



UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CIBELE FERNANDES DA COSTA

**COMUNIDADES SURDAS: MEMÓRIAS DISCENTES A PARTIR DAS CLASSES
ESPECIAIS**

OSÓRIO
2020

CIBELE FERNANDES DA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna
Orientadora

Prof. Dr. Vinícius Martins Flores
Co-orientador

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

OSÓRIO

2020

CIBELE FERNANDES DA COSTA

**COMUNIDADES SURDAS: MEMÓRIAS DISCENTES A PARTIR DAS CLASSES
ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa 3: Inovação, Diversidade e Memória em Educação.

Osório, outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna - Orientadora
UERGS

Prof. Dr. Vinícius Martins Flores - Coorientador
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer
UERGS

Prof.^a Dr.^a Ingrid Finger
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer
UFRGS

*Para Mariana e Yumi
e meus pais Sonia e Paulo.*

SOBRE AGRADECER

Eu não teria suportado a construção dessa pesquisa sem o suporte das minhas filhas Mariana e Yumi (amores meus) e dos meus pais Paulo e Sonia, que fizeram a maquinaria domiciliar funcionar para que eu pudesse me dedicar a esta escrita. A eles, dedico essa dissertação!

Ao Fabiano (*in memoriam*), meu primeiro incentivador a ingressar no mestrado e que no decorrer dessa construção partiu para outra caminhada: receba meu amor e gratidão por ainda continuar me ensinando a ser resiliente e forte.

Às amigas Clarissa e Cristina, que são o meu suporte para viver.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial aos encontros que o mestrado proporcionou: aos amigos Gabriel Pereira, por todas as ajudas acadêmicas, risadas, desabafos e incentivos e a Patrícia Oliveira, por todas as vezes que nos apoiamos para seguir adiante.

Foram muitas pessoas importantes nessa caminhada... são tantos a lembrar e a dedicar esse trabalho que não me permitiria esquecer nenhum.

Agradeço a todos, amigos e colegas, que compreenderam a minha ausência neste tempo de dedicação tão intensa, em especial às minhas amigas do grupo *PEDA*.

Não poderia deixar de reconhecer e agradecer aos gestores públicos que acreditam na importância da formação profissional docente e possibilitaram a minha presença nas aulas: Prof. Dr. Luis Carlos Trombetta, no período em que estive à frente da gestão municipal da rede de ensino de Igrejinha e à Daiana e à Mara, equipe gestora nos anos de 2018 e 2019 da escola onde eu atuei profissionalmente. A eles, meus sinceros agradecimentos.

Obrigado especial à Professora Claudia Koch Johnstone que abriu as portas para que eu conhecesse a educação dos surdos. Gratidão por ter aprendido contigo.

Agradeço aos participantes da pesquisa, meus ex-alunos queridos, expressando a minha grande felicidade pelo reencontro.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional da UERGS, na pessoa do coordenador Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco e a todos os professores e colaboradores da UERGS Unidade Litoral-Norte, em especial ao secretário de pós-graduação Marcus Vinícius Oliveira Silva.

Agradeço de forma especial às avaliadoras presentes na Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Schefer da UERGS, Prof.^a Dr.^a Ingrid Finger da UFRGS e a

Prof.^a Dr.^a Graciele Marjana Kraemer da UFRGS pela gentileza de seu aceite em participar e por compartilhar seus conhecimentos.

Muito obrigada ao Prof. Dr. Vinícius Martins Flores da UFRGS, coorientador desta pesquisa, pelo apoio e por suas contribuições tão enriquecedoras.

Não poderia deixar de expressar a minha gratidão a quem acolheu minha chegada à UFRGS e acolheu esta proposta de pesquisa com um olhar tão atento e sensível: muito obrigada à minha orientadora, Prof. Dr.^a Helena Venites Sardagna, pela possibilidade de aprender contigo.

Gostaria de ter atrás de mim (...) uma voz que dissesse: “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam - estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez me tenham levado ao limiar da minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.”

(FOUCAULT, 2014, p.6)

E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me procedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me.

(FOUCAULT, 2014, p.74)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo problematizar como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais de três cidades da região do Vale de Paranhana pode ter influenciado a formação de comunidades surdas. Contudo, reitera-se que a presente pesquisa constitui-se como possibilidade reflexiva para pensar a educação de surdos, sem a pretensão de impor ou defender a retomada das classes especiais. Da mesma forma, manifesta-se um entendimento em respeito ao direito dos surdos a reivindicar pela educação que desejam para que não se repita, nos tempos presentes, o que aconteceu no Congresso de Milão em 1880. Ao olhar para um recorte temporal no passado da educação de surdos, propõe-se problematizar a partir das incertezas educacionais do presente. A temática escolhida vincula-se a linha de pesquisa “Inovação, diversidade e memória em educação” do Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A fundamentação teórica desta pesquisa se dá no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista com inspirações em Michel Foucault, sobretudo com as práticas de regulação, entre elas, a classe especial, que pode ser analisada enquanto prática de condução dos corpos e de poder sobre a vida. Busca-se aproximação com as noções de governamentalidade e biopolítica (enquanto estratégias de condução das condutas) e a noção de normal/anormal. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativa a partir de estudo de caso múltiplo. O instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada, realizada em Língua de Sinais e língua oral, conforme a opção dos sujeitos surdos adultos que relataram suas experiências escolares em classes especiais. Foram coletadas treze entrevistas e, a partir delas, foram organizados três eixos analíticos: a identificação da surdez como marcador identitário; a escola e as aprendizagens; comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas. Conclui-se que os dados obtidos fornecem subsídios para se pensar a participação em comunidades surdas, mas pouco permitem evidenciar elementos sobre os processos formativos. Evidenciou-se que enquanto a classe especial esteve ativa, ela se configurou em uma comunidade surda e, após o encerramento das atividades, esta comunidade não se manteve. Ao mesmo tempo, há indícios para pensar a relação entre a frequência na escola de surdos com a participação efetiva na comunidade de surdos. Evidenciou-se ainda que os participantes que seguiram seus estudos em escolas de surdos, participam ativamente de comunidades surdas, ao passo que os participantes que tiveram sua trajetória escolar somente em classe especial de surdos ou em escolas comuns na condição de inclusão em classes de ouvintes, não participam de comunidades surdas. Observa-se também que aqueles que se reconhecem com a identidade surda afirmam participar efetivamente de comunidades surdas. Como produto final, propõe-se a realização de um seminário a fim de compartilhar os conhecimentos produzidos com os participantes, escolas e a comunidade em geral.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Comunidade Surda. Educação Inclusiva. Classe Especial.

ABSTRACT

This study aims to contest how the provision of educational care for the deaf in special classes in three cities in Vale do Paranhana region may have influenced the formation of deaf communities. However, it is reiterated that this research is a reflexive possibility to think about the education of deaf people, without the intention of imposing or defending the resumption of special classes. Likewise, there is an understanding regarding the right of the deaf to claim for the education they want so that the present times do not repeat what happened at the Congress of Milan in 1880. When looking at a time frame in the past of deaf education, it proposes a reflection from the educational uncertainties of the present. The theme chosen is in line with the research line "Innovation, diversity and memory in education" of the Professional Master's Degree of the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). The theoretical background of this research takes place in the Field of Deaf Studies and Cultural Studies in a post-structuralist perspective with inspirations in Michel Foucault, especially with the practices of regulation, among them the special class, which can be analyzed as a practice of conducting bodies and power over life. Foucault's intellectual production seeks to approximate the notions of governmentality and biopolitics (as strategies for conducting actions) and the sense of normal/abnormal. The research methodology is qualitative based on a multiple case study. The instrument adopted was the semi-structured interview, conducted in Sign Language and oral language, according to the option of deaf adult who reported their school experiences in special classes. Thirteen interviews were collected and from them three analytical axes were organized: the identification of deafness as an identity marker; school and learning; deaf community: established times, spaces, and relationships. It is concluded that the obtained data provide support to think about participation in deaf communities but do not allow to evidence elements about the formative processes. In the same way, it occurs with the analysis of the contribution of special classes in the formation of deaf communities, beyond the period of their existence. Put in other words, while the special class was active, it was set up in a deaf community and after the closure of activities, this community did not continue. At the same time, data emerged that provided evidence to think about the relation between deaf school attendance and effective participation in the deaf community. That is, participants who at some point in their school trajectory followed their studies in deaf schools, indifferent to the length of stay, claim to actively participate in deaf communities and their narratives make evident the materialization of this experience, whereas the participants who had their school trajectory only in a special class of deaf people or in ordinary schools in the condition of inclusion in hearing classes, indifferent to whether or not they had an interpreter of Libras, they claim not to participate in deaf communities. It is also observed that among the interviewees who claim to participate effectively in deaf communities, all recognize themselves with deaf identity. As the final product of the professional master's degree, it proposes to hold a seminar in order to share the knowledge acquired with participants, schools and the community in general.

Keywords: Deaf Education. Deaf Community. Inclusive Education. Special Class.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ASSUP-VP** – Associação de Surdos de Parobé e Vale do Paranhana
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CESB** – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- dB** – Decibéis
- DOAJ** – Directory of Open Access Journals
- GPEPI** – Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos
- Hz** – Herz
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- ISM** – Instituto dos Surdos Mudos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- LUME** – Nome próprio atribuído ao Repositório Digital da UFRGS
- PIB** – Produto Interno Bruto
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- TILS** – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
- UERGS** – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de participantes	20
Quadro 2 - Síntese dos autores e conceitos utilizados	23
Quadro 3 - Resumo das iniciativas educacionais com surdos	28
Quadro 4 - Informações iniciais sobre os participantes da pesquisa.....	56
Quadro 5 - Identidade dos participantes e opção comunicativa na entrevista	58
Quadro 6 - Informações obtidas com os entrevistados	80
Quadro 7 - Trajetória dos participantes pelas instituições escolares.....	82
Quadro 8 - Formação dos entrevistados	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTO DA PESQUISA	16
2.1 SOBRE AS INSTITUIÇÕES E SEUS CONTEXTOS	16
2.1.1 Escola A	16
2.1.2 Escola B	17
2.1.3 Escola C	18
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	19
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	21
4 ARTICULANDO FRAGMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO	25
4.1 REGULAMENTAÇÕES E POLÍTICAS: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
5 ESTUDOS SOBRE SURDEZ E INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS: TESSITURAS CONCEITUAIS	39
5.1 ESTUDOS SURDOS E CULTURA SURDA.....	39
5.2 COMUNIDADE E COMUNIDADE SURDA	41
5.3 IDENTIDADE CULTURAL E IDENTIDADES SURDAS	42
5.4 CLASSES ESPECIAIS.....	44
5.5 INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS.....	46
6 PERCURSO DA PESQUISA E PRECAUÇÕES	50
6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
6.2 PRECAUÇÕES NA ANÁLISE DE DADOS	51
6.3 SOBRE OS ASPECTOS ÉTICOS.....	53
7 OLHAR PARA AS NARRATIVAS SURDAS: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS .	55
7.1 A IDENTIFICAÇÃO DA SURDEZ COMO MARCADOR IDENTITÁRIO.....	57
7.2 A ESCOLA E AS APRENDIZAGENS	61
7.3 COMUNIDADE SURDA: TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS.....	75
8 APONTAMENTOS PARA OUTROS COMEÇOS	89
9 PRODUTO: SEMINÁRIO "MEMÓRIAS DISCENTES DE VIVÊNCIAS NAS ANTIGAS CLASSES ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES SURDAS"	92
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	103
APÊNDICE B - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	105

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute a formação de comunidades surdas a partir das classes especiais de surdos que funcionavam em escolas comuns no interior do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como material de análise a narrativa dos próprios estudantes surdos que frequentaram esses espaços.

As motivações para realização desta pesquisa surgiram da minha história profissional, enquanto professora de surdos em um contexto que era recorrente na educação há aproximadamente vinte anos: as classes especiais multisseriadas para surdos, em escolas comuns da rede pública. Essa trajetória não foi intencional de início, mas começou a acontecer ainda durante a graduação em pedagogia, quando fui realizar uma prática de estágio em uma classe especial de surdos. Foi meu primeiro contato com estes estudantes. Depois de um tempo, comecei a trabalhar como auxiliar de secretaria e substituta na mesma escola da classe. A professora dessa classe especial também exercia a função de diretora da escola e com isso precisava atender compromissos próprios da função fora da escola. Nestes momentos eu, enquanto substituta, entrava na turma de surdos e assim fui me aproximando, aprendendo Libras com eles e isso foi despertando o meu desejo de trabalhar na área da surdez. Entre os anos de 1999 e 2000, fiz formação para atuar como docente de pessoas surdas, na Ulbra. Em 2001, a professora-diretora encerrou as atividades na escola e com isso eu assumi a regência da turma. Segui atuando como professora de surdos em outros dois municípios que são foco deste estudo. A partir deste ponto, começo a narrar minha história nesta pesquisa. Aliada a esse motivo profissional, está a minha trajetória acadêmica, trilhada entre a educação de surdos e educação especial, pois, após a conclusão do curso de pedagogia, ingressei no curso de especialização em educação especial, promovido pela Unisinos, onde tive a grata felicidade de ter a Professora Adriana Thoma como minha orientadora na monografia final do curso, além de ter as primeiras aproximações com os Estudos Culturais.

Se a escola é considerada uma invenção da modernidade, os processos educativos de pessoas surdas em ambientes escolares são posteriores a ela, e a educação, numa perspectiva inclusiva, é muito mais recente ainda. A partir desta prerrogativa, o presente estudo busca problematizar como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais pode ter influenciado a formação de comunidades surdas, em três cidades da região do Vale de Paranhana. Para isso,

adota a concepção socioantropológica da surdez, na qual a pessoa surda é vista através de suas experiências culturais: a comunicação através da Língua de Sinais, a experiência visual e a cultura surda. Isto significa que, neste estudo, a surdez não é compreendida pelo viés clínico, que enfatiza os diferentes níveis de surdez e as terapias de reabilitação como treinamento da fala, uso de próteses auditivas e/ou implantes cocleares. A fundamentação teórica desta pesquisa se dá no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista com inspirações em Michel Foucault, sobretudo com as práticas de regulação, entre elas a classe especial, que pode ser analisada enquanto prática de condução dos corpos e de poder sobre a vida. Da produção intelectual de Foucault busca-se aproximação com as noções de governamentalidade e biopolítica nas estratégias de condução das condutas e a noção de normal/anormal.

Este estudo está organizado em nove capítulos, sendo a introdução o primeiro. O capítulo dois discorre sobre os contextos históricos onde houve oferta do atendimento educacional para surdos nas classes especiais, nas quais a pesquisadora exerceu a docência, em três escolas públicas de três municípios do Vale do Paranhana. São apresentadas as instituições, seus contextos e os participantes da pesquisa (os ex-alunos surdos que estudaram nas instituições descritas). O capítulo três apresenta as pesquisas realizadas em repositórios digitais e bibliografias, o que compõe a revisão bibliográfica. O quarto capítulo aborda sobre a história da educação dos surdos no mundo e no Brasil, procurando articular com as políticas educacionais e a legislação que regulava e ainda regula a educação de surdos. O capítulo cinco consiste na apresentação do campo conceitual e de conceitos como Estudos Surdos, cultura surda, comunidade/comunidade surda, identidade cultural/identidades surdas e classes especiais. Também são apresentados conceitos inspirados na obra de Michel Foucault, como lentes para a compreensão e a análise dos dados desta pesquisa. No capítulo seis, apresenta-se a metodologia adotada (estudo de caso múltiplo) e os cuidados necessários ao se trabalhar com entrevistas em Língua Brasileira de Sinais e ao se fazer a tradução destas. Após são apresentadas as precauções metodológicas adotadas no percurso desta pesquisa, a fim de garantir os aspectos éticos firmados com os participantes e o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERGS. Já o capítulo sete apresenta a perspectiva das pessoas surdas sobre a sua participação em classes especiais quando eram crianças e jovens, bem como sua participação em comunidades surdas quando adultos. Para isso, lançou-se mão de

entrevistas semiestruturadas, realizadas em Libras ou oralmente, conforme a livre escolha do entrevistado. Os dados obtidos foram organizados em três eixos analíticos: a identificação da surdez como marcador identitário, a escola e as aprendizagens, comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas. Esses eixos possibilitaram a análise à luz do referencial teórico citado, para então identificar especificidades sobre a relação entre a educação de surdos e a comunidade surda, o que é apresentado no capítulo oito (considerações finais).

Enquanto produto final do mestrado acadêmico, descrito no capítulo nove, propõe-se promover reflexões através do formato de um seminário aberto. Com este produto, pretende-se, além de oportunizar o encontro entre pessoas surdas (participantes da pesquisa ou não), apresentar os dados e, na medida do possível, orientar escolas comuns que atendem estudantes surdos no sentido de proporcionar ações no contexto escolar que contribuam para a articulação destes em comunidades surdas.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas as instituições, os contextos geográficos, populacionais e econômicos onde se inserem, bem como os participantes da pesquisa.

O estudo foi realizado impulsionado pela minha experiência enquanto docente em três instituições que ofertavam atendimento educacional para surdos em classes especiais, no recorte temporal de 1998 a 2002. São três escolas de redes municipais de ensino de três cidades diferentes, pertencentes ao Vale do Paranhana o qual se localiza na região da Encosta Inferior do Nordeste do Rio Grande do Sul e tem esse nome em função do Rio Paranhana que atravessa as seis cidades que o compõem: Taquara, Parobé, Igrejinha, Três Coroas, Rolante e Riozinho. É uma região marcada pela presença da colonização alemã, italiana e portuguesa em sua população. Devido à proximidade geográfica entre elas, uma característica local é o intenso deslocamento diário dos habitantes para trabalhar nas cidades vizinhas. A seguir, são apresentadas as instituições e seus contextos. Respeitando as questões de ética, as escolas são identificadas apenas pelas letras A, B, e C.

2.1 SOBRE AS INSTITUIÇÕES E SEUS CONTEXTOS

2.1.1 Escola A

A Escola A localiza-se no município de Taquara, em um bairro afastado do centro da cidade. Taquara é o município mais antigo da região, tendo sua fundação no ano de 1886. Ainda que as demais cidades que compõem o Vale tenham se emancipado dele, o município conta com a maior área territorial (457,9 km²), sendo que 84,2% destes são ocupados por domicílios urbanos e 15,8% rurais. Segundo o Perfil das Cidades Gaúchas elaborado pelo SEBRAE (2019), as atividades econômicas que mais contribuem para o Produto Interno Bruto (PIB) de Taquara são os serviços (77%) e a indústria (23%). Segundo os dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Taquara era 54.643 habitantes mas a estimativa é de que em 2019 este número seja de 57.466 habitantes. A rede de ensino de Taquara é composta por 41 escolas e a taxa de escolarização na faixa etária dos seis aos 14 anos é de 97,1%.

Antes de 1998, a classe especial de surdos já estava em funcionamento, de forma multisseriada, em outra escola municipal. Como a professora desta turma foi convidada a assumir a direção da Escola A, a turma mudou-se e passou a funcionar neste novo local também acompanhando sua professora que desempenhava as duas funções (diretora e professora). Para esta pesquisa, adotou-se como recorte temporal o período entre 1998 a maio de 2002, pois compreende o mesmo período em que a pesquisadora acompanhou a turma desempenhando a função de substituta (inicialmente), professora de informática e, posteriormente, com a saída da professora-diretora, assumindo a regência da turma.

A classe especial de surdos funcionava nos turnos da manhã, tarde e noite sendo que no diurno, estudavam as crianças e adolescentes enquanto que, no noturno, os adultos. No período de 1998 a 2002, chegou-se a ter quatro professoras da classe especial, uma em cada turno mais a professora de informática, atendendo os alunos de forma multisseriada, ou seja, promovendo planejamentos de acordo com a série e atendendo-os concomitante em uma mesma sala. Os estudantes convidados a participar dessa pesquisa tinham entre 5 e 17 anos na época e frequentavam a classe nos turnos da manhã e da tarde cursando entre a etapa pré-escolar da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Estes alunos apresentavam surdez moderada, severa e profunda. Alguns faziam uso de AASI (aparelho de amplificação sonora individual) e oralizavam. Entretanto, como este estudo parte de uma concepção socioantropológica e cultural, os graus de surdez não serão abordados nesta pesquisa.

2.1.2 Escola B

A Escola B situava-se no município de Rolante, distante do centro e próxima da divisa com o outro município. Rolante foi fundada em 1954 e tem 295,6 km² compondo sua extensão territorial. Dessa área, 80,6% é habitada por domicílios urbanos enquanto que 19,4% por domicílios rurais. As principais atividades econômicas que contribuem para o PIB municipal são os serviços (52%), a indústria (45%) e a agropecuária (3%). A população de 2010 era 19.485 pessoas, porém estimava-se que esse número esteja em 21.349 em 2019. A taxa de escolarização na faixa etária de seis a 14 anos é de 96,9%, e o município dispõe de 16 escolas e um Instituto Federal.

Rolante não dispunha de atendimento educacional para surdos na sua sede, então a administração municipal da época decidiu transportar diariamente seis estudantes moradores desse município, Riozinho e Santo Antônio da Patrulha (a residência de dois situava-se na divisa entre esses municípios) até Taquara para frequentarem a classe especial na Escola A. Com o passar do tempo, este transporte escolar passou a se tornar oneroso e, com isso, a administração decidiu iniciar o atendimento dos surdos em uma escola municipal da sua rede. Foi aí que, a partir de maio de 2002, a professora que atuava com os alunos surdos na escola A foi contratada para atendê-los na Escola B no turno da manhã enquanto que outra professora atendia outros alunos no turno da tarde. Assim, os seis estudantes que se deslocavam diariamente para a cidade A deixaram de frequentar a classe especial lá e começaram a frequentar uma nova turma multisseriada, iniciada na Escola B.

A Escola B atendia aproximadamente 500 estudantes ouvintes distribuídos entre a etapa pré-escolar da educação infantil e ensino fundamental. A classe especial de surdos era composta por estudantes com diagnóstico de surdez moderada, severa e profunda. O período de análise desta classe especial compreende de maio a dezembro de 2002.

2.1.3 Escola C

A Escola C fica na divisa do município de Igrejinha com outra cidade do Vale do Paranhana, também distante do bairro centro. Igrejinha foi fundada em 1964 e tem área de 135,9 km² sendo 96% desta ocupada por domicílios urbanos e 3,9% por domicílios rurais. As atividades econômicas que mais contribuem para o PIB do município são a indústria (61%) e serviços (38%). O Censo 2010 do IBGE indica que a população de Igrejinha era de 31.660, porém estimava-se que em 2019 tenha chegado a 36.899. A taxa de escolarização na faixa etária dos 6 aos 14 anos é de 97,3% e conta com 17 escolas de ensino fundamental.

