

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Graciele Oliveira Faustino

**NARRATIVAS TECIDAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ALUNOS SURDOS EM ALAGOAS**

PORTO ALEGRE
2021

Graciele Oliveira Faustino

**NARRATIVAS TECIDAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ALUNOS SURDOS EM ALAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Lodenir Becker Karnopp

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Faustino, Graciele Oliveira

Narrativas Tecidas em Contextos Educacionais
Inclusivos: experiências escolares de alunos surdos
em Alagoas / Graciele Oliveira Faustino. -- 2021.
257 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação de surdos. 2. Subjetivação. 3.
Experiência. 4. Inclusão. I. Karnopp, Lodenir Becker,
orient. II. Título.

GRACIELE OLIVEIRA FAUSTINO

**NARRATIVAS TECIDAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ALUNOS SURDOS EM ALAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada pela banca examinadora 19/07/21

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora – UFRGS

Prof.^a Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Graciele Marjana Kraemer – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Madalena Klein – UFPel

Prof.^a Dra. Maura Corcini Lopes - UNISINOS

Das “mãos” que, de algum modo, ajudaram-me a tecer

AGRADECER. Mostrar-se grato, demonstrar gratidão...

Busco palavras para expressar, no gesto da escrita, um agradecimento a quem, de alguma forma, fez parte desse processo de doutoramento, e contribuiu para que eu pudesse findar esse ciclo. Mas, percebo que não se faz possível apresentar isso somente em palavras e que esse espaço de texto se mostra insuficiente. Recorro à formalidade, então, para agradecer particularmente a algumas “mãos”, que direta ou indiretamente me ajudaram na tecitura desta tese:

- Minha família, Maristela (mãe), José (pai), Gabrielly, Gustavo e Gleiciane (irmão e irmãs). Meu porto, ponto de ancoragem e afetos, sempre!
- Lodenir Becker Karnopp, que, com sua acolhida, orientações, atenção, doçura e firmeza, possibilitou meu amadurecimento, nesse processo educacional. A quem dirijo respeito e admiração.
- Todos/as os/as colegas que passaram pelo grupo do PPE, durante esse percurso. Agradeço pelas leituras atentas e contribuições, que foram tão importantes para a tecitura desta tese.
- Professores/as e equipe da secretaria do PPGEDU/UFRGS, a quem agradeço imensamente, na pessoa da professora Fabiana Marcello. Esta que sempre foi tão solícita e acolhedora, em tudo que precisamos ao longo desse doutoramento.
- UNEAL, pela gestão que possibilitou a realização dessa formação, por meio do doutorado interinstitucional (DINTER).
- Grupo do DINTER UFRGS/UNEAL, pelas parcerias, partilhas, companhias e suportes. Especialmente, Adriana Rocely - amiga que a vida me presenteou, nessa jornada acadêmica.
- Colegiado de Pedagogia, do *Campus III – Palmeira dos Índios*, da UNEAL, pela compreensão e apoio.
- Os/as Educadores/as que compõem a Escola Tavares Bastos e o CAS. Essa pesquisa só foi possível com a abertura destes espaços e a permissão para transitar e conhecer a dinâmica de atuação junto aos alunos. Agradeço, principalmente, às professoras Olindina, Suzana e Edinete, do CAS. Não poderia deixar de agradecer também à coordenação do IRES, pela receptividade e pelas informações concedidas.

- Os alunos e as alunas, que possibilitaram a experiência do encontro e compartilharam comigo suas experiências escolares, e a quem também dedico esse trabalho.
- Deyvisson e Juliana – as mãos-intérpretes que possibilitaram trabalhar com a transitoriedade das línguas.
- Dani, Samara e Cris. Cada uma, à sua maneira, foi amiga de perto, de longe, de todos os momentos de alegrias, de angústias e de tristezas.
- Outras pessoas da família (uma lista que não cabe neste espaço de texto), que sempre acompanham, torcem e dão força. Principalmente, um quarteto de tias maternas, que faz parte das conquistas que tive até então.
- Alguns e algumas alunos/as e ex-alunos/as, que me animaram, em vários momentos, e me fizeram não esquecer porque estou na docência.
- As agências de fomento - CAPES e FAPEAL – responsáveis pela destinação de recursos financeiros para a realização deste doutorado interinstitucional.

*Como falar de onde não se pensa?
Como pensar de onde não se há?
Como nomear de onde não se fala?
Como explicar de onde não o sou?*

*Busco palavras para exprimir o que ocorre no pensamento.
Mas, elas (as palavras) não o acompanham.
Que fazer daquilo em que palavras são insuficientes?
Que fazer daquilo que do pensamento emana?*

*Os olhos tentam acompanhar e entender àquilo que se está a nomear.
São “palavras” passeando pelo ar.
Por mais que eu te olhe, não consigo acompanhar.
O meu ser-estar é distante do teu ser-estar.*

*Do lugar que (não) me cabe tento expressar,
Por meio de palavras outras,
O que o teu modo de ser despertou no meu olhar.*

(04/02/2021)

RESUMO

A tese aborda a temática da educação de surdos, inclusão e modos de subjetivação. Para tanto, traz-se como pergunta de pesquisa: como as experiências escolares em contextos educacionais inclusivos são narradas por alunos surdos? A partir dessa questão, o objetivo principal é analisar narrativas de experiências escolares de surdos em contextos educacionais inclusivos. Foram elencados, portanto, os seguintes objetivos específicos: descrever como ocorre a inclusão de alunos surdos em uma escola polo da rede estadual de ensino e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Maceió/AL; investigar sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, junto a educadores vinculados a essas instituições; discutir sobre os modos de ser surdo, conforme as narrativas de experiências de surdos, em contextos escolares inclusivos. A pesquisa foi realizada em Maceió/AL e contou com a participação de 21 alunos surdos. A produção dos materiais de pesquisa se deu por meio de entrevistas-narrativas com os alunos e de busca de informações com outros atores educacionais da escola polo e do CAS. Sob a ótica dos estudos foucaultianos e estudos surdos em Educação, recorre-se às noções de matriz de experiência e subjetivação como ferramentas teórico-conceituais, para pensar a produção dos modos de ser surdo. Para a análise das narrativas dos alunos, pensando na constituição do sujeito por intermédio das tecnologias, volta-se à discussão sobre *Tecnologias do eu e Educação*, como forma de analisar os processos de subjetivação engendrados na e no entorno da escola. Por meio das narrativas, os alunos sinalizaram alguns aspectos de sua escolarização, a destacar: 1) como eles se veem e são vistos em alguns espaços; 2) os distanciamentos e aproximações com a língua de sinais; 3) memórias e marcas de suas trajetórias escolares; e 4) pequenos movimentos de crítica e autocrítica. Assim sendo, pela perspectiva de que os alunos surdos apresentam, em suas narrativas, exercícios de autorreflexão sobre suas relações com os espaços inclusivos e põem em questão o que está sendo instituído como inclusão escolar, apresenta-se a tese de que o sujeito surdo incluído se constitui e é constituído a partir de práticas inclusivas, que operam segundo um governo educacional, em que é possível destacar a experiência surda como possibilidade de resistência à compreensão da política educacional de inclusão escolar.

Palavras-chave: **Educação de surdos. Subjetivação. Experiência. Inclusão.**

ABSTRACT

The thesis addresses the theme of deaf education, inclusion and modes of subjectivation. Therefore, it is brought up as a research question: how are school experiences in inclusive educational contexts narrated by deaf students? From this question, the main objective is to analyze narratives of deaf school experiences in inclusive educational contexts. The specific objectives are: to describe how the inclusion of deaf students occurs in a reference school in the state education system and in the Training Center for Education Professionals and Assistance to People with Deafness (CAS) in Maceió/AL; investigate about the school inclusion of deaf students, together with educators linked to these institutions; discuss about ways of being deaf, according to narratives of deaf experiences, in inclusive school contexts. The research was carried out in Maceió/AL and had the participation of 21 deaf students. The production of research materials took place through narrative-interviews with students and the search for information with other educational actors at the school and at CAS. From the perspective of foucauldian studies and deaf studies in Education, we resort to the notions of matrix of experience and subjectivation as theoretical-conceptual tools, to think about the production of ways of being deaf. For the analysis of the students' narratives, thinking about the constitution of the subject through technologies, it turns to the discussion of *Technologies of the self and Education*, as a way to analyze the subjectivation processes engendered in and around the school. Through the narratives, students signaled some aspects of their schooling, highlighting: 1) how they see themselves and are seen in some spaces; 2) the distances and approximations with sign language; 3) memories and marks of their school trajectories; and 4) small movements of criticism and self-criticism. Therefore, from the perspective that deaf students present, in their narratives, exercises of self-reflection on their relations with inclusive spaces and question what is being instituted as school inclusion, the thesis that the deaf subject is included is presented. It is constituted and is constituted from inclusive practices, which operate according to an educational government, in which it is possible to identify the deaf experience as a possibility of resistance to the educational policy of school inclusion.

Keywords: Deaf education. Subjectivation. Experience. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem do Bordado filé de Alagoas.	12
Figura 2 – Materiais para o bordado	19
Figura 3 – Mapa do Brasil com sinalização de percursos entre AL e RS.....	21
Figura 4 – Preparação inicial da tela	33
Figura 5 – Marcações iniciais do bordado	45
Figura 6 – Tela fixada e primeiros entrelaçamentos	78
Figura 7 – Mapa dos bairros de Maceió	90
Figura 8 – Portão da frente da Escola Tavares Bastos.....	91
Figura 9 – Escola Tavares Bastos	91
Figura 10 – Escola em frente à Praça Centenário	91
Figura 11 – Centro da Praça Centenário	92
Figura 12 – Praça em frente à escola.....	92
Figura 13 – Escola e praça	92
Figura 14 – Foto do painel sobre o Dia Nacional do Surdo	96
Figura 15 – CAS – Maceió	99
Figura 16 – IRES.....	107
Figura 17 – Parte de uma peça de filé (1)	111
Figura 18 – Pontos em destaque de parte do bordado.....	113
Figura 19 – Mapa situando os locais de Campi da UNEAL	120
Figura 20 – Sala de AEE (Escola Tavares Bastos).....	124
Figura 21 – Sala de AEE (Escola Tavares Bastos).....	124
Figura 22 – Destaque de uma figura do filé.....	144
Figura 23 – Parte de uma peça de filé (2).	162
Figura 24 - Muro ao lado do IRES/"Luta Surda"	197
Figura 25 - Final de uma peça de bordado com fios estendidos	198
Quadro 1 – Alunos Participantes Da Pesquisa.....	85
Quadro 2 – Resumo dos materiais coletados na escola	98
Quadro 3 – Materiais coletados no CAS.....	105
Quadro 4 – Atividades da Pesquisa – Cronograma da Coleta de Materiais.....	108
Quadro 5 – Perguntas/Questões que os alunos respondiam marcando Sim ou Não	153
Quadro 6 – Questões feitas só para alunos do CAS.....	156
Quadro 7 – Tradução e transcrição das falas dos vídeos individuais.....	159

LISTA DE SIGLAS

AAPPE	Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASAL	Associação de Surdos de Alagoas
BTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS
CEPA	Centro Estudos e Pesquisas Aplicadas
CER	Centro Especializado de Reabilitação
COMPESQ	Comissão de Pesquisa da UFRGS
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional
EC	Estudos Culturais
EF	Ensino Fundamental
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino Médio
ETB	Escola Tavares Bastos
FACED	Faculdade de Educação da UFRGS
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GERE	Gerência Regional de Ensino
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IRES	Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PEE	Plano Estadual de Educação
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
	PARTE 1 – INSTRUMENTOS E FIOS PARA O INÍCIO DO BORDADO	19
2	A PREPARAÇÃO PARA O BORDADO: OS PERCURSOS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA	21
2.1	OS FIOS INICIAIS: PRIMEIROS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	33
2.2	OS FIOS QUE SUSTENTAM O BORDADO: AS TEORIZAÇÕES QUE ME ORIENTAM	45
2.2.1	A produção da surdez como deficiência e do sujeito surdo como deficiente	50
2.2.2	A produção da surdez numa perspectiva socioantropológica: o sujeito da cultura surda	54
2.2.3	A produção do sujeito da diferença: resistências surdas	58
2.2.4	Educação, Inclusão e os sujeitos surdos	62
3	O TRABALHO NO ATELIÊ: COSTURAS METODOLÓGICAS	78
3.1	O LOCAL DA TECITURA: SITUANDO O <i>LÓCUS</i> E PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
3.2	AS DIREÇÕES DOS FIOS: OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	89
	PARTE 2 – OS NÓS E OS CONTORNOS DO BORDADO	111
4	OS PRIMEIROS CONTORNOS DO BORDADO: NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ALAGOAS	113
4.1	UM CANTINHO DA TAVARES BASTOS: UM DOS FIOS DESSE BORDADO – A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	121
4.2	UM FIO QUE FOI AGREGADO AO BORDADO: O CAS DE MACEIÓ	133
5	OS FIOS QUE ME PERMITEM VISUALIZAR O DESENHO PRINCIPAL: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	144
6	VER-SE, EXPRESSAR-SE, NARRAR-SE, JULGAR-SE: NA TECITURA DA EXPERIÊNCIA DE SI	162
6.1	“VER-SE”: DAS NARRATIVAS DE REFLEXÕES/APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	166
6.1.1	Discursos Hegemônicos: Reverberações sobre “ver-(se)” surdo	170
6.2	“EXPRESSAR-SE”: DAS NARRATIVAS SOBRE A(S) LÍNGUA(S)	175
6.2.1	Os (des)encontros com a língua de sinais	177
6.3	“NARRAR-SE”: DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS ESCOLARES	180

6.4	“JULGAR-SE”: DAS NARRATIVAS DE REFLEXÃO SOBRE SI MESMOS	183
6.5	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO INCLUÍDO	190
7	AMARRANDO OS FIOS E FINALIZANDO O BORDADO: À GUIA DE CONCLUSÃO (OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS)	198
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA	220
	APÊNDICE B – MODELOS DOS TERMOS UTILIZADOS PARA CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	222
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE	222
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS	225
	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	227
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CAS	229
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ESCOLA TAVARES BASTOS	231
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS INTÉRPRETES DA ESCOLA	233
	APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES DO IRES	234
	APÊNDICE G – FORMULÁRIO PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CAS	236
	APÊNDICE H – ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSORA DO AEE	238
	APÊNDICE I – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORAS DO CAS	239
	APÊNDICE J– TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS	240
	APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSORA DO CAS	249

1 APRESENTAÇÃO



Figura 1 – Imagem do Bordado filé de Alagoas.
Fonte: Acervo da autora.

A construção de uma tese nos conduz ao exercício de trabalhar como um artesão ou uma artesã. Permite-nos escolher materiais e instrumentos, buscar um local, usar criatividade, fazer, desfazer, refazer, com a finalidade de construir um produto a ser entregue ou mostrado em algum lugar e para alguém.

Pensando assim, comparo este exercício da escrita a um bordado filé¹. Produto típico do artesanato alagoano, esse bordado é feito com agulhas e linhas, geralmente com um colorido forte, às vezes em tons mais suaves. Cada peça é única, por mais semelhante que pareça com outras. Penso, então, na produção da tese e deparo-me com outras pesquisas sobre a temática escolhida, com as leituras associadas às teorizações adotadas, com as possibilidades de elementos para compor a escrita, alguns muito assemelhados em suas especificidades. Contudo, todos são trabalhos artesanais que geraram peças únicas.

Não trago novidade na comparação com o bordado filé. Em minha dissertação de mestrado, usei essa metáfora para falar da realização da pesquisa a partir da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour. Na ocasião, comparei a análise de uma

¹ Típico bordado, que se tornou patrimônio cultural de Alagoas. Sua origem remonta ao Egito, mas foi trazido para o Brasil durante a colonização. Filé vem da palavra francesa “filet”, que significa rede. Sua elaboração em Alagoas se deu por pessoas ligadas à produção da pesca, então o bordado, feito com linhas e agulhas, lembra a rede de pesca. Tendo sofrido também influência indígena, sua produção ocorre, principalmente, nas cidades de Marechal Deodoro e Maceió (INSTITUTO..., 2020). Para mais informações, consultar: <http://inbordal.org.br/pt-br/>

rede com a tecitura do bordado filé; com o entrelaçar de fios que vão e voltam, em diversas direções, alinham-se e amarram-se, para compor uma forma. O “bordado” da dissertação se deu com outra temática, completamente diferente, em uma outra situação de estudos e de experiências, que difere do atual “bordado” da tese. No entanto, fez parte do percurso que me possibilitou a produção atual. Agora, juntei todos os fios e instrumentos (leituras, conceitos, trajetos, produção de material de pesquisa, narrativas) a fim de apresentar uma nova peça de “filé”.

A presente pesquisa está vinculada a um Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER)², entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Assim sendo, trago uma pesquisa realizada em terras alagoanas. Trata-se de um estudo ligado à linha de Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e que tem como foco de interesse a discussão sobre educação de surdos e modos de subjetivação.

A educação escolar de surdos é marcada, historicamente, por lutas de comunidades surdas, pelo reconhecimento da língua de sinais e, por conseguinte, da cultura surda. São lutas sociais e políticas que reverberam nos processos educacionais, por meio de reivindicações de demandas específicas, como é o caso da busca pela promoção de uma educação bilíngue. Em contrapartida, a escola, uma das principais instituições da execução do que foi instituído como inclusão, tem a população surda como um dos alvos das políticas educacionais inclusivas. Isso implica na inserção dos surdos em classes comuns das escolas das redes regulares de ensino, como parte do grupo de alunos com deficiência, fato que ocasiona, por vezes, a promoção de uma educação que não atende às especificidades desses alunos.

Os surdos provocam tensionamentos a essas políticas de inclusão, ao apresentarem reivindicações de demandas específicas a serem observadas. Refiro-me aos surdos, mas entendo que esses movimentos sociais e políticos são

² Doutorado Interinstitucional (DINTER) é uma modalidade de aperfeiçoamento de docentes do Ensino Superior, subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual uma instituição com Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* consolidado é a promotora – neste caso, a UFRGS –, enquanto a outra instituição, aqui a UNEAL, é a receptora. Esse convênio se deu via edital CAPES 2/2016. O objetivo é ampliar o quadro de professores doutores da instituição receptora. Por meio do edital em questão, após a seleção, houve o ingresso de 17 professores da UNEAL no curso de Doutorado em Educação do PPGEDU/UFRGS.

realizados por aqueles que se constituem como sujeitos da diferença surda, ativistas nas lutas pelo reconhecimento da população surda como uma minoria, e não como deficiente. A ideia de minoria da população surda está associada, principalmente, a questões linguísticas e culturais. Diante disso, no tocante à educação, uma pauta de reivindicação dos surdos é a da escola de/para surdos, onde seja promovida uma educação bilíngue, tendo a língua de sinais como primeira língua de instrução.

Desde a década de 1990, vemos um movimento de implantação e implementação de uma perspectiva inclusiva de educação, preconizadora de uma promoção de educação para todos. Partindo desse princípio, principalmente, as pessoas com deficiências passaram a ser alvo das políticas educacionais de inclusão. A Educação Especial, que tem como público-alvo as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passou a ser amplamente compreendida como uma modalidade transversal a todos os níveis e demais modalidades de ensino. Os surdos são inscritos como parte desse público de pessoas com deficiência e, portanto, alunos a serem incluídos nas classes comuns³.

É interessante identificar que, com o movimento de inclusão, algumas escolas passaram a agregar um número consideravelmente maior de alunos surdos, quando comparadas a outras da mesma rede de ensino. Alguns fatores podem ser considerados para essa ocorrência, como, por exemplo, o encontro com outros surdos e a aproximação desses alunos, por meio do uso da língua de sinais. É o que tem acontecido em uma das escolas da rede estadual de ensino, em Maceió - Alagoas, que recebe vários alunos surdos por ano, para as classes de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). Tal escola já chegou a receber cerca de 120 alunos surdos num ano. Esse número foi reduzido com o passar do tempo, mas ainda assim há uma presença marcante desse alunado. Tal percepção despertou-me o interesse em realizar a pesquisa com os alunos surdos dessa escola, que, de certa forma, tornou-se referência para a educação de surdos, no estado de Alagoas.

³ Vale situar que no momento de finalização desta Tese ocorreu a aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre modalidade de EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS, alterando a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Isso significa a aprovação de uma pauta histórica da comunidade surda.

Por entender que alguns conceitos são necessários para dar uma inteligibilidade ao trabalho, percorro, primariamente, alguns campos teóricos, que me serviram como lentes para a construção e realização da pesquisa. O olhar que lanço à educação de surdos tem o atravessamento das leituras dos autores, aos quais recorro como suporte e busca de diálogo, para tecer as discussões levantadas nesta tese. Assim sendo, recorri aos Estudos Foucaultianos em Educação, tecendo um diálogo com os Estudos Culturais, e situo também esta pesquisa no campo dos Estudos Surdos.

Nesta tese, volto-me para as experiências escolares, nas quais os sujeitos surdos estão postos, para conhecer o que passa na escola e em instituições que se vinculam a mesma, nos processos de inclusão, como forma de perceber como as práticas educacionais estão subjetivando tais sujeitos. Como forma de analisar as narrativas de práticas educacionais, que atravessam os processos de escolarização dos alunos surdos, reporto-me às discussões, de inspiração foucaultiana, feitas por Larrosa (2011) sobre *tecnologias do eu* e educação.

Para pensar as práticas de subjetivação engendradas nas experiências que passam nos espaços escolares e no seu entorno, problematizo a constituição do sujeito da diferença surda, buscando uma compreensão de como se dá a experiência de ser aluno surdo nos espaços educacionais inclusivos. A ponderar sobre como os modos de ser surdo são gestados nas práticas educacionais e escolares, trago para a pesquisa a seguinte questão:

- Como as experiências escolares em contextos educacionais inclusivos são narradas por alunos surdos?

A partir dessa questão, o objetivo principal da pesquisa é **analisar narrativas de experiências escolares de surdos em contextos educacionais inclusivos**.

Para tanto, como objetivos específicos, proponho-me a:

- Descrever como ocorre a inclusão de alunos surdos em uma escola polo da rede estadual de ensino e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Maceió/AL.
- Investigar sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, junto a educadores vinculados a essas instituições.
- Discutir sobre os modos de ser surdo, a partir das narrativas de experiências de surdos, em contextos escolares inclusivos.

A pesquisa foi realizada com alguns alunos surdos, dessa escola e de um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), de Maceió. A composição de materiais de pesquisa deu-se, portanto, pelo contato com diversos atores educacionais. O material foi coletado por meio da produção de narrativas sinalizadas, em grupo e individuais, com os alunos. Sua produção processou-se através de filmagens para a criação de vídeos. Para obter informações sobre a educação desses surdos, visitei algumas vezes a escola e o CAS. O levantamento de informações sobre a escola ocorreu através de: conversas com a direção e a coordenação, leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP), questionário aos tradutores e intérpretes de língua de sinais e entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. A coleta de informações sobre o CAS se deu por intermédio da aplicação de um questionário à coordenação e de entrevista a duas professoras dessa instituição. De forma complementar, para agregar algumas informações sobre a educação de surdos em Maceió, visitei também uma instituição de referência na assistência aos surdos.

Adotei a expressão experiências escolares, para falar e para apresentar as narrativas dos alunos participantes sobre situações vividas em ambientes educacionais que, de alguma forma, marcaram suas trajetórias escolares e foram trazidas no momento de produzir uma narrativa sobre as relações com esses ambientes: escolas e CAS (por parte de alguns). E, com isso, olhar para as práticas apresentadas por esses sujeitos e analisá-las a partir do entendimento de que tais práticas constituem-se como modos de subjetivação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira parte, denominada de *Instrumentos e Fios para o Início do Bordado*, trago o que chamaria de parte inicial da tese e da pesquisa. Nessa parte, considerando a metáfora do bordado filé, apresento a tela inicial e primeiros fios e instrumentos utilizados para a tecitura. Ou seja, faço a apresentação dos meus percursos acadêmicos e profissionais, do levantamento bibliográfico e revisão de literatura, além da coleta de materiais empíricos da pesquisa. Na segunda parte, denominada de *Os Nós e Contornos do Bordado*, apresento as discussões a partir dos materiais coletados.

Dessa forma, inicio com esta apresentação, parte introdutória do trabalho, e na sequência trago o capítulo inicial (que, seguindo a ordem de numeração, corresponde ao capítulo 2). Neste capítulo, narro um pouco sobre os percursos teórico-acadêmico-profissionais que me atravessaram. Por isso, denomino-o de

preparação para o bordado, como forma de indicar que a escrita da tese remete à construção da vida acadêmica, ainda que esta não se dê linearmente. Em seguida, o que chamo de fios iniciais são as primeiras investigações, ou seja, as buscas iniciais realizadas em toda e qualquer pesquisa – o que já foi estudado sobre o tema, o que os outros autores apresentam ou produziram –, quais as produções acadêmicas que podem ajudar a entender e organizar inicialmente o objeto de pesquisa em vista. Essas buscas iniciais se deram através de levantamento nas seguintes bases de coleta: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Na seção dos fios que sustentam o bordado, falo sobre as teorizações às quais recorri para fundamentar o trabalho, apresentando breves discussões teóricas que considero importantes para pensar sobre a produção da surdez e sobre educação e os modos de ser surdo.

O capítulo 3 é o capítulo metodológico da pesquisa, o trabalho no ateliê. Neste capítulo, descrevo os percursos realizados para a coleta de materiais. Nesse caso, meu ateliê não foi um lugar fixo, onde eu pudesse juntar os instrumentos e materiais e fazer o “bordado”; a “fabricação” dos materiais foi marcada por vários deslocamentos até a escola e ao CAS, para conseguir contato com alunos surdos. Apresento, então, as instituições onde realizei essa coleta e os participantes da pesquisa.

No capítulo 4, a partir da reunião de alguns materiais da pesquisa, trago os primeiros contornos de uma discussão sobre a educação de surdos em Alagoas. Não se trata de uma discussão sobre a educação de Alagoas, sua organização e seus indicadores, tampouco se trata de abranger todo o estado, no tocante à educação dos surdos. Trata-se de uma apresentação de dados e informações concernentes a situações educacionais ligadas a alunos surdos alagoanos, a partir das narrativas de algumas educadoras e de outras informações obtidas durante a pesquisa.

O capítulo 5 apresenta as primeiras análises sobre as narrativas dos alunos surdos participantes da pesquisa. O capítulo 6 diz respeito à análise das narrativas produzidas em grupos, com os alunos. São fios que me permitem visualizar o desenho principal, ou seja, as narrativas dos alunos, trago a discussão sobre as experiências educacionais e a possibilidade de olhar para as práticas que participam

dos modos de subjetivação desses alunos, que imprimem diferentes modos de ser surdo e possibilitam-me a pensar a constituição dos sujeitos surdos inclusivos e singularidades.

