção Tópicos: Martins Fontes. 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994. 192 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico) ISBN 8530802667(broch.).

GARCIA, Rosalba M. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n.52, p.101-119 Mar. 2013. Acessado em 20 de janeiro de 2020 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GASKELL, George. Cap. 3: Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martin W (Org.); GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 64-89 p.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano H.; TONELI, Maria Juracy F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte - MG, v.24, n.3, p.557-566, 2012. Acessado em 13 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>.

GHANEM JUNIOR, Elie George Guimarães. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Tese (Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2000.tde-04112014-135113. Acesso em: 2019-02-12.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/SEESP.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 345-356, out. 2010. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 09 jan. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2095>.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 4.ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 178-189 p. (Coleção estudos culturais em educação) ISBN 8532614973 (broch.).

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec. [online]**, v.12, n.3, pp.317-330, 2006. ISSN 1413-6538. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>.

GUASSELLI, Maristela F. R. **Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2005, p. 109 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5848>

GUIMARAES, Antonio S. A. Depois da democracia racial. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.269-287, Nov. 2006. Acessado em 29 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 11. ed., 2006. 102 p. ISBN 8574904023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Atlas Nacional do Brasil Milton Santos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Relatório de Estimativa Populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INEP. **Censo Escolar 2015**. Brasília: 2016.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar: Educação Especial**, 2018.

INEP. **Inep mostra exemplo de como será a Vídeo Prova Traduzida em Libras do Enem 2017**. Portal do INEP, 17 de maio de 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mostra-exemplo-de-como-sera-a-video-prova-traduzida-em-libras-do-enem-2017/21206 Acessado em 26 de agosto de 2019.

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF, 2018.

INTERNATIONAL CONGRESSO EDUCATION OF THE DEAF 1880, Milan. **Atas: Congresso de Milão [de] 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011. 159p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; v.2)

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32 n. 2, p. 63 - 78. 2007.

KITAHARA, Adil M. V.; CUSTODIO, Eda M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v.37, n.92, p. 79-93, jan. 2017. Acessado em 20 mar. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100007&lng=pt&nrm=iso>.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. -. São Paulo: Martins Fontes, 1991. xiv, 502p.

KUPFER, Maria Cristina. Inclusão escolar: a igualdade e diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M. **Travessias: inclusão escolar. A experiência do grupo Ponte: pré-escola terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACERDA, Cristina. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.13, n.2, p.257-280, Aug. 2007. Acessado em 13 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>.

LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. 9.ed. -. Sao Paulo: Brasiliense, 1988. 220 p.

LAVIERI, Fernando. A minoria preferida. **Isto É: Comportamento**. Publicado dia 18 de janeiro de 2019. Acessado em março de 2019, disponível em < <https://istoe.com.br/a-minoria-preferida/> >

LEITE, Maurycéia. Formação de docentes de Libras para a educação infantil e séries iniciais: a Pedagogia numa perspectiva bilíngue. **Revista Diálogos**. v.4, n.1, 2016.

LEITE, Marcones P.; LIRA, Amanda de. Protagonismo Juvenil no Contexto Socioeducativo: Vivências no Espaço Educativo de Liberdade Assistida – Comviva, no Município de Caruaru Agreste pernambucano. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa- PB, pp. 1-5, 2017. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA5_ID2553_12092017151724.pdf

LIMA, Elvis S.; SILVA, Katharine N. Os desafios do trabalho docente na educação profissional da rede estadual de Pernambuco no contexto da avaliação por resultado. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa- PB, pp. 1-12, 2017. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6293_07092017135753.pdf

LIMA, Márcia F. de. Implantação dos sistemas municipais de ensino no agreste pernambucano: em busca da construção da autonomia. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. Recife – PE, pp. 1-8, 2018. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID11138_17092018224558.pdf

LIMA, Priscila A. Definindo educação inclusiva e educação especial. IN: LIMA, Priscila A. **Educação inclusiva e igualdade social: o desafio da qualificação**. São Paulo: EDUSC. 2001.