A Escola C atendia aproximadamente 200 alunos, desde a educação infantil (pré-escola) até a oitava série (nomenclatura da época) do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A classe especial de surdos foi iniciada em fevereiro de 2002 na Escola C, pela mesma professora que atuou nas cidades de Taquara e Rolante. A classe funcionava no turno da tarde e era composta por cinco estudantes, todas do sexo feminino, com idades entre sete e dezoito anos quando ingressaram. O recorte temporal desta análise começa em fevereiro de 2002, quando a turma iniciou

na Escola C. A classe especial atendia os anos iniciais e continuou até 2004, pois, à medida que as estudantes foram avançando para os anos finais, começaram a ingressar nas classes comuns de ouvintes com acompanhamento de intérprete de Libras. Isso começou a acontecer a partir de 2005.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Surdos? Pessoas surdas? Deficientes auditivos? De quem se está falando nessa pesquisa? Sá (2006) comenta sobre tentativas de diferenciar os sujeitos com o uso dos termos surdos/Surdos, sendo ‘S’ maiúsculo para identificar os sujeitos que vivem a experiência cultural da surdez e ‘s’ minúsculo para aqueles que não se identificam com essa vivência. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por não adotar esta diferenciação, pois compreendo que ela pode reforçar a ideia de exclusão. Vendo a surdez como uma invenção cultural produzida “no interior de campos discursos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc.” (LOPES, 2011, p.7) procura-se romper com a ideia da deficiência orgânica e de falta como principal marca desses sujeitos.

Os participantes desta pesquisa não foram escolhidos de forma aleatória. Eles foram selecionados pela pesquisadora a partir dos seguintes critérios:

- ter sido aluno(a) da pesquisadora (no período em que foi professora regente) em alguma das três classes especiais de surdos
- a pesquisadora ter contato com eles, seja através de redes sociais ou por proximidade de convívio.

Foram convidados 13 ex-alunos para participar da pesquisa e todos aceitaram. Alguns desses circularam por mais de uma das instituições pesquisadas, como é o caso de C1, por exemplo, que frequentou todas as três instituições nas três cidades citadas nesta pesquisa, pois seus pais residiam em um dos municípios diferentes e houve uma alternância de guarda da menina. Entretanto, para fins de organização, a participação de C1 foi registrada em apenas uma escola. O quadro abaixo sintetiza as informações sobre a escola, o município correspondente, o número de estudantes da classe e quantos foram selecionados para a pesquisa:

Quadro 1 - Quadro de participantes

Escola	Município	Número de estudantes	Participantes da Pesquisa
Escola A	A	19	4 (A1, A2, A3, A4)
Escola B	B	9	5 (B1, B2, B3, B4, B5)
Escola C	C	5	4 (C1, C2, C3, C4)

Fonte: Pesquisadora (2020)

Foram selecionados quatro estudantes da Escola A, de Taquara, todas do sexo feminino, que serão identificados pela letra inicial da escola associada a um número. Inicialmente, a classe especial de surdos atendia 12 estudantes sendo que seis eram moradores de Taquara e seis eram moradores de Rolante.

A partir de maio de 2002, foi iniciada outra classe especial de surdos na Escola B, em Rolante, pela mesma professora que atuava na Escola A. A professora atuou até abril de 2002 na turma de Taquara, pela manhã. A partir de maio do mesmo ano, encerrou suas atividades na classe de Taquara e iniciou o atendimento da turma em Rolante, também no turno da manhã. Esta professora é a pesquisadora que conduz esse estudo, motivo pelo qual o relato dela não foi inserido na pesquisa conforme sugerido na banca de qualificação.

Na Escola C, a classe especial de surdos foi iniciada em fevereiro de 2002, pela mesma professora que atuava nas cidades de Taquara e Rolante pela manhã. Em Igrejinha, a turma funcionava no turno da tarde e era composta por cinco estudantes todas do sexo feminino, com idades entre sete e dezoito quando ingressaram.

Enquanto os participantes da pesquisa eram estudantes do ensino fundamental e frequentavam as classes especiais, moravam afastados uns dos outros (em pontos extremos das cidades e/ou em municípios vizinhos), porém encontravam-se diariamente na escola, ou seja, o encontro surdo-surdo para comunicação em Libras era promovido pela e na escola.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A partir da temática de estudo, foram definidos os seguintes descritores para realização das buscas em repositórios virtuais: identidades surdas, cultura surda, classe especial e comunidade surda. O recorte temporal para as buscas foi o período entre 2005 e 2018. Os textos foram selecionados mediante a leitura dos resumos e de trechos dos artigos. Identidade e cultura surda foram selecionadas, pois há de se considerar possíveis atravessamentos dessas categorias na formação de comunidades. O descritor classe especial foi selecionado uma vez que o problema desta pesquisa parte de um grupo que frequentou essa forma de atendimento educacional, em determinado período de tempo, convidados a responder se esse contato pode ter influenciado (ou não) para que constituíssem uma comunidade extraescolar.

A busca transcorreu prioritariamente por artigos científicos em periódicos, porém três dissertações de mestrado foram selecionadas. Iniciou-se a busca utilizando a base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) onde foram localizadas três fontes apenas. Em seguida, pesquisou-se no repositório LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, onde foram encontradas quatro produções importantes relacionadas às categorias, sendo três dissertações de mestrado. Também se realizou busca no Portal de Periódicos da CAPES, no DOAJ (repositório de livre acesso) e nos repositórios de instituições de ensino superior que são referência na área da surdez e de educação especial, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ao fim das buscas, foram selecionadas 13 fontes, que são artigos publicados em periódicos. As produções selecionadas alinham-se aos Estudos Culturais, aos Estudos Foucaultianos e aos Estudos Surdos, com exceção de uma apenas (PRADO e COSTA, 2016), que recorre à teoria crítica e por isso não foi considerada para a análise.

Os textos selecionados que abordam a temática da comunidade surda são Cruz e Araújo (2016), Kraemer e Thoma (2017), Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011 e 2015), Couto (2012), Santos e Molon (2010). Analisando esses estudos, percebe-se que duas autoras são referências recorrentes: Camatti e Lunardi-Lazzarin, pois são autoras de quatro das oito fontes, porém, como um dos textos não está mais disponível para consulta, ele foi excluído das referências. Dois textos promoveram a

“escuta” aos surdos utilizando a ferramenta de entrevista, assim como se pretende realizar neste estudo, ao passo que Karnopp (2007) utilizou questionários com perguntas abertas para produzir o texto sobre classe especial. Couto (2012) conceituou comunidade surda pelo viés da língua, enquanto que os demais se aproximam da cultura. Sobre cultura surda, foram localizados dois textos apenas (PAULA, 2005; PRADO e COSTA, 2016). Na sequência, foram selecionados dois textos sobre identidade surda (LOPES e WITCHES, 2018; KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2006). Sobre classe especial encontrou-se um texto apenas (KARNOPP, 2007). Uma das hipóteses para as poucas referências encontradas sobre classe especial poderia ser o fato de que, em 1996, a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) sugeriu que a educação especial fosse ofertada, preferencialmente, no ensino regular tendo seu público-alvo integrado nas classes comuns. Com isso, os processos inclusivos foram se reorganizando e as classes especiais foram progressivamente sendo postas em desuso.

Após as referidas buscas iniciais e no decorrer da escrita, houve a necessidade de aprofundar os estudos buscando autores que versassem sobre os conceitos de história da educação de surdos e das pessoas com deficiência no Brasil, sobre classes especiais, filosofias educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo), Estudos Surdos, cultura surda, comunidade/ comunidade surda/ povo surdo, identidade/ identidade surda e Libras. Além destes, buscou-se aporte teórico dos conceitos de governamentalidade, biopolítica, discurso, economia, disciplina e noção de normal e anormal

Com relação à história da educação de surdos, utilizaram-se textos de Goldfeld (1997) e Strobel (2009), enquanto que sobre a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil utilizou-se Januzzi (2012) como referência. Sobre as classes especiais, fundamentou-se em autores como Brizolla (2000), Januzzi (2012) e Sardagna (2008). Sobre as filosofias educacionais, oralismo e comunicação total buscou-se em Goldfeld (1997) e sobre bilinguismo em Flores (2015). Sobre os Estudos Surdos, utilizaram-se Karnopp (2011), Perlin e Strobel (2009). Sobre cultura surda, Gomes (2011) e Sá (2006). No que concerne à Libras, Quadros e Karnopp (2004) e Fernandes (2007) foram as referências. Conceituou-se comunidade a partir de Bauman (2001, 2003) para então definir comunidades surdas com base em Lopes (2011), Sá (2006) e Strobel (2008). Dessa última também foi extraído o conceito de povo surdo (2011). De Hall (2019) foi utilizada a ideia de identidade cultural e de Perlin

(2010) a abordagem sobre identidades surdas.

Com relação aos estudos foucaultianos, buscou-se inspiração no conceito de governamentalidade com aporte em Veiga-Neto (2001, 2003), Kraemer (2011) e Foucault (2008, 2014, 2015). De Foucault também foram extraídos os conceitos de discurso (2014 e 2015), disciplina (2014) e a noção de normal e anormal (2008, 2010). Sobre biopolítica, enquanto estratégia de condução das condutas, buscou-se em Veiga-Neto (2003). O quadro abaixo sintetiza os conceitos, temas e os autores descritos anteriormente:

Quadro 2 - Síntese dos autores, conceitos e temas

Tema	Conceito	Autores
História da educação de surdos	--	Goldfeld (1997) Strobel (2009)
História da educação de pessoas com deficiência no Brasil	--	Januzzi (2012)
Classes especiais	--	Brizolla (2000) Januzzi (2012), Sardagna (2008) Karnopp (2007)
--	Oralismo e comunicação total	Goldfeld (1997)
--	Bilinguismo	Flores (2015)
--	Estudos surdos	Karnopp (2011) Perlin e Strobel (2009)
--	Cultura surda	Gomes (2011) Sá (2006) Paula (2005)
--	Libras	Quadros e Karnopp (2004) Fernandes (2007)
--	Comunidade	Bauman (2001, 2003)
--	Comunidades surdas	Lopes (2011) Sá (2006) Strobel (2008) Cruz e Araújo (2016), Kraemer e Thoma (2017) Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011) Lunardi-Lazzarin (2015) Couto (2012)
--	Povo surdo	Strobel (2011)

--	Identidade cultural	Hall (2019)
--	Identidades surdas	Perlin (2010) Lopes e Witches (2018) Klein e Lunardi (2006)
--	Governamentalidade	Foucault (2008, 2014, 2015).
--	Discurso	Foucault (2014a e 2015)
--	Disciplina	Foucault (2014b)
--	Normal e anormal	Foucault (2008, 2010)
--	Biopolítica	Veiga-Neto (2003)

Fonte: Pesquisadora (2020)

Embora quantitativamente sejam muitos conceitos e temas, compreende-se que são importantes, pois operam como ferramentas para análise dos dados em cada eixo.

4 ARTICULANDO FRAGMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO

Este capítulo discorre sobre fragmentos da história da educação de surdos, no Mundo e no Brasil, buscando articular com os desdobramentos da legislação e das políticas na educação ofertada para este público.

Ao estudar sob inspiração foucaultiana, algumas precauções são pertinentes para evitar riscos de incoerências. Primeiramente, compreende-se que fatos são dispersões nas práticas discursivas. Para Foucault (2015), os acontecimentos têm um *a priori* histórico e é no discurso que se constitui o caráter de verdade. O filósofo propôs “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2015, p. 44).

A educação dos surdos é também um dos acontecimentos que emergem na história, como tática de governamentalidade da sociedade, após o estabelecimento das instituições criadas na modernidade nos processos de normalização, marcadas pelas pedagogias corretivas, conforme explica Varela (1999, p.77):

(...) tentaremos¹ mostrar que se trata de um problema pertinente, ilustrando-o através de três períodos históricos distintos, nos quais se produzem, sob a forma de tendências, de tipos ideais, três modelos pedagógicos: as pedagogias disciplinares que se generalizam a partir do século XVIII; as pedagogias corretivas, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância "anormal"; e, enfim, as pedagogias psicológicas, que estão em expansão na atualidade. Três modelos pedagógicos que implicam diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao "saber" e diferentes formas de produção da subjetividade.

Embora se distanciando da perspectiva genealógica de Michel Foucault, a presente pesquisa optou por agregar estudos que analisam acontecimentos numa perspectiva histórica, por considerar a relevância desses para a compreensão do contexto da educação dos surdos.

Para Strobel (2009), o historicismo seria a história contada a partir das crenças de um determinado contexto histórico e da visão do “colonizador”. Os Estudos Surdos consideram essa forma de contar a história como sendo aquela baseada na versão

¹ Para fins de esclarecimento, as citações diretas serão mantidas conforme consta nos textos originais e, portanto, algumas não estarão adequadas ao Novo Acordo Ortográfico assinado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990 e instituído em nosso país pelo Decreto nº 6583 de 29 de Setembro de 2008.

dos ouvintes, ou seja, desconsidera-se a perspectiva dos sujeitos surdos e privilegia-se a percepção dos ouvintes que “contam histórias” sobre os surdos. Outra forma de narrar a educação dos surdos é através do viés cultural, em que a versão contada pelas pessoas surdas ganha espaço à medida que reconhece as lutas e os movimentos das comunidades surdas pelo direito à educação.

Sobre a educação dos surdos no mundo, Strobel (2009) afirma que na Antiguidade, em Roma, os surdos eram abandonados, mortos ou condenados à escravidão, pois a condição da surdez era atribuída a uma forma de castigo ou feitiço. A autora afirma que na Grécia, nesse mesmo período histórico, os surdos eram condenados à morte e, caso sobrevivessem, minguariam à própria sorte ou eram escravizados. Strobel (2009) afirma, também, que, no mesmo período, Aristóteles considerava que, por não ter comunicação, os surdos eram desprovidos de razão, portanto sem condições de serem ensinados. Ainda na Antiguidade, porém, no Egito e na Pérsia, as pessoas surdas eram veneradas, pois se acreditava que conseguiam comunicar-se com os deuses numa língua que somente eles compreendiam. Eram respeitados e protegidos, porém não eram passíveis de serem educados.

À medida que se avança cronologicamente para a Idade Média, percebe-se uma forte influência da Igreja com relação aos surdos. Eram proibidos de casar, de receber a comunhão (já que para isso era preciso confessar oralmente seus pecados), de votar e receber heranças. Nesse período, uma prática comum nos mosteiros era fazer votos de silêncio, além dos votos de pobreza e castidade. Para não violar essa promessa, os monges beneditinos na Itália desenvolveram uma forma de comunicação gestual.

Chegando ao período Moderno (entre os séculos XV e XVIII), Strobel (2009) refere que surgiram iniciativas de educação de surdos, em diferentes lugares da Europa. Girolamo Cardano (médico, filósofo e matemático italiano) foi um dos primeiros a afirmar que a surdez não comprometeria a cognição (JANUZZI, 2012).

Conforme Januzzi (2012), Pedro Ponce de León, que era monge beneditino, partilhava da prática de comunicação gestual que ocorria nos mosteiros para manutenção do voto de silêncio. Ele sistematizou alguns sinais e a sua experiência mais conhecida foi ensinar leitura, escrita e a fala aos irmãos Velasco, que eram surdos membros da nobreza.

Outro importante expoente na educação de surdos foi Juan Pablo Bonet. Ele aprimorou o sistema de sinais criado por Ponce de León e em 1620 publicou um livro,

motivo pelo qual foi considerado o inventor do alfabeto manual (GOLDFELD, 1997).

Samuel Heinicke é considerado o pai do “Oralismo Puro”, pois desenvolveu técnicas para desenvolvimento da língua oral, como treinamento auditivo, reaproveitamento de resíduo auditivo, leitura labial, pontos de articulação. Rejeitava qualquer forma de uso de sinais manuais (STROBEL, 2009).

Goldfeld (1997) afirma que Abade Charles Michel L’Epée iniciou o trabalho com surdos carentes em 1750, diferentemente das demais personalidades que tiveram suas experiências educativas com filhos da nobreza. L’Epée desenvolveu os “Sinais Metódicos” e fundou a primeira escola pública para surdos em Paris em 1771. Sobre esta experiência, Lopes (2011, p.44) afirma que:

A educação de surdos feita por L’Epée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem.

Com esta afirmação, Lopes sinaliza os primórdios da formação de comunidades surdas, reunidas em torno dos encontros no ambiente escolar.

Seguindo a lógica cronológica adotada nesta pesquisa para apresentação das iniciativas de educação de surdos, tem-se que, em 1760, Thomas Braidwood fundou a primeira escola para surdos na Inglaterra. Há diferentes iniciativas educacionais distribuídas pelos países da Europa como Espanha, França, Alemanha e Inglaterra.

Percebe-se que, tanto as experiências desenvolvidas por Ponce de León, Bonet, Pereira e L’Epée admitiam o uso de comunicação gestual, embora apenas como uma estratégia para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação oral, ao passo que Heinicke e Braidwood não admitiam o uso de manifestações gestuais, apenas orais.

Na sequência, apresenta-se um quadro abaixo que sintetiza as iniciativas mais relevantes na história da educação de surdos deste período. Entretanto, cabe destacar que, embora estas diligências buscassem basicamente o mesmo objetivo (desenvolver a comunicação oral dos surdos), seus representantes divergiam quanto aos métodos adotados para isso.

Quadro 3 - Resumo das iniciativas educacionais com surdos

Representante	Local	Abordagem	Metodologia	Público atendido
Pedro Ponce de Leon (1520-1584)	Espanha	Oralista/gestualista	Dactilologia (alfabeto manual), escrita e oralização	Nobreza
Juan Pablo Bonet (1579-1623)	Espanha	Oralista/gestualista	Sinais, treinamento da fala, dactilologia	Nobreza
Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780)	França	Oralista/gestualista	Ensino da fala, exercícios auditivos, leitura labial e alfabeto manual	Irmã
Samuel Heinicke (1729-1790)	Alemanha	Oralista "Oralismo Puro"	Treinamento da fala	Nobreza
Charles Michel L'Épée (1712-1789)	França	Oralista/gestualista	Língua de Sinais, alfabeto manual	Pobres
Thomas Braidwood (1715-1806)	Inglaterra	Oralista	Leitura Orofacial	Nobreza

Fonte: Strobel (2009), Januzzi (2012), Goldfeld (1997).

Conforme Strobel (2009), o americano Gallaudet buscou conhecer o trabalho de Braidwood (oralista) na Inglaterra, porém esse último não compartilhou seu método. Então, Gallaudet foi para a França conhecer o método da escola de L'Épée. Lá conheceu Laurent Clerc, um aluno surdo que se tornou professor. Clerc viajou a convite de Gallaudet para os Estados Unidos onde juntos fundaram a primeira escola de surdos em 1814. Anos mais tarde, a partir desta escola, surgiria a primeira universidade para surdos, a Gallaudet University.

Com relação à história do Brasil: em 1855, o professor Eduard Ernest Huet² chega ao Rio de Janeiro, a convite do Imperador Dom Pedro II para iniciar um trabalho com crianças surdas, membros da nobreza. Assim, em 26 de setembro de 1857, através da Lei nº 839, é fundado o Instituto de Surdos Mudos (ISM) na cidade do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, ele passaria a se chamar INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, e segue sendo referência até os dias atuais. Segundo Januzzi

² Há controvérsias quanto ao seu nome. Alguns autores o identificam como Hernest Huet, outros como Eduard Huet e outros ainda como Eduard Ernest Huet.

(2012), desde sua criação, o Instituto dos Surdos Mudos era privilegiado com verbas maiores do que outras instituições educacionais que atendiam pessoas com deficiências. Uma das hipóteses para isso seria o fato de o ISM estar ligado diretamente ao Poder Imperial.

Como se pode perceber no quadro-síntese apresentado anteriormente, havia divergências sobre qual o método mais eficiente para ensino das pessoas surdas. Em 1880 foi organizado por defensores do método oral um evento considerado um marco na educação de surdos: o Congresso de Milão, na Itália (STROBEL, 2009). Participaram deste evento especialistas ouvintes defensores do método oral (seguidores de Samuel Heinicke) e do método gestual (seguidores dos métodos de L'Épée). Aos professores surdos, foi negado o direito de voto na escolha do método. Como resultado do Congresso, as línguas de sinais foram banidas e proibidas de serem usadas enquanto metodologia na educação de surdos, pois se entendia, na época, que elas comprometeriam a aprendizagem da oralidade. O método oral foi escolhido como sendo o único adequado para ensino de surdos. Essa decisão repercutiu por muito tempo, inclusive aqui no Brasil. As línguas de sinais passaram a ser usadas pelos surdos na clandestinidade, porém não deixaram de existir.

O método de ensino que objetiva exclusivamente o desenvolvimento da fala é chamado **oralismo**. Para isso, não admite o uso de línguas de sinais ou outra expressão gestual. Consiste numa ideia de reabilitação terapêutica para amenizar a falta da audição, buscando tornar o surdo o mais parecido possível com o ouvinte, ou seja, tem a falta da audição e a deficiência como uma marca muito forte. Januzzi (2012) afirma que, nos anos de 1950, o INES oficializou a adoção do método oral como método de ensino, fortemente influenciado pelo discurso da medicina. A autora relata ainda que em 1957 foi o ano de realização da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) com o objetivo de desenvolver a educação deste público. Januzzi (2012) conta que, no Rio Grande do Sul, há registros de atendimento para “deficientes da comunicação” em classes especiais em 1909, na cidade de Encruzilhada do Sul/RS. Sardagna (2008), numa pesquisa documental, encontrou a existência do “Serviço de Orientação e Educação Especial”, criado em 1954 no Estado do Rio Grande do Sul, cujo registro afirma que a “Secretaria de Educação mantém Escola onde crianças surdas aprendem a falar”, sob a justificativa de que antes “[...] não havia escola especial para ensinar as crianças surdas-mudas a ouvir e a falar” (SARDAGNA, 2008, p.114). A autora apresenta documentos de então, ficando evidente a

perspectiva da correção que pauta a prática dessas escolas.

No início dos anos 1970, como que em resposta ao oralismo imposto aos surdos, surgiu outra corrente educacional que admitia o uso de sinais manuais, gestos, expressão facial, mímica, leitura labial e oralização, ou seja, qualquer estratégia para que houvesse a comunicação. Esta concepção foi chamada **comunicação total**.

As línguas são expressas através de diferentes modalidades: oral-auditiva (no caso das línguas orais) e visuo-espacial (se tratando das línguas de sinais). Com o passar do tempo e avanço dos estudos sobre linguística, outra concepção foi adotada como filosofia para educação de surdos, chamada **bilinguismo**:

(...) o bilingüismo para surdos e seus desdobramentos político pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para todos os educadores. Ele passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas ao final da década de 1990, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Lingüística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais. (FERNANDES, 2007, p.1)

Basicamente o bilinguismo compreende o uso de duas ou mais línguas, porém a conceituação do bilinguismo é bastante complexa, considerando os diferentes parâmetros apresentados por diferentes autores. Flores (2015), em sua dissertação de mestrado, discorre sobre diversos pesquisadores da linguagem e os critérios usados por eles para classificar o bilinguismo. Conforme o autor explica, cada pesquisador adota critérios diferenciados para definir o bilinguismo, como por exemplo: a idade em que ocorreu a aquisição da língua (se foi antes da adolescência ou depois), como aconteceu essa aquisição (se foi no ambiente natural de casa ou no ambiente formal da na escola), o quanto cada sujeito conhece da língua, em quais circunstâncias, locais e com que frequência a utiliza, entre outros. Sendo assim, o bilinguismo pode ser classificado em natural, escolar e bimodal, enquanto que o sujeito pode ser considerado bilíngue precoce, tardio, eletivo ou circunstancial. O autor faz um alerta para o cuidado com o extremismo nestas definições.