PARTE 1 – INSTRUMENTOS E FIOS PARA O INÍCIO DO BORDADO



Figura 2 – Materiais para o bordado
Fonte: Confraria do filé. Crédito: Maria Bispo.

Todo bordado implica em alguma produção realizada com algum tipo de agulha e algum material sobre algo (tela, tecido, etc.). Os bordados variam de acordo com os materiais e aquilo que se pretende obter. O bordado filé é executado sobre um emaranhado de fios, para a sua execução são necessários dois processos: “[...] primeiro, a confecção de uma rede ou malha com fio de algodão de espaçamento pequeno e, segundo, o preenchimento dessa malha com variadas combinações de pontos que lhe confere uma beleza ímpar” (INSTITUTO..., 2020). Ou seja, é preciso construir uma rede (tela) e, sobre ela, os pontos, a execução do bordado. Para executar tal tipo de bordado, é necessário utilizar diversos materiais, como a agulha de madeira, o molde de bambú, telas, goma e as linhas ou fios. Sua produção final resulta em uma peça repleta de fios, que são emaranhados, constituindo formas, desenhos e traçados. A composição dos pontos e a dimensão da malha e da peça são definidas pela pessoa que o borda.

Considerando isso, ao trazer o uso dessa metáfora do bordado para a tese, divido o trabalho em duas partes, como já mencionado na introdução. Esta primeira parte constitui o primeiro processo do bordado – o de produzir a tela inicial, ou seja, a rede tramada de fios, que darão a sustentação do bordado. Nesta parte, trago o que considero os elementos que me levaram a esta pesquisa e os seus materiais iniciais. Assim sendo, trato logo a seguir dos percursos profissionais e acadêmicos que compuseram um entrelaçamento de experiências, saberes, estudos que me

levaram à temática e ao objeto de pesquisa. Em suma, uma preparação para o bordado.

Em seguida, apresento o levantamento bibliográfico, ou o que poderia ser chamado de estado de conhecimento – a etapa inicial comumente realizada em pesquisas. Qualquer temática de pesquisa implica em olhar para aqueles que vieram antes, ou melhor, que se propuseram a estudar e produzir trabalhos acadêmicos sobre o tema que escolhemos para nossa investigação. São essas pesquisas anteriores que nos permitem conhecer ou ter uma compreensão sobre aquilo que nos propomos a investigar, discutir, analisar. Dessa forma, recorri a bases de dados científicos, que possibilitam o acesso a produções acadêmicas, como forma de conhecer o que se tem discutido sobre educação de surdos e sobre experiência surda, por considerar que esse movimento é fundamental para a definição do objeto de pesquisa.

Somando-se à pesquisa bibliográfica, trago a discussão teórica, o almoxarifado com as ferramentas conceituais elencadas para dar sustentação inicial a esta pesquisa. Por isso, considero que também compõem a primeira parte do bordado. Entendo que as malhas teóricas que adotei devem entrelaçar quase todos os nós da pesquisa, na tarefa de urdir um trabalho, espero, com o mínimo de pontas soltas.

Depois, apresento a pesquisa de campo, o trabalho no ateliê. A realização da confecção de dados implica em lançar mão, durante os percursos investigativos, de métodos e de estratégias. Para tanto, utilizei-me de vários objetos/materiais (papel, canetas, câmera, telefone, entre outros) e instrumentos (entrevistas, questionários), que me possibilitaram, por sua vez, reunir um outro conjunto de materiais, os quais trago para a análise e discussão sobre as experiências escolares de alunos surdos em Alagoas. Apresento, então, os percursos realizados para a coleta desses materiais, assim como os participantes e as instituições envolvidas na pesquisa.

2 A PREPARAÇÃO PARA O BORDADO: OS PERCURSOS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA



Figura 3 – Mapa do Brasil com sinalização de percursos entre AL e RS.
Fonte: Acervo da autora.

*O silêncio não quer ser sozinho então ele fala.
Quem escreve ouve porque cala
Quem escreve escava
O que o silêncio palavra
(MOSÉ, 2006, p. 19).*

A escrita desta tese significou olhar para meus percursos acadêmicos e profissionais e buscar por palavras que se alinhassem e pudessem mostrar como cheguei a tal objeto de pesquisa ou como esse objeto “chegou” – foi se mostrando – para mim. Será utilizando, então, o bordado filé como uma metáfora que apresentarei as linhas e traçados em forma de palavras. São palavras, conceitos, sentidos, ferramentas, sinalizações, indagações, entendimentos, inquietações, copiadas, emprestadas, reescritas, alinhadas (às vezes, nem tanto), para compor o texto.

Na epígrafe, com a qual inicio esta seção, Viviane Mosé nos traz um jeito peculiar e nada convencional de fazer poesia. Em seu livro *Toda palavra*, ela “brinca” com as palavras, ora como quem fala de si, ora como quem fala de outrem, ora como quem fala com um outro. Ao usar o termo palavra como verbo, a autora nos convida a pensar o que e como “palavrear”. No presente trabalho, pensando junto com esta autora, “procuro uma palavra que me salve [...]” (MOSÉ, 2006, p. 19), e que me permita mostrar, por meio da escrita, como construí um objeto de pesquisa, ao qual lancei o olhar ao longo do processo de doutoramento. Entendo que a escrita da tese passa pelo exercício da narrativa, que me possibilita trazer as experiências que permeiam esse processo de ler, escrever e pensar – “usar” as

palavras. Além disso, ponho-me no exercício de falar sobre e a partir de “palavras” que foram e são silenciadas e de “silêncios” que conseguem ser palavreados.

Compartilho, inicialmente, a ideia de Jorge Larrosa (2002, p. 21), segundo a qual “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, a palavra inicial que trago para este trabalho é “experiência”. Usualmente, esta é entendida como algo que fazemos, praticamos ou que experimentamos, e, por meio de sua repetição, faz-nos conhecedores ou até mesmo peritos em algo. Nesse sentido, passei por algumas experiências, como psicóloga e como docente, que me aproximaram da temática da surdez⁴. Para situar como se deu essa aproximação, apresento as experiências que, de alguma forma, levaram-me a este percurso investigativo.

Tive a oportunidade, após me graduar em Psicologia, de trabalhar com crianças surdas numa clínica de atendimento multiprofissional, em Maceió/AL. Considero importante demarcar que, após a conclusão da graduação, em 2006, respaldava minha atuação na abordagem psicanalítica, mais precisamente nas leituras de Donald Winnicott. A partir dessa experiência, posso dizer que aprendi que “[...] a palavra nasce no corpo [...]”, como diz Mosé (2006, p. 15). Aprendi também sobre gestos e silêncios; sobre falar e calar. Naquele momento, as palavras que atravessavam meu trabalho eram: deficiências, desenvolvimento humano, sustentação, ambiente, terapia, paciente.

Outra experiência profissional que tive foi como psicóloga, em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), onde atuei em localidades consideradas como áreas de vulnerabilidade social, entre os anos de 2007 e 2011. Foi a partir daí que me interessei por políticas públicas e o governo de determinadas populações. Tal interesse me levou, no curso de mestrado (2012 a 2014), também em Psicologia, a pesquisar sobre políticas públicas de juventude e o enfrentamento da violência em Alagoas. Foi então, na trajetória para a conclusão do mestrado, que iniciei as leituras de autores situados como pós-estruturalistas e, ao mesmo tempo,

⁴ Destaco que utilizo o termo surdez com algumas ressalvas, por entender que faz referência a um tema amplo de discussão. Nesta parte do texto, essa palavra está sendo empregada de forma sintética. Ao longo do trabalho, apresento algumas discussões teóricas que devem ajudar a pensar como surdez é algo construído, histórica e socialmente. Mais adiante, no texto, discutirei também sobre os processos de subjetivação que constituem modos de ser surdo.

ensaiei o primeiro “bordado”, ao buscar apresentar a constituição de uma rede de políticas de/para a juventude.

Após o mestrado, ingressei como docente na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2015. O interesse em realizar pesquisa sobre os modos de ser surdo nasceu a partir dessa prática como docente. Ao atuar em cursos de licenciatura e ministrar a disciplina de Educação Inclusiva, no curso de Pedagogia, defrontei-me com inquietações acerca da inclusão escolar, particularmente no que dizia respeito à população surda. Passei também a (re)pensar os sentidos atribuídos às deficiências e, mais do que isso, a querer discutir sobre os modos de ser surdo, a partir da ideia da diferença. Ou seja, superar a visão clínico-patológica, que vivenciei na atuação como psicóloga, e trabalhar com uma visão socioantropológica, na atuação como professora. Assim, empreendi uma busca por palavras-conceituações, que pudessem preencher lacunas em minha atuação profissional e me possibilitassem adotar outras estratégias de produção de conhecimento.

Olho para a palavra *deslocamento* e a tomo como significado para falar sobre esses percursos profissionais e meu ingresso no doutorado. Primeiro, penso que se trata de um deslocamento de área de atuação, da Psicologia para a Educação; e, em segundo lugar, um deslocamento teórico/prático, da psicanálise para os estudos pós-estruturalistas, particularmente para as discussões feitas por Michel Foucault. Abro um parêntese para falar de um terceiro deslocamento (físico): o de Alagoas para o Rio Grande do Sul. Deslocamento que se deu devido ao meu ingresso no programa de Doutorado Interinstitucional acordado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual de Alagoas. Isso me possibilitou empreender mais leituras no campo dos Estudos Surdos e elaborar as bases iniciais desta pesquisa.

Uma das primeiras questões, aliás, que me ocorreu foi acerca da inclusão escolar dos surdos nas classes comuns do ensino regular, presente nos contextos educacionais de Alagoas, em confronto com a existência de escola de/para surdos, no Rio Grande do Sul. Essa inquietação diz respeito ao que significam esses espaços ou qual a implicação de tais propostas educacionais na escolarização do público surdo, considerando diferentes contextos. Apesar disso, não tomei essa questão como problema ou objetivo de pesquisa.

Tais deslocamentos levaram-me à imersão nas leituras ligadas à linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, na qual me situo atualmente. Uma das aprendizagens que tive, por sinal, foi a de que não cabe, nesse campo de estudos, toda e qualquer palavra. Inclusive, há que se considerar que alguns conceitos são borrados, devem ser tomados sob rasura; pois eles não são estanques, nem se esgotam em si mesmos. Logo, parto de uma perspectiva em que não existe um *a priori* e nem “[...] toda palavra é bem dita e bem-vinda [...]” (MOSÉ, 2006, p. 17). Por conseguinte, por mais que algumas palavras escorreguem ou escapem, a escrita é tomada como um exercício, como uma prática, na qual “confessarei” as leituras e diálogos que tenho tido com os diversos autores, que tomei como “parceiros”, nesse processo de produção acadêmica. Concordo, pois, com Rosa Fischer (2005, p. 127),

Penso que a leitura e a escrita acadêmica precisariam, talvez, ter um pouco de experiência, de modo que nós, escreventes e leitores, pudéssemos nessa aventura fazer o exercício de pensar, estar simultaneamente dentro e fora de nós mesmos, [pois] somos atravessados por outras ideias, outras sensações, por acontecimentos disponíveis ao que nisso tudo há de arte, potência criativa (FISCHER, 2005, p. 127).

Nem todos os pensamentos conseguem ser trazidos para o papel, para a tela e arquivo do computador. A escrita torna-se uma aventura, na qual nos arriscamos a dialogar com outros, compreender o que já foi escrito e fazermos-nos entender com nossa escrita.

Dialogando, ainda, com Mosé (2006, p. 17), afirmo que “procuro [...] uma palavra como um porto, um mar, um prado, um campo minado, um contorno”. Ao partir em tal jornada, penso que a produção da pesquisa e da escrita, no que pode ser considerada uma perspectiva pós-crítica (MEYER; PARAÍSO, 2012), leva-nos a uma busca por “palavras” às quais possamos nos ancorar, mas sabendo que nos depararemos ora com mares (às vezes tranquilos, às vezes totalmente agitados); ora com pradros; ora com campos minados. Tudo isso, no exercício de contornar algumas amarras da academia e criar modos outros de produção de conhecimento.

Assim sendo, quando intentamos nos situar nos estudos pós-críticos, recorremos a ferramentas conceituais; problematizamos; reconhecemos as construções sociais; investigamos marcadores culturais e históricos; formas de vida; buscamos as multiplicidades; tensionamos. Buscamos, então, outros sentidos, outras representações, outros modos de produção. Destaco que a impessoalidade,

portanto, não tem lugar, inclusive para fazer uso da palavra para escrever, para falar e, até mesmo, para calar, se for necessário deixar o silêncio palavrear. Essas (des)construções teóricas e as palavras-ferramentas-conceitos desses campos agora atravessam minha atuação, como docente e como investigadora.

Todas essas rotas de percursos levaram-me a pensar sobre as experiências de alunos surdos nas escolas comuns e em outros espaços educacionais e, por extensão, investigar, mapear experiências escolares em contextos inclusivos. Para isso, penso na busca por “palavras”, ou melhor, por narrativas dos referidos sujeitos sobre si e suas experiências escolares/educacionais, bem como por ferramentas que possibilitem lapidar tais narrativas, considerando as multiplicidades dos modos de ser e de estar desses sujeitos, em sua relação com a educação escolar.

Pesquisar sobre as narrativas de experiências de surdos, sendo uma “ouvinte”, exige um estranhamento constante, e foi por meio de estranhamentos que pude observar, questionar, e até repensar algumas questões. Pude (re)pensar como se dão os processos que subjetivam e constituem os modos de ser surdo, sobretudo no campo da Educação. Isso me colocou também em um exercício de assumir uma posição crítica e política diante das políticas educacionais de inclusão, mais especificamente dos processos de inclusão excludente de alunos surdos, que perpassam essas políticas.

Não pretendo operar com a polarização surdo/ouvinte, mas em alguns momentos trarei essa relação em virtude das discussões que, por vezes, são atravessadas por essa dicotomia, que coloca os surdos de um lado, a partir de uma alteridade desse outro ouvinte, ou mesmo de um “outro surdo” – o deficiente –, e os ouvintes do outro lado. Além disso, historicamente, os discursos sobre surdez e ser surdo foram e ainda são marcados pelo audismo⁵, o que reforça a dicotomização entre surdo e ouvinte.

Daniel Mato (2005) nos fala de como as investigações sobre determinados povos ou grupos sociais, considerados em “situação de desvantagem”, não promovem um retorno da produção de conhecimento sobre esses sujeitos. Assim sendo, o autor sugere que, em vez de falar “sobre” esses atores, seria interessante investigar “com” os mesmos. Essa postura investigativa potencialmente gera uma

⁵ Sobre essa questão falarei mais adiante, no tópico sobre a produção da surdez como deficiência.

produção de conhecimento mais ética e suscita a pensar como esses conhecimentos podem, de alguma forma, ser úteis a esses grupos investigados.

Investigar e analisar as narrativas dos alunos surdos sobre as experiências ao longo de sua escolarização me coloca no exercício de trazer palavras que não sejam só minhas, nem só dos autores que leio e acompanho, mas também dos “atores” que trago para a pesquisa. Isso significa “pesquisar com”, em vez de “pesquisar sobre”. Penso que o texto produzido numa tese pode ser tomado como um gesto de criação, e não uma mera reprodução de falas ou leituras; não é um simples jogo de palavras, é também um diálogo e, por que não dizer, um acordo entre todos os envolvidos. Sendo assim, “[...] a verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada. Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala [quem sinaliza] e quem ouve [vê] [...]” (MOSÉ, 2006, p. 25), e quem lê.

A temática sobre a educação e os modos de ser surdo tem atravessado minhas leituras, estudos, inquietudes acadêmicas e, ademais, o modo de pensar “como” nos constituímos enquanto sujeitos, em certas culturas e em certos discursos, ou a partir destes. Acrescento, pois, que o período de estágio doutoral em Porto Alegre/RS, e a aproximação com a linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação, bem como as discussões realizadas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), levaram-me a buscar vias alternativas de pensar a pesquisa e, por conseguinte, construir aquilo que permeia seu objeto. O palavreado nas mãos levou-me a questões diversas de investigação, que foram surgindo ao longo desta trajetória. A imersão nas leituras colocou um caleidoscópio à minha frente, o qual, por um momento, fez-me ficar sem saber ao certo para onde olhar. As diversas cores, formas, fragmentos, brilhos causaram ainda mais inquietudes. Senti-me em um mar revolto e procurando âncoras que me ajudassem a segurar o barco. As âncoras ou ancoragem são pensadas no sentido de que é preciso tê-las no barco, para segurá-lo, quando necessário, e para dar sustentação ao que escrevo.

Diante disso, reúno diversas leituras, que para mim compõem um arcabouço teórico. Cada campo de estudos escolhido me serve como pontos que amarram os desenhos do bordado, ora como linhas mais de fundo, ora como linhas mais destacadas. É assim que recorro aos Estudos Surdos, reportando-me a autores que trazem contribuições para a discussão sobre modos de ser surdo, mais especificamente autores de pesquisas do GIPES. Como essa pesquisa se inscreve na linha dos Estudos Culturais em Educação, algumas ideias trazidas no texto são

entrecruzadas por produções ligadas a esse campo de estudos. Contudo, as ferramentas conceituais que emprego, para sustentar este trabalho, são vinculadas aos Estudos Foucaultianos em Educação, a partir de leituras de Foucault e comentadores.

Passear por diferentes campos epistemológicos implica em assumir certos riscos. É necessário cuidado para que os conceitos não sejam postos como pertencentes à mesma ordem de pensamento. Ao serem trazidas como conceituações teóricas, as palavras ganham conotações que estão para além dos significados ostentados nos dicionários comuns e, por isso, creio ser interessante demarcar seus diferentes usos no texto. Assim, a escrita da tese envolve um palavrear constante com o uso de termos que parecem comuns, mas que estão atrelados a determinados saberes, que às vezes precisam ser justificados ou fundamentados. É com várias linhas, de várias cores, que se tece o bordado.

Pesquisar a partir dessas perspectivas teóricas implica em pensar até mesmo os modos de produção de conhecimento. Trazer esses campos teóricos para o trabalho não significa considerá-los como sendo de uma mesma ordem de pensamento, como já mencionei acima, mas de colocar em diálogo algumas discussões que possibilitam o delineamento desta pesquisa.

Pode-se dizer que os Estudos Foucaultianos em educação dizem respeito às discussões, tecidas por diversos autores segundo conceituações trazidas pelo filósofo Michel Foucault, que ajudam a pensar ou a pôr em questão dados processos educacionais e a produção de sujeitos da educação. Já os Estudos Culturais possibilitaram uma desconstrução da noção de cultura, a partir de meados do século XX, levando-nos a considerar e operacionalizar com uma pluralização dessa noção. Temos, então, um campo de estudos que põe em questão a cultura como algo erudito e nos leva a trabalhar com a noção de culturas, no plural. É a partir disso que se torna possível falar em diversas culturas, como é o caso da cultura surda.

Como mostra Veiga-Neto (2004), podemos encontrar aproximações nessas múltiplas linhas de pensamento, como a forma de produção de conhecimento fora dos enquadramentos da Modernidade, a problematização das verdades e a busca pelas políticas que constituem determinadas verdades. Segundo esse autor, nessas linhas de pensamento “[...] está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições” (VEIGA-NETO, 2004, p. 48). Ademais:

[...] as investigações acerca dos mecanismos discursivos pelos quais determinados saberes – inventados por um grupo social hegemônico – passam ‘naturalmente’ a incorporar um currículo – e, por causa disso, passam a ser vistos como saberes universais –, só têm a ganhar quando se combinam elementos foucaultianos e os insights dos Estudos Culturais (VEIGA-NETO, 2004, p. 49).

A produção de saberes com e sobre os surdos, numa perspectiva cultural, na qual há um reconhecimento de valores culturais que atravessam os modos de ser de sujeitos surdos, diz respeito à busca pelo rompimento com a visão clínica e assistencialista sobre os surdos e, por consequência, um trabalho com a noção de diferença. Essa forma outra de pensar sobre os modos de ser surdo constitui o que denominamos de Estudos Surdos.

Esses campos de estudos permitem realizar discussões sobre o presente, considerando os processos históricos, sociais e culturais que constituem determinados modos de ser e de estar no mundo contemporâneo. Além disso, possibilitam colocar em xeque os processos e práticas educacionais e a produção dos sujeitos, em diversos espaços, como a escola. É, portanto, considerando os modos outros de produção de pesquisa, e a possibilidade de discutir como se constituem histórica e culturalmente os sujeitos surdos, que transito por esses campos teóricos para falar sobre experiências educacionais de alunos surdos em contextos inclusivos.

Os Estudos Surdos procuram enfatizar a diferença, ou seja, protagoniza, dá lugar à comunidade surda, reconhecendo a existência de identidades e marcadores culturais, tais como a língua de sinais e a experiência visual. Assim sendo, os Estudos Surdos em Educação problematizam a educação de surdos, trazendo à tona discussões sobre bilinguismo, educação especial e inclusiva, escolarização de surdos, além de temáticas específicas às produções dos modos de ser surdo.

Na pesquisa sobre a emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil, Lopes (2017) mostra que, em nosso país, o campo dos Estudos Surdos estabeleceu-se primariamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), com atividades

ligadas ao Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)⁶. De acordo com Skliar (2013a, p. 5),

Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Com os Estudos Surdos temos uma reviravolta. A concepção de surdez, explicada como um estado grave ou profundo da deficiência auditiva, passa a ser discutida a partir da noção de diferença. Como sugere Skliar (2013a, p. 5), “[...] falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade do cotidiano”. Isso significa lançar um olhar sobre as diferenças, de forma não simplificada, e sim considerando os distintos processos que constituem esses sujeitos. Sobre isso, Skliar (2013a) aponta a diferença como significação política. Segundo esse autor,

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 2013a, p. 6).

Os discursos clínicos hegemônicos operam por meio da ótica de uma normalização, na qual os surdos são pensados consoante os modos de vida dos ouvintes e, assim sendo, são considerados como sujeitos a serem normalizados. Um outro olhar sobre os modos de ser surdo possibilita trabalhar com uma outra concepção de sujeitos, que apreende o surdo a partir da sua própria identidade e cultura. Noções como identidade surda, cultura surda, comunidade surda serviram para problematizar a surdez pensada como deficiência.

Skliar explica que houve mudanças nas representações sobre surdez. É importante destacar que o movimento realizado pelas comunidades surdas, pela superação da visão patologizante de deficiência para a consideração dos aspectos sociais e culturais na constituição desses sujeitos, possibilitou outros entendimentos sobre o que seria surdez e sobre os modos de ser surdos. Logo, a partir disso é

⁶ Faço um destaque à produção dos Estudos Surdos em âmbito nacional, mas é preciso enfatizar que se trata de um campo de estudos mais amplo, presente em diversos países, e que serve de referência para essa perspectiva de discussão sobre surdez e sobre os modos de ser surdo.

possível entender que “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2013a, p. 11).

A aproximação da pesquisa com os Estudos Culturais deve-se ao fato de trazer considerações da visão socioantropológica sobre surdez e modos de ser surdo, bem como pelo reconhecimento da cultura surda. Falar em Estudos Culturais é falar de uma perspectiva que trata a cultura como central nas práticas sociais, assim como questiona a ideia de alta e baixa cultura. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), “[...] em seus desdobramentos, os EC [Estudos Culturais] investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político”. A cultura ocupa, então, uma centralidade nas práticas sociais. A centralidade da cultura, segundo Stuart Hall (1997, p. 27),

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’.

Os Estudos Culturais têm se caracterizado por um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões em múltiplos campos, além de buscar inspirações em diversas teorias, rompendo com certas lógicas cristalizadas e hibridizando concepções consagradas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Tais estudos possibilitam discutir significados, representações e marcadores culturais de grupos, sem incorrer nos essencialismos anteriormente apregoados. É nesse sentido que, de acordo com Müller (2012), os Estudos Surdos se vinculam aos Estudos Culturais, justamente por colocarem em questão as representações hegemônicas sobre ser surdo.

Assim, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos ampliam a discussão sobre os modos de ser surdo e a Educação, reconhecendo os marcadores culturais surdos. As discussões trazidas pelos Estudos Surdos, sobre cultura surda, apontam que “não há uma essência surda, mas há organizações e invenções surdas” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 91), logo, não se trata de produzir conhecimento de forma estanque e essencialista sobre as formas de ser surdo. O uso da língua de sinais, as experiências visuais, os encontros para interações sociais, entre outros, são marcadores que vão constituindo a cultura surda e os sujeitos surdos, de formas

multifacetadas. Considerar a significação dada pelos surdos a estes marcadores nos aproxima das ideias de Hall (1997) sobre cultura. Segundo esse autor,

[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura. [...] De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’ (HALL, 1997, p. 32).

Para Hall (1997, p. 16), os códigos de significação, que criamos em nossas ações sociais, “[...] contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Assim, as ações sociais dos surdos, e os significados que eles conferem a elas, produzem efeitos nos modos como eles vão se subjetivando e identificando-se como surdos.

É a partir de tais concepções que esta pesquisa se inscreve nos modos de produção de ciência que destoam dos essencialismos e naturalizações, pensando a produção de conhecimento com o olhar voltado às diferenças. Assim, faz-se possível pôr em questão as formas como foram forjados os modos de ser surdo, e discutir os modos de subjetivação que perpassam a vida e o cotidiano dos surdos e os constituem como sujeitos.

Outra experiência que me ocorreu durante o doutorado foi a de ministrar uma disciplina sobre surdez e deficiência auditiva em um curso de Especialização em Educação Inclusiva, da UNEAL. A turma desse curso era composta por professores e outros trabalhadores da educação básica, e a maioria não conhecia a discussão sobre cultura surda, o que me fez atentar para o quanto essa discussão fica restrita à comunidade surda e a determinados círculos acadêmicos.

Obviamente, não é obrigatório que a sociedade em geral tenha esse conhecimento sobre cultura surda e produção de modos de ser surdo, entre outros aspectos ligados a essa temática. Entretanto, considero que, no âmbito da Educação, é importante haver uma aproximação com tal discussão, principalmente por conhecer as dificuldades educacionais, no que tange à inclusão escolar, e as dificuldades sociais, em relação a lidar com as diferenças. Nos mais diversos espaços escolares de perspectiva inclusiva, percebe-se frequentemente o desconhecimento em relação aos marcadores culturais surdos, a carência de TILS, em muitas aulas e demais atividades, e a ocorrência de processos excludentes.

O momento político atual, de certa forma, deu uma aparente visibilidade ao uso da língua de sinais. A leitura que faço é de que essa visibilidade está midiaticamente mais centrada na figura do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que tem sido inserido nos eventos públicos junto a figuras públicas, como os governantes e políticos e em janelas de tradução em algumas mídias. Isso demonstra o acompanhamento às recomendações da Organização das Nações Unidas, no que diz respeito às políticas linguísticas.