LINS, Heloisa A. de M.; NASCIMENTO, Lilian C. R. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. **Pro-Posições**, v.26, n.3, p. 27-40, dez. 2015. ISSN 0103-7307

LONGMAN, Liliane V. **Memórias de surdos**. [Recife]: Massangana, 2007. 166 p.

LOPES, Mara Aparecida de C.; LEITE, Lúcia P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Rev. bras. educ. espec.** v.17, n.2, p.305-320, Ago 2011. ISSN 1413-6538.

LUCAS, Regiane; MADEIRA, Diogo. Educação de Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. **Revista da Feneis**. Publicação

trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, jun./ago. 2010. (ISSN 1981-4615).

MACHADO, Maria T. de C.; ALMEIDA, Marlene C. de O. **Ensinando crianças excepcionais**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969, 94p.

MACHADO, Gláé C. **Caminhos para a educação inclusiva**: A construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo – RS, 2009, p.146. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1966>

MACHADO, Laêda B. ALBUQUERQUE, Ednea R. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v.12, n.37, pp. 1085-1104, 2012.

MACHADO, Kesia S.; MARTINI, Carma M.; SOUZA, Rosiane R. de. A Formação Docente e a Inclusão Escolar: uma Análise no Estado de Rondônia. **Revista Práxis Pedagógica**. Vol. 1. Nº 4, out/dez, 2018. ISSN on-line: 2237-5406

MAGALHÃES, Aracê Maria et al. Desenvolvimento socioemocional de crianças surdas com implante coclear. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** v.27, n.2, p.103-132, Dez 2007. ISSN 1415-711X

MANENTE, Milena V; RODRIGUES, Olga Maria P; PALAMIN, Maria Estela G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.** v.13, n.1, p.27-42, Abr 2007. ISSN 1413-6538

MANTOAN, Maria Tereza Edgler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Brapci 2.0. Inclusão Social**. v. 24, n. 2, 2018.

MARQUES, Hivi C. R.; BARROCO, Sonia M. S.; SILVA, Tânia dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** v.19, n.4, p.503-517, Dez 2013. ISSN 1413-6538

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Hacia una Psicología de la liberación. **Boletín de Psicología**. n.5, v.22, p. 219-231, 1986.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**. v.26, n.3, p.103-124, Dez 2015. ISSN 0103-7307

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, Set/Dez: 2006, p. 387-405.

MENDONÇA, Heloísa. Discurso inédito de Michelle Bolsonaro na posse abre portas para protagonismo no governo. **Jornal El País**. 02 de jan 2019. Acessado em 29 de novembro de 2019, disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/01/politica/1546361496_407537.html

MIGUE, Fabiano Koich et al. Estudo da aplicação coletiva de um teste de percepção emocional em surdos. **Aval. psicol.**, v.15, n.2, p.197-205, ago. 2016. ISSN 1677-0471

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Organograma**. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/institucional>

MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes H.; RATNER, Carl. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.32, n. esp., 2016. ISSN 0102-3772

MORAES, Louise. A Educação Especial no Contexto do Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**. n. 06, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL+NO+CONTEXTO+DO+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/e91f98a5-ec33-4934-8ad9-2bd7f305ad28?version=1.3>

MOSER, Gabriel. Psicologia Ambiental. **Estud. psicol.** Natal - RN, v.3, n.1, p.121-130, June 1998. Acessado em 2 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100008>.

MOTTI, Telma Flores G.; PARDO, Maria Benedita L.; Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. **Rev. bras. educ. espec.**, v.16, n.3, p. 447-462, Dez 2010. ISSN 1413-6538

MOURA, Adelson Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Rev. bras. educ. espec.**, v.23, n.4, p.531-546, Dez 2017. ISSN 1413-6538.