O bilinguismo, enquanto filosofia educacional para os surdos, procura colocar a Libras e a língua portuguesa no mesmo status. Neste estudo, compreende-se que a primeira língua da família, ou seja, a língua usual no grupo familiar, podendo ser a língua oral-auditiva (em se tratando de pais ouvintes) ou a língua de sinais (no caso de os pais serem pessoas surdas), não será necessariamente a primeira língua da criança. Ou seja, conforme a língua utilizada no contexto familiar, a identidade

assumida pela pessoa e sua perda auditiva, pode-se ter, por exemplo, os seguintes contextos:

- Pais surdos usuários de Libras e filhos surdos usuários de Libras;
- Pais surdos usuários de Libras e filhos ouvintes usuários de língua portuguesa;
- Pais ouvintes usuários de língua portuguesa e filhos surdos usuários de Libras;
- Pais ouvintes e filhos surdos usuários de língua portuguesa.

No Brasil, alguns documentos legais orientam³ que as escolas adotem o bilinguismo na modalidade escrita da língua portuguesa (visual-gráfica) e a Libras (modalidade visuo-espacial), entendendo que o desenvolvimento da oralidade não seria uma atribuição da escola.

4.1 REGULAMENTAÇÕES E POLÍTICAS: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta subseção apresenta alguns documentos legais marcantes na regulação das políticas de atendimento educacional para pessoas com deficiência em cada contexto histórico, entendendo estas políticas como táticas e estratégias de condução das condutas dos sujeitos, o que Michel Foucault denominou de biopolítica. Este conceito será aprofundado na subseção 5.2. Destaca-se também a evolução da nomenclatura adotada para referir-se às pessoas com deficiência nos documentos legais. Skliar (2019, p.68) sintetiza a história da educação ao afirmar que:

A história da educação é a história da normalidade e da anormalidade e, também, a história moral do correto e do incorreto ao longo das épocas, das palavras e das instituições. De outro modo, não se poderiam entender nem suas inesgotáveis sofisticações discursivas nem suas intermináveis mudanças de rostos: por um lado, a passagem do tortuoso ao monstruoso, do monstruoso à deficiência, da deficiência à diversidade; por outro, a trajetória do isolamento ao emparelhamento irregular, do emparelhamento irregular à segregação, da segregação à exclusão, da exclusão à integração, da integração à inclusão.

Um dos documentos internacionais, que impulsionou a elaboração de leis locais e marcou a história da educação das pessoas com deficiência, foi a Declaração

³ Vide Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Decreto nº 5.626/05, art. 15, 16 e parágrafo único.

de Salamanca. Ela foi fruto da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu na cidade de Salamanca, Espanha, no ano de 1994, promovida pelo Governo espanhol em parceria com a UNESCO e adotada pelo Brasil. Sua importância se deve ao fato de rejeitar formalmente a ideia de segregação, orientando os governos a adotarem a escolarização inclusiva como política, tanto para pessoas com deficiência quanto para crianças com “necessidades educacionais especiais”:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994)

O termo necessidades educacionais especiais foi adotado por muito tempo e ainda hoje aparece em alguns discursos. Entretanto, passados 26 anos da Declaração de Salamanca, já se tem outra compreensão sobre o público-alvo da educação especial, que não compreende aqueles com dificuldade de aprendizagem em decorrência de situações do contexto social. A expressão “portador de deficiência” caiu em desuso, pois a palavra portador remete à ideia de algo que se porta, carrega, mas que, em algum momento, pode-se deixar de fazer isso, o que não é uma condição da pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi compreendida no Brasil como um avanço frente à ideia segregacionista da época, por propor o desenvolvimento de escolas inclusivas, com a aprendizagem adaptada às necessidades da criança e não o inverso, com flexibilização curricular (na ideia de fornecer apoio instrucional adicional e não de propor currículo diferente). Porém, conforme a problematização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a concepção de integração ainda remete, no senso comum, à ideia de reabilitação.

Com relação ao atendimento educacional para os surdos, a Declaração de Salamanca reconhece a diferença linguística desse grupo e aponta a classe especial como uma alternativa para desenvolvê-la:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994)

Até 2008, antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebia-se um incentivo na legislação para que a educação de surdos ocorresse em escolas e classes especiais, enquanto que, a partir de 2008, a Política passou a não incentivar essa forma de atendimento. Isso provocou tensionamentos na comunidade surda que se articulou por meio de surdos de diversas partes do Brasil, no sentido de exigir o direito de poder escolher onde quisessem estudar, seja em classes especiais ou escolas para surdos. Um exemplo desses movimentos surdos pós Declaração de Salamanca foi o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos que aconteceu em 1999 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desse encontro resultou o documento “A Educação que nós, surdos, queremos” elaborado pela própria comunidade surda posicionando-se quanto à política e a práticas educacionais para surdos (escola e classe especiais, currículo para surdos) identidade surda, a língua de sinais, artes e cultura surda, entre outros aspectos. Diferentemente do que ocorreu no Congresso de Milão em 1880, em que a comunidade surda não pode opinar sobre a sua própria educação, neste evento de 1999, a comunidade surda mostrou a força do seu posicionamento e a disposição em lutar por seus direitos.

Seguindo a perspectiva da Declaração de Salamanca, a Resolução CNE/CEB nº dois de 11 de setembro de 2001, que adota como terminologia necessidades educacionais especiais, conceitua seu público com a seguinte redação:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Quanto ao atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, o documento orienta que esse ocorra em classes comuns do ensino

regular, porém o nono artigo admite que sejam criadas classes especiais, em caráter extraordinário para alunos com condição diferenciada de comunicação e sinalização. Outro aspecto a considerar desta resolução é que no artigo 12º, parágrafo segundo, salienta-se que os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos conhecimentos para os “alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos” (BRASIL, 2001), através do uso de língua de sinais. Essa expressão demonstra que a diferença linguística dos surdos é associada à ideia de “dificuldade” de comunicação e sinalização, numa perspectiva de falta, de algo a corrigir.

Meses após a promulgação da Resolução nº 2, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente como segunda língua no Brasil através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei reconhece a Libras como

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da Libras como língua implicou na necessidade de sua regulamentação. Então, em 22 de dezembro de 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.626, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da inclusão da Libras como disciplina curricular, do uso e da difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas na educação, entre outros. O documento aborda também a formação necessária para o intérprete de língua de sinais, bem como o professor e o instrutor de Libras.

Quanto à nomenclatura, diferentemente dos documentos anteriores, o Decreto nº 5.626 apresenta uma distinção entre pessoa surda e a deficiência auditiva. No artigo 2º desse documento, considera-se pessoa surda “aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005, p.1) e a deficiência auditiva, no parágrafo único, é entendida como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p.1). Ou seja, o grande diferencial deste documento é que apresenta, antes da deficiência, uma pessoa. Muda a conotação, a nomenclatura, não é mais utilizado o termo portador de deficiência, nem o surdo é descrito apenas como alguém

com necessidades educacionais especiais, mas, em primeiro lugar, como uma pessoa, que tem diferentes experiências comunicativas e culturais dada a sua condição auditiva.

Com relação ao atendimento educacional, o Decreto nº 5.626 não menciona classes especiais, mas sim salas de aula com professores dotados de conhecimento sobre a diferença linguística entre Libras e língua portuguesa e, devido a isso, critérios diferenciados para avaliação. Esse foi o primeiro documento que passou a orientar as escolas a adotarem o bilinguismo como filosofia orientadora das práticas de ensino, ou seja, reiterando a necessidade de ensino da Libras e do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, pois reconheceu o direito de escolha do surdo pelo desenvolvimento da oralidade, não mais como atribuição escolar, mas, sim, como responsabilidade do trabalho dos profissionais da saúde.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surgiu a partir de um grupo de trabalho formado por pesquisadores na área da Educação Especial. Esse documento distingue o público-alvo da Educação Especial dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. O documento preconiza que a Educação Especial deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, como uma modalidade transversal. Além disso, apresenta algumas diretrizes, dentre as quais se destaca:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (...) Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.12)

Essa diretriz orientava que, mesmo estando em classes comuns, os surdos deveriam estar em companhia de outros surdos, em função da sua condição linguística, para não deixar de promover o desenvolvimento da comunicação.

Condizente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em outubro de 2009, foi promulgada a Resolução nº 4 de 2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O artigo 4º deste Decreto vai apresentar como sendo público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Quanto ao atendimento do AEE, esse documento orienta que seja ofertado em turno inverso ao da escolarização, em salas de recursos multifuncionais com professor com formação específica em Educação Especial, de modo a complementar ou suplementar a formação do estudante, mas não para substituir a educação formal.

Dez anos após o Decreto nº 5.626, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) foi promulgada. Originária do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 2º é apresentada a seguinte concepção e nomenclatura:

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

Percebe-se que a LBI apresenta uma importante mudança discursiva ao adotar a expressão “pessoa com deficiência” e abandonar nomenclaturas utilizadas anteriormente como “deficiente”, “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais”. Assim como o Decreto nº 5.626 já propunha em 2005 ao utilizar o termo “pessoa surda”, a LBI rompe com a ideia de que a deficiência é a característica preponderante e desloca o olhar para a pessoa antes de qualquer marcador.

No que diz respeito à educação, a LBI orienta o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, a dispor de um projeto pedagógico que preveja o AEE, especificamente no artigo 28, inciso IV: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). Ou seja, ainda reconhece a possibilidade de organização em classes bilíngues para atendimento aos surdos.

Desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva esteve em vigor no país. A revisão desta política culminou na promulgação do Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020. Este documento trata da Política de Educação

Especial, porém numa perspectiva “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020). Contudo, o documento tem sido debatido e problematizado, por abrir brechas para a constituição de classes especiais, o que pode ser um risco para os processos inclusivos já conquistados.

No que se refere à educação dos surdos, a política reconhece a educação bilíngue no artigo 2º, segundo parágrafo e a define como:

(...) modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; (BRASIL, 2020)

No capítulo V, o documento admite as classes e escolas bilíngues de surdos (parágrafos VII e IX respectivamente) como serviços e recursos da educação especial e os conceitua no artigo segundo:

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;
IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; (BRASIL, 2020)

O documento atribui a opção pela forma de atendimento a critério da família e do educando, conforme descrito na diretriz IV do referido documento.

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020)

A partir deste recorte da legislação contemporânea, buscou-se evidenciar a articulação entre a legislação e as políticas de atendimento educacional proposto em diferentes contextos históricos, o que possibilita inferir que a educação de surdos foi sendo narrada e compreendida de diferentes formas, ao longo das décadas no Brasil, pelas políticas que foram se constituindo e que, em nome da bandeira da inclusão, os

sujeitos surdos deveriam frequentar as salas de aulas comuns, a partir de 2008. É evidente que somente após lutas intensas e organizações coletivas em comunidades para que seus pontos de vista fossem levados em conta, é que foram sendo criadas leis e políticas para assegurar o direito dos surdos a definir sua participação nos sistemas de ensino, inclusive com a garantia de manter classes ou escolas especiais. Quanto a isso, reitera-se que a presente pesquisa constitui-se como possibilidade reflexiva para pensar a educação de surdos, sem a pretensão de impor ou defender a retomada das classes especiais. Da mesma forma, manifesta-se um entendimento em respeito ao direito dos surdos reivindicar pela educação que desejam para que não se repita nos tempos presentes o que aconteceu no Congresso de Milão em 1880.

5 ESTUDOS SOBRE SURDEZ E INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS: TESSITURAS CONCEITUAIS

Neste capítulo, são apresentados os conceitos utilizados para estabelecer relações entre o contexto estudado e as práticas que elencaram as classes especiais e a formação de comunidades surdas. Início situando o campo dos Estudos Surdos e a Cultura Surda, comunidades e comunidades surdas diferenciando-as de povo surdo. Abordo sobre identidades culturais, que inspiram o conceito de identidades surdas e discuto sobre as classes especiais. Na sequência, verso sobre conceitos inspirados na obra de Michel Foucault como a noção de discurso, de governamentalidade, biopoder, biopolítica, disciplina e o surgimento do anormal, em uma perspectiva pós-estruturalista.

5.1 ESTUDOS SURDOS E CULTURA SURDA

Os Estudos Surdos emergem a partir da aproximação das produções com concepções e autores dos Estudos Culturais, como é apresentado por Karnopp:

(...) os Estudos Surdos iniciaram sua trajetória de investigações e proposições no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Inspirados nas discussões que ali se realizavam no campo dos Estudos Culturais em Educação, pesquisadores - surdos e ouvintes - apresentaram outras formas de analisar a educação de surdos, invertendo a visão patológica para uma perspectiva cultural da diferença. (2011, p. 18)

Perlin e Strobel, na condição de pesquisadoras que vivem a surdez através da cultura visual, apontam que os Estudos Surdos promoveram uma ruptura com o que vinha se preconizando, até então, através do ouvintismo e da visão clínico terapêutica. Nesse sentido,

(...) os Estudos Culturais vão permitir leituras do mundo, novos espaços de educação de surdos. É então que o contato com esta teoria nos permitiu escrever detalhadamente durante muito tempo, ou seja, descobrir as diferenças em que nos situamos o que somos e o que fazemos a partir desta diferença. Daí nossas posições culturais foram aos poucos sendo enfatizadas com a presença desta teoria. Entre as descobertas culturais temos alguns artefatos como a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia de surdos, o currículo surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas, e muitos outros. É necessário dizer que estes artefatos são muitos e que o tempo vai ajudando a desvendar. (PERLIN e STROBEL, 2009, p.27)

É a partir do viés cultural que a presente pesquisa propõe olhar para os sujeitos e as questões propostas, considerando possíveis atravessamentos das identidades, dos espaços e da cultura surda.

Para além de conceituar *cultura surda*, adotar-se-ão os estudos de Gomes (2011) que buscou analisar a emergência e a permanência desse termo, a partir dos “saberes sujeitados⁴” do povo surdo. A autora referiu que o termo cultura surda foi sendo constituído a partir dos anos 1980, dentro da comunidade surda, que usava outras denominações para descrever o “ser surdo”, como por exemplo, “jeito surdo”, “experiência visual”, “coisas próprias dos surdos” (GOMES, 2011, p. 124).

A partir de entrevistas com surdos, a autora também apresentou algumas possibilidades de sentido para cultura surda. Uma dessas possibilidades remete à ideia de ‘religião’, mas diferentemente do sentido de doutrina, relacionada com a etimologia da palavra que significa religar em latim. Gomes (2011) ressaltou o quanto o encontro entre os surdos tem essa capacidade de conexão com a cultura. Ela destaca ainda o sentido da cultura através da experiência visual pela qual os surdos vivem. Destacou que a cultura surda pode ser “entendida como um processo de libertação e manutenção”, tomando o reconhecimento oficial da Libras como um marco libertador, comparado ao movimento de outros grupos que buscam o reconhecimento da diferença, como os negros e as mulheres (GOMES, 2011). Por fim, Gomes (2011, 129) abordou a cultura surda com sendo algo marcado pela singularidade da língua.

Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) realizaram um estudo no qual mapearam os artefatos da cultura surda que foram produzidos e circularam no período entre 1999 e 2010 por escolas, associações de surdos e pontos de encontro da comunidade surda. Essa pesquisa analisou produções editoriais (livros, fitas VHS e DVDs), produções com circulação livre na internet (vídeos no YouTube) e produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras Libras. Estavam presentes naquelas produções, encenações, piadas, propagandas, poemas, textos narrativos, materiais lúdicos e informativos. Produções que, enquanto expoentes da cultura surda, podem proporcionar uma experiência bilíngue à comunidade, bem como corroborar com a construção de identidades surdas.

Nesta seção buscou-se discorrer sobre os Estudos Surdos e cultura surda, para então situar os conceitos de comunidade, comunidade surda, identidade e identidades surdas, o que será feito na próxima seção.

⁴ Entendidos como “(...) o saber nativo, sem tutela, os saberes locais, singulares, que muitas vezes são desvalidos por um conhecimento histórico superior, erudito, exato e verdadeiro”. (GOMES, 2011, p. 122)

5.2 COMUNIDADE E COMUNIDADE SURDA

Inicialmente buscou-se aprofundar a compreensão do conceito de *comunidade* em Bauman (2001, 2003) e de *comunidade surda*, fundamentando em Strobel (2008), Lopes (2011) e Sá (2006). Entretanto, houve a necessidade de discorrer também sobre o conceito de *povo surdo*, com base em Strobel (2011), para diferenciá-lo de comunidade surda.

Bauman (2003, p.7) apresenta a comunidade como um lugar de conforto, aconchego, onde há lealdade entre os integrantes, proteção e oferta de segurança. Seria como um “círculo aconchegante” (p. 16) em que há entendimento comum entre seus participantes. Entretanto, ele diz que, para se alcançar esta comunidade idealizada e almejada, há um jogo de cobrança de liberdade em troca da segurança. O autor afirma (2001, p. 212) que “(...) o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada liquefação da vida moderna (...)”, com a percepção da fragilidade dos laços humanos.

Trazendo essa reflexão sobre comunidades para o contexto do grupo dos surdos, tem-se a abordagem de Strobel (2008, p.29) que apresenta quem compõe a/as comunidade/s surda/s:

(...) entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes - membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Dito em outras palavras, Strobel reconhece que a comunidade surda está vinculada a uma localização geográfica e às instituições, onde os sujeitos vivem a cultura surda através da experiência visual e da língua de sinais. Diferentemente deste conceito, Strobel (2011, p. 302) refere que povo surdo “(...) não está vinculado estritamente à noção de espaço físico, mas inclui todos os surdos ligados por sua natureza e capacidade visual, independentemente do seu nível de linguagem, cultura, experiência ou lugar que vive”. Então, tomando como critério a territorialidade, pode-se afirmar, com Strobel, que povo surdo apresenta-se como um conceito muito mais abrangente do que comunidade surda, ou seja, o povo surdo engloba as comunidades surdas.

Nesse aspecto, é interessante trazer para a discussão conceito de comunidade surda e sua convergência com a escola. Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.38)

realizaram estudo focado na intersecção entre a escola e a comunidade de surdos, no qual ponderam:

Nota-se que o direcionamento das atribuições positivas da escola denota o quanto ela, de certa forma, é responsável por garantir a comunidade. Isso ocorre enquanto a escola tem condições de territorializar, de manter sob um espaço físico e um tempo cronológico determinado, os elementos inerentes à comunidade.

As autoras (2011, p.38) justificam ainda que “a interface com a escola de surdos aqui se dá pelo fato de que a comunidade se assegura através da escola e, da mesma forma, esta se fortalece através das lutas da comunidade”. Diferentemente do estudo destas autoras, que teve a escola de surdos de cidades grandes como Porto Alegre, Caxias do Sul e Santa Maria como escopo, a presente pesquisa olha para a relação entre a comunidade surda a partir das classes especiais de surdos do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

5.3 IDENTIDADE CULTURAL E IDENTIDADES SURDAS

Nesta subseção são abordadas as questões de identidade, partindo da ideia de identidade cultural proposta por Hall (2019) para, então, versar sobre as identidades surdas apresentadas por Perlin (2010), Lopes e Witches (2018) e Klein e Lunardi (2006). Dessa forma, procura-se articular a questão das identidades com a língua, os discursos e as práticas de normalização das instituições.

Hall (2019) explica como a concepção de identidade foi mudando ao longo do tempo. Segundo ele, parte-se do sujeito do iluminismo (centrado e unificado) para o sujeito sociológico (cuja identidade era formada na interação com outras pessoas, já se tornando fragmentado e composto por várias identidades) até chegar ao sujeito pós-moderno (que assume diferentes identidades em diferentes momentos, influenciados pelo sistema cultural em que está inserido). Conforme o autor, influenciadas pela globalização, as identidades da modernidade tardia teriam como marcas a descontinuidade, a fragmentação e o deslocamento. O deslocamento é descrito “(...) através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2019, p. 22). O autor explica que os escritos de Marx, a obra de Freud, o trabalho de Saussure, de Foucault e o movimento feminista influenciaram esse “descentramento do sujeito cartesiano” (p.22). A fragmentação é colocada pelo autor na relação entre as identidades culturais e a cultura nacional, entendida como um sistema de representação cultural que busca unificar as diferenças em uma única

identidade única. Hall (2019, p.31) diz ainda que as culturas nacionais podem ser pensadas como um dispositivo discursivo.

Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (...) As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades.

O autor também analisa que a globalização produziu efeitos como o fortalecimento das identidades locais, a produção de novas identidades, o alargamento do campo das identidades e a proliferação de novas posições de identidade, entendidas como sendo “mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas” (HALL, 2019, p. 51).

Sobre as identidades culturais, esse mesmo autor (2019, p.52) diz que:

(...) não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

Partindo dessa ideia de Hall, é possível pensar que as identidades estão estreitamente relacionadas à cultura, então, ao relacionar-se com a questão da surdez, há de se considerar os possíveis atravessamentos da cultura surda, como dispositivo discursivo, na constituição das identidades dos sujeitos da pesquisa.

A concepção de identidades surdas, apresentada por Perlin, parte da ideia de identidade cultural proposta por Hall. Perlin (2010) não acredita que a cultura, onde as pessoas nascem e são criadas, constitui a fonte da identidade cultural, por isso a identidade surda vai sendo construída dentro de cultura visual e multicultural e para isso precisa do encontro surdo-surdo. Perlin (2010) elaborou cinco conceitos de identidades, delineadas a partir de relatos de surdos. São elas: identidades surdas, identidades híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta, identidades surdas flutuantes.

Conforme Perlin (2010), as *identidades surdas* são aquelas em que o surdo demonstra ter consciência de ser diferente e de necessitar de experiências visuais, vivenciando assim uma cultura visual. Já *identidades híbridas* são aquelas apresentadas por “surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (p.64). São pessoas que conheceram a língua portuguesa falada primeiro e depois a língua de sinais e por isso fazem uso de diferentes identidades em diferentes momentos. *Identidades surdas de transição* referem-se aos surdos que, por muito

tempo, viviam sob a representação da identidade ouvinte e, no encontro com a comunidade surda, passam a identificar-se com a identidade surda de experiência visual. A autora diz ainda que há alguns surdos de *identidade surda incompleta*, pois reproduzem a identidade de ouvintes (querem fazer uso da fala, de aparelhos auditivos, não usam Libras e não se reconhecem como surdos). Com uma forte dependência de famílias, podem se tornar incapacitados de tomar decisões. Além dessas, existem ainda as *identidades surdas flutuantes*, presentes naqueles surdos que “desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda” e que “não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta de língua de sinais” (PERLIN, 2010).

O objetivo de evidenciar os tipos de identidades propostos por Perlin neste estudo não é categorizar os integrantes da pesquisa, mas sim perceber o quanto os sujeitos são atravessados por noções identitárias produzidas no contexto social e cultural e portanto, ao se referir ao sujeito surdo se está considerando as diversas identidades multifacetadas, multiculturais, fragmentadas, transitórias e flexíveis.

A constituição das identidades é um processo complexo atravessado pelos discursos da medicina, da cultura e que produzem efeitos nas instituições, no contexto familiar e no sujeito. Como apresentado anteriormente, ao longo da história da educação dos surdos, as práticas de normalização dos sujeitos estiveram fortemente presente nas instituições que ofereciam atendimento educacional no momento em que o objetivo era o desenvolvimento da oralidade.

5.4 CLASSES ESPECIAIS

Conforme referido anteriormente, os estudos de Januzzi (2012) remontam que a educação dos surdos no Brasil foi privilegiada e prestigiada durante o período imperial, com a criação do Instituto de Surdos Mudos (ISM), ao mesmo tempo em que a educação da população em geral e das pessoas com outras deficiências sofriam certo descaso do Império.