O tema da pesquisa, em complemento, não intenta desvendar/revelar verdades sobre ser surdo ou ser aluno surdo, mas propõe pensar os modos de subjetivação por meio dos quais os alunos surdos se relacionam consigo mesmos e com os outros, em ambientes educacionais, caracterizados como espaços de inclusão. Espera-se aqui ponderar acerca das práticas que subjetivam os surdos na escola e no seu entorno.

Para concluir a descrição da trajetória acadêmica e profissional, até o presente momento, retomo Larrosa, quando diz que “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25). Assim, a impressão provocada pelas experiências que passaram por mim, tanto como psicóloga, quanto como docente, e agora como doutoranda, é que me permitem ilustrar as inquietações que me induzem a buscar mais conhecimento sobre educação, processos culturais e modos de subjetivação dos sujeitos surdos.

A produção de pesquisas sobre os surdos, a partir de perspectivas não essencialistas e as lutas dos surdos, nos últimos anos, deram uma visibilidade maior a essa população. Refiro-me à produção de conhecimento que permeia o campo dos Estudos Surdos, em que há um rompimento com os estudos que enfatizam as perspectivas médica e a assistencialista e traz discussões acerca da cultura, identidade e comunidade surdas. Temos, atualmente, uma gama de produções que, em articulação com outros campos, tais como os Estudos pós-estruturalistas, Estudos Culturais, Filosofia da Diferença, dentre outros, tem ampliado as discussões sobre os modos de ser surdo. Quanto às lutas, faço referência a algumas conquistas obtidas a partir dos movimentos das comunidades surdas, tais como o reconhecimento da língua de sinais, através da Lei 10.436/2002 e sua regulamentação, por meio do Decreto 5.626/2005. Vemos também algumas

conquistas no âmbito das políticas linguísticas e um contínuo tensionamento às políticas de inclusão.

Vale destacar que, no Brasil, essa visibilidade, tanto da produção acadêmica, quanto das conquistas das lutas dos surdos, tem diferentes proporções e notoriedade em cada região do seu território. Assim sendo, esta pesquisa justifica-se, portanto, pelo intuito de ampliar a discussão sobre os modos de ser surdo e sobre a educação de surdos em Alagoas.

A realização de tal pesquisa também diz respeito ao compromisso com a sociedade e com a academia, uma vez que há investimento público nesse processo de doutorado interinstitucional. Isso me leva a um movimento de busca de conhecimento que reverberará não só no campo investigativo, como pesquisadora, como também nas minhas práticas como docente.

2.1 OS FIOS INICIAIS: PRIMEIROS CAMINHOS INVESTIGATIVOS



Figura 4 – Preparação inicial da tela

Fonte: Instituto do bordado de filé (s.d.)/Fotografia Maivan/Arley de Andrade

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa, um dos passos iniciais é buscar conhecer o que já foi dito sobre o tema escolhido. A revisão de literatura ou o um estado do conhecimento, além de nos aproximar daquilo que queremos discutir, coloca-nos no desafio de elaborar algo que possa ampliar essa discussão. Mesmo entendendo que meus percursos anteriores me serviram de tela para chegar a esta pesquisa, chamo de fio iniciais essas primeiras incursões investigativas; esse olhar para o que, como, onde e com que foram produzidas pesquisas sobre educação e os modos de ser surdo.

Um objeto de pesquisa não é tomado como algo dado, pronto, acabado, no qual se empregará uma teoria que o fundamente. Ao tomar um tema como de interesse de pesquisa, o próprio objeto que se pretende investigar vai sendo construído, (re)desenhado a partir das leituras e das discussões. A pesquisa, dessa maneira, tem relação com as opções teóricas que fazemos. Recorrer a alguns autores e suas teorizações faz parte da construção inicial da pesquisa, como meio de buscar articulações e modos de pensar sobre determinadas questões. Com base em tais concepções, foi possível pensar a construção de uma pesquisa sobre os modos de ser surdo e a educação, mas isso implicou, inicialmente, em algumas delimitações.

É necessário pontuar que, ao falar em educação, a discussão está tecida historicamente a partir do campo da educação de surdos e, por conseguinte, da educação especial e inclusiva. Ao mesmo tempo, constato que os discursos e práticas, sobre os modos de ser surdo e a constituição do sujeito e inclusivo, são atravessados pela relação saber/poder/ética. Ao pensar em realizar uma pesquisa com alunos surdos, surgiu a ideia de falar sobre experiências escolares desses alunos e os modos de subjetivação produzidos nos espaços educacionais inclusivos.

Considerando os tópicos principais que compõem o tema da pesquisa (experiências escolares, modos de ser surdo e subjetivação), busquei operar com algumas noções, para a escolha das palavras-chave ou descritores para a revisão de literatura. Assim, adotei as seguintes noções: 1) experiência, considerando a perspectiva foucaultiana, para poder falar sobre experiência, matriz de experiência e modos de ser surdo; 2) surdez⁷, por concordar que se trata de uma construção e, por isso, tem um sentido abrangente, ligado a vários discursos, práticas e representações, que definem diferentes modos de ser surdo; e 3) narrativas, numa aproximação com a noção de discurso, para falar sobre como os surdos se narram e são narrados, nas sociedades contemporâneas.

A partir disso, utilizei algumas palavras (descritores), em alguns bancos de dados, a destacar: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

⁷ Ao longo do trabalho, utilizo o termo ser surdo, com o entendimento de que há diversos modos de ser e de estar no mundo, bem como a produção de diferentes modos de ser surdo. Mas, neste caso, uso o termo surdez, não como uma noção fechada/única, mas por considerar que, nos bancos de dados, muitas produções acadêmicas aparecem mais com o uso do termo surdez do que com o uso do termo ser surdo.

Portal de Periódicos CAPES e biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os dois primeiros, por serem referência nacional para levantamento bibliográfico de pesquisas, e o terceiro, por considerar sua relevância na produção acadêmica na área de Educação.

Para trazer a discussão sobre os processos de subjetivação dos sujeitos surdos foi realizada uma busca por produções acadêmicas que apresentassem aproximações com essa temática, quer dizer, por pesquisas e/ou produções que tivessem operado com discussões que envolvessem surdez (surdos), experiência e educação. Para tanto, foi necessário fazer uma combinação de descritores, no intuito de encontrar pesquisas relativas à temática pensada. Utilizei combinações como: Experiência e Surdez, Experiência surda e Educação, Experiência de si e Surdez.

Uma forma de identificar as produções acadêmicas que tivessem relação com a presente pesquisa foi olhar para os referenciais teóricos das mesmas, por considerar que há uma vasta produção, mas que para fins desta pesquisa seria mais viável uma busca pelas discussões que convergissem com as teorizações adotadas neste trabalho. Logo, foram selecionadas as pesquisas que apresentaram referenciais dos Estudos Foucaultianos e Estudos Surdos em Educação, bem como dos Estudos Culturais.

Inicialmente, foi realizada uma busca no BDTD, depois no Portal de Periódicos CAPES e na biblioteca digital da ANPED. A busca pelas teses e dissertações ocorreu por meio da análise dos títulos, leitura dos resumos e, em alguns casos, conferi o sumário e realizei uma breve leitura do trabalho em questão. Em relação aos artigos de periódicos, conferi os títulos e palavras-chave, e leitura dos resumos. O levantamento ocorreu no período de produção do projeto de pesquisa, cuja qualificação ocorreu em abril de 2019, e de forma complementar realizei uma busca com os mesmos descritores utilizando o filtro do período de 2019 a (início) 2021.

No BDTD, uma pesquisa foi realizada inicialmente com a inserção do descritor *Experiência surda*. Esta plataforma apresentou, em uma busca geral, quinhentas e quatro (504) pesquisas. Quando utilizei com filtro *Experiência surda* e *Educação*, esse número foi de trezentas e sessenta e uma (361). Nessa busca, apareceram dez repetições, significando, portanto, 351 trabalhos. Destes, vinte e três (23) trabalhos foram selecionados por apresentarem os termos experiência

surda ou experiência de si. Três, destes 23, apareceram por falarem em narrativas surdas, mas não se tratava diretamente de experiência. O primeiro critério de exclusão utilizado, como expliquei anteriormente, foi o referencial teórico, para identificar trabalhos em que o conceito de experiência aparecesse como ferramenta conceitual. Alguns trabalhos apresentaram esse conceito especificamente.

A maioria dos trabalhos, resultantes ao descritor “experiência surda”, referiam-se a relatos de experiência. Vários termos apareceram relacionando experiência e surdez. Foram eles: experiência visual, experiências escolares, experiências visoespaciais, experiência de vida, experiência do preconceito, experiência de currículo, experiência humana, experiência linguístico-comunicativa, experiência de inclusão, experiência de intersecção, experiência de bilinguismo, experiência estética, experiência de currículo, experiência de aprendizagem, experiência formativa e matriz de experiência. Ao pensar em outros filtros, para ajudar nas leituras que contribuiriam imediatamente com a pesquisa, considerei então a conceituação de experiência a partir das leituras de Foucault, permaneceram cinco trabalhos. Destes, um deles foi escolhido por ajudar a pensar sobre “narrativas da experiência de si”, que é a dissertação *Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas* (MÜLLER, 2012). Nessa dissertação, ao analisar produções editoriais surdas, utilizando referenciais dos Estudos Culturais, a autora apresenta a narrativa da experiência de si como um dos marcadores culturais, e tece uma análise a partir das discussões feitas por Jorge Larrosa sobre *experiências de si*. Ao utilizar a narrativa como ferramenta analítica, Müller (2012) mostra como as narrativas da experiência de si e a identidade surda da diferença se sobressaem nas produções que foram analisadas. Com isso, considero relevante trabalhar com narrativas, como forma de olhar para como os surdos apresentam, ou melhor, narram suas experiências escolares e se narram quando convidados a falar sobre si.

Ainda em relação aos trabalhos que apareceram nessa busca, considerei o uso da noção de subjetivação, ficando assim com três deles, que foram:

1) *Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão* (CARVALHO, 2016). Pesquisa de dissertação sobre a atuação de professores surdos no contexto da inclusão, que teve como objetivo compreender as práticas incorporadas nas instituições de ensino que compõem as diferentes subjetividades dos professores surdos. O autor

trabalhou com as ferramentas conceituais de práticas de governo e subjetivação, a partir de análise de narrativas de experiências de professores. Importante destacar que o autor emprega o termo “narrativa surda” como procedimento metodológico.

2) *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX* (WITCHES, 2018). Nesta tese, o autor trabalhou com o conceito de surdez como matriz de experiência, utilizando como ferramentas analíticas governo e subjetivação. O objetivo dessa pesquisa foi analisar os modos como os surdos são linguisticamente conduzidos. Segundo esse autor, há práticas de exercícios de governo linguístico, desempenhados pela educação, que visavam a nacionalidade dos surdos. Contudo, o empreendimento educacional produz, por meio do governo linguístico, uma subjetividade surda com características universais – denominada de *surdus mundi*.

3) *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo* (VIEIRA, 2016). Nesta dissertação, a autora trabalha com a noção de matriz de experiência, tanto para pensar a surdez quanto a inclusão, e se utiliza das ferramentas conceituais de governo, subjetivação e normalização. Com o objetivo de compreender os efeitos da hipervalorização de um jeito de ser surdo, a partir das práticas educacionais que constituem diferentes modos de ser surdo, a autora realiza uma discussão sobre a constituição dos modos de ser surdo e as práticas de inclusão educacional.

No Portal Capes, com o descritor “Experiência surda”, resultaram 262 produções. A maioria dos trabalhos que apareceu também foi de relatos de experiência. Os termos referentes à experiência, nesses trabalhos, foram: experiência visual, experiência de mundo, experiência de aprendizagem, experiência de ser surdo, experiência linguística, experiência (no sentido de vivência), surdez e alteridade, diferença surda. No filtro por perspectiva teórico-metodológica e conceitualização, foram selecionados dois trabalhos: *Surdez como matriz de experiência* (WITCHES; LOPES, 2015) e *Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos* (MÜLLER; KARNOPP, 2015), este segundo, por apresentar discussão sobre narrativa da experiência de si e identidade surda.

Com o uso da combinação de descritores, “Surdez e Experiência”, no BDTD apareceram 157 trabalhos. Destes, a partir dos mesmos critérios de inclusão já mencionados nas buscas anteriores, ficaram quatro trabalhos, que inclusive já haviam aparecido na busca anterior. Foram três dissertações: 1) *Surdo professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico* (PENHA, 2017), do PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo; 2) *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo* (VIEIRA, 2016), do PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo; 3) *Discursos sobre pedagogias surdas* (FORMOZO, 2013), do PPGE da Universidade Federal de Pelotas; e a tese *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX* (WITCHES, 2018), do PPGE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

No Portal Capes, combinando os descritores “Surdez e Experiência”, resultaram 261 trabalhos. Novamente, a maioria dos trabalhos referia-se a relatos de experiência ou ao uso do termo experiência visual; alguns deles não tinham ligação alguma com a temática em questão. É frequente também o aparecimento de produções ligadas à fonoaudiologia. Nessa busca, surgiram alguns trabalhos ligados aos Estudos Culturais, para falar da experiência visual como marcador da cultura surda e de discursos que remetem à cultura surda, ainda assim, a maior parte das produções não apresentou relação com os referenciais teóricos então adotados. Dos 261 trabalhos, foram selecionados quatro: *Surdez como matriz de experiência* (WITCHES; LOPES, 2015); *Forma de vida surda e marcadores culturais* (WITCHES; LOPES, 2018); *Anunciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue* (CARVALHO; MARTINS, 2016); *Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade* (STÜRMEER; THOMA, 2015).

Ainda no Portal Capes, empreguei os descritores: “experiência surda” e “educação”. Apareceram, então, 166 produções. Estas produções, em sua maioria, eram relativas a experiências educacionais ou práticas pedagógicas. Os artigos resultantes apresentavam o uso dos termos: educação de surdos, experiência visual, experiência cultural, experiência da surdez, pedagogia surda, identidade surda e implante coclear. Destes artigos, aparece *Surdez como matriz de*

experiência (WITCHS; LOPES, 2015) e *Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos* (MÜLLER; KARNOPP, 2015) – citados anteriormente –, que apresentam aproximação com esta pesquisa. Apesar do uso do descritor “educação”, algumas produções que apareceram pertenciam à área da Saúde e/ou sobre Avaliação fonoaudiológica.

Na biblioteca do Portal da ANPED, realizei uma busca no GT Educação Especial. Resultaram 15 trabalhos, com a discussão sobre surdez, a partir da perspectiva socioantropológica. Destes, dois apresentaram uma aproximação mais direta com esta pesquisa, *Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras* (MORGENSTERN; WITCHS, 2015) e *A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos* (LOPES; GUEDES, 2008).

Com a combinação dos descritores “Experiência de si e Surdez”, apareceram 24 trabalhos, dos quais quatro apresentaram relação com a presente pesquisa, e já haviam aparecido nas buscas anteriores, que foram as dissertações de Penha (2017), sobre ser professor surdo e que trabalha com as ferramentas conceituais de “experiência de si” e “tecnologias do eu”; e de Pokorski (2014), sobre representações na literatura surda, e que utiliza narrativa, e refere-se à experiência como “experiência de ser surdo”; e as teses de: Witchs (2018), que utiliza, como ferramentas analíticas, governo e subjetivação, e que trabalha com a ideia de “surdez como matriz de experiência”; e de Formozo (2013), que investigou discursos de professores sobre as pedagogias surdas e se valeu das conceituais foucaultianas enunciado, discurso, relações de poder/saber e cuidado de si.

A busca, com essa mesma combinação de descritores no Portal Capes, apresentou 116 ocorrências, porém, a maioria dos trabalhos não diziam respeito à temática em questão, devido à palavra “experiência” e à preposição “de”, que direcionaram a outras produções. No que diz respeito à temática da surdez, surgiram alguns relatos de experiência sobre inclusão. Apenas um trabalho foi selecionado nessa busca: o artigo *Anunciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue* (CARVALHO; MARTINS, 2016). Esta publicação já havia aparecido em busca anterior com o uso de outros descritores.

Utilizando os descritores “Surdez e Subjetividade”, no BDTD, apareceram 72 ocorrências (com repetições de trabalhos) e, no Portal Capes, 39. Nessa busca, os trabalhos encontrados para diálogo com esta pesquisa foram: *A educação de surdos*

no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda (WITCHS, 2014); *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX* (WITCHS, 2018) – dissertação e tese, respectivamente, e mais duas teses: *Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional* (MARTINS, 2013a) e *A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda* (FONTE, 2010). Já as produções em artigos foram: Lunardi e Machado (2007), Witchs e Lopes (2018), Carvalho e Martins (2016), Stürmer e Thoma (2015). Sobre subjetividade, houve trabalhos filiados a outras perspectivas teóricas, como a sócio-histórica (Vygotsky), Psicanálise e Fenomenologia.

A variação de descritores mostrou que as produções ligadas à pesquisa ora empreendida se tornaram recorrentes. Assim, por exemplo, ao usar o termo surdo em vez do termo surdez, e subjetivação, no lugar de subjetividade, no BDTD apareceram 22 ocorrências, mas as pesquisas foram recorrentes, como Witchs (2018) e Vieira (2016).

Usando os descritores “Surdo” e “Governamentalidade”, no BDTD, apareceram 19 ocorrências. Dentre estas, seis pesquisas foram selecionadas; as demais foram excluídas por tratar-se de referências a programas governamentais, e não ao conceito de governamentalidade. Das seis selecionadas, três já haviam aparecido nas buscas com descritores anteriormente utilizados: Vieira (2016), Witchs (2014), Carvalho (2016). As outras três que apareceram foram: Klein (2003), Kraemer (2011) e Machado (2009). Já no Portal Capes, com esses descritores, apareceram sete artigos, sendo que, destes, três já haviam aparecido anteriormente: Witchs e Lopes (2015), Carvalho e Martins (2016) e Stürmer e Thoma (2015). Dos demais resultados, dois eram sobre formação e atuação docente e, os outros dois, não eram sobre surdez.

Como o objetivo inicial da pesquisa não era discutir sobre inclusão escolar, nem sobre a política educacional de inclusão, não foi realizado um levantamento com esses descritores. Ao longo da tese, o uso que faço dos termos espaços educacionais inclusivos se deve aos lugares onde se realizou a pesquisa: uma escola pública da rede regular de ensino e um centro de atendimento a pessoas surdas, que pertence a essa rede. Essas instituições estão organizadas a partir da perspectiva inclusiva da educação. Outrossim, embora eu não pretenda tecer uma avaliação das políticas educacionais, trá-las-ei no texto, por considerar que as

relações que os alunos estabelecem com esses espaços escolares são atravessadas por questões políticas, econômicas e socioculturais e que as políticas públicas estão imbricadas no fazer educacional formal. Assim sendo, ao localizar esta pesquisa na área da educação de surdos e, ao realizá-la em tais espaços escolares, aproximo-me da discussão sobre inclusão escolar e sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Vale destacar que esse tipo de levantamento de produções acadêmicas opera com um filtro inicial realizado pelas bases de dados, no qual os “descritores” utilizados possibilitam o aparecimento dos trabalhos. Isso implica dizer que as palavras-chave adotadas pelos pesquisadores influenciam no aparecimento dos respectivos trabalhos. Além disso, utilizei apenas um operador booleano⁸, que foi o conectivo lógico “AND”, para que os resultados das buscas contemplassem trabalhos que apresentassem a soma dos termos/descritores escolhidos.

Ao final desse levantamento de produção de conhecimento (de âmbito nacional), a partir das recorrências dos trabalhos, nas buscas com os diferentes descritores e considerando os objetivos desta pesquisa, faço um destaque à seguinte pesquisa: *Discursos sobre pedagogias surdas* (FORMOZO, 2013). Trata-se de uma investigação sobre subjetivação, surdez e educação. Nessa tese, a autora problematiza as marcas das pedagogias surdas, recorrendo a ferramentas foucaultianas para examinar tecnologias de cuidado de si nos discursos e práticas de professores surdos.

Por fim, para ajudar a pensar a discussão sobre surdez, educação e modos de subjetivação, seleciono a pesquisa: *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado no Espírito Santo* (VIEIRA, 2016). Nesta pesquisa, a autora trabalha com a noção de matriz de experiência, para discutir surdez e inclusão. Ajuda-nos a pensar a produção do sujeito surdo em determinado contexto de inclusão educacional e, com isso, possibilita olhar para a atuação do CAS junto aos alunos surdos.

Como se pode observar, gostaria de pontuar que houve um trabalho que, no cruzamento das palavras associadas às conceituações adotadas, teve várias

⁸ Sistema utilizado nas bases de dados e bibliotecas virtuais, que permite combinar ou excluir termos nas buscas. Os conectivos lógicos booleanos são “AND”, “OR” ou “NOT”.

recorrências nas buscas realizadas, que foi a tese *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX* (WITCHES, 2018). Na pesquisa, o autor também traz o conceito de matriz de experiência, para pensar a surdez. Entretanto, não me reportarei diretamente a essa produção acadêmica, porquanto utilizarei uma publicação anterior desse mesmo pesquisador, sobre surdez como matriz de experiência, que também apresentou recorrência nas buscas.

Dentre tantas publicações que apareceram nesse levantamento, considere os seguintes artigos como leituras-base para pensar as discussões empreendidas nesta tese:

– *Surdez como matriz de experiência* (WITCHES; LOPES, 2015). Na publicação, a partir da noção de matriz de experiência, apresentada por Foucault, os autores discutem a surdez como matriz de experiência. Com isso, pensa-se nos discursos e saberes que operam sobre os comportamentos das pessoas surdas, e produzem modos de ser surdo. Ou seja, a partir da discussão realizada pelos autores, é possível pensar os saberes que são produzidos, os tipos de normatividades e as formas de subjetivação dos sujeitos surdos. Essa discussão foi ampliada com a tese de Witches (2018), utilizo essa discussão como inspiração para pensar os saberes sobre a surdez e os surdos, as normativas que regulam os comportamentos e os modos de ser surdo.

– *Resistências Sinalizadas: o cuidado de si como possibilidade de diferenças surdas* (MARTINS, 2013b). Na publicação, a autora recorreu à conceituação foucaultiana de cuidado de si. A discussão trazida no texto ajudou a pensar como as resistências surdas aos discursos que homogeneizam os modos de ser surdo. Com essa produção, faço o destaque sobre a produção da resistência surda, ou melhor, dos sujeitos surdos como sujeitos de resistências.

– *Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra ações na biopolítica da educação bilíngue* (CARVALHO; MARTINS, 2016). Neste artigo, os autores problematizam a surdez e a escola inclusiva, colocando em questão as produções discursivas sobre os modos de ser surdo e as práticas inclusivas. Essa leitura ajuda a (re)pensar a produção de saberes sobre surdez, alicerçada na dualidade patologia *versus* cultura, e considerar as singularidades surdas e suas multiplicidades.

– *Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo* (PAGNI; MARTINS, 2019). Nesse artigo os autores discutem a experiência surda como acontecimento ético e estético, baseando-se nas discussões foucaultianas. A singularidade surda é anunciada pela expressividade do corpo, linguagem e o uso da língua de sinais. Esse texto, somado a outras leituras, possibilita pensar a particularidade de formas de vida surda.

A escolha por alguns trabalhos não implica em desconsiderar todos os outros que surgiram nas buscas, posto que, alguns deles, ajudam a subsidiar os estudos de conceituações que permeiam esta pesquisa. Além disso, as referências encontradas, de alguma forma, tornam-se fios na tecitura da escrita da tese.

Em uma busca realizada no BDTD, tentando localizar pesquisas sobre a educação de surdos em Alagoas, ao utilizar os descritores “Educação, Surdos, Alagoas”, apareceram quatro pesquisas. Destas, uma pesquisa usava o termo *surdo* como metáfora (não se tratava de discussão sobre surdez). Em relação às outras três, obtive os seguintes achados: uma pesquisa sobre tecnologias assistivas; uma sobre inclusão de pessoas com deficiências em cursos de Educação Física, que mencionava a participação de deficientes auditivos na pesquisa; e uma especificamente sobre educação de surdos, e que recorreu aos estudos surdos como referencial teórico.

Ao realizar outras buscas com a variação dos descritores para termos como “surdez, educação inclusiva, Maceió”, e fazendo diferentes combinações entre esses descritores, encontrei um baixo número de produções acadêmicas. As pesquisas encontradas (total de 22) dizem respeito a discussões mais gerais sobre a educação especial e educação inclusiva, tendo a atividade docente como tema mais recorrente. Vale lembrar que essas buscas iniciais são relativas a teses e dissertações. O número de produção acadêmica sobre a temática da inclusão escolar em Alagoas é bem mais amplo, o que não se manifesta nessas produções é a discussão mais específica sobre educação de surdos.

Vale destacar a dissertação de mestrado *Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia* (VILELA, 2016), realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Esta pesquisa apareceu nas diversas buscas, com a variação dos descritores acima referidos. Além disso, foi a única pesquisa especificamente sobre educação de surdos em Alagoas, na perspectiva dos Estudos Surdos no Brasil, encontrada nesse levantamento com

esse recorte regional. Na pesquisa, o autor traça um percurso histórico da educação de surdos em uma cidade do sertão alagoano. Comentarei sobre essa busca de pesquisas em âmbito local no capítulo 4, quando tratarei da educação de surdos em Alagoas.

O jogo de palavras usadas como descritores serviu-me para tentar uma aproximação às pesquisas e produções já realizadas. Isso diz respeito a um movimento por parte da pesquisadora de busca de conhecimento acerca daquilo que é tomado ou construído como objeto de pesquisa. O “diálogo” com os outros pesquisadores possibilita tecer uma discussão que reverbera no próprio processo de escrita, que exige um exercício de estudos de conceitos, ou melhor, conceituações e teorizações, para cumprir as exigências acadêmicas e aprimorar ou ampliar certas discussões.

Para a construção de uma tese é preciso exercitar o pensamento, a leitura, a escrita, fazer anotações, registrar fragmentos das obras lidas, seguir orientações diversas, tecer um diálogo contínuo, por um período de tempo, com aqueles que elegemos como pares nessa jornada. No entanto, seguindo a indagação levantada por Fischer (2005, p. 119):

Com que vibração estabelecemos relações sobre o que lemos? [...] como nos deixamos tocar pelas aulas que assistimos, pelos problemas de educação dos quais desejamos falar em nossos trabalhos, pela beleza dos conceitos que herdamos de um filósofo, de um sociólogo, de um psicanalista, de um educador? (FISCHER, 2005, p. 119).

Ainda seguindo o pensamento desta autora, reescrever alguns autores “[...] tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisador” (FISCHER, 2005, p. 120). Nesse processo, temos que pensar como (re)escrevemos aquilo que já nos foi dito. Como, então, (re)ler, (re)interpretar e se arriscar a ir além, ou seja, como inscrever a nós mesmos no texto? Talvez, nos “tremores” deste processo de escrita – recorrendo ao empréstimo de algumas colocações de Larrosa (2017) –, isso se dá por meio de *experiência*, ou seja, a partir daquilo que me toca, que me passa, que me acontece; tudo aquilo que me move, faz-me sentir e pensar; entrelaçar os fios.