MÜLLER, Janete I.; STÜRMER, Ingrid; KARNOPP, Lodenir; THOMA, Adriana. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista [en linea]**. n.2, v.21, p.1-15, 2013. Acessado em 10 de jan. de 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022>

MUSIS, Carlo R. de; CARVALHO, Sumaya P. de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educ. Soc.** Campinas - SP, v.31, n.110, p.201-217, mar. 2010. Acessado em 13 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.8.2006.tde-01122015-175909. Acesso em: 2020-01-27.

NASCIMENTO, Sandra P. de F. do; COSTA, Messias R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, n° spe-2, p.159–78, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

NEUBER, Luciana M.; VALLE, Tania G. M. do; PALAMIN, Maria E. G. O adolescente e a deficiência auditiva: as relações familiares retratadas no teste do desenho em cores da família. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** v.18, n.3, p.321-338, Dez 2008. ISSN 0104-1282

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Convite à ciranda: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2007, p.231.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33. Flávia

OLIVEIRA, Ana Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 639-649, feb. 2014. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6586>. Acesso em: 23 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v8i3.6586>.

PACHECO, Katia M.; ALVES, Vera L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v.14, n.4, p.242–248, 2017.

PAIVA, Gláucia X.; FARIA, Juliana; CHAVEIRO, Neuma. O Ensino de Libras nos Cursos de Formação de Professores: Desafios e Possibilidades. **Revista Sinalizar.** Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun., 2018. ISSN: 2448-0797

PALAMIN, Maria E. G. et al. A ansiedade materna durante o diagnóstico da deficiência auditiva: contribuição da intervenção psicológica. **Rev. bras. educ. espec.** v.20, n.4, p.569-580, Dez 2014. ISSN 1413-6538

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. **Rev. bras. Estud. Pedagogia.** Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017

PEREIRA, Silvana M. **As concepções das professoras do ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, p.105, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. IN: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. 2014. “História cultural dos surdos: desafio contemporâneo”. **Educar em Revista**, nº spe-2: 17–31. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

PERNAMBUCO (ESTADO). **Lei Estadual nº 3340, de 31-12-1958.** Aprova a emancipação do Município de Venturosa e dá outras providências.

PERNAMBUCO (ESTADO). **Lei nº 11.686, de 18 de outubro de 1999.** Reconhece oficialmente no estado de Pernambuco, como meio de comunicação efetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial

na rede pública de ensino para surdos. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 19 out. 1999, p. 3.

PERNAMBUCO (ESTADO). **Lei nº 15.533, 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e dá outras providências.

PERNAMBUCO (Secretária Estadual de Educação). **Relatório Anual de Indicadores 2017:** Lei de Responsabilidade Educacional. 2018, p 195. Acessado em dezembro de 2018, disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RELATORIO-ANUAL-EDUCACAO-2017.pdf>

PESSANHA, Márlon; COZENDEY, Sabrina; ROCHA, Diego Marcelli. O compartilhamento de significado na aula de Física e a atuação do interlocutor de Língua Brasileira de Sinais. **Ciênc.educ.** Bauru, v.21, n.2, p.435-456, Jun 2015. ISSN 1516-7313

PETRILLI, Susan. Uma Leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. p. 31-52. IN: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 447 p. (Série Bakhtin Inclassificável; v. 1)

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo - USP, ed. 34, 2000. ISBN 9788573261349

PORTAL MEC. **Organograma Institucional,** 2019

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. O “BI” em Bilinguismo na Educação de Surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e Bilinguismo.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RAMOS, Phagner. COSTA-FERNANDEZ, Elaine M. A educação para a diversidade em busca de uma apreensão intercultural da surdez. **Cadernos de Gênero e Diversidade.** v.04, n.03, Jul./Set. 2018, p. 221-243.

RAMOS, Phagner. COSTA-FERNANDEZ, Elaine M. A Educação Surda em Pernambuco: um olhar intercultural sobre o Município de Venturosa. **Anais do V CONEDU – Congresso Nacional de Educação.** Recife – PE, p. 1-11, 2018.