Sobre o surgimento das classes especiais, foram encontrados registros dessa prática em diferentes períodos. Januzzi (2012) diz que no século XIX algumas religiosas começaram a “dar” alguma educação para as crianças abandonadas nas Santas Casas de Misericórdia, enquanto houve a criação de instituições escolares vinculadas aos hospitais psiquiátricos, como o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro

em 1904, e um pavilhão junto ao Hospício de Juquery, em São Paulo em 1921. Esses pavilhões, junto aos hospitais, mantinham a ideia de segregação e de reabilitação da pessoa com deficiência.

A mesma autora relata que há registros de atendimento para “deficientes da comunicação e mentais” em duas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, uma localizada em Montenegro e outra na cidade de Encruzilhada do Sul, ambas datadas de 1909.

Em 1890 foram criados os Grupos Escolares, vinculados ao Estado, onde havia uma prática de seleção dos alunos por “nível de adiantamento” e que isso poderia ter contribuído para a criação de classes especiais (JANUZZI, 2012. p.16). A autora relata ainda que a Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta (decreto-lei nº 7.870A de 15 de outubro de 1927), através do artigo 254, previa “classes especiais para os retardados mentais”.

Foi na década de 1970 e 1980, conforme Sardagna (2008), que ocorreu uma espécie de multiplicação das classes especiais para a educação especial. No Rio Grande do Sul, segundo a autora, foi através da Resolução nº 130 de 25 de novembro de 1977, do Conselho Estadual de Educação, que foram criadas as classes especiais em escolas comuns. Esse documento orienta que os estudantes sejam agrupados conforme “sua excepcionalidade”. Conforme Sardagna (2008, p. 130), as classes especiais são “mecanismos de normalização e correção” e “a institucionalização é também prática de normalização, ativada por mecanismos de correção para os que se desviam da média e como uma forma de regular a população.” (2008, p.131)

Diferentemente do movimento que se tinha até então, com pouca ou nenhuma participação dos surdos nas propostas educacionais, destaca-se o documento “A educação que nós surdos queremos” (já citado anteriormente na seção 4.1) elaborado pela comunidade surda no V Congresso Latino Americano de Educação, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1999. Dentre as proposições desse documento, os surdos argumentam a favor da manutenção das escolas de surdos. A citação abaixo evidencia o posicionamento dos surdos frente à classe especial no referido documento:

(...) se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólo, a comunidade a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.
36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classes especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone ou TDD ou fax em escolas com classe especial de surdos.
41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classes especial.
42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.
43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.

A época da divulgação desse documento, a Libras ainda não havia sido reconhecida como segunda língua no país. Isso viria a ocorrer somente em 2002 através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Percebe-se através deste documento, a forte presença da cultura surda como marcador da identidade na educação de surdos.

Tanto no contexto de criação do INES quanto do surgimento das classes especiais, são evidentes as tentativas de controle das condutas dos sujeitos surdos, por meio das instituições que buscavam instruir estes sujeitos, tornando-os produtivos e adequando-os aos imperativos da época. Para compreender essas práticas no movimento proposto no presente estudo, é pertinente relacioná-las à noção de governamentalidade de Foucault, que será apresentada na sequência.

5.5 INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS

Para o exercício analítico, buscou-se inspiração nos conceitos elaborados por Michel Foucault, ciente da complexidade, dos riscos e da cautela necessária ao empreitar esta tarefa. Dessa forma, os conceitos de discurso, governamentalidade, biopoder, biopolítica e normal/anormal são apresentados a seguir.

A **noção de discurso** é compreendida no sentido produtivo do discurso, ou seja, os efeitos de poder produzidos pelo discurso na sociedade. Entende-se que os discursos vão sendo construídos em determinado momento, lugar e em determinada

condição, atravessados por jogos de poder e limitados por mecanismos de controle e assim vão se materializando enquanto prática.

Foucault (2014) diz que a vontade da verdade é o que rege a nossa vontade de saber. Segundo ele, a vontade da verdade apoia-se no suporte educacional (a pedagogia, as bibliotecas, laboratórios e na edição de livros) que se encarrega da distribuição institucional do discurso. O autor coloca a educação como um dos procedimentos de controle e delimitação do discurso, em que determina as condições de seu funcionamento. Sendo assim, a educação faz uma manutenção política do discurso e propagação do tipo de discurso que interessa e como deve ser passado (FOUCAULT, 2014).

O presente estudo compreende que os sentidos que os surdos dão às coisas (o sujeito surdo, a escola, a formação) são também construções que se dão pelas discursividades que vão forjando os modos de pensar.

Na aula de 'Primeiro de Fevereiro de 1978' (FOUCAULT, 2015), Foucault aborda o surgimento da população e com ela as ciências que procuram quantificá-la como a estatística, a demografia e a medicina sanitária. Segundo ele, a sociedade estatal tem como objeto a população, como saber a economia e os mecanismos utilizados são os dispositivos de segurança. Ele descreve como a arte de governo evoluiu para uma ciência política, assim como o regime de soberania evoluiu para um regime de técnicas de intervenção do governo. Veiga-Neto (2005) utiliza uma metáfora comparando a governamentalidade ao funcionamento de uma dobradiça ao articular a genealogia do Estado com a genealogia do sujeito moderno. A partir dessa evolução, Foucault apresenta três definições para **governamentalidade**:

- 1) conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (MACHADO, 2015, p. 429)

O presente estudo agrega noções aproximadas com a primeira definição dessa citação, na medida em que reflete as práticas de governamentalidade que se exercem

nas instituições, o que se alia com a escola. Veiga-Neto (2003, p.87), ao discutir a noção foucaultiana de governamentalidade, contribui assinalando a diferença entre o poder disciplinar e o poder sobre a população que se exerce por meio da governamentalidade. O autor propõe ainda ressuscitar o termo governo, visto que Foucault utilizou, em sua produção escrita, duas palavras distintas em francês (gouverne e gouvernement), porém ambas vinham sendo traduzidas em língua portuguesa da mesma forma: governo. Veiga-Neto (2005) propõe então o uso da palavra governo para “ato ou ação de governar” (p.82), diferenciando-a de Governo (em letra maiúscula) entendido como “a instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”. O autor explica ainda que a palavra governo tem como sinônimo a palavra governação. Ainda assim sugere a adoção de governo, pois o sufixo “mento” denota, além do ato ou resultado de governar, a ideia de “instrumento de ação” e “noção coletiva” (VEIGA-NETO, 2005, p.84). Nesse sentido, a noção de governo foi adotada no decorrer da pesquisa.

Foucault apresenta um outro tipo de poder que age sobre um corpo coletivo, o “corpo de muitas cabeças” que é a própria população. Foucault o chama de **biopoder**.

Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma **biopolítica** da espécie humana. Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes. (VEIGA-NETO, 2003, p. 87)

Foucault (2014) aborda a questão da **disciplina** como uma tática de controle minucioso do corpo, que, através de algumas técnicas de distribuição dos corpos no espaço, como a organização das ‘celas’, dos ‘lugares’ e das ‘fileiras’, proporciona economia de tempo de aprendizagem.

Numa perspectiva genealógica, Michel Foucault analisa que a noção de **anormalidade** advém de invenções da própria Ciência, no período da Modernidade, por volta do século XVII. Nesse sentido, as práticas de correção vão se instituindo a partir dessas invenções. Mesmo assim, foi durante a Modernidade que aconteceram importantes iniciativas educacionais para os surdos, como já descrito anteriormente. Foucault (2010) demonstra, na aula de 22 de janeiro de 1975, que foi a partir da

separação de três figuras: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido, e o onanista⁵ que se estabeleceram saberes e poderes sobre os sujeitos, sendo instituído o que ele denominou **anormal**. Esta separação não significa que estas figuras já não existissem antes, porém foi durante a Modernidade que apareceu o desejo de ordenar e nomear as coisas.

Conforme o autor, o monstro humano surge do contexto da natureza e da sociedade e sua taxa de frequência é a exceção. Ele viola as leis da sociedade e da natureza e por isso é considerado de domínio jurídico-biológico. Já o indivíduo a corrigir provém do contexto da família e na relação com “escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia” (FOUCAULT, 2010) e tem sua taxa de frequência mais recorrente do que o monstro humano. As investidas de correção e de reeducação constituirão as bases para as instituições destinadas aos anormais (FOUCAULT, 2010). O onanista ou masturbador é a figura nova e tem seu contexto em espaços mais restritos como a cama, o quarto, o corpo. É considerado como que um indivíduo universal, visto que a masturbação é um segredo coletivo.

Se relacionarmos o surdo a estas três figuras apresentadas por Foucault, nota-se que ele aproxima-se mais do indivíduo a corrigir, haja vista que as tentativas de educação modernas buscavam a correção, a reabilitação, ou seja, transformá-lo no mais próximo possível ao que era considerado “normal” na época: ouvir e falar. Sendo assim, compreende-se que tanto o normal quanto o anormal continuam sob o imperativo da norma.

⁵Masturbador

6 PERCURSO DA PESQUISA E PRECAUÇÕES

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz uma abordagem qualitativa e para isso adota como procedimento o estudo de caso múltiplo. No caso da pesquisa proposta, compreende-se que o estudo de caso múltiplo seja a abordagem mais pertinente, uma vez que é possível aprofundar a investigação a partir de mais de um grupo de participantes. Segundo André (2005), as vantagens dessa abordagem tornam o estudo:

- a) mais concreto, encontrando eco na experiência;
- b) mais contextualizado, já que as experiências estão enraizadas num contexto;
- c) mais voltado para interpretação do leitor, permitindo que aplique suas experiências sobre o estudo;
- d) mais claro ao referenciar a população investigada para o leitor.

Yin (2005) enfatiza que a única diferença entre o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo é que, nesse último, as visões de terceiros permitem um estudo mais robusto. Trazendo essa afirmação para a presente pesquisa, tem-se que a análise da classe especial de cada cidade irá compor um estudo de caso que, em inter-relação com as demais, tornará a pesquisa robusta. Nesse sentido, pode exigir uma maior dedicação e desdobramentos durante o próprio percurso, considerando as informações disponíveis. O autor também alerta para os limites desse tipo de abordagem, que poderá figurar uma falta de rigor metodológico, dificuldade de conseguir dados possíveis de generalizar, assim como o tempo para a pesquisa e a análise que pode tornar-se difícil, visto que nem sempre os dados permitem a formulação de categorias.

Em relação ao campo teórico empregado para a análise, pressupõe-se que, através do estudo de caso múltiplo, seja possível trazer à tona os discursos dos surdos, à luz dos estudos culturais e com aproximações com os estudos de Michel Foucault, buscando localizar a emergência de determinadas práticas na história. Cabe ressaltar que a presente pesquisa busca inspirações nos conceitos de Foucault, pois considera que a noção de sujeito surdo, como sendo uma deficiência, é uma invenção do século XVII, quando Foucault (2010) identifica o indivíduo a corrigir produzido pela Ciência.

Como técnica, esta pesquisa realizou entrevistas com questões

semiestruturadas em Língua Brasileira de Sinais e na modalidade oral da Língua Portuguesa com pessoas surdas que frequentaram classes especiais enquanto estudantes do Ensino Fundamental. A própria entrevistadora, conhecedora de Libras, fez as perguntas, dispensando assim a presença de intérprete de língua de sinais. A entrevista foi registrada em vídeo e a transcrição foi feita respeitando as diferenças linguísticas entre Libras e Língua Portuguesa, inclusive sendo revisada pela tradutora e intérprete de Libras, mestre em educação, Vanize Flores.

Esta pesquisa transcorreu através das seguintes etapas: revisão de literatura, mapeamento dos sujeitos envolvidos, realização de estudo empírico, transcrição das entrevistas em Libras, pré-seleção das narrativas em alinhamento com os objetivos da pesquisa, criação dos eixos analíticos e análise dos dados à luz dos referenciais adotados. Este processo culminou na elaboração do produto final, que será um seminário aberto ao público como um instrumento de tecnologia assistiva sobre a prática das classes especiais.

6.2 PRECAUÇÕES NA ANÁLISE DE DADOS

Tendo adotado a entrevista em Língua Brasileira de Sinais como um instrumento metodológico, foi necessário adotar alguns cuidados considerando a diferença linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa, especialmente no momento da transcrição e tradução das narrativas.

Antes de se desenvolver sobre os cuidados, é preciso lembrar que a língua de sinais não é uma língua única e universal. Cada país tem a sua língua oficial. No Brasil, existem variações linguísticas conforme as localidades e/ou grupos de usuários.

Como referido na seção quatro sobre legislação, a língua de sinais foi oficializada no Brasil através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Eu já atuava como professora de surdos antes desta época e recordo dos movimentos da comunidade surda em prol desse reconhecimento, através de seminários, publicações impressas (como as Revistas da Feneis) e passeata na cidade de Porto Alegre. Antes desse reconhecimento e também devido ao fato de os estudos linguísticos estarem começando aqui no Brasil, especialmente com Eulália Fernandes, Lodenir Karnopp e Ronice Müller de Quadros, era frequente chamar a Libras de linguagem, até como uma forma mais “refinada” de se referir a ela. Hoje, quando isto ocorre nas mídias e pelo público em geral, se dá por desconhecimento dos aspectos que a caracterizam como uma língua, assim como as demais línguas orais-auditivas. Quadros e Karnopp

(2004, p.47-48) explicam que as línguas de sinais são consideradas línguas naturais de “modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Da mesma forma ocorre com a Libras e isso é um dos aspectos que a difere das demais línguas orais auditivas. As autoras, falando das línguas de sinais como línguas naturais e das primeiras pesquisas, dizem que “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.” (2004, p.30).

Sendo assim, Quadros e Karnopp (2004) apresentam características que configuram a Libras como língua, a saber:

- fonologia (que estuda as unidades mínimas dos sinais): compreende a configuração, locação (ou ponto de articulação) e movimento da mão, orientação de mão (orientações da palma da mão) e expressões não-manuais (expressões faciais e corporais)
- léxico (conjunto de vocábulos)
- morfologia (formação de palavras): inclui a derivação de nomes em verbos, formação de sinais compostos, incorporação do numeral, incorporação da negação e flexões de gênero, número, verbo e pessoa.
- sintaxe (a ordem das palavras nas frases)

Propondo exemplificar isto, com base em Fernandes (2007), percebe-se que, no uso da Libras, há inexistência de artigos e elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos), os verbos de ligação (ser, estar e ficar) não são utilizados com essa função. A negação geralmente ocorre depois do verbo em frases negativas e não antes como em língua portuguesa, geralmente há uma inversão na ordem da organização sintática envolvendo sujeito-objeto-verbo. Essas características não se configuram como erro, mas sim diferenças estruturais entre as línguas. Quando a Libras é utilizada na estrutura da língua portuguesa, é convencionalmente chamada de português sinalizado, ou seja, a estrutura de uma língua completamente diferente é transposta para outra.

Considerando que o material de análise foi coletado através de entrevistas gravadas em vídeo, alguns cuidados foram necessários no momento da tradução escrita. Os participantes foram questionados sobre qual a modalidade mais confortável para realizar a sua entrevista: em Libras ou oralmente. O capítulo a seguir

versa sobre os achados da pesquisa e a tabela quatro apresenta as opções dos treze participantes. Optou-se em escrever as entrevistas de acordo com a escrita acadêmica da língua portuguesa. A tradução foi feita pela própria pesquisadora, conhecedora de Libras, e passou pela revisão de outra profissional tradutora e intérprete de Libras, como já citado anteriormente.

6.3 SOBRE OS ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo segue os princípios e orientações éticas previstas na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEERGS) e atendeu as solicitações feitas por este colegiado.

As entrevistas foram realizadas mediante termo de aceite dos participantes, em que constaram aspectos relacionados à operacionalização dessas, bem como as garantias, riscos e benefícios. O documento apontou que os riscos desta pesquisa são mínimos e indiretos por compreender entrevistas com perguntas que versam sobre desafios e demandas para a inclusão na escola. Os questionamentos foram elaborados de modo a evitar constrangimentos e incômodos para os participantes, que poderiam interromper a entrevista a qualquer momento, além de se recusarem a responder questões consideradas inconvenientes, o que não aconteceu em nenhuma entrevista. Os eventuais riscos poderiam relacionar-se às dimensões psíquica e intelectual por abordar memórias escolares e afetivas dos entrevistados. São descartados riscos de ordem física, moral, social, cultural ou espiritual. As entrevistas foram gravadas em vídeo e passaram pela apreciação dos participantes. Nem as imagens nem os nomes dos entrevistados foram divulgados. Aos participantes da pesquisa, foi reservado o direito de desligar-se a qualquer momento e podem ainda solicitar assistência imediata (como por exemplo, suporte de profissional de psicologia), firmado o compromisso com a pesquisadora, caso as medidas cautelares descritas anteriormente não tenham sido exitosas. Havendo esta situação, a pesquisadora comprometeu-se a informar imediatamente ao CEP.

Considera-se que os benefícios da participação neste estudo superam os riscos, visto que a análise dos dados obtidos pode contribuir para que as escolas regulares que atendem estudantes surdos realizem ações, a fim de estimular e incentivar a formação de comunidades surdas. Além disso, através do produto final (seminário aberto), será possível obter-se outros benefícios, como:

- disseminação de conhecimentos de produção científica com a sociedade

- compartilhamento de experiências vivenciadas por pessoas surdas em sua trajetória pelas classes especiais

Diante do exposto, entende-se que os benefícios desta pesquisa podem ser considerados indiretos, imediatos (no momento da coleta da entrevista), ao mesmo tempo, posteriores e coletivos, visto que o seminário (produto final) ocorrerá após a defesa da dissertação e atingirá maior número de pessoas.

7 OLHAR PARA AS NARRATIVAS SURDAS: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS

A coleta de dados ocorreu através de entrevistas com sujeitos surdos que no passado foram discentes em classes especiais. Pensando na entrevista como instrumento de coleta de dados, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.35) contribuem afirmando que:

Com relação à utilização das entrevistas, é pertinente traçar algumas considerações a seu respeito, a iniciar pela concepção de que a linguagem, a todo momento, institui significados e não pode ser entendida apenas como recurso comunicativo ou um recurso interpretativo da realidade, pois é produtora da realidade. Por isso, não se procura nesse instrumento um revelador de dados ou de verdades.

Sendo assim, as entrevistas possibilitaram a visibilidade da narrativa dos surdos sem a pretensão de apresentar uma verdade, mas sim de problematizar, duvidar e desnaturalizar os discursos de diferentes áreas presentes nessas. A coleta produziu dados a partir de questões objetivas e subjetivas. As questões objetivas dão conta de apresentar informações dos participantes quanto à faixa etária, ao sexo, à escolaridade, à identificação surda e à língua de realização da entrevista. Estes dados estão organizados na tabela quatro, a seguir.

Foram entrevistadas treze pessoas com surdez e perda auditiva, dos quais, três são do sexo masculino e dez feminino. Quanto à faixa etária, a maioria (9) encontra-se na faixa etária dos 30–35 anos enquanto quatro estão entre 24 e 28 anos.

Sobre a escolaridade dos participantes, cinco têm ensino fundamental incompleto, com relatos de abandono escolar por falta de acessibilidade, principalmente intérprete de Libras. Três concluíram o ensino fundamental, dois o ensino médio, duas estão cursando o ensino superior e uma participante concluiu a graduação. O presente estudo promoveu a escuta de sujeitos com trajetórias escolares em diferentes níveis de escolarização.

O quadro abaixo sintetiza estas informações, fornecendo um panorama inicial do público participante da pesquisa. Importante destacar que as informações sobre identidade foram obtidas com os próprios entrevistados, ou seja, a coluna nomeada “identidade” apresenta como os próprios participantes se narram quanto às questões identitárias. Esse eixo será aprofundado na seção a seguir.

Quadro 4 - Informações iniciais sobre os participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade	Identidade	Entrevista em:
A1	30	Feminino	Superior incompleto	Surda	Libras
A2	30	Feminino	Médio completo	Surda	Libras
A3	30	Feminino	Fundamental completo	Deficiente auditiva (“especial”)	Língua Oral
A4	32	Feminino	Fundamental incompleto	Ouvinte	Língua Oral (com alternância de códigos)
B1	35	Feminino	Fundamental incompleto	Surda e ouvinte junto	Libras
B2	33	Feminino	Fundamental incompleto	Surda	Libras
B3	27	Masculino	Médio completo	Surdo	Libras
B4	32	Masculino	Fundamental incompleto	Problema de audição	Língua Oral (com alternância de códigos)
B5	32	Masculino	Fundamental incompleto	Surdo	Libras
C1	24.	Feminino	Superior incompleto	Surda	Libras
C2	25	Feminino	Superior completo	Surda oralizada	Libras
C3	31	Feminino	Fundamental completo	Surda	Libras
C4	28	Feminino	Fundamental completo	Surda	Libras

Fonte: pesquisadora (2020)

As questões de resposta subjetivas receberam tratamento analítico, à luz do referencial teórico do estudo. Esse exercício permitiu a organização dos dados em categorias, que constituem eixos analíticos, seguindo as recorrências e especificidades elencadas pelos participantes. Os eixos elencados foram assim denominados:

- A identificação da surdez como marcador identitário;
- A escola e as aprendizagens;
- Comunidade surda: tempos, espaços e relações estabelecidas.

Convém destacar que estas categorias interligam-se, com dados se entrecruzando e reaparecendo dentro dos eixos, não tendo uma separação rígida. Na sequência, são descritos e analisados cada eixo.

7.1 A IDENTIFICAÇÃO DA SURDEZ COMO MARCADOR IDENTITÁRIO

No eixo denominado “A identificação da surdez como marcador identitário” discorre-se sobre como os próprios entrevistados narram a sua identidade.

Ao comentar sobre a valorização (ou não) dada a alguns fatos, Pereira e Gaiotto (2017, p.3) reiteram a necessidade de se recorrer “aos mecanismos da memória” pois são “ferramentas que, ao serem analisadas em grupo, são formadoras de identidade”.

O interesse por descobrir a forma como cada entrevistado nomeia sua identidade justifica-se com Pereira e Gaiotto (2017, p.7) ao afirmarem que “como resultado das contínuas relações entre as memórias, a ponto de compor a memória coletiva, há o desenvolvimento de uma identidade social (...). Sobre esta identidade social, Pereira e Gaiotto (2017, p.4) sustentam que “primeiro o indivíduo constrói e guarda aquilo que lhe é significativo, para em seguida o processo ser novamente refeito, agora com relação à memória adquirida em grupo”. Decorrente a isso, está a importância de evocar as memórias dos entrevistados para compreender a constituição de suas identidades.