2.2 OS FIOS QUE SUSTENTAM O BORDADO: AS TEORIZAÇÕES QUE ME ORIENTAM



Figura 5 – Marcações iniciais do bordado
Fonte: Acervo da autora.

Trago, nesta seção, algumas conceituações que me ajudaram a pensar as discussões sobre educação de surdos e modos de ser. No momento, recorro aos Estudos Foucaultianos para apresentar algumas palavras que, tomadas como ferramentas conceituais, ocupam o lugar de um tipo de lente teórica, que me possibilita realizar determinadas discussões. Trilhar por esse caminho implica em olhar para a “caixa de ferramentas” e fazer escolhas, como sugerem Veiga-Neto e Rech (2015), daquilo que seja útil e daquilo que seja potente para nossos trabalhos. Penso nas teorizações adotadas como os fios que ajudam a sustentar o bordado e como os pontos de cruzamento das linhas, que contribuem para delinear as formas que constituem o seu desenho principal.

Com base nas discussões de Foucault, Fischer (2012) vem falar para nós sobre “pensar as coisas como problema”, ou seja, estudar as práticas e discursos que forjam ou tornam possíveis determinados modos de saberes, de poderes e de ser e estar no mundo. O uso das ferramentas foucaultianas, portanto, provoca uma revolução nos caminhos do pesquisar. Assim sendo, levanto problematizações acerca de como se constituem, ou de como nos tornamos, sujeitos de certos discursos, a partir de determinadas racionalidades, que constroem verdades sobre os sujeitos.

É levando isso em consideração que penso como se dá a constituição do sujeito surdo e, ademais, do aluno surdo como sujeito da inclusão, em diferentes espaços educacionais. Esta pesquisa, dessa maneira, inscreve-se numa discussão que considera os processos de subjetivação de surdos no âmbito da educação, neste caso de alunos surdos no contexto de uma escola comum e numa instituição de suporte para a educação de surdos, com o objetivo de investigar narrativas de experiências escolares de alunos surdos em espaços educacionais inclusivos. Por isso, recorro à noção foucaultiana de modos de subjetivação, para pensar as práticas escolares e a constituição do sujeito surdo, em contextos tidos como inclusivos.

Antes, porém, reporto-me à noção de matriz de experiência como inspiração para compreender a discussão sobre as práticas ligadas à surdez como práticas fundamentadas em processos históricos de subjetivação dos surdos. Essa discussão nos ajuda a olhar para a surdez como sendo produzida por meio de saberes, normativas e constituição de modos de ser, ou seja, como os sujeitos surdos são constituídos

Então, considero, por exemplo, os discursos clínicos, que produziram os sujeitos surdos como deficientes, os discursos socioculturais, que produziram os sujeitos surdos dotados de identidade(s) e pertencentes a uma cultura – sujeitos de minoria linguístico-cultural, e discursos outros, que possibilitam olhar para diversos modos de subjetivação desses sujeitos. Com isso, não estou a pensar em uma interioridade, mas em práticas e formas de subjetivação que constituem os sujeitos surdos, assim também como os sujeitos inclusivos e, na presente pesquisa, leva-me a pensar a constituição dos alunos surdos inclusivos, a partir de práticas escolares e educacionais.

Falar sobre Educação e os modos de ser surdo não é novidade. Muito já foi produzido sobre a temática, segundo diferentes perspectivas, o que me coloca no desafio da produção desta tese. Contudo, isso me possibilita exatamente pensar os discursos sobre surdez e como se dão os processos educacionais de alunos surdos e as práticas que produzem modos de ser surdo. Possibilita-me estudar como o sujeito surdo é constituído histórica e culturalmente, e tomar isso como questão para pensar a inclusão escolar de surdos em um determinado contexto, nesse caso, o de Alagoas.

Na aula de 12 de janeiro de 1983, Foucault falou em focos ou matrizes da experiência que se dão a partir de três eixos: a formação dos saberes, a normatividade dos comportamentos e a constituição dos modos de ser do sujeito. Ele indicou os deslocamentos teóricos que essa análise implica, que seriam: 1) deslocamento do desenvolvimento dos conhecimentos para a análise das formas de verificação; 2) despreendimento do que seria uma Teoria Geral do Poder e das explicações pela dominação e tentativa de fazer valer a história e análise dos procedimentos e das tecnologias de governamentalidade; e 3) passagem de uma teoria do sujeito, a partir da qual se procuraria destacar os diferentes modos de ser da subjetividade, à análise das modalidades e técnicas da relação consigo (FOUCAULT, 2010b, p. 42). É importante demarcar que existe uma correlação entre esses eixos; eles não estão “descolados” uns dos outros.

A partir dessas análises foucaultianas, Witchs e Lopes (2015) discutem sobre a experiência da surdez. Os autores esclarecem que, para afirmar a surdez como experiência, é preciso analisar o que Foucault chamou de matrizes de experiência. Portanto, valendo-se do pensamento foucaultiano, experiência é entendida como sendo “[...] constituída historicamente por um conjunto de práticas por meio das quais os indivíduos são levados a olhar para si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos” (WITCHS; LOPES, 2015, p. 36).

Witchs e Lopes (2015) explicam que a surdez é uma invenção histórica, consoante a tal pressuposto, os autores tecem uma discussão acerca de como a experiência da surdez tem sido constituída ao longo do tempo. Para tanto, as noções de governamentalidade e de normalização são fundamentais para pensar as práticas relacionadas à surdez. Assim, considera-se a “[...] noção de governamentalidade como grade de inteligibilidade na qual se inscrevem as práticas de constituição da surdez, e que colocam em operação a normalização, o governo e a subjetivação de surdos” (WITCHS; LOPES, 2015, p. 33).

Ao tomar, portanto, a noção de experiência como uma forma de história de subjetivação, então, a experiência da surdez diz respeito à forma como foram sendo constituídos os modos de ser surdo. Segundo Witchs e Lopes (2015, p. 34), os “[...] três eixos que constituem a surdez como uma matriz de experiência [são]: a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, a normatividade de seus comportamentos e a constituição de seus modos de ser”. A partir de tal entendimento, os autores nos trazem uma discussão em que se mostra a produção

de formas de subjetividades surdas, pautadas por dois diferentes pontos, as noções de deficiência e de diferença cultural. Ou seja, temos uma produção de subjetividade constituída pela noção de deficiência auditiva (atravessada pelos saberes médicos e saberes *psi*) e, uma outra, pela noção de diferença cultural (atravessada pela formação de comunidades surdas e pelos movimentos de crítica em relação a práticas audistas).

Pensando, então, a surdez é constituída em campos discursivos, que produzem modos de ser e subjetividades surdas, com base nos eixos supracitados, que a constituem como matriz de experiência, discutirei um pouco a seguir sobre as representações de surdez mais recorrentes. Para tanto, considero que, na circularidade dos discursos, deparamo-nos com duas perspectivas mais especificamente: a clínica-médica e a socioantropológica. Entretanto, há que se considerar uma produção discursiva que busca uma superação de tais paradigmas, incitando uma discussão mais voltada ao olhar sobre a singularidade do ser surdo.

Desse modo, trago essa discussão em três tópicos. O primeiro, sobre a perspectiva clínica-médica, para falar sobre a produção da surdez a partir do paradigma clínico da deficiência, por meio de discussões que mostram o processo histórico de como se deu essa visão voltada para o sujeito marcado pela deficiência auditiva. O segundo, sobre o rompimento com a visão clínica e assistencial, o qual levou a uma produção dos modos de ser surdo numa perspectiva socioantropológica, e que demarcou lutas das comunidades surdas, em busca de um reconhecimento da língua e culturas surdas. E, o terceiro, apontamentos sobre as lutas dos surdos e os processos de resistências, tais como a produção do documento *Educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), para discutir sobre como os surdos podem apresentar resistências às malhas de poder da sociedade.

Não se trata de uma temporalidade, na qual a produção dos discursos ocorreu seguindo uma linearidade. Essa separação no texto diz respeito a uma forma mais didática de falar sobre os discursos que conferem verdades sobre os modos de ser surdo, e que reverberam nas formas de governo desses sujeitos, nas mais diversas instituições, como a escola. Mas, vale destacar que, por vezes, deparamo-nos com discursos e práticas que se entrecruzam, em diversos momentos e locais, como no reconhecimento da língua de sinais e incentivo ao implante coclear e à oralização.

Refletir sobre as verdades construídas sobre os modos de ser surdo não implica em dizer que sejam verdades equivocadas, mas que, a partir do momento

que entra em cena os tensionamentos sobre os discursos sobre surdez sob a ótica da deficiência auditiva, foi possível, então, a construção de outros discursos, que vão produzir outros modos de ser surdo. Assim, problematizando os regimes de verdade que constituem a surdez, incentiva-se o olhar para a constituição do sujeito, considerando, portanto, a ideia de diferença como sendo da ordem das singularidades e experiências que movem estes sujeitos – os surdos. Não se trata de negar a existência de marcadores culturais surdos, mas de questionar as verdades que, ora inscrevem a surdez na deficiência, ora na cultura. Nesse sentido, concordo com Carvalho e Martins (2016), segundo os quais:

[...] em ambos os discursos sobre a surdez estão implicadas formas esperadas de vida para o outro. Em termos biológicos ou clínicos, tem-se formulado o modo e os efeitos que se esperam sobre o reparo do corpo deficiente, e o quanto as tecnologias de ajustes tornam essa vida mais próxima do ápice da curvatura, ou do que se forjou como 'normal', sendo uma vida mais útil e mais produtiva. Em contrapartida, no âmbito do saber cultural pode-se fazer o mesmo movimento de normação quando se condiciona formas (únicas) possíveis de existências surdas: aqueles que fazem bom uso da Libras, numa padronização linguística, envolvendo processos de disputa na afirmação do uso certo da língua, por vezes baseando-se de um purismo linguístico essencialista, e, conseqüentemente, aqueles que se reconhecem como sujeitos partilhadores de uma identidade em comum, a surda; ou aqueles que vivem intensamente na comunidade surda, e lutam pelos ideais políticos deste grupo (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 400).

Os discursos sobre os surdos e a surdez são produtos de processos históricos, culturais, políticos e econômicos. Um deslocamento da visão clínica para a socioantropológica (e vice-versa) só é possível a determinados grupos, sujeitos e contextos. Não há substituição de uma perspectiva pela outra. Por vezes, temos um borramento de fronteiras entre as práticas clínicas e as culturais. Os discursos clínicos permeiam práticas atuais, relativas à surdez, que envolvem relações de ordem econômica na produção do sujeito socialmente incluído e produtivo. Alguns mecanismos de poder tendem a reforçar certas práticas e instituir outras.

Assim sendo, vemos, por exemplo, a política de educação especial como um forte demarcador da noção de *necessidades especiais* de pessoas com deficiências, ao mesmo tempo em que preconiza a oferta de educação bilíngue, para atender à comunidade surda. No entanto, nos mais diversos contextos educacionais, há uma reprodução de práticas excludentes, que denunciam as dificuldades em lidar com as diferenças, em espaços escolares comuns e, por conseguinte, entendidos como inclusivos.

2.2.1 A produção da surdez como deficiência e do sujeito surdo como deficiente

Não tenciono apresentar os marcos da “história da surdez e dos surdos”, embora eu entenda que, de alguma forma, precisarei me reportar a alguns deles, em dados momentos do texto. Então, nesta seção, trago subsídios para pensar a análise sobre a constituição do surdo como um sujeito da deficiência; aquele da deficiência auditiva

Em diversas literaturas sobre surdez encontramos a apresentação de uma série de marcos históricos e legais, para falar sobre os surdos e suas relações com o mundo. Nas histórias sobre deficiências são apresentados alguns indivíduos que, de alguma forma, foram tomados, por suas ações ou histórias de vida, como pessoas relevantes para discutirem sua condição e a condição dos sujeitos marcados por aquilo que é considerado uma deficiência. Assim, temos nomes, datas e instituições que são, por vezes, apontadas como referências da história dos surdos. São marcos que ajudam um pouco a compreender como determinados sujeitos são inscritos, historicamente, em discursos específicos. Geralmente, a ligação da surdez à deficiência auditiva coloca os surdos como sujeitos de discursos atrelados à história das pessoas com deficiências, ou melhor, a uma determinada forma de narrar as deficiências ou as pessoas com deficiências.

Quando falo em referências da história dos surdos, refiro-me às narrativas que destacam algumas pessoas ou fatos como sendo importantes ou que contribuíram, em algum momento. A exemplo disso, temos o nome do médico francês Jean Itard (1774-1838), fortemente citado devido ao seu estudo de caso do “garoto selvagem de Aveyron”, que subsidiou estudos sobre linguagem. Temos também, no entanto, relatos de experimentos e intervenções realizadas como formas de tratamentos de “doenças do ouvido”, que se configuraram como verdadeiros atos de violências a pessoas surdas, na tentativa de realizar a correção do *déficit* auditivo (LULKIN, 2013).

Há, dessa forma, um campo de narrativa que insere a surdez nos discursos da deficiência. Trata-se de uma perspectiva clínica, composta de discursos e práticas médicas, psicologizantes e socioassistenciais, que operam numa ótica da deficiência e/ou da patologização, na qual o surdo é considerado como um sujeito da

falta (da audição e da fala) e que, por conseguinte, é sujeitado a passar por procedimentos corretivos, para atender às normatizações inscritas em uma racionalidade ouvintista.

A visão clínico-médica e os saberes produzidos historicamente sobre surdez, pautados na deficiência, apontam para a questão das normalizações impressas sobre o corpo. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85),

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez a condição de submissão ao *normal* ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

Várias técnicas e procedimentos de correção, que hoje nos parecem absurdas, foram empregadas aos corpos dos surdos. Atualmente, pode-se considerar que houve um aperfeiçoamento, devido ao avanço das tecnologias. Assim, temos aparatos cada vez mais sofisticados para promover uma suposta normalização dos surdos. Falo de formas de treinamento oral/auditivo, aparelhos auditivos e implante coclear. Não se pode deixar de pensar também na lógica mercadológica, forçosa para a manutenção dessas práticas, uma vez que há uma maquinaria que envolve tecnologias assistivas e corretivas, que demarcam a surdez como deficiência. Por maquinaria, refiro-me a um conjunto de instituições e políticas que se articulam para o emprego de certas técnicas e procedimentos.

A noção de deficiência está atrelada ao modelo biológico sobre o corpo e suas funcionalidades. Aquilo que escapa à estrutura corporal anatomofisiológica é considerado uma deficiência e, por conseguinte, passa a ser operacionalizado numa ótica de anormalidade. Com isso, são produzidos discursos e representações sobre o que é deficiência.

Deparamo-nos, então, com conceituações e classificações, apresentadas em manuais médicos, para cada tipo de deficiência, como formas de definir ou delimitar quem são os sujeitos deficientes. Isso se faz presente até mesmo nos documentos legais, para que seja possível identificar o público-alvo de determinadas políticas. No Decreto 5626/05, por exemplo, há a especificação de que “[...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, *on line*). Logo, temos o sujeito da deficiência auditiva,

frequentemente sujeito aos métodos de oralização e aproveitamentos dos resquícios auditivos. Ou melhor, temos práticas que modelam o comportamento e determinam quem é o sujeito deficiente ou pessoa com deficiência auditiva.

A constituição da deficiência (não só a auditiva) está atrelada à lógica do mercado e à produção de sujeitos úteis. De acordo com Sibilia (2002), na contemporaneidade, o biopoder⁹ espalha-se por todos os espaços e tempos, extrapolando as instituições e áreas específicas. Há um controle disperso e total do mercado como uma instituição onipresente. Ao levantar questões sobre a administração e regulação de assuntos ligados à biologia humana, na relação com o trabalho e a produtividade, a autora explica que:

Mais do que **corpos adestrados** da era industrial, como força mecânica do trabalho braçal, hoje o privilégio do emprego é oferecido às **almas capacitadas**, àquelas subjetividades equipadas com as qualidades voláteis mais cotadas no mercado de trabalho contemporâneo, tais como a criatividade, a inteligência e as habilidades comunicativas (SIBILIA, 2002, p. 169, grifos da autora).

Para responder a esse ideal de produtividade, os corpos anormais devem ser “corrigidos”, adestrados ou até mesmo reprogramados, para não ficarem de fora da produção e do consumo. Logo, as correções impostas aos corpos “deficientes” correspondem, na contemporaneidade, a uma (pré)ocupação com esse corpo produto, produtivo e produtor.

Não estou a negar a existência de alterações no corpo e/ou em seu funcionamento fisiológico e as implicações disso no mundo das relações. Entretanto, concordo com Skliar (2003, p. 168), quando fala que “não existe algo assim como deficiente ou a deficiência”, o que temos é uma fabricação da deficiência, que se dá na invenção de uma norma, instituída a partir da relação entre saber e poder. O autor complementa,

Devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc. uma longa história que, em geral, omitimos, ignoramos, desentendemos ou então fazemos dela um simples jogo de ficção de papéis, uma simulação do outro (SKLIAR, 2003, p. 168-169).

⁹ “[...] conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (Foucault, 2008, p. 3). A entrada do biopoder ocorreu a partir da ênfase na proteção às vidas e regulação dos corpos; os biopoderes encarregam-se das gestões das vidas. Com isso, temos a biopolítica como o que coloca em prática os biopoderes e tem com alvo a população – conjunto de indivíduos.

As normas são produtos de invenções, que se forjam historicamente. Ainda seguindo Skliar, podemos questionar: “E se esse outro não estivesse aí?”. “O outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negatividade de seu corpo, de uma robotização de sua mente” (SKLIAR, 2003, p. 168). Nessa linha de pensamento, podemos considerar que há uma invenção da surdez (THOMA; LOPES, 2004), uma vez que a instituição de uma anormalidade surda permite reafirmar a normalidade ouvinte.

Posto esses atravessamentos da surdez pela norma ouvinte, olhamos para os processos educacionais e as diversas controvérsias que surgem em relação à educação de surdos. A implantação de uma perspectiva inclusiva no ensino regular está atrelada à regulação dos corpos tidos como anormais, que durante muito tempo estiveram excluídos da educação formal. Com a implantação de políticas educacionais de inclusão, tivemos um movimento de inserção desses “sujeitos da exclusão” nas escolas, que passaram, desde então, a ser chamadas de comuns. No entanto, frequentemente identificamos que as práticas pedagógicas utilizadas nesses espaços não atendem, ou muito parcialmente, as especificidades de alguns alunos, como é o caso dos alunos surdos. A perspectiva da educação bilíngue para os surdos possibilita um ensino que leva em consideração essas especificidades do público, ao promover uma atuação, sobretudo, em que a língua de sinais seja a primeira língua de regência das aulas e demais atividades escolares.

Em vários lugares tal perspectiva não é adotada. Ainda que a política de inclusão preconize que para os surdos serão ofertadas classes e/ou escolas bilíngues, isso não tem sido empregado em diversos contextos escolares. Sobre isso, comentarei nos próximos capítulos, a partir dos materiais coletados na pesquisa. Além de não haver a oferta da educação bilíngue, em muitas situações nem a presença do TILS foi garantida a alguns alunos surdos. A isso acrescento que não são utilizadas estratégias que considerem marcadores culturais surdos, a não ser em outros espaços escolares, como é o caso dos Centros de Atendimento a Pessoas Surdas (CAS).

2.2.2 A produção da surdez numa perspectiva socioantropológica: o sujeito da cultura surda

Outra narrativa sobre surdez diz respeito a um discurso social, antropológico e cultural, que inscreve o sujeito surdo a partir da experiência visual e uso da língua de sinais. Isso implica em tomar a população surda como minoria linguístico-cultural, ou antes, como uma população que se comunica por meio de uma língua específica, que é a língua de sinais, e que apresenta seus próprios marcadores culturais.

A perspectiva socioantropológica, no campo da discussão sobre surdez e ser surdo, possibilitou uma visibilidade das lutas e movimentos da população surda em busca de um rompimento da visão sobre surdez como deficiência e, com isso, afirmou, por exemplo, a existência de “identidade surda”¹⁰ conferida pela diferença linguística e experiência visuoespacial. No cerne dessas lutas está também a busca pelo reconhecimento da cultura surda. Com isso, vemos uma organização de saberes interdisciplinares sobre os modos de ser surdo, pautados em discussões diversas, que dialogam com os Estudos Culturais, principalmente na área da Educação. Os Estudos Culturais são referidos por Ladd (2013) como um campo fértil para pensar uma epistemologia dos Estudos Surdos.

O discurso sobre cultura surda só aparece a partir da segunda metade do século XX. Não havia antes uma noção de cultura surda ou condições epistêmicas para tal; ou seja, isso estava ausente da ordem do discurso (WITCHES; LOPES, 2018). Vale destacar que as línguas de sinais também não tinham um reconhecimento que as dessem legitimidade. Historicamente, os surdos passaram por vários processos de opressão, em relação ao uso de línguas gestuais ou de sinais, a exemplo disso temos a Conferência de Milão, de 1880¹¹.

Na trilha dos Estudos Culturais, consideramos que cultura se refere a um conjunto de práticas em que há um compartilhamento de significados entre aqueles que se reconhecem como membros de um grupo ou sociedade (HALL, 2016). De

¹⁰ O termo identidade surda é utilizado partindo do entendimento de que não se trata de uma caracterização generalizada e universal empregada a todas as pessoas surdas, de forma única e estanque. Admitir a identidade surda diz respeito a considerar, principalmente, os ativismos e movimentos de militância em busca do reconhecimento da diferença surda.

¹¹ Mais conhecida como “O Congresso de Milão”, esta foi uma conferência internacional sobre a educação de surdos, ocorrida em Milão, na Itália, que instituiu a proibição do uso das línguas de sinais, em detrimento do emprego dos métodos de oralização, nos processos educacionais.

acordo com Hall (2016, p. 20), “[...] a cultura depende de que seus participantes interpretem o que aconteceu ao seu redor e ‘deem sentido’ às coisas de forma semelhante”. A reconfiguração do conceito de cultura, trazida pelo campo dos Estudos Culturais, possibilita-nos pensá-la, portanto, enquanto conjunto de práticas de significação (HALL, 1997) e imbricada com relações de poder (VEIGA-NETO, 2004).

Esse entendimento sobre as culturas induz a pensar como a cultura se dá na relação que é estabelecida com o uso de uma língua, que nos permite compartilhar códigos e sistemas de significação entre e com grupos específicos. Assim, as línguas de sinais constituem-se como artefatos atrelados à noção de cultura surda, logo, o reconhecimento de uma cultura surda passa pelo reconhecimento da língua de sinais. Falar sobre cultura surda, portanto, é falar sobre os saberes e práticas que a constituem enquanto cultura de determinado grupo, e que produz determinados modos de ser.

Os autores Lopes e Veiga-Neto (2006) sugerem a noção de marcadores culturais surdos, para falar sobre a comunidade surda, a partir de investigações com surdos em fase de escolarização e/ou que militavam pelas causas surdas. Segundo os autores, “[...] a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos; quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84). São, portanto, considerados como marcadores, que permitem falar sobre identidades surdas: a língua de sinais, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo (comunidade) e a experiência do olhar (LOPES; VEIGA-NETO, 2006).

Witchs e Lopes (2018, p. 2), ao revisitarem o debate sobre marcadores culturais, trazem o conceito de forma de vida, de Wittgenstein, para problematizar a constituição desses marcadores na composição da “[...] experiência de ser surdo de maneiras distintas e até mesmo impensadas”. Assim sendo, os autores apontam que os marcadores culturais relacionados à: surdez, como uma condição primordial de distinção; alma surda, em luta permanente e bipartida pela (a)normalidade; identidade, reunião em um espaço físico ou virtual; o olhar; língua de sinais; experiência visual/gestual; e o tempo, usado para o uso da língua de sinais e a compreensão do que não lhes é traduzido.

Ainda que haja discussões acerca do reconhecimento ou não da cultura surda e que esta não seja conceituada sistematicamente, “[...] pode-se afirmar que ela vem

operando como tal” (GOMES, 2011, p. 132). Assim, vemos conjuntos de enunciados que apresentam elementos que indicam marcadores da população surda, constituindo o sujeito surdo, enquanto um sujeito da cultura. Temos uma vasta produção sobre cultura surda, que possibilita pensar sua conceituação e a ampliação da discussão sobre surdez. Diante disso, fica até difícil tomar um ponto de partida para falar sobre cultura surda. Não obstante, trarei um esboço de como pensar a conceituação de cultura surda e, com isso, os surdos como sujeitos da cultura.

Reportar-me-ei diretamente a algumas pontuações feitas por Gomes (2011), resultantes da pesquisa intitulada *Imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos*. Esta pesquisa foi realizada com pessoas da comunidade surda e auxilia a pensar como os discursos sobre surdez são produzidos nos e pelos grupos em questão, e como a produção de saberes engendra certos modos de ser surdo, nesse caso, associados a um modo de pensar a cultura.

Segundo Gomes (2011), o termo cultura surda começou a circular e tomar importância entre as décadas de 1990 e 2000. Seu uso foi legitimado e ganhou um *status* de verdade por meio da comunidade surda. A cultura surda é alvo de discussões e controvérsias no que diz respeito, principalmente, à busca por um campo conceitual, sendo reconhecida, portanto, pela comunidade surda, que, por sua vez, tem produzido saberes e argumentos para sua legitimidade. Ainda segundo Gomes (2011, p. 133-134), é pertinente problematizar “cultura surda” para além de sua conceituação e “[...] entender como essa lógica conceitual do termo vem impondo formas de ser surdo, de educar, de criar seus filhos surdos, enfim, vem estabelecendo uma rede de conhecimentos e inclusive adentrando a conjuntura política efervescente”.

Destaca-se que “[...] a cultura surda é uma realidade inventada discursivamente” (GOMES, 2011, p. 124), ou seja, é fabricada por meio da linguagem; é produzida historicamente por meio de discursos, imersos em relações de saber, poder e modos de subjetivação, que, nesse caso, constituem modos de ser surdo.

[...] a expressão *ser surdo* abrange uma experiência de *ser*, de *estar no mundo*, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de *ser surdo*, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos

reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Em sua pesquisa de mestrado, na qual investigou sobre como se constitui o conceito de cultura surda, narrado e pensado pelos surdos, Gomes (2011) identificou alguns marcadores da cultura surda, que geralmente são comuns nas investigações acerca de surdez e diferença cultural. A relação cultural dos surdos se dá através dos contatos entre eles, suas formas de interação, que denotam uma certa ligação cultural. Esse modo de relacionarem-se é vivido e sentido a partir do visual. Os surdos constroem o mundo para si por meio do/a visual/visualização. Para a autora, é importante “[...] entender a cultura surda pela experiência visual, lembrando que ela também é o ‘canal aprendente’ do surdo” (GOMES, 2011, p. 128).