RAMOS, Phagner. Psicologização Escolar: o lugar da psicologia e da psicopedagogia. **Revista AMAzônica.** Vol. XXIV, n.2, p.152-168, jul-dez 2019.

RAMOS, Phagner. COSTA-FERNANDEZ, Elaine M. A representação da surdez no Diário de Pernambuco entre 2013 A 2018 **Anais do VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação.** Fortaleza – CE, p. 1-11, 2019. Acessado em 23 de janeiro de 2020, disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1432>

RECIFE. Câmara Municipal. **Lei municipal nº16. 529 de 05 de novembro de 1999**. Recife, 1999. Reconhece, no âmbito territorial do Município do Recife, a Libras como sistema linguístico e também a Resolução CEE/PE.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psic.: Teor. e Pesq.** v.33, 2017. ISSN 0102-3772

RIBEIRO, M. A. T.; MARTINS, Mário H. da M. ; LIMA, J.M. A pesquisa em base de dados: como fazer?. IN: LANG, Charles Elias; BERNARDES, Jefferson de Souza; RIBEIRO, Maria Auxiliadora Teixeira; ZANOTTI, Susane Vasconcelos. (Org.). **Metodologias. Pesquisas em saúde, clínica e Práticas Psicológicas**. 1a.ed., Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL, 2015, v. 1, p. 61-83.

RIOS, Noemi V. de F.; NOVAES, Beatriz C. de A. C.. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n.1, p.81-98, Apr. 2009. Acessado em 19 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100007>.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2007. 140 p.

ROCHA, Solange Maria. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009, p.163.

RODRIGUES, Olga M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v.15, n.2, p. 44-60, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e gênero. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.96, pp. 58-65, fev. 1996. Acessado em 03 de dezembro de 2019, disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814/824>

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.107, p.7-40, July 1999. Acessado em 03 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

SÁ, Nídia R. L.de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 365 p.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** Maringá, v.10, n.2, p.227-234, Ago. 2005. Acessado em 13 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>.

SANTOS, Victor Hugo da S. **Representações Sociais sobre o Processo de Certificação da Indicação Geográfica do Queijo de Coalho no Agreste Pernambucano**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SANTOS, Silas N. dos; CAVALCANTI, Alaíde M. B. Barreiras atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência. **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal – RN, pp. 1-13, 2016. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2000. 94 p. ISBN 85-857001234.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p. (Coleção memória da educação).

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis – SC, p. 274, 2005.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana C.; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.18, n.1, p.17-32, Mar. 2012. Acessado em 13 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>.

SCHNEIDER, Dorith. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. IN: VELHO, Gilberto, (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 7.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1977. 144 p. ((Coleção antropologia social)). ISBN 8571104883

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Angélica B. de P. e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psic.: Teor. e Pesq.**, 2003, v.19, n.2, p.173-176. ISSN 0102-3772

SILVA, Lúcia de F. F. da; SILVA, Ana Paula Bispo. Impactos das políticas educacionais no cotidiano de uma escola pública pernambucana. **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal – RN, pp. 1-13, 2016. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID4610_13082016180342.pdf

SILVA, Risonete R. da; DUARTE, Ana M. T. Os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco. **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal - RN, 2016, p. 1-13. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID10911_15082016172528.pdf

SILVA, Fernanda M. de M.; ALENCAR, Anderson F. de; CALADO, Tatyane M. R.; MELO, Izabela E. C. Atuação do coordenador pedagógico no Município De Lagoa do Ouro – Pernambuco. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa – PB, pp. 1-10, 2017. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6339_13102017150622.pdf

SILVA, Fernanda; SILVA, Katharine Ninive P. Reflexões sobre as relações de gênero em uma escola de referência em ensino médio do interior de Pernambuco. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa – PB, pp. 1-9, 2017. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA7_ID8417_16102017152733.pdf

SILVA, Lucas P. **A Recente Interiorização das Universidades Federais e a Questão da Democratização do Acesso**: Uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no Campus de Cuité/UFCG. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2017.