Sendo assim, questionar cada participante sobre sua identidade não tinha como objetivo classificar os participantes de acordo com a categorização de Perlin (identidades surdas, híbridas, de transição, incompleta e flutuantes), referenciada na subseção 5.1.3. Essa opção foi feita, pois acredita-se que, segundo Hall (2019), as identidades são transitórias, flexíveis e interpeladas pela cultura. Tem-se em Bauman (2001, p.222) outra justificativa para isso, ao expor a “volatilidade das identidades” dos “habitantes da modernidade líquida”. O objetivo foi relacionar a forma como se identificam a partir dos regimes discursivos, com a sua opção linguística articulando com a comunidade surda. Corroborando com essa ideia, Sá diz que:

A(s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidade(s) surda(s) (2006. p.126)

Diante disso, as informações sobre identidade foram obtidas através de entrevistas com cada participante. Das treze entrevistas feitas, dez foram realizadas em Libras e três na modalidade oral da língua portuguesa, de acordo com a

preferência dos integrantes. A forma de comunicação adotada durante a entrevista (Libras ou a modalidade oral da língua portuguesa) está diretamente relacionada com a forma como os entrevistados se identificam. Gomes (2011, p. 130) afirma que “a construção linguística está intimamente ligada aos seus processos identitários”. A afirmação de Gomes fica evidente ao se relacionar a identidade dos entrevistados com sua opção linguística durante a entrevista. Dentre as dez entrevistas feitas em Libras, oito participantes (A1, A2, B2, B3, B5, C1, C3, C4) identificam-se com identidade surda, como se observa no quadro cinco:

Quadro 5 - Identidade dos participantes e opção comunicativa na entrevista

Identidade	Entrevista em:
Surda	Libras
Surda	Libras
Deficiente auditiva (“especial”)	Língua Oral
Ouvinte	Língua Oral (com alternância de códigos)
Surda e ouvinte junto	Libras
Surda	Libras
Surdo	Libras
Problema de audição	Língua Oral (com alternância de códigos)
Surdo	Libras
Surda	Libras
Surda oralizada	Libras
Surda	Libras
Surda	Libras

Fonte: pesquisadora (2020)

Contribuindo com essa ideia de construção identitária a partir da linguagem, as narrativas de A1 e A2 evidenciam a ideia da construção da identidade com o encontro surdo-surdo (o que ocorria na hora da aula na classe especial):

A1: Na verdade...primeiro, quando eu nasci eu não sabia o que era. Descobri a identidade, depois eu descobri que me identificava com jeito surdo porque mostra a identidade surda, também a cultura surda. Todas as pessoas que eu conhecia também se identificavam com a comunidade surda.

A2: Porque na verdade, eu no começo, eu não sabia o que era surdo, eu não aprendi nada de Libras, nada. Não sabia nada. Comecei a aprender Libras, meus amigos começaram aprender Libras e eu comecei a entender que me identificava com os surdos.

Perlin (2010, p.63) corrobora com a relação entre a constituição identitária e a relação com o encontro surdo-surdo:

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, 'a identidade política surda'. (...) É a consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

Tanto os excertos apresentados quanto a citação de Perlin evidenciam a importância do coletivo com uma língua comum para a construção da identidade, o que remete a importância de práticas escolares que assegurem o encontro entre surdos.

Os três participantes que optaram por realizar a entrevista na modalidade oral (A3, A4 e B4) não se identificaram como surdos. A4 nomeou-se ouvinte, B4 como alguém com “problema de audição” e A3 como deficiente auditiva e “especial”, como mostra o diálogo a seguir.

E: Mas tu te identifica com uma pessoa surda? Ou não? Ou como uma ouvinte? Como é que...como é que...se perguntar: ah, a A3 é...

A3: Não, eu me sinto um pouco especial, né...

E: Uhum...

A3: ...porque eu sou uma deficiente auditiva...

E: Uhum

A3: ...mas não me considero tipo 100%

E: Sim

A3: porque eu escuto com aparelho, sem aparelho escuto pouco, falo..

E: Uhum

A3: ...mas eu me sinto especial sim, como deficiente auditiva.

A forma como A3 se narra quanto a sua identidade remete à diferenciação entre pessoa surda e deficiência auditiva, apresentada no Decreto nº 5.626/05 (na subseção 4.1). Conforme a definição deste documento, A3 aproxima-se da deficiência auditiva por não interagir e expressar-se através da Libras e por ressaltar sua perda auditiva.

Exemplo desta marca da oralidade de A3 está explícito na transcrição da sua entrevista, pela presença de gírias, como “né” e “tipo” como se pode observar no excerto:

A3- Eu acho que é pelo fato de eu não saber mais fazer Libras, eu não tenho mais assim...

E: Tu esqueceu...

A3: É. Algumas partes eu esqueci, **né, tipo** eu conversei com a M., por exemplo, eu me senti mal porque eu não sabia fazer LIBRAS ali, ela brigava comigo porque eu não queria conversar com ela, não é de vergonha, essas coisas. Ela dizia que eu tinha, é pelo fato de eu não saber mais comunicar com ela.(...)

A3: Eu me sentia mal, até comentava com a mãe: “- **Ai**, mãe, eu me sinto mal, eu não lembro, **daí** ela conversa.” Eu entendi o que ela quis dizer, algumas palavras porque ela fala, **né** (...) Mas tinha certas coisas que ela fazia só com Libras, eu já não entendia...

Dentre os entrevistados que optaram pela realização da entrevista na modalidade oral, A4 e B4 apresentaram alternância de códigos entre Libras e Língua Portuguesa, porém a oralidade prevaleceu. A alternância de códigos entre língua portuguesa e Libras ocorreu porque, além de eles terem conhecimento das duas línguas, eles se sentiram a vontade para usá-las, pois sabiam que a entrevistadora (e também ex-professora) compartilhava do domínio de ambas.

C2, mesmo identificando-se como surda oralizada, optou pela realização da entrevista em Libras, o que evidencia a escolha de língua conforme os contextos de uso, como demonstra o excerto:

C2: Na verdade, minha resposta: eu tenho vivido mais em inclusão junto com ouvintes, pouco com os surdos, pouco, mas os surdos me ensinam Libras para minha vida, com os ouvintes eu aprendo mais coisas, como escrever português, oralizar.

A fala de C2 evidencia uma das características do bilinguismo (apresentadas anteriormente): as diferentes finalidades das línguas. A entrevistada expõe que aprende a escrita de língua portuguesa com o grupo de ouvintes e aprende a língua de sinais com grupo dos surdos. Sobre a opção pelo uso de uma ou outra língua Flores (2015, p.20) afirma:

Esse uso da língua pode ser a escolha linguística, o ato de definir ou estabelecer uma língua para determinado contexto comunicativo. (...) Nesse sentido, por exemplo, podemos fazer uma escolha de língua para o contexto de trabalho, outra para conversar com amigos, sendo que o uso de uma ou outra em contextos/situações diferentes pode ser definido por diversos fatores.

Assim, compreende-se então que a constituição identitária está relacionada às práticas linguísticas promovidas pelo encontro entre surdos e que as memórias individuais contribuem para esta construção, o que justifica o mapeamento da identidade dos participantes deste estudo.

Na sequência da entrevista, os participantes foram perguntados (na questão sete- Apêndice B) sobre sua idade quando estudaram na escola apontada na pergunta seis- Apêndice B. Observou-se que este dado não foi significativo para esta análise, sendo apenas uma informação comprobatória de que, na época em que frequentaram a classe especial, os entrevistados eram crianças e adolescentes.

7.2 A ESCOLA E AS APRENDIZAGENS

Neste eixo nomeado “A escola e as aprendizagens”, são analisadas as narrativas dos entrevistados sobre a organização escolar (a forma de atendimento, espaço físico, horários), as memórias de aprendizagem, os sentimentos provocados pelo encontro surdo-surdo, o convívio escolar e aponta ainda possibilidades do que a escola comum pode fazer para contribuir com a formação da comunidade surda.

As memórias escolares foram narrativas recorrentes, embora a proposta de evocar lembranças tenha sido feita na questão nove- Apêndice B, elas ressurgiram constantemente ao longo da entrevista. Sobre memória, Pereira e Gaiotto (2017, p.4) apresentam uma distinção entre memória individual e coletiva, mas compreendem que ambas interagem constantemente. Para eles, a memória individual:

Por ser pertencente a um indivíduo, há uma constante recapitulação dos acontecimentos, pautado na importância que estes acontecimentos tiveram para aquele que o detém. Logo, define-se que a memória é primeiramente individual, é no particular que se dá o processo de vivacidade das lembranças.

Segundo os mesmos autores, a memória coletiva pode ser definida como:

(...) a lembrança de um grupo compartimentada na mente de cada indivíduo participante da conjuntura, que a retrata de formas diferentes partindo dos mecanismos da memória de cada um. Isso tem como base comum o fato vivido por todos. Este processo de constante interação entre memória individual e coletiva é possível, devido à característica dinâmica da memória. (2017, p.5)

Trazendo esta citação para a pesquisa, tem-se que o fato em comum vivido pelos entrevistados foi ter frequentado classes especiais multisseriadas em escolas comuns. Reitera-se que os entrevistados versam sobre um tempo em que as classes especiais multisseriadas para surdos eram oferta de atendimento educacional

recorrente em cidades pequenas do interior do estado. A distribuição dos surdos nestas classes configurava-se como uma estratégia de governamentalidade, no momento em que se atingem os objetivos com a população de deficiente ao produzir efeitos de forma econômica e rentável, como descreve Varela (1999, p.77):

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação.

Dentre as memórias individuais citadas, foram feitas referências aos nomes de colegas e professoras, aos sentimentos provocados a partir do encontro surdo-surdo que acontecia na sala de aula e com ouvintes no convívio escolar.

Onze participantes nomearam as escolas por onde passaram, sendo que nove destes o fizeram através do sinal da escola e dois de forma oral. Isto demonstra o quanto a Libras se configura em uma memória visual e afetiva. Apenas dois participantes não lembraram o nome da escola (B1 e B2). Retomando a ideia de interação entre as memórias individuais e coletivas na perspectiva de constituição identitária, Pereira e Gaiotto (2017, p.6) destacam que:

É dessa forma que se compreende o processo de interação das memórias, de modo que ao ceder suas memórias ao coletivo, o indivíduo afirma a importância daquilo para sua própria vida e constituição da sua identidade, caso contrário, ele não estaria guardado em sua memória.

No decorrer da entrevista, B3 e C1 relataram que trocaram várias vezes de escola, inclusive de municípios para continuar seus estudos, como exposto nos dizeres abaixo:

B3: Em Taquara fiz a 1ª série, 2ª série e na 3ª série parei e mudei para Rolante. Comecei na 3ª, 4ª série e novamente parou (faz uma expressão corporal e facial que lembra indignação, tipo “ah, não”), foi difícil. Esperei me chamaram e fiquei bem lá para escola em Gravataí onde só tem surdos, todos são surdos (faz uma expressão facial de surpresa). Eu fiquei feliz. Mudamos para lá em 2006, mesma escola sempre ao longo dos anos até 8ª série formou só. Em 2013, muitos anos atrás eu parei de estudar porque não tinha ano/série lá, então me avisaram (comemora erguendo os braços como se estivesse vibrando). Tem escola em Osório. Fui para escola em 2015, comecei no 1º ano do ensino médio, fiz o 2º, o 3º ano e em 2017 me formei. Acabou e fui embora.

C1: (...) até 4 anos eu morava em Rolante mas ia na escola em Taquara, lá aprendi Libras. Então, depois comecei o pré. A 1ª série eu comecei na escola em Rolante, escola C. Fiquei até 3ª (faz o sinal de “não” com a cabeça e depois continua)... pré, não, 1ª até 3ª na escola C, depois eu mudei de casa e fui na escola (faz o sinal da escola) em Igrejinha, da 4ª até metade da 7ª. Só.

C1 estudou em classes especiais de três municípios diferentes, mas essas trocas foram ocasionadas por motivos familiares. Depois, por sua vontade, seguiu a trajetória numa escola de surdos em outra cidade. Já B3 expôs que estudou em quatro cidades diferentes (entre classe especial e escola de surdos), pois, assim como sua irmã (B2), morava na zona rural e dependia de vaga onde houvesse atendimento para surdos e acessibilidade com transporte escolar para continuar estudando. As narrativas evidenciam que os entrevistados ficavam à mercê da oferta de atendimento e acessibilidade no sistema público de ensino. Nesse sentido, Kraemer (2011, p.33) afirma:

(...) entendo que as vias pelas quais a educação vem instituindo suas práticas encontram-se entrelaçadas às demandas políticas próprias do momento presente, dentre elas, o governo, pelo viés econômico, da população. Pensar a educação contemporânea como prática que se volta ao governo da população remete à constituição de saberes direcionados à efetivação de políticas que convergem para a democratização e universalização do processo educacional.

Os estudantes surdos moradores de Rolante, Riozinho e Santo Antônio iniciaram na classe especial de surdos em Taquara, com o transporte custeado pela administração municipal de Rolante. Com o tempo, este transporte tornou-se oneroso financeiramente para o governo municipal, que optou por iniciar a classe de surdos em sua sede. O diálogo a seguir com B2 evidencia a rotina com o transporte escolar:

B2: Todo dia ia e voltava. Faltava na aula porque transporte quebrava, tu lembra? Os surdos esperavam o transporte na casa da vó (aponta para a porta, onde seria o local da casa da avó). Eu com 14 anos, caminhava, esperava o transporte. O C* (motorista do transporte) pegava eu primeiro. Em segundo, transporte ia longe pegar a B1, depois pegava B4, depois B5. O ônibus ia lá longe pra pegar o transporte longe. O transporte do C* nos deixava na escola, ele ficava na escola. Eu lembro.
 E: Todo dia ia e voltava de Rolante até Taquara.
 B2: Todo dia (confirma acenando com a cabeça). Parei. Taquara até. Mudou para Rolante com M* (faz sinal de batismo de outra professora). Rolante até.
 (...)
 B2: Mudou para Rolante porque era longe. Era ruim abastecer com gasolina o transporte de ida e volta. A mãe lembra. Ela entendeu o homem C* abastecer ida e volta, ida e volta. É difícil, então parou o transporte.

Ainda sobre a questão das políticas públicas, B2 comentou que, para conseguir estudar, sua mãe precisou conversar com o prefeito para conseguir vaga e transporte.

B2: Estudar...mãe pensou (coloca a mão no queixo como se estivesse pensativa) pode ir junto com a mãe lá conversar com prefeito de Rolante (faz o sinal de batismo). Conversou com prefeito, discutiu e ele entendeu.

(...)

Escola em Gravataí...não (se corrige) em Taquara, a escola terminou e eu fui para Rolante. A escola de Rolante terminou, eu fui para escola em Gravataí. (faz um sinal de batismo de uma pessoa desconhecida da pesquisadora) Ela conversou com a mãe, a mãe conversou com o prefeito discutindo sobre o transporte para a escola na 7ª série.

As narrativas dos irmãos B2 e B3 exemplificam a afirmação de Skliar (2019, p.63), visto que precisaram mobilizar seus recursos familiares para assegurar o direito de estudar com acessibilidade.

Diria, melhor ainda, que se trata de uma questão de políticas públicas ou, para dizer de outro modo, do caráter público de uma política cuja dispersão à medicalização ou patologização da infância e a inclusão genérica das últimas décadas não produziu outra coisa que a atomização das pessoas surdas, como se se tratasse de indivíduos deixados à própria sorte ou, para ser ainda mais claro, sujeitados a seus próprios recursos - familiares, comunitários, dos vizinhos, regionais, nacionais, etc.

Com relação à organização da classe especial multisseriada, as narrativas dos entrevistados evidenciaram memórias coletivas sobre o espaço físico da sala de aula, o horário em que frequentavam e a série que cursavam, como se observa nos excertos a seguir:

A1: Lembro que estudava só com o grupo dos surdos, os ouvintes ficavam separados.

A1: O grupo dos surdos era pequeno, mais ou menos 8, 9 pessoas. Tinha o grupo mais velho, mais jovem e os pequenos misturados. O grupo estava sempre junto e foi crescendo... não tem como apagar da memória, lembrança boa.

B2: Manhã.

E: Você estudava junto com ouvintes ou junto com surdos?

B2: Não. Surdos. Surdos só inclusão no grupo dos surdos.

B3: Grupo de surdos. (faz o sinal bem fechado e pequeno)

C1: Então, eu estudei na Escola B (soletrando com alfabeto manual) direto com o grupo de surdos. O grupo tinha dentro de uma sala pequeninha mas separados: metade dos surdos grandes e tinha os pequenos separados. Até depois em Igrejinha, quando eu mudei pra Igrejinha, eu troquei, estudava de tarde, antes na Escola B eu só estudava de manhã. Então, quando eu mudei pra Igrejinha, fui primeira vez na aula de tarde. Eu, junto com a professora Cibele, era só o grupo de surdos também, só, foi na 4ª série. Depois troquei para aula de manhã na 5ª série. Foi a primeira vez inclusão com ouvintes, mas tinha intérprete. Tinha duas, eu e mais uma menina surda junto, a C2 (faz o sinal de batismo) com colegas em inclusão.

E: Você falou que foi pra Taquara também. Como era a escola em Taquara, você lembra?

C1: Lembro. Foi também igual, direto com o grupo surdos. Também tinha crianças, mas eu estudava de tarde. Tinha os surdos de manhã, mas eu ia de tarde.

C2: Na escola C, tinha duas formas de acessibilidade, a classe de surdos e o grupo de ouvintes, mas eu estava junto com a classe de surdos junto com professora de Libras. Fiquei só quatro anos.

Depois a professora se afastou do trabalho e começou a inclusão com o grupo de ouvintes com tradutor e intérprete de Libras.

Pereira e Gaiotto (2017, p.4) referem que “a memória também desenvolve um caráter de lugar a se recorrer, a se pautar sobre fato(s) demarcado(s), ainda que o(s) mesmo(s) tenha(m) ocorrido apenas com o indivíduo detentor da memória, ou se desenvolvido em coletividade”. C1 destaca uma memória sobre o lugar físico da classe especial (“grupo tinha dentro de uma sala pequeninha mas separados: metade dos surdos grandes e tinha os pequenos separados”) e sobre a organização espacial dentro da classe multisseriada onde os alunos eram agrupados conforme a série/ano e o planejamento do dia, dentro da mesma sala de aula. Esta organização remete ao funcionamento inicial das classes na Idade Moderna e que aos poucos foi sendo abandonado pela adoção do critério de idade, como apresenta Varela:

As pedagogias disciplinares implicam também mudanças importantes com relação ao tempo. O tempo disciplinar se impõe progressivamente na prática pedagógica especializando tempo da formação escolar e separando-o do tempo dos adultos, e do tempo de formação nos ofícios. Além disso, face à mistura de estudantes de idades distintas numa mesma sala, prática habitual nas instituições educativas do Antigo Regime como, por exemplo, nas Universidades e escolas de primeiras letras — e inclusive nos próprios colégios dos jesuítas nos seus inícios —, lentamente se vão separando os mais velhos dos menores e, finalmente, a idade se converte no critério fundamental de distribuição dos colegiais. A nova concepção do tempo exige organizar as atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente. (1999, p.83-84)

Dessa forma, arrisca-se a comparar as classes especiais multisseriadas com a “prática habitual nas instituições educativas do Antigo Regime”, entretanto, com o surgimento de legislação propositiva de inclusão em séries comuns, aos poucos as classes especiais foram deixando de existir e a inclusão foi se tornando um imperativo. Corroborando com essa ideia, Sardagna (2008, p.133) afirma que:

A criação dessas classes não é uma forma de segregação, mas uma maneira de dispor os corpos daqueles que precisam ser normalizados e vigiados nas instituições de modo mais eficaz e como uma condição para a inclusão do anormal nas salas de aula.

Sardagna (2008, p.155) explica que “o sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como ‘apto’ ou ‘não apto’, ‘com dificuldades de aprendizagem’, ‘com problema’, ‘educável’, ‘treinável’, ‘dependente’ e ‘portador de deficiência’”. Assim as classes especiais foram sendo criadas conforme o “tipo” de

“excepcionalidade” e os sujeitos foram sendo dispostos seguindo essa lógica. Exemplificando isso, ao ser perguntado com quem estudava, B4 afirmou que estudava com “os especiais”:

B4: Eu lembrava junto dos **especiais** em língua de sinais aprender ouvir, **especiais** não fala aprender sinais.

Esta afirmação de B4 remete à organização das classes especiais conforme a mesma categorização da deficiência. Além disso, a concepção de “especial” remete à ideia de normalização dentro das instituições e à noção de normal e anormal cunhada por Foucault a partir das três figuras, como foi apresentado na seção 5.5. Tanto o normal quanto o anormal estão sob o domínio da norma. Segundo Kraemer (2011, p.83), “a norma captura para seu espaço todos aqueles que dela buscam desviar-se, pois pela norma esses sujeitos passam a ser conhecidos, administrados, controlados, governados”.

Em diversos momentos das entrevistas, foram relatadas memórias sobre as aprendizagens ocorridas na classe especial de surdos, como seguem nos excertos:

A3: Até eu fazia aula ali pros coleguinhas porque eu escutava mais. Tipo tu e a C. pediam pra mim passar o tema no quadro e eu passava pros coleguinhas. Isso é o que eu mais me lembro... Até dava explicação pra eles, me achava a professora ali.

A4: Brincava, estudava, escrevia, fazia tudo, fácil.

B1: Na escola, era bom ler e escrever. Na escola, B4 escrevia muito e fazia brincadeira, jogo. C. brincava, jogava com toda escola, C1 estudava.

E: Tu gostava de estudar lá?

B2: (confirma balançando afirmativamente a cabeça, de uma forma intensa e com expressão facial de felicidade) Estudar sim. Digitar no computador velho de tempo atrás. Digitando tu falava pra parar, interrompia (faz expressão facial de inconformidade) digitando, imprimia o desenho pra guardar.

E: O que lembra que faziam na escola, brincavam, estudavam, o quê?

B3: Ia no computador, estudava, escrevia, brincava com amigos, conversava em Libras. Com a passagem dos anos, sumiram. Tenho saudade, conheço e quero encontrar eles depois de grandes.

B5: No passado eu brincava, escrevia, olhava, lia mais ou menos (olha para a entrevistadora e balança a cabeça afirmativamente). Olhava e lia livro da 2a série.

C3: Eu quando era pequena, há tempos atrás não entendia a escrita. Era pequena, mas professora ajudava. Era outra professora, ela ajudava com as palavras, ajudava a escrever e desenhar. E eu não lembrava Libras, não conhecia a escrita das palavras. A professora ajudava com as mãos em Libras, entendia que eu era pequena. Eu cresci, entendi, depois na aula eu desenvolvi, entendi como escrever palavras de Libras.

As lembranças das aprendizagens, ocorridas na classe especial, evidenciam memórias coletivas conforme Pereira e Gaiotto (2017, 2017, p.5):

(...) se as preocupações que pertencem a um indivíduo caracterizam um tipo de memória, as preocupações do todo, fundamentam outro tipo, ou seja, uma recordação que se refere à coletividade que se estabelece. Essa memória, por sua vez, pertencente à coletividade, é formada tanto pelo grupo quanto pelo indivíduo ao mesmo tempo, pois está associada à função de rememoração de uma memória individual, e por consequência habita o domínio em que a vivência adquirida pelo grupo encontra-se.

C2 vivenciou a experiência de frequentar a classe especial de surdos e a classe de ouvintes. Ela narrou um recorte da prática metodológica do professor na classe comum com ouvintes e comentou sobre a diferença percebida entre um grupo e outro:

C2: Na verdade, eu percebi que meus amigos ouvintes não tinham curiosidade por Libras, só oralizavam. No grupo de surdos haviam trocas só em Libras. Eu percebi a diferença de viver com o grupo dos ouvintes e viver com o grupo dos surdos. Também percebi diferença dos surdos junto com a professora, porque eles (os ouvintes) e professora não tem nada de conhecimento sobre os surdos pois faziam perguntas sobre como é cultura surda. Também, às vezes, as professoras tentavam olhar para mim e oralizavam, me chamavam e diziam: “olha pra mim que é mais fácil de entender”, só.