Ao falar em canal aprendente, remetemo-nos à escola, que é considerada um dos grandes espaços de aprendizagens diversas. Vale destacar que a escola é muitas vezes o primeiro local de contato com a comunidade surda e, por conseguinte, com a cultura surda. Logo, a escola é um dos espaços de constituição dos *marcadores culturais surdos* (LOPES; VEIGA-NETO, 2006).

Outro ponto identificado por Gomes (2011), além da experiência visual, é a naturalização da cultura surda, por parte dos surdos entrevistados. Além disso, identificou-se também a cultura como sinônimo de língua, como muralhas ao mundo surdo (podendo ser concedida aos ouvintes) e como bandeira de luta, a partir de criação e oficialização de leis, como a Lei da língua brasileira de sinais (Libras). “Sendo assim, a cultura surda é significada como língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida” (GOMES, 2011, p. 130).

A cultura surda, então, tem sido, por vezes, atrelada a uma essência surda. É entendida como naturalizada por surdos da comunidade surda, com possibilidades de apropriação para os ouvintes. Na concepção dos indivíduos que participaram da referida pesquisa, além de natural, ela “[...] é uma máxima para a constituição de sujeito” (GOMES, 2011, p. 128), enquanto aos ouvintes cabe a opção de participar ou não desse enredo cultural. Outro ponto a destacar é a regulamentação da Lei de Libras (Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05), que é usada como forma de defesa da cultura surda e a sustenta como bandeira de luta. Ainda com base nas narrativas analisadas por Gomes (2011, p. 133),

O conceito 'cultura surda' vem se tornando um dispositivo que coloca em funcionamento uma série de fatores que hoje se constituem em uma norma, não mais tendo o ouvinte como centro, mas calcando-se em um padrão surdo essencialmente cultural.

A partir de alguns enunciados, podemos perceber que as comunidades surdas operam sob uma lógica normalizadora, que vai instituindo, para alguns, a ideia de uma "essência surda". Essência que precisa ser problematizada, à medida que leva à manutenção da dicotomia surdo/ouvinte e pode anular as singularidades a serem consideradas na(s) diferença(s) surda(s).

Estudos sobre produção e consumo da cultura surda (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011), realizados na esteira dos Estudos Culturais, partem do entendimento de que a cultura surda se configura como "espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças" que determinam a vida de indivíduos e populações surdas. Com base no pensamento de George Yúdice sobre a conveniência da cultura, Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011, p. 25) argumentam que "[...] o uso da cultura pode ser articulado com a conveniência das formas de ser surdo [...]. São formas de atuação, negociação e resistência adotadas socialmente pelos sujeitos surdos para se manterem diferentes culturalmente".

A cultura surda é tomada, portanto, como produção de modo de ser e estar, atravessada pela experiência visual e vinculada, assim, à noção de sujeito surdo. Vemos a produção desse sujeito a partir dos saberes, que aos poucos foram ganhando *status* de verdade, produzidos na/pela comunidade surda e nos meios acadêmicos, que determinam ou mesmo regulam certos comportamentos, produzindo, então, no âmbito de um campo cuja cultura demarca a diferença, modos de ser surdo.

2.2.3 A produção do sujeito da diferença: resistências surdas

As análises de Foucault sobre os modos de vida de filósofos, na Grécia Antiga, no período Helênico, e no início do Cristianismo, permitiram-lhe dirigir o olhar para o desenvolvimento de práticas por meio das quais o sujeito volta-se para si mesmo. As discussões, que foram trazidas no período de sua obra, que alguns estudiosos denominam como o terceiro Foucault, destacam a problemática do sujeito, conforme o que o filósofo instaurou como uma questão ética. Foucault

apresenta a ideia de subjetivação como práticas de assujeitamento e como práticas de si. As análises de Foucault sobre sujeito e subjetivação podem nos ajudar a pensar modos outros de ser e de estar no mundo contemporâneo. Com isso, considero também a importância de pensar a educação contemporânea e a produção de modos de subjetivação nos espaços escolares/educacionais.

Vemos nos jogos de relações entre saber, poder e subjetivação a emergência de discursos que produzem verdades sobre e constituem o sujeito surdo, ora numa relação com a deficiência, instituída a partir do biológico, do corpo marcado pela ausência ou falta, ora por meio da cultura, instituída a partir de marcadores culturais. Diante dessa discussão, concordando com Martins (2013b, p. 7- 8), ao problematizar esses dois lugares, é possível pensar em outra possibilidade de experiência marcada pela ética da singularidade, ou seja, “as experiências se dão na superfície de cada corpo, não podendo ser aprisionada pelo campo biológico ou pelo campo antropológico”.

Considero, segundo tais pressupostos, que se pode pensar em modos outros de ser surdo, para além do que já foi instituído pelos diversos discursos clínicos e culturais. Assim, penso a atitude ético-política dos surdos como algo que permeia o *ethos surdo* diante das normas que instituem o que é ser ou não surdo. Seria possível pensar em uma constituição de si, ou de uma autotransformação de si, do sujeito surdo perante os discursos e práticas discursivas dominantes, que ora o coloca como sujeito da deficiência, ora o coloca como sujeito da cultura? Levanto também outra questão: quais as linhas de fuga diante das normas que imprimem nos alunos determinados modos de ser surdo, em contextos que os classificam e os colocam como alunos da inclusão?

A partir disso, levo em consideração o modo de atuação de sujeitos surdos permeados por um *ethos surdo*, por meio do qual, em face a suas inquietações, buscam “ocupar” um lugar de reconhecimento de si enquanto sujeitos surdos, e, ao se constituírem como sujeitos, atuam inclusive de forma coletiva. Ou seja, praticam um exercício de “governo de si”, que envolve um cuidado com os outros, mas, além disso, estranham as formas de governo que lhes são impostas. Os movimentos da comunidade surda podem ser entendidos como formas de resistências à normalização ouvinte e às formas de governo, que operam na condução das condutas de tais sujeitos.

Trazer essa discussão não implica inventar um modo de ser surdo, mas de discutir como as subjetividades são engendradas nas diversas práticas de resistências e práticas de contracondutas, nas pequenas lutas cotidianas dessa população, como um exercício ético-político, como exercícios de governo de si, que se dão na relação com os outros e na relação que o governo dos outros tem com o governo de si. Lembrando que, os movimentos por políticas para as demandas surdas, não envolvem apenas surdos, já que suas vivências cotidianas estão relacionadas a outros que também os acompanham, ativamente, em suas lutas. Para Foucault (2004), não haveria poder sem resistências, as formas de resistências possibilitam pensar as análises históricas das relações de poder. Desse modo, as lutas surdas nos possibilitam colocar em questão as relações dos surdos com uma sociedade marcada por tecnologias e práticas audistas.

Considerando o pensamento foucaultiano, conforme apresentado anteriormente, ao tomar a surdez como matriz de experiência, falamos de focos de experiência que indicam certos saberes, determinadas formas de comportamentos e uma subjetivação surda, que atuam de modo interdependente na produção do sujeito surdo. Pensando nisso, concordo com Carvalho e Martins (2016, p. 402), segundo os quais,

Se é verdadeiro que foi a partir da formação de um saber clínico e científico sobre a surdez que se aplicaram técnicas de disciplinamento por meio de uma normativa, isto é, técnicas visando a produção de um comportamento surdo, também é verdadeiro que, partindo do comportamento surdo que se estabilizou sob vários efeitos dos dispositivos de governo da surdez, haveríamos de chegar aos fundamentos dos saberes que consolidaram o mesmo jogo matricial da emersão de um experiência surda em detrimento de outra.

Não se pode deixar de considerar, contudo, que a surdez é, sim, uma experiência no/do corpo, que tem a relação visuoespacial como um marcador que atravessa a língua e que produz cultura, aos e pelos surdos. Isso também os coloca na produção de singularidades que os permitem se pensar a partir da diferença.

Martins (2013b), a partir da noção de resistência, proposta por Foucault, propõe pensar em resistência surda e, com isso, “[...] olhar a resistência que se faz na singularidade de cada corpo que encontra em si modos de viver a sua diferença” (MARTINS, 2013b, p. 5). Segundo a autora, não se trata de negar a importância dos movimentos culturais, mas de ampliar “[...] a problematização da não redução das multiplicidades de vivências”. Martins (2013b) sugere repensar as existências dos

surdos como resistências às produções de discursos que os marcam na deficiência ou na cultura (numa perspectiva única sobre o “modelo cultural” e “identitário”). Ainda segundo Martins (2008, p. 28), resistência surda seria “[...] o enfrentamento do surdo contra as discursividades hegemônicas sobre a questão da surdez”. A utilização desse termo é uma forma de:

[...] narrar os enfrentamentos da comunidade surda, na comunidade ouvinte, ou seja, a petição pela língua de sinais, pelo intérprete de língua de sinais, as legislações, como o decreto 5.626/05, as singularizações que a experiência do “Ser Surdo” – pertencente a outro grupo lingüístico – coloca em posição de diálogo com as narrativas ouvintes. (MARTINS, 2008, p. 28).

Pensar os sujeitos surdos consoante a discussão sobre subjetivação implica pensar os espaços sociais e outras condições que subjetivam esses sujeitos em suas múltiplas experiências. É pensá-los também naquilo que excede, que se estende inclusive para outros espaços culturais. A exemplo disso, temos produções artísticas e literárias, pois, como nos indica Martins (2013b, p. 7),

[...] há sempre possibilidades de escapes criativos que possibilitem assim estes mesmos sujeitos, efeito de objetivação corporal, reinventarem modos de operar suas vidas, numa relação mais ética consigo, e com as verdades produzidas sobre si mesmo[s].

Temos também lutas políticas, que estão para além do que comumente tem se concebido como inclusão. As lutas dizem respeito ao reconhecimento dos surdos como sujeitos (constituídos e constituintes) de cultura, de comunidade, como minoria linguística, entre outros, estendendo essas lutas e conquistas às crianças surdas, para que tenham espaços e direitos assegurados.

Como já comentado anteriormente, para exemplificar esses movimentos, cito alguns documentos legais de cunho nacional, como a Lei de Libras e o decreto que a regulamenta, os quais evidenciam conquistas atreladas às reivindicações dos surdos e aos modos como eles põem em xeque determinadas práticas cotidianas de regulação. Para essas ações de cunho macro, por assim dizer, vários movimentos são realizados, por meio de grupos de surdos, dotados do sentimento de pertencimento à comunidade surda, em múltiplos lugares. Há uma busca por ocupações de lugares, uso da língua, ações afirmativas de acesso e permanência, entre outros. Assim temos, por exemplo, a produção de documentos elaborados pela comunidade surda, como o documento *A educação que nós surdos queremos*

(FENEIS, 1999), elaborado em Porto Alegre/RS, e, na Bahia, em 2006, o documento *A educação que nós surdos queremos e temos direito* (UFBA, 2006).

Dialogando com a discussão de Nilma Gomes sobre o Movimento Negro Educador, entendo a importância do movimento da comunidade surda como um meio para (re)pensar a educação formal dirigida a esse público. Os movimentos sociais assumem um lugar que também é de educação, de maneira que estimulam os indivíduos a se colocar em ação em face às políticas públicas e de governo. De acordo com Gomes (2017, p. 16) “[...] os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais”. Tais movimentos questionam conceitos e instigam a articulação de produções outras de conhecimento.

Nesse sentido, considero que a mobilização da comunidade surda, que põe em operação o *ethos* surdo, possibilitou e continua a possibilitar transformações nos espaços escolares e, ao mesmo tempo, coloca em xeque os espaços educacionais inclusivos. A escola e outros espaços educacionais configuram-se, progressivamente, como *loci* inquebrantáveis da resistência surda.

2.2.4 Educação, Inclusão e os sujeitos surdos

Diversas abordagens teórico-metodológicas podem ser utilizadas para discutir a Educação e o lugar da escola nas sociedades contemporâneas. Os Estudos Foucaultianos têm se mostrado profícuos para tecer problematizações sobre os processos educacionais e escolares. A noção de governamentalidade funciona como uma grade de inteligibilidade para as discussões sobre sujeito e, portanto, atravessa as análises sobre as políticas educacionais, nessa perspectiva, que nos ajudam a pensar a educação e a constituição de sujeitos da educação. É trilhando esse campo teórico que trago a discussão sobre educação de surdos.

Ao tecer uma genealogia da governamentalidade, Foucault possibilita-nos compreender a existência de diversas formas de governo. Para tanto, destaco as discussões feitas, principalmente, em “Segurança, território e população” (cursos de 1977-1978), para explicar a emergência do Estado neoliberal de governo e as

práticas governamentais. Neste curso, a noção de governamentalidade é apresentada como:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma serie de aparelhos específicos de governo, o desenvolvimento de toda uma serie de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Com os deslocamentos teóricos empreendidos por Foucault, governamentalidade é discutida a partir da noção de governo de si e dos outros, o que significa dizer que a noção de governo é entrecruzada com as formas de subjetivação. É quando o filósofo traz para a discussão conceitos como: cuidado de si, tecnologias de si, parresía e ascese, entre outros. Nesta segunda perspectiva podemos situar as possibilidades de resistências ao poder.

Foucault (2010b) explica que seu objeto de estudo e análises sempre foi o sujeito. O termo governamentalidade constitui, portanto, duas ideias: 1) A análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos e de formas de instrumentalização; 2) análise das técnicas de dominação sobre os outros e das técnicas de si. (CASTRO, 2008). Assim sendo, em síntese, na composição do que o filósofo chamou de artes de governar encontramos uma analítica sobre o governo dos outros, o governo de si e as relações entre governo de si e dos outros.

Ao me reportar às políticas inclusivas e as estratégias de governo educacional sobre os sujeitos surdos, considero que a noção de governamentalidade perpassa essa discussão que trago sobre educação, inclusão e modos de ser surdo. Para tanto, detenho-me à discussão sobre as práticas de governo educacionais, que operam na produção de determinados modos de ser.

Por vezes, deparamo-nos com a relação de sentido atribuído a determinadas questões históricas e sociais, como se a significação das coisas estivesse sempre ali

posta, e coubesse a nós apenas conhecer ou identificar seus significados. Isso nos leva a certos jogos de interpretação; de respostas praticamente prontas para tudo. Foucault (2004), no entanto, fala-nos de uma busca e/ou análise pelas condições formais pelas quais aparece o sentido de algo, em determinados contextos. Fala-nos de escavação, de arqueologia, de fazer um “diagnóstico do presente” e, assim, provoca-nos continuamente a pensar diferentemente do que estamos habituados. Ou seja, instiga-nos a tomar o presente questionando as verdades, para pensar como se constituíram determinadas coisas, sentidos e saberes, ao invés de legitimar aquilo que está posto. Em consonância a tal princípio, penso nos diversos saberes e práticas que atravessam os discursos sobre a educação, particularmente o que é nomeado como educação inclusiva.

Apesar das muitas discussões e produções acadêmicas já realizadas, não é tarefa fácil pensar o presente da educação. Primeiro, porque isso implica em se lançar ao desafio de questionar saberes, que se mostram com certa estabilidade, tais como os postulados cognitivistas, que apresentam uma relação com o saber a partir da ideia de um indivíduo, do desenvolvimento e da aprendizagem. E, segundo, porque diversas práticas e representações atravessam os ditos sobre educação, escola e sociedade, de uma forma tal que parece haver uma obviedade no que diz respeito ao cotidiano escolar educacional formal e à execução de determinadas políticas, que, por vezes, instituem uma inquestionabilidade quanto à sua execução, como é o caso da inclusão escolar.

Pensar a formatação de determinadas políticas públicas educacionais tem aproximações com a discussão sobre como se constituem os sujeitos da educação. A escola, na Contemporaneidade, ocupa um lugar de destaque para a prática de determinados saberes e da normalização de diversos sujeitos. Assim, ao falar de inclusão escolar, vê-se que se trata de um processo que envolve um movimento de rompimento com a proposta de integração dos alunos que apresentam o que se considera como *necessidades educacionais especiais/específicas*, enfatizando a ideia de atendimento a pessoas com deficiências. Contudo, esse processo de inclusão implica um exercício de alteração da ordem política e econômica, do espaço escolar/educacional, por meio de práticas discursivas sobre as diferenças, mas que ainda se dá numa relação estabelecida a partir do normal, ou melhor, da norma. Temos, então, uma verdadeira engrenagem para a formatação de sujeitos inclusivos, por meio de políticas e de práticas pedagógicas.

As análises foucaultianas nos ajudam a pensar como são produzidos os sujeitos da educação, nas práticas que sustentam modos de ser e apoiam as normas da subjetividade (ROSE, 2011) pelas quais os indivíduos e grupos são conduzidos e se conduzem. Foucault analisou a história da subjetividade, que implica em uma “formação e transformações em nossa cultura das ‘relações consigo mesmo’” (CASTRO, 2016, p. 93). Para tanto, ao falar da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, é importante “[...] retomar a questão da ‘governamentalidade’: o governo de si mesmo por si mesmo, na sua articulação com as relações com os outros (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição de modelos de vida, etc.)” (CASTRO, 2016, p. 93). Isso implica ampliar a noção de governo de si, a qual está articulada às formas de governo sobre os outros.

Essa “história do sujeito”, trazida por Foucault, seria a história das tecnologias que produzem a experiência do ser consigo, que por sua vez teria uma correlação de tempo e espaço, que envolve domínios de saber, tipos de normatividades e formas de subjetivação. Assim, temos o sujeito surdo sendo produzido historicamente, com cortes espaço-temporais, particulares e contingentes, que estabelecem as experiências de si.

A ideia de experiência, portanto, é também pensada a partir dos efeitos da relação consigo mesmo. Para Foucault (apud GROS, 2010, p. 480), o governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, é uma escolha pessoal de existência, mesmo que estas tenham um lugar em instituições pedagógicas. Com isso, é possível trazer para a discussão como dispositivos pedagógicos que medeiam a experiência de si permeiam as experiências escolares dos alunos surdos.

Ao falar sobre subjetividade, ou melhor, sobre os modos como os indivíduos se constituem como sujeitos, é importante considerar a análise da formação dos saberes sobre a surdez, bem como das práticas discursivas que forjam verdades sobre ser surdo. Operar a partir do pensamento foucaultiano sobre subjetivação não significa desconsiderar a noção de sujeito das relações de saberes e de poder, mas estender a noção e pensar que “[...] o sujeito se autoconstitui com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber)” (GROS, 2010, p. 462). A subjetivação, nessa perspectiva, é “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma

subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262).

A adoção de uma perspectiva inclusiva na educação formal vem de um processo histórico, que diz respeito às lutas por direitos, bem como a elaboração de estratégias de governmentação sobre certas populações. Ao inferir que determinados grupos devem ser incluídos nas redes regulares de ensino, o governo do Estado admite a existência de sujeitos que estão de fora desse processo de escolarização atrelado ao princípio constitucional de educação para todos. Logo, várias ações de governo são pensadas, como forma de capturar, de colocar certos sujeitos “para dentro” das escolas regulares.

Ao trazer, acima no texto, a discussão da produção do sujeito da deficiência, destaco o quanto alguns mecanismos de correção foram utilizados como forma de fazer com as pessoas surdas fossem *corrigidas* e obedecessem a normas de perspectivas audistas. Muitas das intervenções realizadas eram de cunho educativo; executadas em instituições escolares ou integrando metodologias de ensino. Apesar de se conceber e reconhecer que houve transformações no campo da educação, bem como na instituição escolar, no que diz respeito ao emprego de metodologias e de estratégias didático-pedagógicas, a escola funciona como um local de regulação e controle dos corpos, no qual é possível observar as normas instituídas, que demarcam quem são os sujeitos *anormais*.

A noção de norma está intrinsecamente ligada à articulação entre mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores, ou seja, entre a atuação sobre um corpo (indivíduo) e sobre uma população (VEIGA-NETO, 2005). No caso, falamos sobre os corpos das pessoas com deficiência que são tidas como anormais em relação ao que se institui como um corpo normal – não deficiente. Ao serem trazidas para o ambiente da educação formal, essas pessoas são colocadas como sujeitos da inclusão. Os surdos, portanto, são tidos como um dos grupos de alunos a serem incluídos, por serem também considerados anormais/deficientes em relação a uma certa norma social, que (re)produz modos audistas de ser. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 75), a partir das discussões feitas por Foucault,

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer

isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável.

É assim, portanto, que temos a instituição de normas audistas, elaboradas de acordo com uma relação auditiva/oral, que criam classificações para o corpo do surdo, para imprimi-lo como anormal. Diante disso, a escola funciona como instituição de aplicabilidade dos mecanismos disciplinares sobre os corpos dos indivíduos surdos. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 43), “[...] primeiro se define a *norma* e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada [...]”. Por isso, frequentemente se percebe a polarização surdo/ouvinte, pois, ao ser instituído o normal/ouvinte, define-se o anormal/surdo.

Só a título de ilustração, recorrentemente são ouvidas colocações de que os surdos transitam entre dois mundos: o dos surdos e dos ouvintes. Segundo Skliar (2013b, p. 15), o ouvintismo diz respeito às “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”, e o oralismo seria a sua institucionalização. Ainda nessa linha de pensamento, Perlin (2003) explica que ouvintismo diz respeito às relações de poder, que atravessam as relações entre surdos e ouvintes, estando estes em situação de superioridade, e que, além do oralismo, contém a imposição dos treinos do som e obriga os surdos a se narrarem tendo a condição ouvinte como normativa. Sobre essas representações e relações de controle dos ouvintes para com os surdos, o estadunidense Tom L. Humphries, professor da Universidade Gallaudet, usou o termo *audism* (Audismo), que foi ampliado conceitualmente pelo psicólogo Harlan Lane, para referir-se a atitudes não só individuais, mas também institucionais e de grupo, de dominação e opressão dos ouvintes sobre a comunidade surda.

De acordo com Witchs e Lopes (2015, p. 37), “[...] ao ser responsável por agir sob a ação do aluno, buscando criar mudanças em seu comportamento, a escola é uma instituição importante à governamentalidade e que coloca em operação o poder normalizador”. A escola é, portanto, uma instituição de governo, na qual são criadas e executadas várias estratégias de disciplina e de regulação das vidas dos alunos. Vemos, por meio da busca da manutenção de uma certa ordem, estabelecida com a entrada do Estado Moderno, uma preocupação com as condutas desses sujeitos. Dessa forma, há normatizações que atribuem aos sujeitos, no caso, alunos, classificações que determinam quem é deficiente e quem não é; quem é incluído e quem é excluído; e, finalmente, quem se torna ou não alvo de políticas educacionais de inclusão.

Pode-se considerar que, aos surdos, é aplicada uma educabilidade¹² que os coloca em processos constantes de normalização. Isso se dá em virtude das relações de poder que instituem, sobre esses sujeitos, determinados modos de ser. A escola é, então, esse lugar de emprego de classificação e de normatização, que produz em seu interior determinados sujeitos. Por isso, penso ser importante considerar a escola como um *lócus* que promove processos de subjetivação dos surdos. A escola é um dispositivo de produção de subjetividades dos surdos e, no caso da presente discussão, inscreve-se nos discursos e práticas nominadas de inclusão.

O termo inclusão tornou-se tão comum na atualidade que pode inclusive ser considerado um dos pilares das sociedades contemporâneas. Nos mais diversos espaços, é possível deparar-se com práticas nomeadas de inclusão. De alguma forma, os sujeitos são “colocados para dentro” de algo; para fazerem parte de alguma coisa, grupo, lugar, etc. Inclusão, de todos os tipos, tornou-se, então, algo inquestionável. Não tenho como foco discutir sobre a política educacional de inclusão, mas por considerar que essa política opera na promoção de práticas, que funcionam como formas de condução das condutas dos sujeitos e que institui como os surdos serão incluídos, então teço a discussão reportando-me à perspectiva inclusiva, que é engendrada pelo conjunto de estratégias, que compõem a política de educação especial.

Quando falamos em inclusão escolar ou educação inclusiva, a primeira questão posta é a da inclusão de pessoas com deficiências, embora isso não englobe somente essa categoria de sujeitos, em relação aos alunos, sobretudo na rede pública de ensino. Entretanto, a classificação, que abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entra na ordem do discurso com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Pensar em educação inclusiva, pode-se dizer, leva imediatamente à Educação Especial e, por conseguinte, aos processos históricos de educação das pessoas com deficiência. Nesse rol de sujeitos, que pertencem a tais processos, estão os surdos. Percebemos que “[...] a lógica da classificação é mantida nos discursos da

¹² Sobre isso, ver a discussão feita por Lopes (2004), sobre a “natureza educável dos surdos” e a normalização no espaço da escola.

educação especial pela negatividade, acionando reparos por meio da inclusão de surdos nas escolas comuns e forçando-os a se adequarem” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 398).

Inclusão tornou-se um “imperativo do Estado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011; LOPES; FABRIS, 2013), portanto, apresenta-se como algo que não se pode questionar. Contudo, para fins da presente pesquisa, considero também a “inclusão como matriz de experiência” (LOPES; MORGENSTERN, 2014), para entender a sua emergência no campo da educação. Para isso, partilhando de algumas discussões, já realizadas por autores como Lopes, Fabris, Veiga-Neto, entre outros, teço uma crítica à inclusão (escolar), o que não significa uma oposição, nem uma desconsideração dos efeitos produzidos pelas políticas educacionais inclusivas, e sim uma problematização dos discursos que produziram e produzem verdades sobre inclusão e educação inclusiva.

Lopes e Fabris (2013, p. 14) falam em uma *crítica radical* à inclusão e explicam que não significa colocar-se a favor ou contra, mas, sim, tomá-la “[...] como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno e que ganha o maior destaque na Contemporaneidade”. Além disso, concordando com as autoras, essa forma de olhar para a inclusão consiste também em afastar-se do salvacionismo que atravessa discursos no campo educacional, bem como dissociá-la de qualquer denominação político-partidária ou de lutas de algum grupo específico, afora as ações do próprio Estado. “Os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governo sobre a população” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 14). Com isso, as políticas educacionais de inclusão são formas de governo sobre determinadas populações, operando sobre os sujeitos a partir de normas específicas.

A noção de governamentalidade – poder que se aplica às vidas por meio da arte de governar, de acordo com estratégias que possibilitam práticas de governo de populações – ajuda a pensar como a população surda é inscrita na Educação Especial. As pessoas surdas constituem um grupo específico que, uma vez alvo de determinadas políticas, são classificadas e quantificadas estatisticamente, passando a ser administradas na racionalidade de governo do Estado. Escola e norma engendram sujeitos na e da educação. Concordando com Carvalho e Martins (2016, p. 294),

Com os sujeitos surdos não é diferente, senão mais perverso, pois as tecnologias de poder voltadas para o governo deles se dispõem de modo mais tenso nas políticas inclusivas. Tal tensão se encontra, de um lado, nas disputas pela construção de uma escola bilíngue e, de outro lado, na manutenção do discurso desgastado e viciado sobre a inclusão baseada no imperativo da convivência ou no discurso da diversidade.