SILVA, Maria A. A. Da; LEAL, Ana L. Um estudo sobre resiliência em professores do ensino fundamental do Agreste pernambucano. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa- PB, 2017, p. 1-12. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA4_ID4217_08092017230905.pdf

SILVA, Rosália R. da C; SILVA, Rayane S. da. Espaços não formais: dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, João Pessoa- PB, 2017, p. 1-6. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID7196_01102017153407.pdf

SILVA, Silmara I. da; SOARES, Danrley S. de A.; COSTA, Luciele de H.; CORDEIRO, Natália M.; CORREIRA, Karen S. F.; SANTOS, Marilene R. dos. Perfil do professor de matemática do futuro: um estudo sobre a prática docente nas escolas campos de estágio. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa- PB, 2017, p. 1-5. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA1_ID237_14102017234011.pdf

SILVA, Tatianne A. B. **Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente:** um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife - PE, 2018, p. 210.

SILVEIRA, Keilha. **Expansão da universidade pública: um estudo sobre o campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

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

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade em educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Educação Especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ. 2011.

SOBRAL, Adail. A Estética em Bakhtin (Literatura, poética e estética). p. 53-88. IN: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 447 p. (Série Bakhtin Inclassificável; v. 1)

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem.** Uberlândia, v.10, n.3, jul./set. 2016, p. 1076-1094. ISSN 1980-5799

SOBRAL, Josildo A. dos S.; CAVALCANTI, Ana Carolina N. F.; SÁ, Cíntia L. de. Um estudo das inter-relações de modelo de educação especial no Município de Floresta – PE. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação.** João Pessoa- PB, 2017, p. 1-5. Acesso em 25 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA10_ID9826_16102017122628.pdf

SOUZA, Flavia F.; SILVA, Daniele N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicol. estud.** v.15, n.4, p.705-712, dez 2010. ISSN 1413-7372

SOUZA, Regina M. de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas psicol.** v.3, n.2, p.71-87, ago. 1995. ISSN 1413-389X

SOUZA, Regina Maria de. Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação. **Estilos clin.** v.3, n.4, p.130-145, 1998. ISSN 1415-7128

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008. 118p.

SUMAIO, Patricia A. **Sinalizando com indígenas terena:** um estudo do uso de libras e de sinais nativos por indígenas surdos. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em

Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2017.

SUPLINO, Maryse. Inclusão escolar de alunos com autismo. **Blog Inclusão Brasil**, ago. 2009. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluso-escolar-de-alunoscomautismo.html> .

SUVAG. Histórico. **Site: SUVAG**, 2011. Disponível em: <http://www.suvag.org.br/history.htm>. Acessado em 21 de março de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p. ISBN 9788532626684.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VALENÇA, Otávio. Projeto Pegapacapá: saúde, cultura e reprodução no agreste pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v.5, n.8, p.185-188, 2001. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000100024>

VASCONCELOS, Josivânia B. RAMOS, Phagner. O ensino especial no interior pernambucano: um relato de caso em Venturosa. **Anais do V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2018, 1-8.

VASCONCELOS, Norma. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, 2018, p. 271. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10044/VASCONCELOS_Norma_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y

VASCONCELOS, Norma; SERRANO, Elsie; MENDES, Enicéia; CAMPOS, Juliane. História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir da sua Trajetória em Movimentos Sociais. **Rev. bras. educ. espec. [online]**., vol.22, n.1, pp.79-92, 2016. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100007>

VELHO, Gilberto, (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 7.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1977. 144 p. ((Colecao antropologia social)). ISBN 8571104883

VIDAL, Aurora K. de L.; TENÓRIO, Ana P. de; BRITO, Bárbara H.; OLIVEIRA, Thacia B.; PESSOA, Ileaná D. Conhecimento de Escolares do Sertão Pernambucano sobre o Câncer de Boca. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**. v. 9, n. 3, set/dez 2009, pp. 283-288.