O excerto de C2 aponta para a ideia de linguagem e memória como fator constituinte de identidade. Aponta novamente para os diversos tipos de bilinguismo se for considerada a função/finalidade e o uso com diferentes grupos, como apresentado na seção 4. A fala de C2 também evidencia a falta de conhecimento dos ouvintes sobre a cultura surda quando estava em uma situação de inclusão escolar. A reação da entrevistada remete a afirmação de Sá (2006. p.126):

Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes.

A situação narrada por C2 explicita como a forma de atendimento educacional, através da inclusão de surdos, tem implicações na manutenção da cultura surda e, conseqüentemente, na participação dos surdos em uma comunidade surda. Mesmo não constando nos objetivos desta pesquisa, evocar a memória dos participantes fez surgir relatos das trajetórias escolares para além do recorte temporal e foco do estudo. Eles contaram sobre o tempo em que estavam em escolas de surdos, sobre situações de inclusão com turmas de ouvintes (com intérprete e sem intérprete), sobre situações de aprendizagem e de não-aprendizagem.

Um exemplo de não aprendizagem apareceu no relato de B1, quando esteve em situação de inclusão em classes comuns de ouvintes sem a presença de intérprete.

Ah (oraliza), ali na escola, ali (aponta em direção a escola localizada no bairro e soletra com alfabeto datilológico o nome) surdo não tem nada. Só os ouvintes. É ruim. Surdo fica quieto, prostrado, sentado na escola com ouvinte. Eu estudava à noite na 7ª e 8ª série, rápido. Foi ruim, uma porcaria, não tem.

Assim como B1, A2 explicitou sobre sua frequência numa classe especial com perspectiva de ensino oralista e sua não-aprendizagem.

Mas na verdade eu não aprendi nada nessa escola, era só oral.

C3 comentou sobre a demora para se conseguir intérprete de Libras, bem como uma experiência não positiva com uma profissional.

(...) na inclusão eu não entendia a aula.

Eu na escola lá no centro há tempos na escola não veio intérprete na inclusão, demorou a vir professora na inclusão. Escola lá ligou braba pediu para vir, ligou, ligou e não conseguiu. Inclusão é só ficar quieta vendo palavras do grupo de ouvintes. Eu sou surda, preciso professora-intérprete não só oral (faz som pá pá pá).

Pedi a Deus presente que queria intérprete, queria, mas as pessoas demoram. Mas aquela senhora não, (faz expressão corporal que remete à ideia de inconformidade, como se fosse a expressão “ah, vai”) palhaça (faz um gesto caseiro, um gesto para ouvintes que ficam falando, depois coloca o dedo indicador no ouvido esquerdo, fazendo menção que a pessoa de idade não ouve), não faz texto, texto (expressão corporal e facial de indignação). Espera eu ir junto com amiga ouvinte que me ajudava com as palavras, a ouvinte me ajuda com as palavras que ela ouve, junto com o nosso grupo. Elas fizeram, eu ouvi falarem: “surdo, deixa pra lá”. Como o ouvinte não ajuda o surdo (confirma balançando positivamente a cabeça) lá no centro, escola O*. Professora não ajuda interpretar, não gosta que vem inclusão.

Ao mesmo tempo, C1 relata uma situação de aprendizagem percebida no momento em que ampliou seu vocabulário e começou a ter mais contato com outros surdos quando ingressou na escola de surdos.

C1: (...) quando eu troquei para a escola de surdos da 8ª série até o 3º ano do ensino médio na escola própria onde todos eram surdos, quando eu cheguei na escola, na primeira vez, no grupo próprio dos surdos eu não entendia nada de Libras. Era muito diferente porque eu só vivia fechada, era pouco contato com surdos, eu não conversava, eu tinha mais contato com ouvintes, tipo vizinhos. Nada de contato (com surdos). Por isso, na escola própria de surdos, eu comecei a ter muito contato e aprender diferentes sinais, comecei a melhorar muito o contato.

Como o foco deste estudo não foi a análise de práticas escolares além das classes especiais, os relatos apresentados não compõem o corpo de análise da

pesquisa apesar de possibilitarem muitas reflexões relacionadas à inclusão escolar e acessibilidade. Entretanto, com essas informações, foi possível relacionar a trajetória escolar dos entrevistados com a participação deles em comunidades surdas. Estas observações são apresentadas na seção 7.3.

Um dos entrevistados, B5 teve bastante dificuldade para compreender as perguntas e para expressar suas respostas, pois apresentou vocabulário bastante limitado em Libras. Durante a conversa, evidenciou-se que utilizava Libras enquanto esteve na classe especial em contato com os colegas surdos e professora e que atualmente esqueceu-se dos sinais de Libras por não ter mais contato com usuários desta língua. Repetidas vezes perguntou para a entrevistadora como eram alguns sinais e usou gestos caseiros. Outras vezes, quando não entendia algo, recorria a sua mãe que estava acompanhando a entrevista, porém ela também não é usuária de Libras. Esta situação remete ao que foi descrito por Lodi et al. (2017, p.36):

Observamos que muitos surdos não têm acesso à Libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses mesmos sujeitos, ao serem expostos a ela, não a diferenciam, inicialmente do português, tratando-a como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta desvalorização da Libras por conceberem-na como uma língua de menor valor pelo fato de não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes.

Quando a entrevistadora questionou B5 se ele ainda se lembrava de Libras, ele respondeu:

<p>E: (...) Você lembra de Libras...sinais? B5: Mais ou menos. Vejo na TV. E: É difícil B5: (faz um sinal caseiro para representar o sinal "rápido")</p>

O diálogo expôs que provavelmente ele acompanhe as janelas de intérpretes nos poucos programas em que esse serviço é disponibilizado na TV. Sabendo das variações linguísticas da Libras em nosso país, possivelmente ele enfrente dificuldade para compreender a tradução. Esta situação linguística de B5 evidencia um dos apontamentos de Cruz, Finger e Luz (2017, p.36) no estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em língua de sinais entre crianças surdas, afirmam que:

em decorrência da falta de exposição à língua de sinais desde o nascimento ou precocemente, podem ser observados efeitos negativos dessa aquisição tardia, tais como déficits na compreensão, produção, e/ou diferenças nos padrões de ativação cerebral, inclusive em longo prazo.

Além de B5 apresentar histórico de aprendizagem tardia da Libras, pois aprendeu no tempo em que esteve na classe especial, ele não manteve contato com usuários desta língua. Esse contexto comunicativo, com vocabulário restrito e limitado, evidencia os déficits decorrentes da aprendizagem tardia de Libras e justifica o motivo das questões oito, catorze, quinze, dezesseis e dezessete (Apêndice B) não terem sido feitas para ele. Questionado se sabia ler e escrever, ele relatou sua experiência de leitura no cardápio de lancheria, o que o aproxima muito mais de experiências de letramento do que de leitura entendida como decifração de códigos escritos.

Sobre o momento em que aprenderam Libras, quatro participantes (C1, A2, B4 e C3) relataram que ocorreu na classe especial com os colegas surdos. Nos excertos a seguir, consta o relato destes participantes:

C1: (...) eu morava em Rolante mas na escola em Taquara, lá **aprendi Libras**.

C1: Tinha os surdos de manhã, mas eu ia de tarde. Direto junto com as crianças eu aprendi Libras e também ensinei como eram os diferentes sinais para eles aprender.

C1: Ouvintes...também com os ouvintes. Às vezes, outros ouvintes queriam aprender Libras e nós ensinávamos para eles aprenderem Libras.

A2: (...) Mudei pra outra, U* onde comecei estudar e já me ensinaram Libras. Aprendi meu sinal de batismo, meu nome.

B4: (...) a gente aprendia a fazer em sinais e aprendia agora a fazer em sinais.

C3: Eu, quando era pequena, quando tinha contato, não entendia. Via surdos sinalizando em Libras e perguntava: O quê? São surdos? Perguntava: você é surdo? (Eles respondiam) Surdos sim! Lembro do grupo ia apresentando palavras, sinais de Libras que eles sabem. Eu assustei com a "Libras rápida". Eu olhava e me traumatizava, fui para casa, olhei para minhas mãos fazendo Libras, tentei fazer rápido e não sabia. Lembro que os surdos (homens, mulheres) sabiam Libras muito rápido eu não sabia. Calma, não sei. Era pequena, me assustei porque não sabia palavras em Libras.

Pensando no processo de aquisição da língua portuguesa pelas crianças ouvintes, geralmente aprendem a língua materna oral-auditiva no contexto familiar e não na escola. Com relação ao período de aquisição da língua, Pereira e Gaiotto (2017, p.37) assinalam que:

(...) a falta de exposição a uma língua completamente acessível no início da vida traz implicações para o sistema neural que suporta não somente essa língua, mas as línguas aprendidas subsequentemente, sinalizadas ou faladas.

Este é um dos fatores que justificam a necessidade de os surdos serem expostos o quanto antes à língua de sinais, para além das questões culturais, de poder e de identidade, mas também para contribuir com a aprendizagem da segunda língua.

Sobre isso, Pereira e Gaiotto (2017, p.36):

alertam sobre a necessidade de oportunizar que crianças surdas adquiram uma língua visoespacial, possibilitando assim o acesso completo às informações linguísticas na L1 e favorecendo a aprendizagem de uma L2 oral e/ou escrita (afinal, para a aprendizagem de uma L2 é pressuposta a existência de uma L1).

O momento que houve a aquisição da Libras é um dos critérios adotados por autores para classificar o bilinguismo, conforme Flores (2015) explica. Os excertos dos entrevistados evidenciam uma situação de bilinguismo escolar. Além disso, sobre a aquisição tardia da língua de sinais, Cruz, Finger e Luz (2017, p.47) apontam que:

(...) desvantagens linguísticas poderiam ter sido evitadas caso as crianças e adolescentes do grupo tardio tivessem tido acesso à língua de sinais desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, o que possivelmente resultaria em um processo de aquisição da linguagem esperado ou próximo do esperado para a faixa etária.

Os sentimentos e as emoções dos participantes estiveram evidentes em muitos momentos das falas, quando lembraram dos colegas, das professoras, do convívio escolar e das situações de ensino e de aprendizagem. Os excertos a seguir demonstram as lembranças afetivas que os entrevistados têm do tempo da classe especial:

A1: Lembranças muito boas do passado.

A2: Tempo de boas lembranças.

A3: Ah, era muito bom! Era brincadeira... o estudo, né. Até eu fazia aula ali pros coleguinhas porque eu escutava mais. Tipo tu e a C. pediam pra mim passar o tema no quadro e eu passava pros coleguinhas. Isso é o que eu mais me lembro... Até dava explicação pra eles, me achava a professora ali. Eu tenho muitos momentos bons assim, era alegria, brincadeira, ah era muito... ah as festas de aniversário também que rolava, cada aluno que fazia aniversário a gente fazia bolo.(...) É...lembranças boas que eu mais tenho assim.

A4: A escola colega bom. Brincava, fazia tudo bom. Brincava, estudava, escrevia (sinal), fazia tudo, fácil.

B1: Todos brincavam (faz o sinal com bastante ênfase), era bom há anos atrás.

B2: (...) Em Taquara, antigamente muitos de inclusão (fica pensativa por um tempo). Casamento. Não era casamento, era de brincadeira usando vestido branco... foto (fica olhando para a entrevistadora com expressão facial interrogativa)

E: Ah, lembro que na escola teve um dia...

B2: ... inclusão com grupo dos surdos, as famílias sentadas em círculo, mais ou menos.

E: Chá do dia das mães! Teve desfile com vestido de casamento.

B2: (sinaliza, empolgada e sorridente, concomitante à fala anterior da entrevistadora) Chá! Mãe! Certo! Lembro dos surdos de inclusão, todos parados lado a lado na foto, sei, lembro.

C1: Ah, eu amava brincar de esconder, eu amava pracinha, amava brincar junto com a C2, amava brincar no passado...

C3: (...) lembro dos surdos há anos atrás, amava todos do grupo. Lembro das piadas, piada da C2 (sinal de batismo), C1 (sinal de batismo) também A4 (sinal de batismo) também.

A classe especial se configura como uma estratégia do Governo⁶, anterior ao imperativo da inclusão proposto pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, seguindo a lógica de governo⁷ dos sujeitos. Nesse sentido, Kraemer (2011, p,104) aponta que:

(...) no intuito de gerir a população para que todos os riscos sociais possam ser minimizados, o Estado utiliza-se de amplo aparato técnico, profissional e estrutural que regula criteriosamente os aspectos relacionados à individualidade do aluno surdo. A atenção, a sociabilidade, a cognição, os interesses, a linguagem, a afetividade, as aptidões, os talentos, são recursos que também permitem enquadrar cada indivíduo surdo dentro de um espaço de produtividade corrigindo-os, quando necessário, para que permaneçam fora de uma zona de risco social de exclusão.

Assim, as classes especiais, operando segundo a lógica governo dos sujeitos em que conduzia as condutas dos sujeitos, nas minúcias do poder presentes nas escolas, buscavam tornar sujeitos surdos produtivos.

Além disso, as narrativas apresentadas remetem à ideia de *comunidade imaginada* de Bauman (2003), que “sugere uma coisa boa”, um lugar de prazeres prometidos e confiança e que não é a comunidade real.

Na sequência, buscou-se descobrir o que, na perspectiva de pessoas surdas que estudaram em classes especiais de surdos, poderia ser feito pela escola comum para contribuir com a formação da comunidade surda. Ficou evidente nas narrativas a importância da comunicação, especialmente através do ensino e da aprendizagem de Libras, porém destacaram também a importância de os professores ouvintes conhecerem a cultura surda.

A1: (...) pode (ajudar) porque a comunicação, a ter mais conhecimento, fazer trocas... Se estiverem separados, como conhecer? Se estão juntos tem mais trocas e conhecimento.

A4: (...) ouvintes começam a saber como e querer comunicação, querem compartilhar ali e como fazer se a comunicação é “truncada”, por celular, por escrito então é melhor aprender Libras, a comunicação é mais fácil.

A4: Escola pra fazer ajudar escrever muito.

⁶ Utiliza-se letra maiúscula para identificar Governo referindo-se à ideia de “instância governamental” ou “instituição que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” conforme a distinção apresentada por Veiga-Neto (2005, p. 82) no texto “Governo ou governo”.

⁷ Termo criado por Alfredo Veiga-Neto (2005, p.80)

B4: Ele pode ajudar... Ela pode ajudar pra ensinar os sinais e aprender (faz o sinal de Libras)... Os sinais e (palavra incompreensível ao mesmo tempo que balança as mãos no ar)... pra esse pessoal num...(gesticula com as mãos) tem um não aprendeu, tem que ir lá e...(gesticula com as mãos) tem que ir lá e... professora tem que..é, botar o professor e tem que ensinar e aprender e vai indo, vai pra frente.

C1: Pode ajudar os outros ouvintes a aprender Libras. É importante a comunicação com os outros surdos, conversar, facilita a comunicação. Também precisa, é mais importante, participar do grupo de surdos e de ouvintes, dos 2. Também eu acho que a escola comum... a escola própria para os surdos é melhor, mas a inclusão também é boa, mas precisa ter intérprete junto, precisa também, é importante a comunicação com as outras professoras ouvintes e todos os alunos também.

C2: Na verdade, a professora normal precisa entender a cultura ouvinte e a cultura surda porque a cultura surda é visual, não é focada no ouvir, mas no ver, ouvinte precisa entender a cultura é visual, precisa saber Libras, entender tudo pra depois unir com o ensino visual. Precisa do visual porque metodologia ouvinte... o surdo não vai entender nunca, precisa mostrar cada um dos sinais, o sinal de tudo para entender.

B4: Ele pode ajudar... Ela pode ajudar pra ensinar os sinais e aprender (faz o sinal de Libras)... Os sinais e (palavra incompreensível ao mesmo tempo que balança as mãos no ar)... pra esse pessoal num...(gesticula com as mãos) tem um não aprendeu, tem que ir lá e...(gesticula com as mãos) tem que ir lá e... professora tem que..é, botar o professor e tem que ensinar e aprender e vai indo, vai pra frente.

As narrativas evidenciam fortemente o desejo pela comunicação como princípio de constituição da comunidade. Sobre isso, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.37) reiteram que “que a língua de sinais tem destaque na comunidade por ser a marca maior da cultura. Muito visível, ela é conectora de membros que compõem uma comunidade sem território.”

Sobre a contribuição da escola para a formação da comunidade surda, A3 sugeriu separar os “normais” dos “especiais”, numa reprodução da experiência educativa que viveu na classe especial, como se percebe no excerto a seguir:

A3: Acho que é difícil ter uma escola assim, hoje em dia, né... que nem como antigamente, nós tinha, eu tive oportunidade, né de aprender e tudo, né... hoje em dia eu não vejo isso, principalmente em Taquara. Taquara tinha que ter uma escola que tenha isso aí, só pra eles. Não só pra eles. Podia tipo separar os alunos que escutam, são uma pessoal normal e o pessoal que são especiais. Podia ter esse negócio e um professor que tenha a LIBRAS e uma professora normal ali. (A3)

A partir desta fala, é possível pensar como as práticas escolares atuam “no processo de construção da subjetividade surda a partir de práticas de constituição dos sujeitos” (CAMATTI E LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.35). Ou seja, mesmo que A3 não se considere surda, sujeita a práticas escolares da classe especial, foi forjada à construção desta subjetividade, inclusive, na forma de ver os colegas como “normal” e “especial”. O termo “especiais”, usado nas expressões “necessidades educacionais

especiais” ou “portador de necessidades especiais”, presente em documentos legais, foi utilizado por muito tempo como um eufemismo ao se referir às pessoas com deficiência, numa tentativa de amenizar a diferença.

Esta fala remete à ideia de expõe como a norma continua operando na distinção entre os normais e os anormais, atravessada pelos discursos de senso comum. Skliar (2019, p.69) afirma que “(...) as noções de anormal, de normalidade seguem de pé, incólumes, inalteradas, ainda que transformadas”. Ele segue explicando:

(...) Como se a entrada do diferente ocasionasse também a entrada de novos modos de suspeita e controle. O esperado seria que o fim do normal - normal corporal, linguístico, sexual, de aprendizagem, etc - fosse ditado de vez pela via ética - quer dizer, educacional - e não por via jurídica. Percebe-se, ao contrário, um novo reposicionamento da normalidade: uma normalidade mais flexível caso se queira mas, ao mesmo tempo, sujeitadora de modos e tempos de aprendizagem, modos e tempos de ensino e tempos de avaliação. (2019, p.70)

No excerto de A3, acima, ela considera “os que escutam” como pessoa normal e “os que não escutam” como anormais, porém, em outro momento, se contradiz em sua concepção de anormalidade ao afirmar que:

(...) não existe preconceito, eles são uma pessoa normal só porque não escuta e não fala não quer dizer que eles são totalmente diferente, entendeu? É que nem eu, mesma coisa eu, mesma coisa tipo eu numa... conversar só com pessoal mudo e surdo e eles não me aceitar, isso é preconceito, então....

Na fala de A3, percebe-se o poder do discurso ouvinte atravessando as formas de narrar os sujeitos na tentativa de “apagamento da diferença”. Para se pensar no tensionamento desses poderes discursivos e a relação com comunidades surdas dentro do espaço escolar, tem-se a contribuição Lopes (2011, p.77):

Os muitos atravessamentos discursivos que circulam no interior da escola operam na construção da comunidade surda. A intencionalidade e a vigilância pedagógica que se exercem em seu interior criam tipos aceitos de sujeitos surdos; são tipos que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido. As muitas pedagogias que se exercem no interior da escola voltam-se para a pedagogização e normalização da comunidade surda gestada em seu interior.

A afirmação de Lopes corrobora com a ideia de comunidades surdas formadas no interior das escolas, o que contribui com a ideia de que enquanto as classes especiais estiveram ativas, poderiam funcionar como comunidades. Entretanto, para se analisar a formação destas comunidades, seria necessária uma imersão no interior

delas. As narrativas dos entrevistados forneceram poucos indícios para se pensar o processo formativo no passado, ao passo que trouxeram dados para se pensar a participação em comunidades surdas no presente. Outra justificativa para isso é que, no decorrer do estudo, ficou que os surdos estão inseridos em diversas comunidades, em diferentes lugares e não em uma cidade apenas. Disso advém outra dificuldade para pesquisar o processo formativo destas comunidades, pois seria necessária uma imersão em cada uma delas.

Em um dos momentos da entrevista, A1 fez uma referência à inclusão como um problema do “governo”, como segue:

Porque é um problema do governo, que economiza com a inclusão, esse é o problema da inclusão. Mas ainda bem que tem a Lei de Libras, por exemplo, na inclusão chama o intérprete, sem intérprete, nada é pior.

No dizer de A1 é possível identificar a inclusão sendo problematizada por parte da pessoa entrevistada, pelo seu viés econômico. A analítica foucaultiana sobre a biopolítica nos auxilia a compreender as políticas de inclusão como tática de regulação da população, quando incide sobre o corpo coletivo em nome da segurança e da vida.

Veiga-Neto (2003, p. 143-148) afirma que o poder “é uma ação sobre as ações, que se manifesta através de práticas e na relação da condução das condutas (de si mesmo e dos outros)”. Portanto, as formas de atendimento educacional pelas quais os entrevistados passaram, seja inclusão em classes de ouvintes, classes especiais ou escolas de surdos remontam ao conceito de **governamentalidade**. Dito em outras, uma forma de conduzir as vidas e moldar as condutas conforme os interesses do Estado, através de dispositivos que objetivavam docilizar os corpos, pelas instituições.

7.3 COMUNIDADE SURDA: TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS

Neste eixo destaco as narrativas dos entrevistados sobre território onde residiam e onde residem atualmente, sobre o contato com pessoas surdas e a forma pela qual esse contato ocorre. Investigo qual a concepção a respeito de comunidade surda e busco identificar a participação deles em alguma. Ao final, procuro fazer aproximações entre classes especiais de surdos e comunidade surda, articulando-os com dados sobre a trajetória escolar e as identidades.

Os participantes foram questionados sobre a cidade onde moravam enquanto estudantes da classe especial, isto é, ainda quando eram crianças e adolescentes.

Foram feitas referências a cinco cidades: Taquara (4 pessoas), Santo Antônio da Patrulha* (2), Rolante (3), Riozinho (1) e Igrejinha (3). As duas referências ao município foram feitas pelos irmãos que moram na divisa entre Rolante e Santo Antônio da Patrulha, por isso esta cidade não havia sido citada anteriormente. As cidades apontadas demonstram a abrangência territorial no passado das classes especiais em estudo.

Quando foram questionados sobre qual cidade moram atualmente, os entrevistados mencionaram 8 lugares, sendo 3 além dos mencionados anteriormente: Florianópolis (1), Gravataí (1) e Parobé (2). Isto significa que atualmente os participantes, enquanto adultos, estão distribuídos por um território mais amplo. Olhando para cada resposta, percebe-se que houve cinco mudanças de cidades. Dois entrevistados (A4 e B5) tiveram dificuldade de responder e solicitaram o auxílio das mães para isso.

Com relação à territorialidade da comunidade, C2 e A1 fizeram o seguinte comentário:

E: Ok. Você acha que para ser comunidade surda precisa morar perto, junto? Precisa morar perto?
C2: Não, é livre, em qualquer cidade.

E: Você acha que os surdos têm a comunidade só aqui na cidade onde moram ou a comunidade é maior e mistura cidades?

A1: Qualquer lugar...em qualquer. Se encontra em qualquer cidade, é igual. Tanto faz.