As escolas das redes regulares de ensino, sob a perspectiva da educação inclusiva, e as formas de gestão da educação, por meios de ações de governo do Estado, estão vinculadas a vários discursos que marcam as caracterizações dos sujeitos da educação e dos processos educacionais de inclusão. Temos, então, práticas de homogeneização, que determinam os modos de ser dos escolares ou alunos dessas instituições. Ao trabalhar com a ideia de homogeneidade, a escola desconsidera ou exclui as singularidades de cada indivíduo, em nome de um projeto/imperativo de inclusão. Os surdos são capturados por um saber normativo que neles imprime a ideia de deficiência, de falta, de patologia.

O ensino e a aprendizagem, entendidas na sua relação com o tempo e o espaço, constituem-se cada vez mais como formas de atender à lógica econômica do capital, bem como às gestões de governo do Estado. Para atender a objetivos do governo e da economia (produção de mercado) são criadas políticas de inclusão, ou de “promoção de igualdade”, que, por vezes, desconsideram as heterogeneidades dos seus sujeitos alvos.

A educação de surdos é marcada por constantes práticas de colonização. Assim, quando nos deparamos com as lutas de surdos contra essas práticas, vemos movimentos de resistências que buscam um rompimento com a organização escolar e as políticas educacionais, da forma como estão postas e são, por vezes, estabelecidas a todos os sujeitos, indiscriminadamente, para obedecer ao que já foi instituído como inclusão. O significado de inclusão pode ser ampliado quando os movimentos de alguns grupos, como os surdos, sugerem que, apenas estar na escola comum ou na sala comum, não é suficiente para garanti-la. Com isso, podemos considerar, então, que “[...] a reivindicação dos surdos está na construção de uma inclusão que qualifique suas diferenças e promova, não meras trocas sociais, mas construções de conhecimentos pareados que os coloquem em condição de inclusão social efetiva” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 399).

A instituição escolar pode ser apontada como aquela onde foram executados os diferentes projetos de educação de surdos. Vemos um constante jogo de

poderes, que atua sobre os corpos das pessoas surdas, fundado em regimes de verdades, que engendram os diferentes modos de ser surdo. Não há uma sequencialidade do uso da língua de sinais para a oralização, ou vice-versa, na educação de surdos. Em contrapartida, subsistem práticas normalizadoras que induziram os surdos a pôr em questão determinados saberes.

Os discursos sobre o fracasso escolar dos surdos, colados à noção de deficiência, impressa pelo discurso biomédico, serviram de base para o fortalecimento do uso de métodos de oralização e de normalização dos surdos aos moldes ouvintes de se comunicar e de aprender. Longe de traçar no espaço deste texto o histórico da educação de surdos no Brasil, trago algumas questões para pensar na relação estabelecida entre alunos surdos e a escola comum.

Pôr em questão a noção biomédica de deficiência não consiste em negar a ausência ou perda de audição, mas de considerá-las como uma diferença marcada no corpo e que leva a modos peculiares de estabelecer relação com o mundo, seja por meio da experiência visuoespacial, uso da língua de sinais, entre outros marcadores culturais surdos. Uma vez que temos uma população surda passível de captura pelo governo de corpos, exercido na instituição escolar, mas que, ao mesmo tempo, reivindica demandas específicas para seus processos de escolarização, podemos falar em resistências surdas à educação inclusiva.

De certa forma, a produção do sujeito surdo está atrelada à educação ou a processos educacionais dos surdos. A criação e as ações de instituições de assistência são marcadas pelo desenvolvimento também de ações educacionais e práticas pedagógicas diversas. A educação de surdos, contudo, é constituída por acontecimentos diversos que, ligados ao reconhecimento ou não das línguas de sinais, promoveram diferentes práticas para a escolarização da população de surdos. Estou falando a respeito de processos atrelados ora à oralização, ora ao uso da língua de sinais.

Se é possível falar sobre uma história dos surdos e de sua educação, ou seja, fazer uma história do presente, como sugere Foucault, é preciso considerar que não há uma linearidade nas práticas e condições formais por meio das quais emergiram os sentidos e representações atribuídos à surdez e que engendraram modos de ser surdo. Assim, se podemos falar em rupturas nessa história, de um lado temos lutas pelo reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda, marcadas por uma série de rupturas atravessadas pelo oralismo. Em contrapartida, temos o sujeito da

deficiência, produzido nos discursos sobre uma perda ou falta, que coloca o indivíduo como anormal, implicando em buscas por correções, como a leitura labial e articulação, aproveitamentos de resquícios auditivos, implante coclear, etc.

O Congresso de Milão (1880), como já mencionei, foi, por exemplo, um grande marco político e institucional para a tentativa de erradicação da língua de sinais, pois foi nesse evento que se instituiu propostas educacionais e, paralelamente, políticas de regulação e controle dos corpos, por meio de uma pedagogia norteada por propostas reabilitadoras dos surdos, além da proibição da circulação da língua de sinais (LULKIN, 2013). Diversos espaços e instâncias formaram, então, um sistema discursivo que reforçou o oralismo. A culminância disso, com o Congresso de Milão, demonstra a implantação e disseminação de um pensamento que se tornou o único sistema aceitável, no que diz respeito à educação dos surdos, e que perpetua até os dias atuais. Interessante observar que os surdos mantiveram movimentos de resistências e de contracondutas em relação ao oralismo, mesmo diante da persistência dos discursos biomédicos, clínico-patológicos e assistencialistas sobre surdez, que reforçam a noção de deficiência.

Na década de 1990 emergiu, no Brasil, o que seria concebido como educação inclusiva. Alguns eventos de âmbito internacional, como as Conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), foram basilares para que em nosso país fossem criadas políticas educacionais de inclusão. Ao ser signatário de pactos internacionais, como o da *Educação para todos*, e considerando a Constituição Federal (1988), o Brasil passou a tratar a inclusão de pessoas com deficiências como um “imperativo” para a educação. Assim, entre as décadas de 1990 e 2000, houve a redação de uma série de documentos a legislar sobre a educação inclusiva. Só para citar alguns, temos: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, entre outros¹³.

De tais fatos não se deve depreender que a criação de políticas de inclusão só ocorreu nesse período. Historicamente, houve várias instituições que

¹³ Para mais informações, sugiro conferir o *Documento Subsidiário - Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015).

promoveram assistência a pessoas com deficiência, em diversas áreas, inclusive na Educação, além de vários movimentos de lutas por garantias de direitos¹⁴. Tomo esse período específico por considerá-lo forte marcador em relação às políticas educacionais de inclusão, uma vez que temos a criação dos documentos legais que integram as diretrizes (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009; 2015) da educação nacional até os dias atuais.

Trazer a tônica da inclusão diz respeito ao foco de experiência da surdez, por meio do qual, através de determinados saberes que, por conseguinte, ditam os comportamentos a serem seguidos pelos surdos e, com isso, levam a uma subjetividade surda, temos uma constituição do sujeito surdo como deficiente. Ou seja, temos a constituição do aluno surdo como aluno da Educação Especial, portanto, pessoa com deficiência, que apresenta necessidades educacionais especiais (BRASIL 2008; 2009), e sujeito inclusivo (MENEZES, 2011).

Falar sobre educação de surdos significa pensar o presente da educação pela via do questionamento sobre os discursos que produzem verdades sobre a educação e sobre ser surdo, bem como pensar as singularidades que constituem os surdos e suas relações coletivas. Por isso, considero importante investigar as narrativas dos surdos sobre suas experiências no espaço escolar, para fazer uma problematização sobre como se constituem os sujeitos surdos, principalmente nas práticas discursivas que inscrevem a educação inclusiva.

Gallo (2011) fala que a educação produz subjetividades para a manutenção do sistema instituído, para atender à lógica capitalista de mercado e de produção. Para isso, a escola tem a função de produzir subjetividades “que sejam reconhecidas como idênticas” (GALLO, 2011, p. 214). O autor nomeia a escola como “Escola-máquina-de-Estado”, onde, a partir da serialidade, todos os indivíduos seriam incluídos em um espaço de práticas de homogeneização dos sujeitos. Assim sendo, os currículos são organizados para manter uma produção homogeneizante, operando processos de subjetivação.

Os currículos escolares e as práticas pedagógicas, por vezes, são ferramentas de disciplinamento e de controle, operando numa lógica de sujeição dos alunos à norma da instituição escolar, como forma de manutenção da ordem

¹⁴ Sobre essas lutas, no Brasil, uma sugestão de consulta é a obra *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (LANNA JÚNIOR, 2010).

orquestrada pelo Estado. No entanto, deparamo-nos, às vezes, com a realização de atividades que escapam a essas sujeições pedagógicas. Com isso, talvez seja possível pensar que alguns alunos, e mesmo alguns professores, conseguem forjar, em tais espaços, exercícios que estabelecem uma relação de si para consigo, agindo, portanto, a partir de uma dimensão da ética e, por que não dizer, da estética da existência.

A maioria dos surdos põem em questão esses currículos e “impõem” a própria presença como “corpo tensionador” dos processos educacionais de inclusão, com o uso de outra língua, com os modos de interagirem por meio da experiência visual etc.

A sua língua, ao dançar gestualmente, emudece o próprio sentido sonoro da palavra que não possui corpo e não se estende com o corpo. Nesta língua, com este gesto, o surdo ousa resistir, tomando lugar na diferença, incomodando a norma, questionando os padrões escolares, apontando para aquilo que ainda não ousamos compreender, a não ser que abandonemos a voz de nosso próprio saber e de nossas matrizes de experiência (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 404).

A escolarização e o conjunto de práticas pedagógicas são operacionalizados por uma racionalidade de métodos a serem seguidos, como forma de controlar os alunos. Segundo Gallo (2011, p. 217), o método é instrumento de captura, por isso tem tanta importância para a educação. Os métodos são empregados em meio a jogos de poder que atravessam práticas que não consideram a heterogeneidade, no entanto, “[...] no interior mesmo dos jogos de poder criados para produzir identidades, pode brotar a diferença”.

Ao levantar a discussão sobre sujeito, escola e inclusão, Menezes (2011) sugere que “a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades na e para a sociedade inclusiva contemporânea”, a partir não só da lógica de correção, mas também da lógica neoliberal de prevenção dos riscos por processos de normalização. Com isso, busca-se produzir sujeitos inclusivos, ou seja, há um orquestramento de práticas que operam para a constituição desses sujeitos e sua manutenção em condições de inclusão

É difícil escapar da condução do Estado, mas é possível produzir questionamentos sobre essa condução. Isso ocorre quando se compreende como somos subjetivados, na e pela Educação, por meio das estratégias realizadas na escola ou em outros espaços educacionais. Diante disso, busco analisar como os

surdos nos apresentam as relações que estabelecem com esses locais e como se constituem e são constituídos como sujeitos da inclusão.

A escola poder ser propulsora de narrativas diversas, que se dão não só na oralidade e na escrita, mas em outras expressões linguísticas, outras línguas – como a Libras – e em formas de expressões criativas. Assim, temos as subjetividades desses alunos atravessadas pelo dispositivo pedagógico, operando por meio de práticas diversas, tais como projetos, expressões artísticas, encontros, comunicação, entre outros, que promovessem formas de pensar sobre si. Mas, mais do que promover a autorreflexão, é interessante pensar que os espaços escolares podem também ser espaços que contemplem e possibilitem expressões singulares de cada sujeito.

De acordo com Larrosa (2011, p. 36), é possível pensar em práticas pedagógicas em que “se elabore ou reelabore alguma coisa de reflexão do ‘educando’ consigo mesmo”, visto que, algumas delas, podem ser consideradas como mecanismos que transformam os indivíduos em sujeito, ou seja, constroem e/ou modificam a experiência que os indivíduos têm de si. Ainda segundo Larrosa (2011, p. 54), “[...] a produção pedagógica do sujeito não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’”. Isso quer dizer que algumas práticas pedagógicas, segundo esse autor, medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Por meio de tais práticas, os sujeitos passam a ser posicionados como falantes, confessantes; como sendo capazes de produzir as verdades sobre si mesmos. Nesse sentido, reiterando Formozo (2013, p. 35),

A pedagogia é uma das disciplinas que se encontra estreitamente envolvida com práticas de (auto) regulação. Tanto os professores quanto os alunos são estimulados a práticas de cuidado de si, como confessar, se autoavaliar e falar a verdade, buscando assim o autocontrole a autorregulação.

Segundo Larrosa (2011, p. 57), “[...] tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si”. Esses dispositivos devem ser tomados a partir de uma historicidade e contingência, logo, analisados de modo genealógico. Segundo tal ponto de vista, a pedagogia implica em produzir possibilidades de experiência de si, ou seja, constitui sujeitos. Assim, temos que,

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 2011, p. 57).

A partir do pensamento de Foucault, em que se consideram as tecnologias do eu como tecnologias pelas quais o indivíduo estabelece relações consigo mesmo, Larrosa (2011) explica que há um enlace entre subjetividade e experiência de si. Nessa linha de pensamento, os sujeitos são produzidos através de formas de subjetivação, que constituem a experiência que o sujeito tem de si mesmo, imbricada nas relações de saberes e nas normatividades.

A centralidade da educação, na sociedade contemporânea, tem na escola sua referência de instituição, já que se ocupa do governo dos indivíduos e de populações – como os surdos – por meio do poder normalizador. A escola tornou-se o *locus* de corpos educáveis. Mas, também, a escola, como campo confessional e pedagógico de criação, é também produtora de possibilidades de conhecimento de si e, por conseguinte, de execução de exercícios de si. Ela é capaz de promover práticas contínuas e permanentes de autorreflexão, autotransformação.

Na escola, através de algumas práticas pedagógicas, emergem espaços para tecnologias do eu, de modo a promover a experiência de si, por meio de falas, escrita, arte, etc. Observa-se que os alunos conseguem escapar a algumas normas do saber e das disciplinas e apresentam 'resistências', por meio de pensamentos, linguagem, gestos, palavras.

Os surdos mobilizam a dinâmica da escola, tensionando a proposta de educação inclusiva. Provocam mobilizações para o uso da língua de sinais, por isso, a defesa de uma escola de/para surdos, com especificidades, não significando, com isso, uma exclusão. Porém, uma vez que são colocados nesse espaço da escola comum, muitas vezes eles tendem a agrupar-se de uma forma a cumprir simplesmente determinadas demandas institucionais. Por exemplo, a realização de cursos de Libras na própria escola, levando-a a se tornar referência também de promoção desses cursos, não só para os alunos, como para a comunidade em geral. É o caso, por exemplo, da escola em Maceió, na qual se realizou a presente pesquisa. Concordando com Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82)

Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo –, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela.

A escola, portanto, é um lugar onde os surdos podem viver experiências outras, que ultrapassem as matrizes de saberes já instituídas, determinantes de certas formas de ser. A relação entre a comunidade surda e os espaços escolares se dá em meio a constantes questionamentos sobre as normas dos processos de formação educacional dos surdos em detrimento do que seria um padrão de formação dos ouvintes.

Geralmente, temos pelo menos dois focos de experiência para falar sobre produção do sujeito surdo – o da deficiência e o da cultura, pois ambos são “organizados” a partir de saberes (verdades), comportamentos a serem seguidos e modos de ser e de se relacionar consigo e com os outros. Pensar a partir da ideia de um governo de si não produz um terceiro foco, ou outro modo de ser, mas suscita refletir nas singularidades da diferença surda e as possibilidades dos sujeitos surdos de pensarem sobre si mesmos. Assim, tomando as experiências escolares como acontecimento, olho para a temática das políticas educacionais de inclusão e dos movimentos de lutas das comunidades surdas como uma teia de práticas discursivas, que atravessa a constituição do sujeito surdo, como sujeito da diferença, e no tocante à educação, como sujeito da inclusão.

3 O TRABALHO NO ATELIÊ: COSTURAS METODOLÓGICAS



Figura 6 – Tela fixada e primeiros entrelaçamentos
Fonte: Acervo da autora.

Com linhas e agulhas em mãos, após o preparo da tela inicial, é necessário entrelaçar os fios para dar formato ao bordado. Para isso, fazem-se necessárias algumas marcações no primeiro emaranhado que compõe a tela, para saber aonde levar cada fio que irá compor o desenho que se quer bordar. Ao longo da confecção da peça, você precisa ir e voltar com as linhas, levá-las a várias direções e retornar, entrelaçando-as e fazendo as amarrações dos pontos. Comparo o percurso metodológico com esse movimento realizado com os fios. Utilizamos materiais e estratégias, seguimos pistas de direções a serem consideradas, fazemos deslocamentos, neste caso até mesmo físicos, tudo na busca de dar uma materialidade àquilo que estamos colocando em discussão.

A pesquisa acadêmica produz inquietações e/ou estranhamentos sobre determinados fenômenos ou situações, os quais nos compelem a buscar respostas ou colocar algo em questão. Contudo, isso não significa dizer que existe uma resposta certa ou pronta à espera, nem que tais questões serão necessariamente respondidas, mas que temos pistas do que buscamos e, por isso, é preciso pensar em uma trajetória para essas buscas.

A construção de um objeto de pesquisa e, por conseguinte, dos “caminhos investigativos” a serem possivelmente percorridos têm uma relação com as lentes teóricas adotadas. Por isso, o desenrolar desta pesquisa se inscreve no que pode ser chamado de metodologias pós-críticas em Educação (MEYER; PARAÍSO, 2012).

A realização de pesquisa no campo de teorizações pós-críticas¹⁵, acrescento também o campo dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, não nos leva a operar com uma metodologia, no sentido clássico que se atribui ao termo, ou seja, nos moldes de produção da ciência moderna. A metodologia, nesta pesquisa, foi pensada como uma construção. Não há, portanto, um método recomendado, pois “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Considero, juntamente com Meyer e Soares (2005, p. 41), que “[...] um processo de pesquisa que assume esses pressupostos [pós-críticos] é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades [...]”. Dessa maneira, recorri aos estudos pós-estruturalistas, no diálogo com as discussões foucaultianas sobre modos de subjetivação, como pistas teóricas e analíticas, para pensar percursos metodológicos de trabalho, que possibilitassem a produção de informações sobre educação e práticas de subjetivação, como um meio outro de pensar e de produzir conhecimento.

Somado a esses campos de estudos, recorri também aos Estudos Surdos, por considerar não uma relação direta com as teorias pós-críticas, mas por operar com a busca pelo rompimento e superação da perspectiva clínico-médica sobre a surdez e sobre ser surdo. O olhar socioantropológico que atravessa os estudos surdos possibilita pensar em deslocamentos teóricos e metodológicos nas investigações acadêmicas sobre os surdos e seus processos educacionais.

Assim sendo, ao considerar que os modos de pesquisar a partir dessas perspectivas teóricas “[...] se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas que vão conformando os – e se conformando nos – ‘caminhos investigativos’” (MEYER; SOARES, 2005, p. 42), parto do entendimento de que não

¹⁵ O uso dos termos pós-crítica ou pós-estruturalista não são no intuito de encaixar as teorizações em uma perspectiva teórica, mas de, no diálogo com as autoras trazidas, situar melhor de onde partimos para a produção investigativa. Ou seja, tomar a pesquisa também como uma posição crítica e política, e como um modo outro de produção de conhecimento, que busca a superação dos modos de produção positivistas da ciência moderna.

há um melhor método, mas um conjunto de procedimentos, que servem como estratégias de descrição e de análise.

Na presente pesquisa, utilizo a narrativa como ferramenta metodológica e de análise, considerando que narrativas não dizem respeito somente ao que é dito/falado/sinalizado, mas ao conjunto de histórias, memórias, falas e sinalizações, articuladas em contextos sociais e culturais. Para a coleta de narrativas e de informações que me possibilitassem contextualizá-las, lancei mão de procedimentos, tais como entrevistas, observação, questionários, etc., de modo mais dinâmico; mais potente com o que proponho. Inicialmente, tracei um percurso, um roteiro, no entanto, o campo da pesquisa foi me levando a percorrer outros caminhos. Nesse sentido, concordando com Paraíso e Meyer (2012, p. 16-17), destaco que:

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: de lá para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e nos aproximando [...]. Movimentamo-nos para impedir a 'paralisia' das informações que produzimos e que precisamos descrever e analisar.

Assim se deu a presente pesquisa; com movimentos de um lugar a outro, que envolveram desde várias idas à Escola Tavares Bastos (local inicialmente escolhido para a realização da pesquisa) até as idas às outras instituições: O CAS e o IRES¹⁶. A busca por essas outras instituições se deu em virtude de me informarem que alguns alunos da Tavares Bastos recebiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nelas. Foram vários fios colocados em movimento, para dar forma ao bordado. Na seção seguinte descrevo esses percursos.

3.1 O LOCAL DA TECITURA: SITUANDO O *LÓCUS* E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Escola Estadual Tavares Bastos é conhecida na rede educacional pública de Maceió como uma escola de referência para alunos surdos. Partindo dessa informação inicial, busquei informações na 1ª Gerência Regional de Ensino (1ª

¹⁶ IRES – Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez – é um instituto vinculado à Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE). Falarei sobre essa instituição mais adiante no texto.

GERE)¹⁷; gerência a qual esta escola está vinculada. Na fase de elaboração do projeto de pesquisa realizei uma visita a esta gerência, em busca de informações sobre essa escola e sobre a autorização para realização da pesquisa. Fui, então, informada de que havia quatro escolas estaduais, que são referências na inclusão de surdos e que a escola Tavares era a que tinha o maior número de alunos surdos matriculados. Em virtude disso, esta escola foi escolhida como local inicial para a pesquisa.

Após a qualificação do doutorado, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação da Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da Faculdade de Educação (FACED), para seguir a tramitação requerida para a realização de pesquisas com pessoas¹⁸. Na 1ª GERE fui informada que a autorização para a realização da pesquisa deveria ser feita pela gestão da própria escola. Assim sendo, fui até a escola e consegui essa autorização. Após receber o parecer de aprovação da pesquisa, retornei à escola, para iniciar a coleta de materiais empíricos da pesquisa.

A produção dos materiais se deu entre os meses de agosto e dezembro de 2019. Adentrar nessas instituições significou materializar o lugar de participação e de escolarização destes alunos e realizar movimentos que permitiram conhecer a dinâmica do lugar, uma vez que,

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, [...], a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver (MEYER; SOARES, 2005, p. 31).

O olhar que lançamos, certamente, é atravessado pelas perspectivas teóricas que assumimos, mas isso não significa partir de um *a priori*, do que há neste contexto ou das narrativas que buscamos. Logo, foi importante o uso de um “diário

¹⁷ A rede estadual de educação de Alagoas está dividida em treze Gerências Regionais de Ensino (GERE's), situadas em diferentes localidades do estado. A 1ª Gerência, situada na capital alagoana, abrange a seguinte área: Prado, Riacho Doce, Ponta da Terra, Sítio São Jorge (Marcelo Resende e Fernandes Lima), Novo Mundo (Malba Lins Costa), Jacintinho, Ipioca, Jaraguá, Reginaldo, Jacarecica, Pajuçara, Paripueira, Vergel, Centro, Bom Parto, Trapiche, Ponta-Grossa, Farol (Tavares Bastos e Edmilson Pontes), Barra de Santo Antônio, Pajuçara, Paripueira e Marechal Deodoro Feitosa, Santo Eduardo, Joaquim Leão, Graça Torta, Piabas e Poço. Atende a um total de 53 escolas, dentre elas, a Escola Tavares Bastos, como foi já informado. Informações extraídas do Portal do Governo de Alagoas: <http://www.educacao.al.gov.br/institucional/gerencia-regional-de-educacao>. Acesso em: 02 jan. 2021.

¹⁸ Esta pesquisa foi vinculada à pesquisa do GIPES sobre educação e processos educacionais de surdos, logo a tramitação no comitê de ética ocorreu com a inserção do projeto de pesquisa a essa pesquisa “guarda-chuva”.

de bordo”, para registrar as informações que constituíram os materiais da pesquisa e, com isso, ajudou-me a descrever todo o percurso realizado. A escrita descritiva da escola e da relação dos alunos com esta, bem como a da ida a outros locais, que compõem uma rede educacional para os surdos, possibilita-me, de alguma forma, apresentar um contexto da educação de surdos de Alagoas, nesta tese. Isso pode ser considerado também o exercício narrativo, nesse processo, enquanto pesquisadora. Afinal, pesquisa envolve (des)encontros, descontinuidades, acontecimentos, seleção de fragmentos, memórias dos registros de observação e da realização dos percursos investigativos. A pesquisa, portanto, aconteceu com movimentos da pesquisadora na produção dos materiais; que foram da escola para o CAS, do CAS para a escola, desta para o IRES e, assim, sucessivamente. Para situar melhor, apresento como se deram esses movimentos.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada somente na Escola Tavares Bastos (ETB), com alunos surdos, com o intuito de pesquisar sobre experiência de ser surdo no contexto da escola comum. Entretanto, foram agregados materiais à pesquisa, a partir de buscas no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e no Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez (IRES/AAPPE). Assim, o objetivo da pesquisa foi reformulado para: **analisar narrativas de experiências escolares de surdos em contextos inclusivos**. Dessa forma, contemplei o CAS, como mais um espaço inclusivo, para a coleta das narrativas de alunos surdos. Ao longo desses percursos, foram utilizadas algumas estratégias metodológicas, para a produção dos materiais da pesquisa. Para atender ao objetivo específico de “descrever como ocorre a inclusão de alunos surdos em uma escola polo da rede estadual de ensino e em um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Maceió/AL”, lancei mão das seguintes empirias:

- Observações¹⁹ do cotidiano escolar, na Escola Tavares Bastos, considerando aspectos como a organização do tempo, espaço, interação entre alunos e presença dos intérpretes.
- Questionário, com questões abertas, aplicado aos intérpretes.

¹⁹ Não trago especificamente registros das observações. Utilizo-os de forma agregada às informações coletadas na pesquisa.

- Questionário, para obtenção de informações sobre as instituições: escola e CAS.

Tendo como outro objetivo específico “investigar sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, junto a educadores vinculados a essas instituições”, utilizei a entrevista semiestruturada com a professora do AEE da escola e com professoras do CAS. E, considerando o objetivo específico de “discutir os modos de ser surdo, a partir das narrativas de experiências de surdos, em contextos escolares inclusivos”, utilizei as seguintes estratégias:

- Questionários, com questões fechadas e abertas, escritos em língua portuguesa, impressos, que foram aplicados aos alunos, antes das entrevistas.
- Conversas em grupo, com alunos da escola e do CAS. Filmadas e realizadas juntamente com a presença de intérprete de língua de sinais, para obter narrativas sinalizadas.
- Produção de vídeos individuais dos alunos, com narrativas sinalizadas.

Por fim, foi através de conversa com uma coordenadora pedagógica do IRES e a utilização de um formulário que coletei dados sobre essa instituição, no intuito de obter informações que pudessem ser agregadas à discussão sobre a educação de surdos, em Maceió.