VIGOTSKY, Lev S., **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 135 p. ISBN 85-336-0192-1 : (broch.)

VIGOTSKY, Lev. S.. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524 p. ((Psicologia e pedagogia).) ISBN 8533620187 : (broch.)

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor. 1997/1983.

YAMADA, Midori Otake; BEVILACQUA, Maria Cecília. Dimensão afetiva da pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estud. psicol.** Campinas – São Paulo, v.29, n.1, p.63-69, mar. 2012. ISSN 0103-166X

WRIGLEY, Oliver. **Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZUCOLOTO, Patricia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escola. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v.17, n.1, p. 136-145, 2007.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- **Projeto de Pesquisa:** Os Significados da Surdez no Interior Pernambucano: o caso de Venturosa
- **Pesquisador responsável:** Phagner Ramos- **Orientadora:** Elaine Magalhães Costa-Fernandez
- **Instituição executora:** UFPE/Programa de Pós-Graduação em Psicologia
- **Endereço:** Pós-Graduação em Psicologia. UFPE, CFCH, 7º. andar.
- **Telefones:** (81) 989233395 - **E-mail:** phagnerramos@hotmail.com

Convido-o pelo presente termo de consentimento a participar da pesquisa: “**Os Significados da Surdez no Interior Pernambucano: o caso de Venturosa**”. Esta pesquisa tem como objetivo **Compreender os significados da Surdez no discurso Ouvintista de profissionais da educação que atuam na cidade de Venturosa**. A pesquisa propõe pensar as práticas de educação com surdos, prevendo duas etapas: 1. **a aplicação de um questionário**, com perguntas abertas e do tipo likert (escala de concordo e discordo); 2. **Entrevista** a ser realizada com alguns participantes do primeiro estudo, que serão escolhidos a partir de análise preliminar dos dados, podendo ocorrer em um ou mais momentos.

Você estará **livre para decidir participar ou recusar-se**. Caso não aceite participar, **não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade**. Caso aceite participar, **receberá resposta a qualquer dúvida sobre procedimentos** e outros assuntos relacionados à pesquisa durante todo o período de realização da mesma.

Tanto quanto sei, **não há na literatura relato de qualquer tipo de risco físico ou psicológico na participação em pesquisas deste tipo**. Exceção a isso é a possibilidade dos participantes experimentarem talvez **algum nível de cansaço ao lerem e responderem o questionário**, podendo ser sanado com pausas durante a aplicação do mesmo, algo que será negociado entre o participante e o aplicador. Como **benefício direto por sua participação na pesquisa, lhe será dado acesso aos resultados obtidos no estudo**, ocasião em que terá oportunidade de refletir sobre suas práticas educacionais e de seus colegas profissionais de educação em Venturosa. Os dados dessa pesquisa poderão ser utilizados para a construção de formações continuadas na área de educação inclusiva em Venturosa, constituindo um benefício indireto.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os registros obtidos através do questionário e das entrevistas serão arquivadas no banco de dados do pesquisador principal Phagner Ramos, e do Laboratório de Interação Social Humana - LABINT da UFPE, sob responsabilidade imediata da Profa. Elaine Costa-Fernandez e, em última instância, do Departamento de Psicologia ao qual pertence, pelo período mínimo de 5 anos. Estando à disposição de outros pesquisadores que se interessem pelo estudo de temas semelhantes.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador de documento de identidade (ou CPF) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, “**Os Significados da Surdez no Interior Pernambucano: o caso de Venturosa**” como voluntária/o. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Venturosa, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Apêndice B - Questionário

Olá, você está sendo convidado a responder este questionário, que faz parte da dissertação de Phagner Ramos do curso de Pós-Graduação em Psicologia - UFPE, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Elaine M. Costa-Fernandez com o objetivo de compreender os significados dos profissionais sobre a surdez/deficiência auditiva.