Corroborando com a ideia dos entrevistados, Lopes (2011, p. 75) apresenta uma concepção de comunidade surda desvinculada ao território geográfico:

No caso dos surdos, não há um lugar específico da comunidade, não há uma geografia que possibilite aos surdos nascer e continuar vivendo em um mesmo espaço. Mas existem elos subjetivos capazes de marcar e fortalecer identidades e de fazer com que os indivíduos se reconheçam. Ao fim e ao cabo, comunidade é uma invenção necessária para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais vigor.

Esta ideia de desvinculação do território geográfico vem ao encontro da ideia de povo surdo cunhada por Strobel e apresentada anteriormente na seção 5.2, diz que:

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2018, p. 38)

Questionados sobre o contato com pessoas surdas, que poderiam ser antigos colegas ou outras pessoas surdas, sete dos entrevistados afirmaram que têm contato sim e seis afirmaram não ter contato com nenhuma pessoa surda. Foram feitas seis referências dos entrevistados sobre a perda de contato com colegas. Sobre isso, Strobel (2018, p.39) afirma que:

Devemos lembrar que muitos sujeitos surdos moram em cidades do interior onde não tem associação de surdos, federações e outros, mas que participam em movimentos políticos e culturais, usam a língua de sinais e compartilham entre si das mesmas crenças.

Em seguida, foram questionados sobre a forma pela qual esse contato acontece e foram feitas dezenove menções a redes sociais como Whatsapp (10) e Facebook (9). Foi possível perceber que, quando o contato refere-se a pessoas surdas conhecidas (como ex-colegas, por exemplo), o contato ocorre mais pelo Whatsapp do que pelo Facebook e, quando se trata do contato com outras pessoas surdas, ocorre mais através do Facebook do que pelo Whatsapp. Com relação ao uso de redes sociais no contato entre surdos, pode-se relacionar a afirmação de Bauman (2003, p. 18-19) quando aborda a distância da comunidade funcionando como uma de suas defesas. Ele considera esta circulação da informação como uma “fissura nos muros de proteção da comunidade” e afirma:

A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o “dentro” e o “fora” não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida.

Corroborando com a ideia de defesa e proteção da comunidade, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2011, p.37) evidenciam que:

E especialmente na busca e na argumentação em favor dos artefatos culturais do povo surdo que se mantém toda a comunidade. E também através deles que a barganha pelo território físico e simbólico surdo se sustenta, especialmente tendo em vista que a cultura se tornou um modo legítimo ao qual recorrem os povos para demarcar um espaço e criar seu próprio nicho na sociedade. A identidade comum, aqui, também apela ao compartilhamento cultural. E nesse contexto que é possível retirar a naturalidade da união na comunidade e, ao invés disso, atribuir condições - permanentemente (re)inventadas - a partir das quais emerge a necessidade da busca pela proteção comunitária. Dessa forma, a comunidade surda vem sendo reforçada na mesma proporção em que os artefatos culturais surdos vão sendo legitimados.

Seguindo essa ideia, ao pensar-se nas redes sociais citadas pelos entrevistados (Facebook e Whatsapp), que são meios pelos quais a produção cultural surda mais circula amplamente sendo divulgada e disseminada, seria possível pensar em comunidades virtuais? Este questionamento pode gerar estudos posteriores com devido aprofundamento.

Para esta análise, considerou-se importante descobrir o que o grupo compreendia como comunidade surda não como uma ideia estanque, mas para pôr em movimento com as articulações entre os traços identitários e a diferença cultural e linguística da comunidade. Observa-se que, dos treze entrevistados, apenas sete (A1, A2, B3, B4, C1, C2, C3) souberam conceituar comunidade surda. As sete respostas obtidas foram:

A1: Eu acho que é muito importante a comunidade surda porque mostra que nós temos vida aqui no mundo. Imagina se não tivesse nada de comunidade surda, como iriam conhecer? Por isso surgiu a comunidade surda. Igual, por exemplo, à comunidade indígena. Todos conhecem por isso. É igual, mais ou menos, à comunidade surda.

A2: Precisa, é bom para surdo ter cultura surda, identidade, compartilhar.

B3: Certo. Eu quero conhecer, encontrar surdos, chegar na comunidade, bater papo com surdos, chamar ouvinte ou surdo, tanto faz, para bater papo, conheço o grupo de amigos. Tenho saudade de tempos atrás. Cresceram. Eu quero chegar dentro comunidade para encontrar e bater papo, agora que cresceram, aceito ver e encontrar.

B4: Os surdos. O grupo dos surdos.

C1: É o grupo dos surdos com a própria cultura surda geral, ouvinte não, é visual, expressão facial, jeito próprio do surdo, não é igual ouvinte porque ouvinte não conhece cultura surda, é diferente a consciência. (...) não é só ensinar Libras, não. É ficar livre, ver o que tu quer: brincar, jogar futebol... igual, um dia convidar para bater papo com o grupo e ir lá em chás com sorteio de brindes, comer churrasco, só conversar com os surdos porque tem alguns surdos em que a família não tem o que fazer. Aproveita e vem passear com o grupo. Comunidade é conversar sobre as coisas, brincar, jogar futebol, jogar vôlei, bate-papo, tomar chimarrão...

C2: Comunidade surda é usar a língua Libras, a expressão facial, corporal, Libras, também tem línguas diferentes que não são universais. De todo o mundo não são iguais os sinais, os sinais são diferentes nos diferentes países. Então, comunidade surda mostra o visual e Libras é visual.

C3: Na minha opinião a comunidade tem um grupo com contato entre os surdos.

O excerto de C1, ao explicar a dinâmica da comunidade surda (“é ficar livre”), vem ao encontro com a consideração de Camatti e Lunardi-Lazzarin:

Em outras palavras, como é recorrente nas falas dos sujeitos dessa comunidade, os surdos reúnem-se porque compartilham da mesma cultura. O objetivo de cada um desses sujeitos passa a ser “viver a cultura” com

liberdade, sem repressão ou opressão. (2015, p.139)

Considerando a afirmação dos entrevistados sobre comunidade, observa-se que a percepção deles aproxima-se mais da ideia de povo surdo proposto por Strobel (não preso a uma territorialidade, amplo, englobando outras comunidades) e da ideia de comunidade apresentada por Lopes. Seis participantes (A3, A4, B1, B2, B5 e C4) não souberam responder e/ou não compreenderam a questão, incluindo, B2:

B2: (balança negativamente a cabeça, com as bochechas infladas) Comunidade... Não (balança negativamente a cabeça)

Percebe-se também que, dentre os enunciados sobre a conceituação de comunidade surda, os entrevistados relacionaram ao grupo dos surdos a importância de viver a cultura surda e da Libras.

Questionados sobre a sua participação em alguma comunidade surda, nove entrevistados responderam que participam sim e um deles respondeu veemente que não (A3). Dois entrevistados responderam que participam de comunidade(s) surda(s), porém, na questão anterior, não souberam responder o que ela é (A4 e B2). Ficou evidente pela expressão facial e corporal que A4 não compreendeu a pergunta, porém respondeu afirmativamente. Ao mesmo tempo, apesar de não conseguir conceituar o que é comunidade, ficou evidente que B2 participa efetivamente de uma comunidade surda, pois relatou experiências de convívio em momentos de lazer com o grupo de surdos da cidade onde mora, como se observa no diálogo a seguir:

E: (...) Do passado não, é de agora. Você tem outros amigos surdos, tem muitos amigos surdos?
 B2: Mais (faz o sinal com bastante ênfase). 100%! Muitos, já fui para cá (direita), para lá (a frente), para lá (a esquerda), me diverti muitos dias...
 E: De onde são seus amigos?
 B2: É fácil, digita no celular e GPS vai guiando. Pode visitar a mãe e marido, surdos podem ir na casa visitar, tomar chimarrão, chá, só.
 E: São de cidades perto ou longe, qual?
 B2: Cachoeirinha, Canoas, Sapucaia do Sul, Gravataí, Osório, Santo Antônio da Patrulha, Rolante.
 E: Bom!
 B2: Gravataí tem muita Libras, é divertido, mas precisa esperar parar com o coronavírus ...

Esta questão não foi feita para três entrevistados (B1, B5, C4) que não compreenderam e não souberam identificar o que é comunidade surda na pergunta anterior. A afirmação de Strobel (2018) vem ao encontro do contexto vivido por B1, que mora na zona rural e B5 que mora na zona urbana, porém afastado do centro de um município pequeno:

Têm outros sujeitos surdos no interior, na zona rural, por exemplo, na roça, que são isolados e não têm contato com a comunidade surda; mesmo assim, compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua formação de mundo através de artefato cultural visual independentemente de grau linguístico, que podem ser os gestos caseiros. (STROBEL, 2018, p. 39)

Os sete entrevistados (A1, A2, B3, B4, C1, C2, C3) que souberam conceituar comunidade surda na pergunta anterior, também afirmaram participar de uma. O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a participação dos entrevistados na(s) comunidade(s) surda(s) e também apresenta dados sobre a escolaridade, a identidade e a trajetória escolar dos participantes.

Quadro 6 - Informações obtidas com os entrevistados

Participante	Escolaridade	Trajétoria escolar	Identidade	Participação comunidade surda
A1	Superior incompleto	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surda	Sim
A2	Médio completo	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surda	Sim
A3	Fundamental completo	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Deficiente auditiva ("especial")	Não
A4	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Ouvinte	Sim
B1	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete	Surda e ouvinte junto	Pergunta não realizada
B2	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surda	Sim
B3	Médio completo	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Escola de Surdos	Surdo	Sim
B4	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos +	Problema de audição	Sim

		Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete		
B5	Fundamental incompleto	Classe Especial de Surdos	Surdo	Pergunta não realizada
C1	Superior incompleto	Classe Especial de Surdos em Escola Comum + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Sem intérprete + Escola de Surdos	Surda	Sim
C2	Superior completo	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum Com intérprete	Surda oralizada	Sim
C3	Fundamental completo	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum com e sem intérprete	Surda	Sim
C4	Fundamental completo	Classe Especial de Surdos + Inclusão em Classe Ouvintes Escola Comum com intérprete	Surda	Pergunta não realizada

Fonte: Pesquisadora (2020)

Os dados acima permitem articular identidade (como cada entrevistado se nomeou) com sua participação na(s) comunidade(s) surda(s). Observou-se que dentre os nove entrevistados que afirmam participar de alguma comunidade, cinco (A1, A2, B2, B3, C1, C3) se reconhecem a partir da identidade surda. Ou seja, todos que se reconhecem com a identidade surda participam da(s) comunidade(s) surda(s). Camatti e Lunardi-Lazzarin (2015, p.131) afirmam que dentro da comunidade

(...) as identidades aparecem com certa força, buscando identidades mesmas que compartilhem justamente as mesmas fragilidades; justifica-se, assim, a busca da coletividade como proteção contra incertezas individualmente enfrentadas.

Quatro participantes (A4, B4, C2) afirmaram participar da comunidade, mas não se identificam como surdos, pois nomearam-se como ouvinte, com “problema de audição” e surda oralizada, respectivamente. Sobre essa composição identitária da comunidade, Camatti e Lunardi-Lazzarin alertam que:

A multiplicidade de identidades dentro de uma mesma comunidade é inevitável. Ali, a diferença também existe, mas é uma diferença higienizada, já que admite diferenças, desde que não represente contraponto à lei ou ao dever que sustenta a comunidade. (2015, p.131)

Sobre a trajetória escolar dos entrevistados, observa-se que todos iniciaram na classe especial de surdos em escolas comuns, porém seguiram caminhos diferentes após este período:

Quadro 7 - Trajetória dos participantes pelas instituições escolares

Instituições escolares e forma de atendimento	Nº de entrevistados que frequentaram
Escolas de surdos	5 (A1, A2, B2, B3, C1)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, sem presença de tradutor e intérprete de Língua de Sinais (TILS)	5 (A3, A4, B1, B4, C1)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, com presença de TILS	2 (C2, C4)
Classe de ouvintes em escola comum, em situação de inclusão, com e sem presença de TILS	1 (C3)

Fonte: Pesquisadora (2020)

B5 não consta no quadro por ter interrompido seus estudos ainda na classe especial de surdos, não frequentando nenhuma outra instituição posteriormente. Note-se que C1 é citada duas vezes, pois experienciou cursar, além da classe especial, a classe de ouvintes e a escola de surdos. Observando o quadro, percebe-se que oito entrevistados tiveram a experiência de frequentar a classe de ouvintes.

O quadro oito apresenta os dados sobre o nível de formação dos entrevistados:

Quadro 8 - Formação dos entrevistados

Instituições escolares e forma de atendimento	Nº de entrevistados
Ensino superior completo	1 (C2)
Ensino superior incompleto	2 (A1, C1)
Ensino médio completo	2 (A2, B3)
Ensino fundamental completo	3 (A3, C3, C4)
Ensino fundamental incompleto	5 (A4, B1, B2, B4, B5)

Fonte: Pesquisadora (2020)

Comparando os dados apresentados na tabela seis, sete e oito, pode-se inferir que os participantes que seguiram os estudos em situação de inclusão alcançaram até ensino fundamental. A exceção foi C2 (que se declarou surda oralizada) que concluiu o ensino superior. Os participantes que, em algum momento da sua trajetória escolar frequentaram escola de surdos, atingiram o ensino médio (com exceção da entrevistada que abandonou os estudos ainda quando estava no ensino fundamental). Apesar dessa reflexão não constar como objetivo da pesquisa, as informações foram consideradas relevantes porque caracterizam o público em estudo. Esse apontamento tem a pretensão de qualificar a escola de surdos mas problematizar as condições que levaram estudantes que frequentaram escolas de surdos a avançarem em seus níveis de formação ao passo que os participantes que permaneceram em situação de inclusão na classe de ouvintes, em escolas comuns, com ou sem apoio de TILS, não avançaram além do ensino fundamental (com exceção de C2). Esta reflexão pode servir para aprofundamento em estudos posteriores.

Os entrevistados foram questionados se percebiam relação entre ter estudado em classe especial e sua participação na comunidade surda. Foram obtidas as seguintes respostas:

A1: Sim, porque desenvolve a aprendizagem desde criança para adulto. Criança copia o modelo e aprende.

A2: (Acena que sim com a cabeça) Atender o visual da criança, se aprender Libras ali, no futuro tem bom contato com a Libras, se acostuma com ouvinte (faz expressão facial representando dificuldade) que precisa comunicação, precisa. Se atender ela criança, quando adulto comunicação a surdo é igual.

A3: Não, eu acho que pode, né, não existe preconceito, eles são uma pessoa normal só porque não escuta e não fala não quer dizer que eles são totalmente diferente, entendeu? (...) É que nem eu, mesma coisa eu, mesma coisa tipo eu numa... conversar só com pessoal mudo e surdo e eles não me aceitar, isso é preconceito, então....(...) Então eu acho que é normal, assim.

A4: Sim

B2: (faz uma expressão facial apreensiva, rangendo os dentes) Esqueci. Parei, si?

B3: Sim

B4: (acena positivamente a cabeça) Mais fácil, mais fácil...(B4)

C1: **Não**, antes eu era pequena quando eu aprendi. Fui desenvolvendo e eu aprendi em outra comunidade. Antigamente, eu aprendi na escola em Sapiranga mas agora tenho pouco contato, eu

moro numa cidade longe. Se trocasse para perto, eu participaria da comunidade, mas **não**.

C2: Na verdade, minha resposta: eu tenho vivido mais em inclusão junto com ouvintes, pouco com os surdos, pouco, mas os surdos me ensinam Libras para minha vida, com os ouvintes eu aprendo mais coisas, como escrever português, oralizar.

Dos treze participantes, observou-se que seis deles (A1, A2, A3, A4, B3, B4) afirmaram que há sim relação entre o fato de terem estudado em classe especial e a participação em comunidade surda. Contudo, A4 concordou sem compreender do que se tratava a questão. C1 respondeu que não há relação. As respostas de C2 e C3 não foram claras suficientemente para definir o posicionamento delas e B2 não soube responder. Esta pergunta não foi feita para B1, B5 e C4 pela dificuldade de compreensão da questão em Libras. Observa-se que os participantes responderam essa questão atribuindo a relação entre classe especial e a formação da comunidade surda a questões de aprendizagem, de aprendizagem da Libras, de desenvolvimento da comunicação (inclusive com ouvintes) e pessoa surda adulta como modelo para crianças surdas. Em suma, não foi possível obter subsídios suficientes para se pensar nessa relação apesar de concordarem que existe.

Na sequência, os entrevistados foram provocados a pensar se os surdos que estudam em escolas de cidades grandes como Porto Alegre, Caxias do Sul, Novo Hamburgo têm mais facilidade para formar uma comunidade surda. O objetivo dessa interrogação era tentar relacionar espaços com presença forte de escolas de surdos e o número expressivo desses com a formação das comunidades surdas. Contudo, apenas três participantes (A1, C1 e C2) afirmaram que sim e conseguiram justificar sua opinião.

A1: Tem mais. Lá em Porto Alegre é maior, também em Caxias do Sul. Tem duas escolas parecem mais forte. Tanto faz o dia, a comunidade surda vai palestra, eles vão sim.

C1: Sim, é mais fácil porque é maior. (...) Pra lá, Novo Hamburgo pra lá, tem muito surdo, mas na verdade eu não vou lá, não tenho contato. Na verdade, Novo Hamburgo tem um grupo próprio de surdos, um clube, mas eu não participo muito porque é longe.

C2: Óbvio, porque lá tem mais acessibilidade, tem mais professores de surdos, fácil tecnologia, antes, no passado era difícil não tinha igual hoje, não tinha, era diferente.

Sobre a distribuição na geografia da comunidade, Camatti e Lunardi-Lazzarin (2015, p. 127) observam que:

É comum que surdos e também ouvintes façam uma discriminação comunitária local, ou seja, comunidade surda gaúcha, comunidade surda porto-alegrense, comunidade surda caxiense, comunidade surda santa-mariense, etc. Apesar de ser corrente esta prática, assume-se aqui a comunidade surda de forma geral, com o respaldo de contar com sujeitos surdos de diferentes contextos geográficos e, conseqüentemente, históricos.

Ficou evidente que os demais participantes concordaram que há relação, porém atrelando apenas o tamanho da cidade com sua quantidade de pessoas surdas, não fornecendo dados suficientes para analisar esse aspecto. Entretanto, o que ficou mais evidente foram as menções a pouca quantidade de pessoas surdas nas cidades da região:

B3: Em Taquara eu quero, mas me avisaram que tem pouco. Espera um tempo. Penso que em Taquara eles se mudaram e ficaram poucos.

B4: Esse pessoal aqui Rolante tem pouco, né.

C1: Aqui, pra cá, Parobé, pra cá, em Rolante, Igrejinha tem pouco, muito pouco surdo.

E: Você pensa, você acha que em Igrejinha, Rolante, Taquara tem comunidade surda?

C1: Não tem, porque é muito pouco surdo, se trocasse e tivesse muitos surdos, teria comunidade. Mas aqui em Parobé tem, mas eu não participo muito, eu acho que tem, acho que aqui em Parobé tem.

C3: Lá a comunidade é maior. Aqui em Igrejinha e Parobé é pouco porque tem poucas pessoas.

As respostas obtidas com este grupo não forneceram indícios suficientes para estabelecer relação entre os grandes centros onde há escola de surdos com a comunidade surda.

Outro aspecto recorrente nas falas dos entrevistados foi sobre a não participação deles em uma comunidade surda devido à distância geográfica entre o lugar onde moram e onde há maior concentração de pessoas surdas.

C1: Na verdade, Novo Hamburgo tem um grupo próprio de surdos, um clube, mas eu não participo muito porque é longe. (...) Antigamente na escola, eu participava sim da comunidade surda, mas depois da formatura, eu parei porque eu moro longe. Porque antes quando eu morava em Sapiranga era perto, era mais fácil (...).

C1: (...) eu moro numa cidade longe. Se trocasse para perto, eu participaria da comunidade, mas não.

A distância geográfica foi apontada pelos entrevistados como um empecilho para a participação na comunidade surda, mas num movimento inverso. B3 evidenciou o desejo de chegar até as comunidades para participar delas:

B3: Eu, na verdade cresci lá na escola em Taquara. Passou, cresci, eu queria passar na carteira de motorista para dirigir porque eu queria conhecer e chegar nos lugares nas comunidades com muito surdos. Em Taquara eu quero, (...) Eu quero bater papo com surdos, ter muito contato. (...) Agora eu quero visitar, conhecer, ter contato com todos em Taquara que eu nunca mais contato, quero informação, quero aprender tudo.

O desejo de A3 de ir até as comunidades evidencia o motivo de agrupamento em comunidades, como que uma lei interna da comunidade, como expõe Camatti e Lunardi-Lazzarin:

(...) a relação de pertencimento à comunidade pode ser delimitada pelo quanto cada sujeito pode/deseja mover-se pela sua lei. Vê-se, assim, que o agrupamento comunitário agrega muitos elementos além do simples sentimento de ser surdo, justificado unicamente pelo compartilhamento da mesma cultura. (2011, p. 125)

Corroborando com a ideia de desejo de participar e o que buscam em uma comunidade, as autoras afirmam que:

A comunidade é vivida por sujeitos que compartilham características que lhes fazem buscar esse espaço comum. Nesse contexto, também é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pelo acolhimento na comunidade minoritária, no grupo que os protege, que lhes proporciona segurança, confiabilidade. (CAMATTI e LUNARDI-LAZZARIN, 2015, p. 130-131)

Nesse sentido, a possibilidade de comunicação em Libras pode ser considerada um ponto em comum entre os sujeitos que buscam a comunidade surda.

Posteriormente, uma das entrevistadas faz referência ao passado que vivenciou em uma das escolas onde havia muitos surdos frequentando o espaço escolar, no turno da manhã, tarde e noite, desde a idade pré-escolar até a idade adulta.

E: Tu pensa, tu acha que Igrejinha, Rolante, Taquara tem comunidade surda?
C1: Não tem, porque é muito pouco surdo, **se fosse antes** tinham muitos grupos teria comunidade surda.

Essa afirmação de C1 remete à ideia de que “a comunidade se insere na escola com o objetivo de investir nela e de produzir, através dos processos de pedagogização escolar, formas específicas de ser surdo” (CAMATTI e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.35). As mesmas autoras, em seu estudo sobre a convergência entre a comunidade

surda e a escola de surdos, afirmam que:

O que parece relevante é dar visibilidade ao espaço central e privilegiado que a escola de surdos ocupa no movimento de sustentação da comunidade surda e os efeitos que isso tem na produção dos sujeitos surdos. A comunidade surda, nesse sentido, organiza-se em torno de suas atribuições diferenciais para dar impulso às suas articulações e as coloca em ação dentro da escola. Esta, nesse cenário, muitas vezes funciona como trincheira que guarda por dentro de seus muros a sensação de segurança e a possibilidade de enfrentamentos. (2011, p.39)

É possível trazer essa afirmação para se pensar na classe especial de surdos dentro da escola comum, pois

(...) partindo desses entendimentos que é feita a discussão da produção do sujeito surdo no espaço de intersecção entre comunidade e escola de surdos. Trata-se de um espaço que pode ser, entre outras coisas, o lugar do sentimento de conforto comunitário, podendo ser também o não lugar ao qual é relegado o sujeito surdo a partir de técnicas de dominação, normalização e subjetivação. (CAMATTI e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.37)

Pensando nesse sentido, pode-se entender que, enquanto a classe especial esteve ativa, pode ter se configurado como uma comunidade surda escolar por ser um lugar que reunia os surdos ligados por um motivo comum (nesse caso a possibilidade de comunicação em Libras), assumia características de uma comunidade, no momento que oferecia o “sentimento de conforto comunitário” oferecendo “segurança e a possibilidade de enfrentamentos”.