Antes de ir a campo foram adotados alguns critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, como forma de ter em vista quem seriam exatamente os sujeitos participantes da pesquisa. As dificuldades com a obtenção dos dados na escola escolhida serviram para repensar e olhar outras possibilidades de conhecer como acontece a educação de surdos em Alagoas, principalmente, em Maceió. Então, assim como o percurso foi se modificando, foram surgindo outros sujeitos, que agregaram informações e trouxeram outros elementos para a pesquisa e, por isso, foram incluídos como participantes.

A coleta de narrativas ocorreu com alunos de duas instituições: a Escola Tavares Bastos e o CAS. Para os alunos participantes foram adotados como critérios: a livre adesão e a fluência em Libras. Na escola, foram convidados alunos com idade maior de 18 e cursando o Ensino Médio. No CAS houve a indicação das turmas, por parte de algumas professoras, então participaram alunos com idade acima de 16 anos, e alguns que já haviam concluído o Ensino Médio.

A partir dos percursos realizados nas instituições (Escola e CAS) e dos critérios acima mencionados, 21 alunos surdos participarem desta pesquisa, a destacar: seis alunos da escola Tavares, oito alunos de uma turma do CAS e sete alunos de outra turma do CAS. Na escola, os alunos foram de diferentes turmas do Ensino Médio, do turno vespertino e do CAS, foram alunos de duas turmas indicadas pela instituição, por serem alunos que concluíram ou que estão cursando o Ensino Médio. No quadro 1, na próxima página, trago uma apresentação dos participantes.

Inicialmente havia a pretensão de realizar a coleta das narrativas dos alunos em dois momentos: o primeiro seria a entrevista narrativa e, o segundo momento, seria um retorno das traduções e possíveis complementos às falas trazidas. Todavia, essa coleta ocorreu no final do período letivo, então resolvi esperar para o início do ano letivo de 2020. Foi quando, pouco depois do início das aulas, começou a pandemia do coronavírus (COVID-19) e as atividades presenciais foram suspensas. Tentei contato com a direção da escola, mas, devido a várias circunstâncias, ficou inviável conseguir mais informações. De toda forma, isso não prejudicou a pesquisa, uma vez que foi possível desenvolver as análises com o material que já havia sido produzido.

A maioria dos alunos da Escola Tavares é proveniente de Maceió. Dos seis alunos que participaram da pesquisa, um deles reside em uma cidade vizinha (Rio Largo). Em relação aos alunos do CAS, a maioria dos participantes da pesquisa foi de pessoas de outros municípios, que fazem parceria com esta instituição. Com isso, a pesquisa foi feita com diversos sujeitos, possibilitando apontar que, apesar da disseminação da Libras, o acesso a esta língua acontece mais na capital alagoana. Um exemplo disso são os alunos do CAS, que se deslocam até Maceió, para terem aulas de e em língua de sinais.

Quadro 1 – Alunos Participantes Da Pesquisa²⁰

LOCAL	NOME	IDADE	SÉRIE/ANO	CIDADE
ESCOLA TAVARES BASTOS	Cleiton	18	1º EM	Maceió (Chã da Jaqueira)
	Leandro	18	1º EM	Maceió (Chã da Jaqueira)
	Mario	23	2º EM	Rio Largo
	Jane	19	2º EM	Maceió (Tabuleiro)
	Sandy	19	1º EM	Maceió (Pontal da Barra)
	Celina	19	3º EM	Maceió (Clima Bom)
CAS – TURMA 1 – OLINDINA	Yara	18	Concluiu EM	Boca da Mata
	Ryan	31	3º EM	Boca da Mata
	John	19	Concluiu EM	Boca da Mata
	Luís	20	Concluiu EM	Boca da Mata
	Ricardo	19	9º	Maceió
	Dara	21	Concluiu EM	Boca da Mata
	Edvan	27	Concluiu EM	Boca da Mata
	Augusto	20	Faculdade	Maceió
CAS – TURMA 2 – EDINETE	Alice	21	Concluiu EM	Capela
	Mônica	20	3º EM	Capela
	Mirian	17	2º EM	Capela
	Almir	28	EJA 3º	Atalaia
	Elias	16	1º EM	Maceió
	Henrique	20	9º EF	Atalaia
	Jeane	16	1º EM	Maceió

Fonte: Elaboração da autora.

Importante demarcar que na pesquisa com a população surda, por uma questão ética, consideramos a diferença linguística e cultural da mesma, ou seja, reconhecemos as especificidades desse grupo. Ao tratar da questão ética na

²⁰ Como forma de tentar preservar a não identificação de participantes, os nomes dos alunos são fictícios, já que não houve autorização expressa, por parte de todos, para o uso dos nomes reais.

pesquisa com populações surdas, Karnopp (2017) nos alerta para o cuidado com as especificidades do grupo, que neste caso requer uma sensibilidade em relação ao uso da língua. Diante disso, contei com a mediação de tradutor e intérprete de Libras, como já mencionado anteriormente, pela necessidade, por parte da pesquisadora, da mediação linguística. Outrossim, os excertos das narrativas sinalizadas trazidas nesta pesquisa foram traduzidos da LIBRAS para a língua portuguesa.

É preciso reconhecer as diferenças na estrutura das duas línguas: de sinais e portuguesa, tanto sinalizada e falada quanto escritas. Vale considerar que, para fins acadêmicos, é utilizada a língua oficial – português, logo as narrativas dos alunos surdos trazidas para o texto não estão na estrutura da língua de sinais, e sim da língua portuguesa. Entendo que tais narrativas têm o atravessamento da tradução, que envolve uma contextualização, para que sejam inteligíveis, durante a leitura. Ainda assim, utilizarei, por vezes, o termo narrativas sinalizadas, para me referir às que foram coletadas, por meio de filmagens, junto aos alunos.

Coloco-me, portanto, no exercício de olhar para as práticas que aparecem nas narrativas desses alunos, como uma tentativa de tecer uma análise sobre processos educacionais apresentados por alunos. Trata-se de uma escolha metodológica em operar a pesquisa com os sujeitos de certo grupo, que é subjetivado como aluno inclusivo ao ser colocado junto a uma população alvo de determinadas políticas e, ao mesmo tempo provoca um tensionamento a essas políticas, a partir de sua condição de diferença. Ainda que a condição linguística ponha em questão uma problemática referente à tradução, entendo que os sentidos atribuídos pelos alunos surdos às práticas escolares se mantêm na dinâmica da pesquisa e não a invalida.

Como forma de coletar essas narrativas, baseei-me no método da entrevista narrativa. A entrevista narrativa, como método de geração de dados, segundo Jovchelivitch e Bauer (2002, p. 91), é pensada a partir da ideia de que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de narrativa”. Partindo do entendimento de que “as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós a encontramos em todo lugar” (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2002, p. 91), considero que a narrativa está presente ou se faz presente de diversas maneiras, não apenas na fala, mas na forma de “contação de histórias” dos mais variados estilos (contos,

pinturas, conversações, etc.), e que estão presentes em diversos lugares, nesse caso, na escola, na comunidade, nos pontos de encontro, entre outros.

Flick (2009) explica que a entrevista narrativa é utilizada em pesquisas biográficas, geralmente com o intuito de fazer com que o informante conte uma história acerca da área a ser investigada. Para tanto, faz-se necessário utilizar uma “pergunta gerativa de narrativa”, referente ao estudo em questão. Nesse tipo de entrevista, há uma possibilidade de fornecer detalhes de uma dada história. “A orientação principal é oferecer aos entrevistados um espaço para que contem suas histórias [...]” (FLICK, 2009, p. 170). Esse autor sugere que, por não se tratar necessariamente de uma entrevista completamente aberta, as intervenções (estruturadas) feitas pelo entrevistador devem ser realizadas ao final da entrevista. “[...] Essas entrevistas são mais sensíveis e suscetíveis aos pontos de vista dos entrevistados do que outras entrevistas nas quais os tópicos concretos e o modo como devem ser tratados são demasiadamente pré-estruturados pelas perguntas” (FLICK, 2009, p. 177). Nesse sentido, Jovchelivitch e Bauer (2002) sugerem que as perguntas são apenas para servir ao propósito de ligar o objeto aos objetivos da pesquisa.

Assim, o modo de condução de quem está a pesquisar é que vai, de certa forma, possibilitar a emergência dos elementos de narrativas, que serão trazidos pelos participantes da pesquisa, uma vez que “a entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2002, p. 93). Nesse sentido, penso a busca por narrativas de alunos surdos como forma de conhecer experiências escolares, no contexto educacional alagoano.

Ainda a título de esclarecimento, a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: iniciação, narração central, fase de perguntas, fala conclusiva (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2002). Não se trata de uma grade de regras a serem pensadas como engessadas nesse processo, mas como forma de ajudar a pensar em como organizar os dados coletados. Assim sendo, utilizei um questionário prévio, para os alunos responderem por escrito, com questões abertas e fechadas, como forma de coletar informações mais diretas sobre a escolarização, e, em seguida, realizei filmagens de narrativas sinalizadas dos alunos. Baseando-me na entrevista narrativa, lancei uma questão disparadora, para que os alunos apresentassem

narrativas sobre sua relação com a escola e seus percursos escolares, ou seja, propus uma questão inicial para disparar narrativas de experiências escolares. Foram realizadas gravações de vídeos individuais e em grupo, com os alunos participantes, por isso, em alguns momentos do texto estarei me referindo à conversa em grupo, em vez de entrevista narrativa. Os procedimentos das filmagens serão detalhados mais adiante, no texto.

Segundo Andrade (2012, p. 174-175), “[...] por meio da narrativa é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos”. Assim, a narrativa pode ser tomada como vivência da própria experiência e compreensão de si mesmo. Isso pode levar à possibilidade de trazer múltiplas questões sobre si; sobre os modos de ser surdo nos espaços escolares. Segundo Galvão (2005, p. 330),

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.

A coleta de narrativas foi pensada como possibilidade de investigar questões subjetivas, pois envolveu um espaço de abertura para que cada sujeito trouxesse seus relatos. O que pode ser narrado é uma ou várias histórias, nas quais eles (os participantes) pudessem pensar sobre si, em suas trajetórias escolares. Foi, então, partindo do pressuposto de que os participantes fariam sobre si, enquanto sujeitos surdos, e suas relações com os espaços educacionais, que a pergunta geradora das narrativas foi: Como é/como foi ser aluno surdo na escola que você estuda/estudou?

Antes de chegar a essa questão, na qual os alunos poderiam falar espontaneamente, como mencionei logo acima, foi aplicado um questionário para coletar algumas informações mais gerais, tais como tempo de escolarização, em quantas escolas estudou, se conta com a presença do intérprete de Libras, entre outras (ver anexos). As informações coletadas nos questionários e as narrativas dos alunos serão apresentadas no capítulo 5. A seguir, faço uma apresentação das instituições que aparecem na pesquisa e de como ocorreram meus contatos com as mesmas.

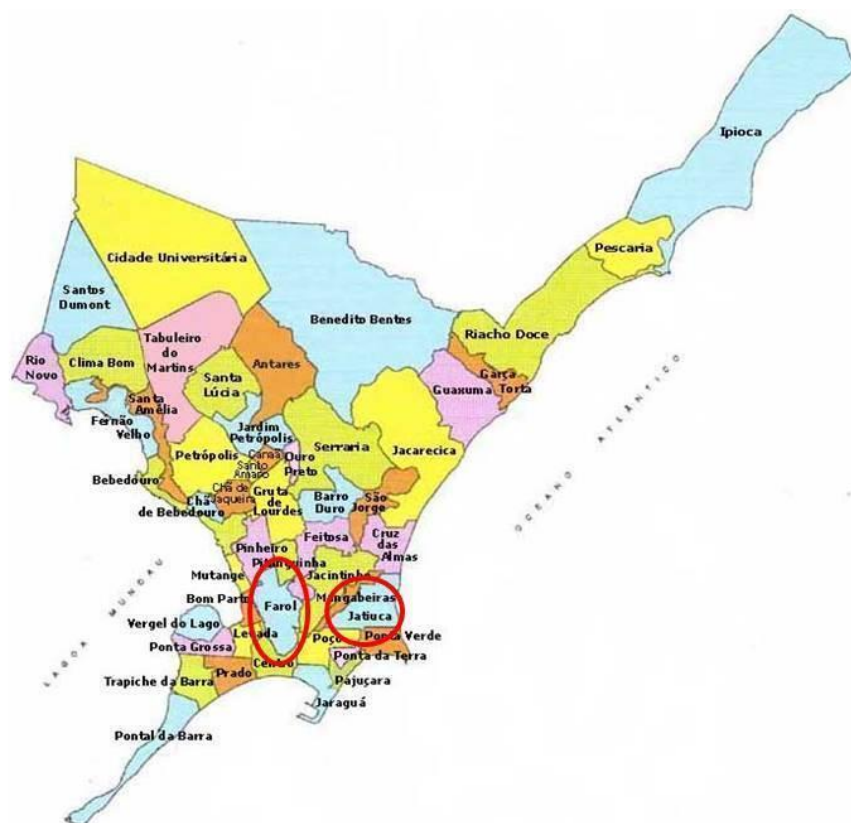
3.2 AS DIREÇÕES DOS FIOS: OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A Escola Estadual Tavares Bastos

Esta escola foi fundada em 1932 e, desde o ano de 2003, tem recebido “alunos com necessidades especiais”²¹. Trata-se de uma escola que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Os dados coletados, em 2019, com a coordenação da instituição, indicaram que ela contava com 49 alunos surdos, de um total de 812 alunos matriculados, distribuídos entre o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Desse total de alunos, 264 estavam no Ensino Médio. A escola possui 11 salas e estava funcionando com 11 turmas no turno da manhã e 10 turmas à tarde. Seu prédio possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, uma biblioteca e uma sala de informática. No momento da pesquisa, contava com 7 intérpretes e 2 professores surdos de Libras.

Geograficamente, a referida instituição localiza-se em frente à Praça Centenário, no bairro do Farol, em Maceió. Trata-se de uma área de grande circulação, que liga a parte baixa à alta da cidade. Os alunos que a frequentam são provenientes de diversos bairros da capital. Trago a seguir uma figura com um mapa dos bairros de Maceió, destacando os bairros do Farol e Jatiúca, onde ocorreu a realização da pesquisa.

²¹ Informações encontradas em: <http://existempessoascomdeficiencia.blogspot.com/2010/03/maceio-escola-estadual-tavares-bastos-e.html>. O termo *necessidades especiais* aparece em sites de informações sobre a escola. Vale destacar que essa designação tem uma relação, que é de produção histórica e social, atrelada, principalmente, à noção de deficiência. Na política nacional de educação especial de 1994 utilizou-se o termo “portador de necessidades especiais”, já na política de 2008 afirma-se que “[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos [público-alvo]”. Vários fatores podem estar ligados ao emprego de tal termo, sendo que um deles é a forma como aparece em documentos da legislação educacional e os sentidos que lhe são atribuídos.



Fonte: <https://journals.openedition.org/confins/docannexe/image/21976/img-2.jpg>

Figura 7 – Mapa dos bairros de Maceió

A Praça Centenário tornou-se local de circulação de pessoas surdas e de visibilidade do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Vemos, então, aproximações entre sujeitos surdos, a partir do transitar destes por esse espaço. É perceptível a circulação desses sujeitos em determinados espaços da cidade, tais como nas proximidades da Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE) e do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), no Bairro da Jatiúca²².

²² Os círculos no mapa (Figura 1) são para demarcar os bairros do Farol, onde se situa a Escola Tavares Bastos, e o bairro da Jatiúca, onde estão situados o CAS, a AAPPE e o IRES. O bairro da Jatiúca apresenta uma diversidade no tocante à situação socioeconômica. Uma parte deste bairro é situada na área nobre da cidade e uma parte é constituída por uma área de vulnerabilidade social. O CAS fica situado nesta área vulnerável, vizinho a uma das escolas da rede estadual, enquanto o IRES e AAPPE estão situados em uma avenida ligada à área favorecida economicamente. Essas instituições recebem públicos diversos, de qualquer local de Maceió, como também de outros municípios alagoanos.



Figura 8 – Portão da frente da Escola Tavares Bastos
Fonte: Acervo da autora.



Figura 9 – Escola Tavares Bastos
Fonte: Acervo da autora.



Figura 10 – Escola em frente à Praça Centenário
Fonte: Acervo da autora.



Figura 11 – Centro da Praça Centenário
Fonte: Acervo da autora.



Figura 12 – Praça em frente à escola
Fonte: Acervo da autora.



Figura 13 – Escola e praça
Fonte: Acervo da autora.

O início da pesquisa na escola, depois da aprovação da COMPESQ/FACED, deu-se quando, após tentativas sem sucesso de contato via telefone, para agendar uma visita à escola, resolvi ir até lá pessoalmente. Quando cheguei, vi que a escola estava passando por uma reforma. Havia vários materiais de construção e pessoas trabalhando, nas dependências e entorno da escola. Como também estava sendo pintada, não havia nem mesmo um nome no prédio. Mas, estava em operação.

Ao chegar, fui informada que houvera uma mudança na sua direção. Expliquei a pesquisa à atual diretora, que não fez objeção à realização. Nesse mesmo dia, a diretora mostrou-me as salas do Ensino Médio, em que havia alunos surdos, e apresentou-me aos intérpretes de Libras²³. Perguntei se poderia ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e ela me falou que poderia marcar outro momento para poder me mostrar esse documento.

Na segunda semana de pesquisa (o cronograma da coleta está apresentado no quadro 4, no final deste capítulo), quando voltei ao prédio, alguns alunos estavam saindo para uma aula passeio. A entrada da escola estava bastante tumultuada. A diretora e a coordenadora estavam muito ocupadas, ainda assim a diretora entregou-me o documento do PPP e falou que eu não poderia sair com esse documento da escola, mas que eu poderia lê-lo em qualquer local de suas instalações. Então, sentei-me em uma carteira que estava no corredor, em frente à sala da direção, e ali mesmo fiz a leitura e anotações. A transição de alunos pelo corredor era frequente.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de gestão democrática da escola, e pode ser considerado como uma ferramenta que caracteriza e descreve esse local. Trata-se de um documento que apresenta a proposta político-pedagógica da escola e que serve de base para as práticas pedagógicas e demais atividades a serem promovidas nesse espaço. O PPP apresenta um panorama da escola e os objetivos pretendidos pelos educadores naquele espaço. O PPP da Tavares Bastos apresenta, portanto, uma contextualização dessa instituição, de que forma ela está estruturada. Segundo o que consta nesse documento, não há uma pesquisa aprofundada sobre a condição socioeconômica dos alunos, contudo, indica que atende alunos de classe média baixa e pobre, de diversos bairros da cidade.

²³ Tive mais contato com uma das intérpretes que trabalha nessa escola e foi ela quem me ajudou durante a coleta.

Conforme já mencionado pela direção e coordenação, a escola funciona nos três turnos, sendo a EJAI ofertada no turno da noite. Ao discorrer sobre o perfil dos alunos da escola, o documento indica que:

[...] atende alunos com algum grau de deficiência, em especial a surdez, o que caracteriza a escola como sendo POLO, pois concentra o maior número de surdos do município de Maceió, atendendo a outros portadores de necessidades especiais, preconizado pela LBI 13.146 de 06/08/2015, na Sala de AEE (PROJETO..., 2019, p. 11).

O documento traz como um dos objetivos específicos: “[...] promover uma inclusão, de fato e de direito, dos alunos com qualquer grau de deficiência, ou não, de forma a evitar a evasão escolar e repetência” (PROJETO..., 2019, p. 7). É possível observar a presença, em trechos do texto, da perspectiva clínica-médica. Por exemplo, o uso do termo surdez associado à deficiência.

Na parte do marco conceitual da escola, encontramos que “Educar sem distinção é uma questão maior para a instituição, onde haja um pilar estruturado e baseado na democracia, equidade e qualidade de ensino, buscando dessa forma a formação de uma sociedade mais justa” (PROJETO..., 2019, p. 31).

Na parte do marco operativo da escola, informa-se que:

Aos alunos com diversos graus de deficiência, há a sala de recursos multifuncionais, o que auxiliam os alunos, no contraturno, a melhorar sua atuação e envolvimento nas aulas. Além disso, promove-se o incentivo dos alunos a buscar auxílio dos Centros de Atendimento aos Surdos – CAS, para que progressivamente os alunos aprendam sinais em Libras correspondentes aos vocabulários em sala de aula (PROJETO..., 2019, p. 32-33).

Na parte dos programas de atividades escolares, consta a oferta do “curso de Libras para toda comunidade escolar para atendimento aos surdos” (PROJETO..., 2019, p. 35), sem dar detalhes sobre como ocorre essa oferta. Na parte sobre a sala de recursos multifuncionais, é possível notar o alinhamento com o que preconiza a legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado, da política educacional de inclusão.

A partir desse documento, pensei sobre a importância da discussão sobre inclusão escolar, como algo que perpassa a educação de surdos. Afinal, as escolas da rede regular de ensino, principalmente as públicas, pautam-se na perspectiva educacional de inclusão. Logo, os projetos pedagógicos das escolas, de alguma forma, tentam responder a essa perspectiva. Ademais, é nos contextos das salas comuns das escolas regulares que os surdos estão inseridos, em Alagoas.

Após a leitura do documento, dirigi-me até a secretaria da escola, para obter alguns dados como, por exemplo, o número de alunos surdos matriculados. Inicialmente, os dados, que anteriormente me pareciam óbvios, não estavam ali. Na secretaria não foi possível obter o número exato de alunos surdos. A secretária conferiu as listas, mas não foi possível dizer quantos estavam matriculados no ano letivo de 2019. Não havia um registro organizado sobre o número de alunos matriculados, nem quantos eram surdos. A secretária pegou algumas listas das turmas, mas não teve como passar as informações corretamente, então pediu que eu falasse com a coordenadora da escola.

Só posteriormente consegui entregar à coordenadora um questionário com uma lista de dados, que eu gostaria de saber sobre a escola, e combinamos um dia para eu buscar tais informações com ela. Ao chegar no dia combinado, ela ainda não havia preenchido o questionário, mas disse que tinha os dados. Falei que podia esperá-la, e foi então que conferi, com a coordenadora, lista por lista de cada turma, quantos alunos surdos estavam matriculados e em quais turmas. Foi assim que identificamos o total de 49 alunos surdos.

Elaborei uma carta-convite aos alunos, para convidá-los a participar da pesquisa. As cartas-convite foram distribuídas aos alunos surdos, mas não houve adesão. Essas cartas foram feitas no formato de português escrito. Suponho que esse foi um dos motivos pelos quais os alunos não deram retorno. Posteriormente, dei-me conta de que os alunos apresentavam dificuldades com a leitura na língua portuguesa escrita e, conseqüentemente, com a compreensão do que estava sendo solicitado. Segundo Holcomb (2011, p. 141) "[...] em razão de ambientes linguísticos e comunicativos empobrecidos em casa e na escola, muitas crianças surdas crescem com habilidade de leitura e escrita relativamente deficientes". Logo, se não houver uma compensação ao longo dos anos escolares, os alunos chegarão ao Ensino Médio apresentando dificuldades na leitura e escrita do português.

Os alunos com quem tive contato direto demonstraram certa timidez e alguns pareciam não entender exatamente o que seria uma pesquisa de doutorado. Houve um episódio em que comecei a conversar com um aluno, no pátio da escola, mas, quando perguntei se ele concordava em participar de uma pesquisa, ele prontamente se negou. A mãe dele, que estava presente, disse que ele era muito tímido. A pretensão inicial era de realizar entrevistas-narrativas individuais com os

alunos, mas percebi que essa abordagem não funcionaria. Então, considerei a realização da entrevista em grupo em vez de individual.

Intentando conhecer um pouco mais acerca de como acontecia o trabalho com os alunos surdos nessa escola, entreguei um questionário para ser respondido, por escrito, pelos tradutores e intérpretes de língua de sinais (nos APÊNDICES). As respostas a esses questionários serão apresentadas à frente.

Visitei diversas vezes a escola, a cada semana, entre os meses de agosto e setembro de 2019, entre pegar dados, entregar os convites e questionários para obter mais informações e tentar contato com os alunos. Já me encontrava na primeira semana do mês de outubro e ainda não conseguira fazer coleta com os alunos. Nessa semana, quando cheguei à escola, deparei-me com um painel, no pátio central, alusivo ao dia do surdo. Eu havia entrado em contato, anteriormente, com a diretora, para saber se haveria algum projeto ou evento referente ao Setembro Azul e ela me informou que não. Em contato com a intérprete, ela informou que os alunos participaram dos eventos realizados pelo CAS.



Figura 14 – Foto do painel sobre o Dia Nacional do Surdo
Fonte: Acervo da autora.

Em outro momento, em conversa com a intérprete de Libras, ela falou que os alunos do turno da tarde eram melhores para trabalhar, pois eram mais desprendidos e tinham mais fluência em Libras, e sugeriu-me tentar uma conversa com eles em grupo, pois isso já havia acontecido anteriormente, em outra pesquisa.

Consegui, então, com a diretora da escola, o agendamento de uma sala de aula, para realizar a pesquisa com os alunos.

No dia agendado para a realização da coleta de narrativas dos alunos, quando cheguei à escola, ela estava um tanto esvaziada. Fui informada que o número de faltantes estava alto e que muitos alunos dependiam do transporte escolar, então esperei um pouco a chegada dos alunos. Depois de um tempo de espera, a intérprete me falou que haviam chegado alguns alunos surdos. Ela se dirigiu a eles e explicou sobre o convite para a pesquisa. Então ela me apresentou aos alunos. Seis alunos concordaram em participar. Dirigimo-nos à sala reservada e todo o trabalho foi feito com o acompanhamento e intermediado por essa tradutora e intérprete de língua de sinais.

Explicamos sobre a pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a assinatura dos termos, tivemos os seguintes procedimentos: 1) aplicação do questionário; 2) filmagem de vídeos individuais; 3) filmagem da entrevista narrativa em grupo. O questionário foi entregue aos alunos, para que eles respondessem individualmente e informamos que, ante qualquer dúvida, eles poderiam perguntar a mim. Depois de responderem, foram realizadas as gravações individuais, quando cada participante falou algo que lhes ocorresse de imediato, em relação à sua relação com a escola. Por fim, foi realizado o momento em grupo, no qual eles puderam falar sobre suas experiências escolares.

Foi possível observar certa dificuldade dos alunos surdos com a língua portuguesa, ou melhor, com a disposição da atividade nesse formato escrito. Surgiram várias dúvidas no momento de responder ao questionário. Em algumas questões, mesmo sabendo responder, eles demonstraram insegurança e recorreram à intérprete, para esclarecer o sentido de algumas palavras. Nas gravações individuais, eles se mostraram bastante tímidos, como se não soubessem o que falar ou tivessem algum receio. Apenas um dos alunos foi muito espontâneo ao falar. Uma das alunas não sabia o que dizer. Já no momento em grupo eles se mostraram mais à vontade. Ainda assim, um dos alunos não falou.