O questionário conta com três partes: 1. Caracterização do participante; 2. Concepções sobre a surdez/deficiência auditiva;

- ✓ O questionário é *individual* e não tem tempo determinado para respondê-lo.
- ✓ Caso o espaço oferecido para resposta seja insuficiente para o seu texto, o uso do verso da folha é possível. Sinta-se a vontade para escrever o quanto precisar!
- ✓ Comentários e sugestões são bem-vindos, e podem ser feitos durante a aplicação, por escrito no próprio questionário, ou por e-mail

A. Caracterização do participante

1 Nome: _____

2. Gênero: _____ 3. Raça: _____

4. Profissão: _____ 5. Tempo de atuação: _____

6. Formação: _____

7. Você conhece alguém com surdez/deficiência auditiva?

B. Concepções sobre surdez e deficiência auditiva

8. Você tem algum conhecimento sobre a Libras? Se sim, onde/com quem aprendeu?

9. Existe diferença entre surdez e deficiência auditiva? Caso sim explicita a diferença.

10. Nessa parte do questionário serão apresentadas 20 afirmações, que contemplam as concepções de surdez/deficiência auditiva. Nas colunas ao lado das frases são apresentados número de 1 á 5. Sabendo que cada número indica um grau de concordância ou discordância quanto a frase (como apresentado na tabela a baixo), marque a opção que mais se aproxima de sua concepção:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo fortemente

Frases:	1	2	3	4	5
1. Manter escolas exclusivas para surdos é sustentar o modelo de segregação.					
2. O governo deveria investir com prioridade em programas de saúde que tratem a deficiência auditiva, incluindo o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares.					
3. A surdez não é uma doença, mas uma diferença sociolinguística.					
4. Ter interpretes/tradutores da língua de sinais não é o bastante para o ensino das pessoas surdas.					
5. Pessoas surdas são as que não escutam nada, tendo surdez grave e profunda. E deficiente auditivo aquele que tem dificuldade de escutar.					
6. Existe uma cultura surda, que se expressa pelo modo diferente dessas pessoas se comunicarem e vivenciarem o mundo.					
7. É essencial que os surdos tenham contato com a língua de sinais deles.					
8. é importante que os surdos aprendam a língua portuguesa para que possam acessar conteúdos abstratos.					
9. Crianças deficientes auditivos tendem a ter mais problemas mentais.					
10. Fazer os surdos aprenderem a língua de sinais faz com que se isolem em seu próprio grupo.					
11. É mais proveitoso para o desenvolvimento das crianças que seus pais aprendam a Libras.					
12. Filhos surdos de pais ouvintes devem aprender português para melhor se desenvolver afetivamente.					
13. Pessoas surdas são incapazes de aprender a falar oralmente.					

14. O problema dos surdos não é a falta de audição, mas a imposição dos ouvintes de ter que ouvir.					
15. Existem pessoas que preferem usar a Libras do que aparelho auditivo.					
16. Surdos só podem ser professores de Libras ou professores de outros surdos.					
17. A sala bilíngue (que se utiliza do português e da Libras) faz com que as crianças não-surdas se atrasem.					
18. Deviam existir escolas exclusivas para os surdos, utilizando a libras como língua oficial.					
19. Surdos são apenas aqueles que se utilizam da Libras como meio principal de comunicação.					
20. Surdos deveriam ser dispensados automaticamente de aulas de dança e música no ensino básico.					

11. Você acabou de descobrir que seu/sua filha/filho de dois anos tem surdez. Ao ir a fonoaudióloga, foi indicado duas possibilidades o tratamento de oralização precoce para que a criança seja estimulada a falar oralmente o mais rápido possível. Ou a sinalização, que pressuporá que a criança, você e pessoas próximas aprendam a usar a Libras para se comunicarem. Qual você escolheria? E por quê?