Esta questão não foi feita para A3 (que não se considera surda, afirmou não saber o que é a comunidade surda, nem participar de nenhuma) e B5 (em função da dificuldade de compreensão pelo vocabulário limitado)

Esta seção “comunidade surda: a escola e as aprendizagens” buscou investigar sobre o território, contato com pessoas surdas (e a forma pela qual esse contato ocorre), a concepção de comunidade surda e a participação em alguma, bem como articular classes especiais de surdos e comunidade surda, considerando possíveis atravessamentos da trajetória escolar e as identidades.

Foi possível perceber que houve mudanças de cidades entre os participantes (estão localizados em um espaço geográfico mais amplo do que no tempo em que estavam nas classes especiais), que sete entrevistados não têm contato com surdos (colegas ou outros surdos) e, dentre aqueles que têm contato, prevalece o uso de redes sociais para isso. Sete entrevistados souberam descrever sua concepção sobre comunidade surda como sendo “o grupo dos surdos”, desvinculada ao território geográfico, mas como um lugar onde se vive a cultura surda com a possibilidade da

experiência comunicativa através da Libras. Seis participantes não souberam responder o que é comunidade surda. Nove pessoas afirmaram participar de uma comunidade surda ao passo que, dentre os que não participam, a distância geográfica foi colocada recorrentemente como um empecilho para isso. Embora alguns concordem que há relação entre a frequência na classe especial e a formação de comunidades surdas, foi atribuído a isso fatores como o desenvolvimento da aprendizagem, a melhoria da comunicação (com ouvintes) e o surdo adulto como modelo para a aprendizagem. Sobre a formação de comunidades surdas em cidades maiores, os entrevistados relacionaram ao número de pessoas. Concluindo esta seção, entende-se que não foram obtidos dados consistentes para analisar os processos formativos das comunidades surdas.

8 APONTAMENTOS PARA OUTROS COMEÇOS

Inicialmente esta pesquisa se propunha a evidenciar a relação entre classe especial de surdos e a formação de comunidades surdas, sob a perspectiva das pessoas surdas que frequentaram, no passado, classes especiais, e hoje são adultos vivendo em diversos lugares. Isto representa dar voz e visão a um grupo minoritário (além da surdez, pertenciam a cidades do interior), cuja percepção desse processo geralmente difere dos discursos oficiais. Contudo, os dados obtidos fornecem subsídios para se pensar sobre a **participação** em comunidades surdas e pouco permitem evidenciar elementos sobre os **processos formativos** dessas. Isto significa dizer que não foi possível perceber indícios que apontem para contribuição das classes especiais estudadas na formação de comunidades surdas para além do período de convivência escolar. Dito em outras palavras, enquanto a classe especial esteve ativa, ela se configurou numa comunidade surda escolar, apesar de os sujeitos participarem dela e residirem em diferentes contextos geográficos. Após o encerramento da classe, essa comunidade escolar não permaneceu. Destaca-se que sete entrevistados (do total de treze) não têm contato com surdos (colegas ou outras pessoas) e, dentre os que têm contato, prevalece o uso de redes sociais para isso.

Sobre a concepção de comunidade surda, sete entrevistados contribuíram afirmando ser “o grupo dos surdos”, desvinculada ao território geográfico, mas como um lugar onde se vive a cultura surda com a possibilidade da experiência comunicativa através da Libras. Seis participantes não souberam responder o que é comunidade surda.

Nove pessoas afirmaram participar de uma comunidade surda ao passo que, dentre os que não participam, a distância geográfica em relação ao lugar onde residem atualmente foi colocada recorrentemente como um empecilho para isso.

Embora alguns concordem que há relação entre a frequência na classe especial e a formação de comunidades surdas, foi atribuído a isso fatores como o desenvolvimento da aprendizagem, a melhoria da comunicação (com ouvintes) e o surdo adulto como modelo para a aprendizagem.

Sobre a formação de comunidades surdas em cidades maiores, os entrevistados relacionaram ao número de pessoas, isto é, entendem que em cidades com um grande número de surdos há mais possibilidades de se ter comunidade surda enquanto que em cidades da região do Vale do Paranhana, com poucos surdos,

diminuem as possibilidades.

Interessante destacar que surgiram dados inesperados nas narrativas dos entrevistados e que forneceram indícios para pensar a frequência na escola de surdos com a participação efetiva na comunidade de surdos. Ou seja, os participantes que, em algum momento da sua trajetória escolar, seguiram seus estudos na escola de surdos, indiferente do tempo de permanência nela, afirmam participar ativamente de comunidades surdas e seus enunciados deixam evidentes a materialização desta experiência. Isto não significa que participem do espaço geográfico da própria escola de surdos que frequentaram, pois, dentre os nove entrevistados que afirmaram participar de comunidades surdas, cinco referiram mudança de residência para outra cidade (o que ampliou a abrangência da pesquisa). Ao mesmo tempo, os participantes que tiveram sua trajetória escolar **somente em classe especial de surdos** ou em escolas comuns na condição de inclusão em classes de ouvintes, indiferente de se ter ou não intérprete de Libras, afirmam **não participar** de comunidades surdas.

Outra hipótese levantada inicialmente seria articular os atravessamentos de identidade (como cada entrevistado se vê) com a formação da comunidade surda. Destaca-se que a memória individual, as questões linguísticas e culturais estão intimamente ligadas à constituição da identidade. Observou-se que, dentre os **entrevistados que afirmam participar efetivamente de comunidades surdas, todos se reconhecem a partir da identidade surda**. A lógica inversa não se sustenta: nem todos os entrevistados que se identificaram com a identidade surda participam de uma comunidade surda, alegando a distância geográfica como um dos principais fatores para isso.

Importante destacar que até a finalização da análise desta pesquisa, **apenas uma** das três escolas do contexto estudado tem uma estudante surda matriculada em uma classe de ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, com a quarentena devido à pandemia do Covid-19 e a matrícula tardia desta estudante, ela não frequentou nenhuma aula presencialmente em 2020.

Diante desse resultado, enquanto produto desta pesquisa, propõe-se a realização de um seminário para rememorar as experiências vividas por estes sujeitos no tempo da classe especial. Este evento pretende compartilhar os conhecimentos gerados a partir das entrevistas, com as escolas (tanto as envolvidas na pesquisa quanto às demais) e o público. Pretende também promover o encontro entre os participantes da pesquisa (alguns que não se veem há 20 anos) e promover o encontro

surdo-surdo tão importante para o fortalecimento da cultura surda. Porém, em função da pandemia causada pelo Coronavírus e considerando os protocolos de segurança que sugerem evitar aglomerações para diminuir a disseminação da doença, estima-se que o seminário aconteça no ano de 2021. O detalhamento da proposta do evento consta no capítulo nove.

Acredito que, ao olhar para o passado da educação, não aquele narrado por professores e gestores, mas sim através da voz e dos sinais dos discentes que tiveram uma parte de sua infância vivida nas classes especiais de surdos, está se contribuindo para pensar a educação no presente. Um presente marcado por incertezas, dúvidas e inquietações, mas repleto de possibilidades de reflexões que não se encerram por aqui.

9 PRODUTO: SEMINÁRIO "MEMÓRIAS DISCENTES DE VIVÊNCIAS NAS ANTIGAS CLASSES ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES SURDAS"

O Mestrado Profissional da UERGS propõe aos pesquisadores que elaborem um produto ao final da pesquisa, relacionado à temática estudada. Durante a elaboração do projeto, algumas ideias foram pensadas e essas foram aprimoradas com as sugestões da banca de qualificação. Como os participantes da pesquisa tinham em comum o fato de terem frequentado classes especiais de surdos em três distintas escolas regulares de redes municipais, quando crianças e jovens e muitos destes não se viam há muito tempo, a ideia de realizar um seminário aberto configurou-se na proposta que contempla de forma mais adequada aos objetivos da pesquisa. Apoia-se em Pereira e Gaiotto (2017) como justificativa para esta opção:

A memória coletiva cede o fato vivenciado pelo grupo e de forma generalizada, à importância que o fato teve para a coletividade. Assim, os indivíduos se integram ao grupo através do fato comum compartilhado por todos e ao mesmo tempo o coletivo fundamenta-se na lembrança que cada um tem do acontecimento. (PEREIRA e GAIOTTO, 2017, p.5)

Após a coleta de dados, confirmou-se a hipótese de que muitos entrevistados não tinham mais contato com seus antigos colegas há mais de dezoito anos.

Diante disto, propõe-se, como produto final, a realização de um seminário aberto como uma possibilidade reflexiva para pensar a educação de surdos, sem a pretensão de impor ou defender a retomada das classes especiais. Da mesma forma, manifesta-se um entendimento em respeito ao direito dos surdos a reivindicar pela educação que desejam para que não se repita nos tempos presentes o que aconteceu no Congresso de Milão em 1880.

Ao olhar para um recorte temporal no passado da educação de surdos, propõe problematizar a partir das incertezas educacionais do presente. Nesse sentido, os participantes da pesquisa serão convidados a compartilhar suas experiências no que se refere à participação na pesquisa, experiência visual, cultura surda e aprendizagem nas classes especiais, pois segundo Pereira e Gaiotto (2017):

É na memória que se pode encontrar o respaldo para as novas perspectivas, é nela que se armazena tudo aquilo que, primeiramente, tornou-se relevante ao indivíduo e, por conseguinte, o motivou e o fez realizar determinadas ações significantes para determinado grupo. (PEREIRA e GAIOTTO, 2017, p.4)

As escolas A, B e C serão convidadas, bem como a comunidade em geral para conhecer os apontamentos da pesquisa e serem orientadas quanto às práticas escolares que podem contribuir para a formação de comunidades surdas.

Acredita-se que, com a proposta desse evento como produto final, tanto os surdos quanto as instituições escolares estarão sendo contemplados quanto ao acesso aos conhecimentos produzidos nesta pesquisa. Além disto, será uma forma de oportunizar o encontro surdo-surdo, tão importante para a manutenção da cultura surda e fortalecimento das comunidades e povo surdo.

Tanto este seminário como esta pesquisa estão vinculados ao Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS, do qual a pesquisadora faz parte.

O seminário será apresentado de forma detalhada a seguir.

1. Título do projeto:

SEMINÁRIO “MEMÓRIAS DISCENTES DE VIVÊNCIAS NAS ANTIGAS CLASSES ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES SURDAS”

1.1 Área Temática

Educação de Surdos. Educação Inclusiva. Educação Especial.

2. Justificativa:

A proposta deste seminário atende ao pré-requisito para conclusão do mestrado profissional em educação. Além disso, ficou evidente na análise dos dados que grande parte dos sujeitos surdos das cidades pesquisadas não tem mais contato com seus ex-colegas do tempo escolar, bem como com outras pessoas surdas. Ao mesmo tempo, evidenciaram o desejo para que esse encontro ocorresse. Essas colocações justificam a realização deste produto.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Através deste seminário pretende-se compartilhar e disponibilizar o conhecimento produzido nesta pesquisa, com os participantes, escolas convidadas e comunidade em geral.

3.2. Objetivos Específicos

Além do objetivo citado anteriormente, busca-se contemplar os seguintes objetivos específicos:

- Oportunizar o encontro surdo-surdo (entre ex-colegas e para novos contatos) tão importante para a manutenção da cultura surda e fortalecimento das comunidades e do povo surdo.
- Possibilitar aos participantes da pesquisa que compartilhem suas experiências no que se refere à participação na pesquisa (especialmente quanto à sua experiência pessoal: qual impacto na sua história e sobre o resgate de memórias a partir do contato com a pesquisadora) experiência visual, cultura surda e aprendizagem nas classes especiais.
- Proporcionar espaço de reflexão entre as escolas convidadas quanto às práticas escolares que podem contribuir para a formação de comunidades surdas.

4. Metodologia

O evento será realizado em parceria com a Associação de Surdos de Parobé e Vale do Paranhana (ASSUP-VP). A entidade foi criada no dia 10 de junho de 2020, porém já realizou o Primeiro Encontro de Surdos no ano de 2019. Esta parceria justifica-se pelo fato de que ambos os eventos são direcionados para o mesmo público e, considerando que a(as) comunidade(s) surdas na região do Vale do Paranhana não têm um número expressivo de integrantes, acredita-se que, realizando um evento único integrando as propostas, será possível atingir um público maior.

O evento será amplamente divulgado nas mídias gratuitas, como redes sociais, tanto pela pesquisadora quanto pela Associação citada anteriormente.

Na data combinada, ocorrerá um encontro presencial que poderá ser transmitido de forma síncrona pela plataforma virtual Google Meet, com programação de palestras e relatos de experiências, incluindo a devolutiva desta pesquisa, além de momentos culturais e de integração.

4.1 Data

Em função de ainda estar-se vivendo um período de incertezas devido à pandemia provocada pelo coronavírus, propõe-se a realização do seminário no dia 24 de abril de 2021 (sábado), pois se espera que até esta data a situação da pandemia

já esteja controlada e/ou amenizada possibilitando aglomerações de pessoas. Além disso, a data escolhida é simbólica e representativa para a comunidade surda, pois, nesta mesma data, no ano de 2002, foi promulgada a lei que reconhece Libras como língua no Brasil, ou seja, na data prevista para o seminário essa lei estará completando 19 anos.

4.2. Local

A ser confirmado.

4.3 Participantes

Serão convidados, de forma especial, os participantes da pesquisa, as escolas envolvidas e os integrantes da ASSUP-VP, além da comunidade surda e comunidade em geral.

5. Cronograma

Etapas	AGO 20	SET 20	OUT 20	NOV 20	DEZ 20	JAN 21	FEV 21	MAR 21	ABR 21
Contato com ASSUP-VP para proposta de parceria	X								
Planejamento do Evento					X	X			
Contato com palestrantes					X	X			
Contato e acordos com parcerias					X	X	X		
Divulgação do evento							X	X	X
Realização do Evento									X

6. Material de divulgação

A divulgação do evento será feita através do “card” abaixo, que reúne as informações do evento até o presente momento. Assim que o local for definido e os prazos de inscrições forem definidos, o material será atualizado.



APRESENTA

SEMINÁRIO

MEMÓRIAS DISCENTES

de vivências nas antigas classes especiais e
a formação de comunidades surdas

24 de abril de 2021

Aguarde

em breve
informações sobre
inscrições
e local do evento

Contato:

cibele-costa@uergs.edu
parobeassup@gmail.com

7. Resultados Esperados

Com a realização deste evento, espera-se contribuir com as práticas escolares de atendimento a alunos surdos, promover o encontro (e o reencontro) surdo-surdo, além de divulgar os resultados desta pesquisa. Espera-se adesão dos participantes da pesquisa nesse evento, bem como de demais membros da comunidade surda e comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BRASIL. **Decreto nº 5.625 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun.2019.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2009**. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 jun.2019.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 09 jun 2019.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial do Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas no Rio Grande do Sul**. Anexos da Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79455/00028874502.pdf?sequen>>

ce=2>. Acesso em: 15 jun. 2019.

COUTO, Hildo Honório. **Sobre o conceito de Comunidade Surda**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Revista de Estudos da Linguagem. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2411>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CAMATTI, Liane; LUNARDI_LAZZARIN, Márcia L. **Comunidade e escola de surdos: intersecções e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista Espa, 2011. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/243>> e <<https://doaj.org/article/9aad22aea86948e1bcb9a21e38096164>>. Acesso em: 11 out. 2020.

_____, Liane, LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. **Práticas de organização da comunidade: articulações da cultura**. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul. Reflexão & Ação. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5996>>. Acesso em: 11 out. 2020.

CRUZ, Carina R., FINGER, Ingrid, LUZ, Ana Beatriz A. d. **Efeitos do início da aquisição na consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187744/001084900.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 out. 2020.

DOCPLAYER. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, Realizado em Porto Alegre/RS no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em <<https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 330p.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Anie P. G. **A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual**. In: KARNOPP, Lodenir et al. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 122-135.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Base de Dados sobre População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/taquara/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. **Base de Dados sobre População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/igrejinha/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020

_____. **Base de Dados sobre População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/rolante/panorama>>. Acesso em: 19 jul. 2020

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, Lodenir. **Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos**. Porto Alegre: Educação & realidade. Vol. 32, n.2 (jul./dez. 2007), p. 6378. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/129170>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para inclusão escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ RS, 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 2ª ed. 104p.

FLORES, Vinícius. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, Maria Eduarda P., GAIOTTO, Paulo A. **A memória como elemento constituidor de identidade**. Anais do EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, Paraná: 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25071_13147.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>
Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006).

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação, 2008. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVeniteSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul – SEBRAE/RS. **Perfil das cidades gaúchas Igrejinha**. 2019. Disponível em:
<<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e
<https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Igrejinha.pdf>
Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Perfil das cidades gaúchas Rolante**. 2019. Disponível em:
<<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e
<https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Rolante.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. **Perfil das cidades gaúchas Taquara**. 2019. Disponível em:
<<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>> e
<https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Taquara.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 4 ed. 210p.

_____, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: 2009. UFSC. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> Acesso em: 11 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2019.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

_____, Alfredo. **Governo ou governo**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, V.5, n.2, p 79-85, jul-dez 2005. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>> Acesso em: 09 out.2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado intitulada **COMUNIDADES SURDAS: MEMÓRIAS DISCENTES A PARTIR DAS CLASSES ESPECIAIS**”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é **CIBELE FERNANDES DA COSTA**, que pode ser contatada no telefone 51984464600, endereço Rua Francisco Emílio Müller, 1853 e e-mail belefc79@gmail.com.

Será realizada entrevista tendo como objetivo primário analisar como a oferta de atendimento educacional para surdos em classes especiais pode ter influenciado a formação de comunidades surdas, bem como promover um seminário para reflexão sobre a necessidade de promoção de estratégias na escola a fim de contribuir para a formação destas comunidades. Além desse, a pesquisa tem como objetivos secundários discorrer sobre contextos históricos onde houve oferta do atendimento educacional para surdos em classes especiais, em três escolas públicas de três municípios do Vale do Paranhana; conhecer a perspectiva de pessoas surdas sobre a sua participação em classes especiais, quando estudantes, e em comunidades surdas quando adultos, além de identificar especificidades sobre a relação entre a educação de surdos e a comunidade surda. As questões que norteiam esta pesquisa são: o fato de estudantes surdos terem frequentado classes especiais, como sendo o único local onde havia comunicação em LIBRAS para eles, contribuiu para formar uma comunidade surda? Considerando uma hipótese positiva, então quais aspectos podem ter contribuído para a formação da comunidade surda? Seriam fatores de ordem escolar, social, familiar ou outros? Considerando uma hipótese negativa, então quais fatores podem ter influenciado para isso (escolares, sociais, familiares ou outros)?

A justificativa dessa pesquisa, em consonância com a Linha de Pesquisa Inovação, Diversidade e Memória em Educação, do Mestrado Profissional em Educação da UERGS – Unidade Litoral Norte, é investigar e registrar a história das antigas classes especiais de surdos, apesar da característica excludente desta prática que entrou em desuso com a política de educação inclusiva. A presente pesquisa se justifica pelo fato de que, a partir das conclusões, poderá ser possível orientar escolas que atendam estudantes surdos em classes regulares a estimular ações que contribuam para a formação de comunidades de pessoas surdas.

O presente estudo seguirá os princípios e orientações éticas previstas na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 e observará as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERGS). Em conformidade com esta resolução, a pesquisadora compromete-se a esclarecer aos participantes a natureza da pesquisa, os objetivos, método, benefícios e eventuais riscos.

Salienta-se que a coleta de dados será realizada após a aprovação do projeto pelo CEP.

Compreende-se que os riscos desta pesquisa serão mínimos e indiretos por compreender entrevistas com perguntas que versam sobre desafios e demandas para a inclusão na escola. Os eventuais riscos poderão relacionar-se às dimensões psíquica e intelectual, por abordar memórias escolares e afetivas dos entrevistados. Entretanto, os questionamentos foram elaborados de modo a evitar constrangimentos e incômodos para os participantes, que poderão interromper a entrevista a qualquer momento bem como se recusar a responder questões que considerar inconvenientes.

Sendo assim, são descartados riscos de ordem física, moral, social, cultural ou espiritual. As entrevistas serão gravadas em vídeo e passarão pela apreciação dos entrevistados, que não terão suas imagens nem seus nomes divulgados. Aos participantes da pesquisa, é reservado o direito de desligar-se da mesma a qualquer momento e podem ainda solicitar assistência imediata (como por exemplo, suporte de profissional de psicologia), firmado o compromisso com a pesquisadora, caso as medidas cautelares descritas anteriormente não tenham sido exitosas. Havendo esta situação, a pesquisadora compromete-se a informar imediatamente ao CEP.

Considera-se que os benefícios da participação neste estudo superam os riscos, visto que a análise dos dados obtidos pode contribuir para que as escolas regulares que atendem estudantes surdos realizem ações a fim de estimular e incentivar a formação de comunidades surdas. Além disso, através do produto final (seminário aberto) será possível obter-se outros benefícios, como:

- disseminação de conhecimento e produção científica com a sociedade
- compartilhamento de experiências vivenciadas por pessoas surdas na sua trajetória escolar. Diante do exposto, entende-se que os benefícios desta pesquisa podem ser considerados indiretos, imediatos (no momento da coleta da entrevista) ao mesmo tempo, posteriores e coletivos, visto que o seminário (produto final) ocorrerá após a defesa da dissertação e atingirá maior número de pessoas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora, estudante de mestrado, Cibele Fernandes da Costa, sob a orientação da professora responsável Helena Venites Sardagna.

As eventuais despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas pela pesquisadora. Eventuais danos decorrentes da pesquisa poderão ser indenizados pela pesquisadora.

Os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos e após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br.

Nome do participante: _____

Assinatura participante da pesquisa

Assinatura pesquisador(a)

APÊNDICE B - Questões da Entrevista Semiestruturada

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade agora?
3. Como você se identifica? Sua identidade? Surdo, ouvinte, qual?
4. Em qual cidade você está morando atualmente?
5. Em qual cidade você morava entre os anos de 1998 a 2002?
6. Em qual escola você estudava nessa época?
7. Qual era sua idade na época?
8. Como era a escola nessa época? Inclusão? Classe Especial de Surdos?
9. Como eram os colegas, a professora...o que você lembra dessa época?
10. Você tem contato com os colegas surdos daquela época?
11. Se respondeu sim: como? Pessoalmente? Facebook? Whatsapp?
12. Você tem contato com outras pessoas surdas? Onde? Como?
13. Na sua opinião, o que é comunidade surda?
14. Você acha que participa de uma comunidade surda? Sim, não, por quê? Explique.
15. Você acha que ter estudado em uma classe especial de surdos em uma cidade no interior facilitou ou dificultou para você a participar de uma comunidade de surdos agora adulto?
16. Você acha que, quando os surdos estudam em escolas de cidades grandes como Porto Alegre, Caxias do Sul, Novo Hamburgo é mais fácil os surdos formar uma comunidade surda?
17. Na sua opinião, o que a escola pode fazer para ajudar a formar comunidade surda?