Essa situação também aconteceu nas conversas com os alunos do CAS. Cabe mencionar que a timidez ou receio não é apontada aqui como traço ou característica desses alunos, mas como algo provavelmente relacionado ao momento de pesquisa. Por mais que seja solicitado que falem livremente, os participantes apresentam preocupações sobre o que falar, ou o que se espera que

eles falem. Como nos explica Silveira (2007), a entrevista é uma arena. Nesse caso, eu diria que não só a entrevista, mas a pesquisa de campo torna-se essa arena de significações e de relação de poder, entre participantes e pesquisador(a).

Ainda sobre a pesquisa na Tavares Bastos, é preciso acrescentar que, como os alunos surdos integram o público-alvo da Educação Especial, alguns deles participam do Atendimento Educacional Especializado, na sala de recursos multifuncionais da escola ou em outros espaços. A sala de recursos da escola conta com a atuação de duas professoras. Em uma das idas à escola, procurei a professora Flávia²⁴, que fora indicada pela coordenadora da escola. Essa professora concordou em participar da pesquisa; o relato da entrevista com ela será apresentado adiante. Não foi possível ter contato com a outra professora dessa sala. Esse contato foi intermediado pela coordenadora da escola, e não tive retorno. Então, o material coletado na escola pode ser destacado da seguinte forma:

Quadro 2 – Resumo dos materiais coletados na escola

Coleta de materiais na escola
Diálogos com a direção e coordenação da escola e formulário de coleta de informações sobre a estrutura da escola
Acesso a/ leitura do PPP
Observações
Formulário de questões abertas aos intérpretes
Entrevista com a Professora do AEE
Aplicação de questionário, gravação individual e conversa em grupo com 6 alunos do Ensino Médio

Fonte: Elaboração da autora.

Em suma, a coleta de materiais na escola se deu por meio do uso de várias empirias, que me permitiram organizar informações sobre essa escola e, de certa forma, levaram-me a outras buscas, em outros locais. A seguir, falarei sobre a coleta no CAS.

²⁴ Nome fictício.

– O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)

O Centro de Capacitação de Profissionais e de Atendimento a Pessoas com Surdez Professora Joelina Alves Cerqueira (CAS)²⁵, situado no bairro da Jatiúca, em Maceió, consiste num local de atendimento e apoio aos alunos surdos. Inclusive, isso aparece no PPP da Escola Tavares Bastos e foi mencionado pela intérprete que me auxiliou, ao indicar que alguns alunos da escola poderiam ter também assistência nessa instituição. Resolvi, dessa maneira, procurar esse centro, para conhecer seu funcionamento e verificar se alunos da Tavares Bastos eram lá atendidos naquele momento.

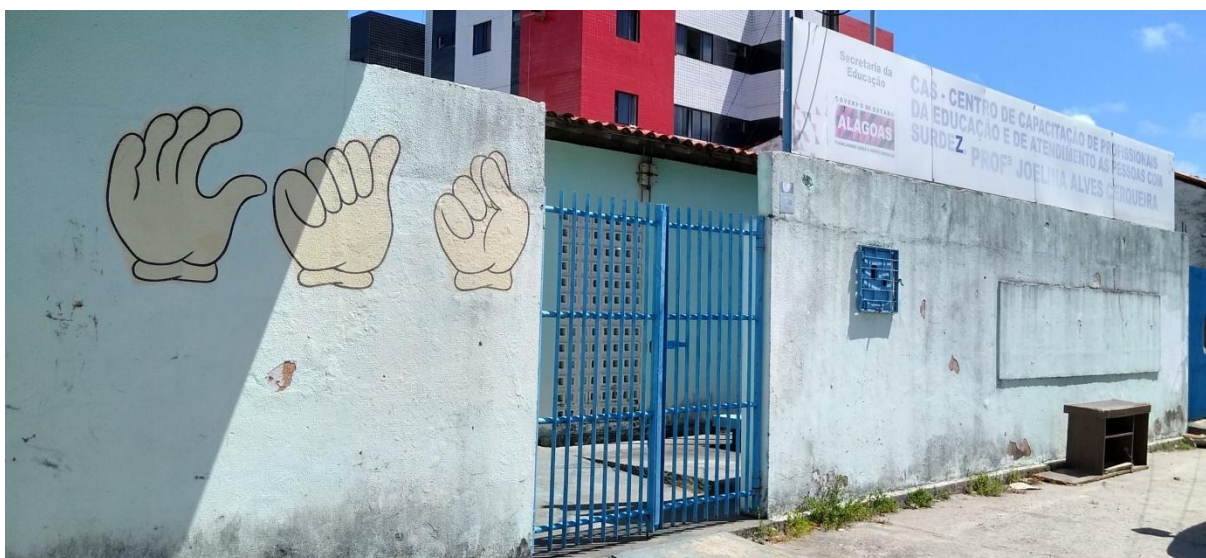


Figura 15 – CAS – Maceió
Fonte: Acervo da autora.

A primeira incursão ao Centro foi no sentido de saber se eu poderia realizar a pesquisa também lá. A secretária informou que seria necessário levar um ofício solicitando a autorização da pesquisa e falou que as pessoas mais indicadas para dar informações seriam as professoras Olindina e Suzana²⁶. Providenciei o ofício e, no dia que tive autorização, foi agendado um encontro com a professora Suzana.

²⁵ As redes públicas de ensino de Alagoas contam com dois Centros de Atendimento aos Surdos (CAS), um situado em Maceió e outro na cidade de Arapiraca. Como a pesquisa ocorreu em Maceió, este segundo centro não será abordado aqui. O CAS de Maceió pertence à rede estadual, enquanto o CAS de Arapiraca pertence à rede municipal de ensino.

²⁶ As professoras do CAS autorizaram verbalmente suas identificações na pesquisa.

Por meio de um questionário (ver APÊNDICES), foi possível coletar algumas informações sobre a estrutura dessa instituição. O CAS de Maceió é uma instituição da rede estadual de ensino, que recebe alunos surdos a partir dos dois anos de idade. No período de realização da pesquisa, contava com 13 professores, sendo três surdos e 10 ouvintes, e com um número total de 32 funcionários, dos quais quatro são tradutores e intérpretes de Libras, que, assim como na escola, são contratados via processo seletivo. O local possui oito salas de aula e funciona nos três turnos, com oferta de AEE e de cursos de Libras. As salas são equipadas para uso e reprodução de vídeos. Estava atendendo um total de 534 alunos, dos quais 129 são surdos.

As atividades desenvolvidas no CAS são: Oferta do Atendimento Educacional Especializado, cursos de Libras, Oficinas (linguagem, teatro e informática), capacitações e formações de professores. Além disso, realiza e também participa de eventos promovidos por instituições que realizam trabalhos com/para os surdos. Os cursos de Libras são ofertados para a comunidade em geral, semestralmente, com turmas de Básico I e II. Desenvolve alguns projetos pedagógicos e trabalha com temas transversais, que são definidos de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

No encontro com a professora Suzana, expliquei-lhe sobre a pesquisa e ela falou um pouco sobre como funciona o CAS. Naquele momento não havia alunos especificamente da Tavares Bastos. O CAS atende alunos de Maceió e de outras cidades, com turmas de Libras, Libras e Português, Atendimento Educacional Especializado, por meio dos encaminhamentos das escolas ou de parcerias com as redes de ensino; cada aluno geralmente recebe atendimento uma vez por semana, a depender da(s) atividade(s) que frequenta. Também oferece curso de Libras à comunidade em geral.

A professora Suzana falou que havia alunos do Ensino Médio e que já sabiam Libras, e indicou que eu fizesse a entrevista ou conversa com alunos de duas turmas, especificamente, porque seriam as turmas com alunos que correspondiam ao perfil indicado inicialmente, no projeto, para os participantes da pesquisa: idade a partir de 15 anos, Ensino Médio e fluência em Libras. As turmas eram das professoras Edinete e Olindina. A própria professora Suzana lhes informou sobre a pesquisa e me pôs em contato com as demais docentes. Faço o destaque de que as professoras do CAS são bilíngues.

No CAS, devido ao horário do transporte dos alunos, foi combinado que as professoras cederiam um tempo da aula, para que eu pudesse realizar o trabalho com os alunos. No primeiro dia agendado, na turma da professora Edinete, só havia uma aluna, pois não houve transporte escolar²⁷ para os demais alunos naquele dia. Então, foi realizada a conversa com essa aluna, após o aceite e autorização. Como ela se mostrou um pouco receosa, tímida para falar, pedi à professora que permanecesse na sala, de modo a deixá-la mais à vontade, o que de fato ocorreu. A aluna respondeu ao questionário e fizemos a filmagem da narrativa sinalizada sobre ela e a escola.

Foi agendado um momento com a turma da professora Olindina. Nesse primeiro contato, a professora me apresentou à turma e explicou a pesquisa. Entreguei a carta-convite aos alunos e combinamos o dia para a realização de um momento com o grupo. O trabalho com esse grupo foi interessante, pois alguns alunos enviaram os vídeos individualmente, pelo aplicativo Whatsapp, diferentemente dos outros grupos. Trata-se de um grupo em que a maioria é oriunda de outras cidades de Alagoas e já concluiu o Ensino Médio, mas continuam frequentando o CAS, para ter aulas de Libras e Português.

É importante destacar que, ao traçar o objetivo de analisar narrativas de alunos surdos sobre as experiências escolares, a pesquisa foi pensada com alunos que estivessem cursando, frequentando a escola, e não com sujeitos que já haviam concluído o Ensino Médio. No entanto, vale pensar que as experiências vividas na escola acompanham os indivíduos ao longo de toda a vida. Não há uma temporalidade no que marca a forma como cada um é subjetivado em determinadas instituições, como é o caso da escola. Portanto, falar sobre ser surdo na escola não está relacionado somente com o presente, mas com aquilo que cada um vivenciou e/ou vivencia em sua vida escolar. Além disso, o CAS não se caracteriza somente como uma instituição de apoio educacional; é um espaço escolar, porquanto promove uma relação de ensino e aprendizagem.

²⁷ Os alunos da rede pública utilizam o transporte escolar público para se deslocarem até às escolas. O transporte escolar tem sido uma das problemáticas do sistema educacional de Alagoas. O fornecimento desses transportes acontece via convênio entre a rede estadual e as gestões municipais. No caso dos alunos do CAS, eles dependem desse transporte para o deslocamento de suas cidades até Maceió. No caso dos alunos da Tavares Bastos, os alunos são residentes de outros bairros e também dependem do transporte. É frequente a ocorrência de atrasos ou não disponibilidade dos ônibus escolares, por diversos motivos.

Com exceção da primeira aluna, que foi entrevistada individualmente, e só foi utilizada uma câmera, posicionada à sua frente, para a realização das filmagens foram utilizadas duas câmeras, uma câmera digital posicionada no lado esquerdo da sala, de frente para os alunos, e uma câmera de smartphone, posicionada do lado direito. Esse procedimento foi realizado com os três grupos. As tecnologias digitais podem apresentar falhas, problemas, então o uso de mais de uma câmera assegurou a filmagem de todo o momento em grupo, ademais, possibilitou a captura das imagens por mais de um ângulo.

Na Escola Tavares Bastos, a intérprete pediu para não aparecer na filmagem, então só a sua voz foi registrada durante a conversa em grupo. Posteriormente, foi realizada a transcrição da tradução da intérprete. Apesar de não terem expressado, as professoras e a intérprete do CAS também não foram filmadas.

No CAS não houve filmagem individual, porém eles mesmos se organizaram de forma a falar um por vez. Entre eles, iam indicando e incentivando outros a participar das entrevistas. Na turma da professora Olindina, o primeiro momento contou com a presença da intérprete que trabalha no CAS. Ela fez a tradução dos questionários e ajudou os alunos a respondê-los. No segundo momento da filmagem, ficamos eu e os alunos participantes, na sala. Já na turma da professora Edinete, o primeiro momento foi realizado com a presença da professora e, no momento da filmagem, ficamos eu, os alunos e outra pessoa para auxiliar nas gravações/filmagem. Com o grupo dessa segunda turma, e com os alunos da Tavares Bastos, esteve presente uma pessoa, durante a filmagem da conversa em grupo, para auxiliar no uso dos equipamentos.

Nesta pesquisa, o uso da filmagem se deveu em função da visualidade inerente à língua de sinais. Esse recurso foi pensado como forma de capturar as narrativas sinalizadas, para posterior tradução e transcrição. Essa estratégia foi usada no intuito de atender ao objetivo de analisar as narrativas dos alunos surdos. A videogravação em pesquisa, geralmente, é utilizada como um método para auxiliar na captura e visualização dos materiais. A partir de pesquisas em Educação, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251-252) apontam várias funções para o uso desse recurso, a destacar:

[...] o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações

de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc.

Adotar a filmagem como método para a produção dos materiais de pesquisa com surdos implica considerar as especificidades culturais e linguísticas dessa população, para, assim, poder acompanhar as narrativas sinalizadas dos alunos, nesse processo investigativo. Trago a discussão de Silveira sobre entrevista, para pensar o uso da coleta de narrativas junto aos alunos surdos.

Em uma discussão sobre o uso da entrevista nas pesquisas em educação, Silveira (2007) demarca que a relação entre entrevistador e entrevistado é atravessada por poder e, por conseguinte, assimétrica. Reportando-se ao pensamento foucaultiano sobre poder, Silveira (2007) destaca que, embora possam ser subvertidas e ressignificadas, a entrevista apresenta suas características e suas regras, que, de certa forma, são sua garantia. Assim sendo, mesmo no caso de uma entrevista na qual se deixe o entrevistado mais livre para falar, há que se considerar que sempre surgem preocupações com o que pode ou deve ser dito ou expressado, durante esse encontro entrevistador/mediador/entrevistado. Estendo essas questões também ao momento das narrativas. Por mais que seja um espaço mais aberto, no qual convidamos o outro a falar de si de forma espontânea, há uma relação de poder, que atravessa o fazer da pesquisa.

Ainda sobre entrevista, quando se trata da relação entrevistador-entrevistado, Silveira (2007, p. 120) fala sobre os diferentes tipos de entrevistas, inclusive as que são realizadas fora do ambiente acadêmico, tais como as entrevistas midiáticas, nas quais há uma preocupação com a orientação corporal, por exemplo. A autora menciona que:

[...] nem por isso podemos nos deixar levar pela doce ilusão de que, nas entrevistas realizadas para a pesquisa acadêmica – afinal, uma empresa 'séria' –, também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas.

Não à toa, há que se considerar a preocupação no ato da filmagem com posição das câmeras, iluminação e posicionamento dos alunos, para que a videogravação tenha minimamente uma qualidade, para transcrição e análise posterior. Além disso, foi possível observar a preocupação dos alunos na

participação, com o que dizer, diante da câmera, e com sua aparência. Então, seja na entrevista ou em qualquer outra estratégia utilizada para a coleta de falas, narrativas, informações, entre outros, há uma preocupação com a imagem, o dito e, por que não dizer, os interditos, ou a forma como cada um e cada uma irá aparecer.

O uso da filmagem foi pensado inicialmente em virtude da língua de sinais, tratar-se-ia de uma ferramenta para acompanhar e rever as narrativas dos participantes, posteriormente, e fazer a transcrição. Já os vídeos produzidos pelos próprios alunos foram pensados a partir de sugestões da banca de qualificação. Então, foi solicitado que, caso eles quisessem, poderiam enviar vídeos individuais, pelo aplicativo Whatsapp, sinalizando sobre suas experiências escolares.

A produção de vídeos por alguns deles foi uma estratégia pensada tanto pelo uso das tecnologias digitais de comunicação, quanto devido à autonomia e mobilização dos próprios sujeitos para falarem de si e/ou de suas vivências. O vídeo feito por eles mesmos revelou uma espontaneidade maior em falar/sinalizar do que no momento da gravação feita pela pesquisadora.

Diferentemente dos alunos do CAS, os alunos da Tavares Bastos não enviaram vídeos, uma vez que realizaram gravações individuais na própria escola. O interessante é que, nesse grupo, os alunos falaram mais na conversa grupal do que na gravação individual. Vale destacar ainda que, nesse caso, as gravações individuais não estavam sendo feitas por eles mesmos, logo, é possível considerar que a presença de outra pessoa (a pesquisadora) tende a causar maior preocupação com o que vai ser dito e inibe a “fala” dos participantes. A presença da filmadora, além da pesquisadora, pode intimidar. Soma-se a isso o fato de que, o momento da coleta deve envolver um dia, hora e local específicos, talvez um período pouco ideal para os sujeitos pensarem sobre si e sobre o que falar, diferentemente do vídeo feito pelo próprio sujeito.

O uso dessas ferramentas (vídeos, Whatsapp, etc.) nos possibilita traçar outras e diferentes formas de produção do material de pesquisa, além de nos fazer trilhar diferentes percursos, que escapam dos moldes tradicionais de investigação e produção de conhecimento. Esse modo de realizar a pesquisa condiz com os padrões de vida atuais, atravessados pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e dos aplicativos de redes sociais da internet.

Feita a descrição e explicação de como se deu a pesquisa neste espaço - o CAS, só para reforçar e visualizar, os materiais coletados foram:

Quadro 3 – Materiais coletados no CAS

Resumo da coleta de materiais no CAS
Questionário de coleta de informações sobre a estrutura e funcionamento da instituição
Entrevista semiestruturada com 2 Professoras Olindina (entrevista falada gravada) e Suzana (respondeu por escrito)
Conversa individual e gravação de vídeo individual com uma aluna
Conversa em grupo com alunos da turma da professora Olindina (Turma 1)
Conversa em grupo com alunos da turma da professora Edinete (Turma 2)
Questionário individual com os alunos.

Fonte: Elaboração da autora.

Como já mencionado anteriormente, além da escola e do CAS, fui em busca de materiais também no Instituto de Qualificação e Referência em Surdez, uma vez que me foi sugerido que alunos da Tavares Bastos também frequentavam essa instituição. O intuito inicial foi tentar um contato com esses alunos, no entanto, isso não foi possível. As idas a essa instituição serviram apenas para obter algumas informações, que também dizem respeito à atuação educacional com surdos em Maceió. Por isso, abro um espaço a seguir para falar sobre esse instituto.

– O Instituto de Qualificação e Referência em Surdez (IRES)

O Instituto de Qualificação e Referência em Surdez (IRES) é vinculado à Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE). Esta é uma instituição considerada um marco na assistência aos surdos, em diversas áreas (Saúde, Integração profissional, Assistência Social, etc.), no estado de Alagoas. Trata-se de instituição sem fins lucrativos, voltada à assistência a pessoas com deficiências. Não entrarei no mérito da discussão sobre a perspectiva clínica e assistencialista historicamente inerente a esse tipo de instituição. A história da educação especial é atravessada pela constituição das associações e instituições formadas por pessoas com deficiências e/ou seus grupos de familiares. Assim sendo, essa instituição faz parte da história da educação de surdos em Alagoas.

Fundada em 1987, inicialmente voltada para o atendimento a pessoas surdas, tornou-se uma referência para os surdos em Alagoas. Atualmente essa instituição tornou-se Centro Especializado de Reabilitação (CER)²⁸. Segundo constava no *site* da instituição, sua atuação sustenta-se em três pilares: assistência social, assistência à saúde e assistência educacional. No que diz respeito à parte educacional, a instituição criou um centro educacional (Centro Educacional Bilíngue Antônio Gladston), que culminou, em 2018, com a fundação do Instituto de Qualificação e Referência em Surdez (IRES).

Atualmente, a AAPPE possui sede em Maceió (Jatiúca) e mais três unidades de atendimento: uma no bairro do Farol; uma unidade na cidade de Santana do Ipanema (no sertão alagoano); e uma na cidade de Penedo (região do baixo São Francisco).

Na primeira visita ao IRES, fui direcionada a uma das coordenadoras pedagógicas, que autorizou o uso de informações da instituição na pesquisa e agendou um momento de diálogo e coleta de dados sobre o instituto. No dia agendado para pegar as informações, o diálogo se deu com a outra coordenadora pedagógica, que fora informada sobre a pesquisa.

No período da pesquisa, essa instituição contava com o número geral de 160 alunos, funcionando nos turnos manhã e tarde. Nesse grupo, havia 65 surdos, na faixa etária de 7 a 60 anos de idade. O instituto oferta cursos de Libras para o público em geral, mas prioriza surdos e seus familiares, e promove Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), também para surdos. Além disso, desenvolve ações de preparação e encaminhamento ao mercado de trabalho e assistência social.

Em sua estrutura física, o instituto conta com 20 salas, no total, incluindo um auditório e biblioteca, e estava funcionando com 6 turmas. O quadro de funcionários conta com 20 pessoas, sendo 7 surdos. Possui 10 professores, sendo 3 surdos e 2 intérpretes. Foi possível observar que seus funcionários utilizam a língua de sinais.

Segundo a coordenadora, são realizadas reuniões semanais com os professores e há uma participação nas formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Atualmente, a instituição possui

²⁸ São Centros que integram a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Sobre isso, ver Portaria MS/GM nº 793 de 24 de abril de 2012.

convênio apenas com a prefeitura de Maceió²⁹, o que tem dificultado atender aos alunos de outros municípios, uma vez que, para isso, é necessário que a instituição empregue recursos financeiros próprios. Como esse instituto foi implantado recentemente, ainda busca firmar-se por meio de convênios e parcerias, e a proposta de classes bilíngues também se encontra em fase inicial. Ainda na conversa com a coordenadora, ela me informou que havia cerca de cinco alunos da Escola Tavares Bastos, nas turmas de AEE, mas não foi possível fazer contato com esses alunos, durante a pesquisa.

A instituição tem promovido o ensino de Libras e Português aos alunos surdos e o Atendimento Educacional Especializado a alunos matriculados na rede regular. Além disso, participa e integra eventos da comunidade surda, como o Dia do Surdo. Dentre os projetos desenvolvidos pela instituição estão: horta sustentável; teatro para surdos; música para surdos e oficinas de encaminhamento para o mercado de trabalho. Só lembrando que a produção de informações nessa instituição se deu por meio de um questionário e de uma conversa com uma das coordenadoras pedagógicas.



Figura 16 – IRES
Fonte: Acervo da autora.

²⁹ Só lembrando que o AEE pode ser ofertado em Centros de AEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Neste caso, a instituição oferta o AEE por meio de convênio com a Prefeitura de Maceió. Sobre esse tipo de convênio, sugiro a leitura da Nota técnica Nº 055/2013 - MEC/SECADI/DPEE.

Vemos que a promoção de atuação com os alunos surdos numa perspectiva bilíngue ou o acesso inicial à língua de sinais têm sido relegados a algumas instituições. Estas têm se ocupado também de ofertar o Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto na legislação educacional brasileira. Entretanto, isso só ocorre por meio de convênios dessas instituições com as redes educacionais de ensino. As articulações dessas políticas, por meio de jogos de forças, definem quem é incluído e quem fica excluído de alguns processos educativos. Trazer essas instituições para a pesquisa possibilita compreender como, a partir da ideia de inclusão, as políticas funcionam como gerenciamento das vidas de alguns grupos, mas a sua operacionalização é que determina, em geral, como e onde esses indivíduos serão “atendidos” e “encaixados”.

Todo o percurso de coleta e produção dos materiais da pesquisa possibilitou reunir um conjunto de informações que se somaram às narrativas dos alunos participantes. Os elementos que trago nesta tese dizem respeito àquilo que apareceu ao longo da pesquisa. No quadro a seguir sintetizo esse percurso de coleta dos materiais.

Quadro 4 – Atividades da Pesquisa – Cronograma da Coleta de Materiais

DATA	LOCAL	ATIVIDADE
07/08/19	Escola Tavares Bastos	Primeira ida à escola depois do parecer da COMPESQ/FACED (nº 37328) e retorno das aulas. Contato com direção e coordenação. Apresentação aos intérpretes.
15/08/19	Escola Tavares Bastos	Acesso e leitura do PPP. Ida à secretaria da escola, para pegar informações/dados da mesma.
22/08/19	CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez)	Visita para buscar informações sobre como poderia realizar a pesquisa também neste local. Contato com a Professora Suzana.
05/09/19	Escola Tavares Bastos	Observações no pátio da escola. Entrega de formulário à coordenadora, sobre dados da escola.
12/09/19	Escola Tavares Bastos	Busca pela coordenação. Ainda não tinha os dados disponíveis.

19/09/19	Escola Tavares Bastos	Observações no pátio da escola. Peguei os dados com a coordenadora (conferi com ela, lista por lista das turmas, para saber quantos alunos surdos estavam matriculados).
25/09/19	Escola Tavares Bastos	Entrega de cartas-convite aos alunos. Conversa com a intérprete. Entrega dos questionários para os intérpretes. Observação da atuação da intérprete.
03/10/19	Escola Tavares Bastos	Paralisação da rede estadual de educação. Só algumas turmas estavam tendo aula.
10/10/19	Escola Tavares Bastos	Observação no pátio. Recebi os questionários respondidos pelos intérpretes.
17/10/19	IRES/AAPPE (Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez)	Conversa com a coordenadora pedagógica. Entrega de ofício para autorização à consulta de dados.
30/10/19	CAS	Conversa com a profª Olindina, para agendar um horário com os alunos. Fui apresentada à turma e entreguei as cartas-convite.
04/11/19	Escola Tavares Bastos	Entrevista com a professora da Sala de AEE.
06/11/19	CAS	Aplicação do questionário. Gravação das narrativas em grupo com alunos da turma de Olindina.
06/11/19	CAS IRES	Entrega de formulário às coordenações, para obter informações sobre essas instituições.
07/11/19	CAS	Agendamento de entrevista com alunos da turma de Profª Edinete, mas só foi possível fazer com uma aluna, os outros alunos não foram, por falta de transporte escolar.
07/11/19	Escola Tavares Bastos	Aplicação do questionário, gravações das narrativas individuais. Entrevista-narrativa em grupo (filmada) com alunos.
14/11/19	IRES	Pegar o formulário com as informações da instituição. Conversa com a coordenadora.
21/11/19	CAS	Aplicação de questionário. Entrevista-narrativa em grupo (filmada) com alunos da turma da profª Edinete.
17/12/19	CAS	Entrevista com a professora Olindina.
Fev/2020	CAS	Preenchimento de formulário e do roteiro de entrevista pela Profª Suzana.

Fonte: Elaboração da autora.

Após reunir esses materiais, lembrando a leitura que fiz de “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), trago no capítulo a seguir *uma* narrativa da educação de surdos em Alagoas e não a história ou situação geral

dessa educação, tomando cuidado para não incorrer no risco do “perigo de uma história única”. Para o próximo capítulo desta tese, juntei os fios que me foram disponibilizados e teci uma narrativa a partir de levantamento de pesquisas, de índices da Educação de Alagoas e das entrevistas realizadas com professoras.

PARTE 2 – OS NÓS E OS CONTORNOS DO BORDADO



Figura 17 – Parte de uma peça de filé (1)
Fonte: Acervo da autora.

Nesta parte do trabalho, abro um espaço para falar um pouco sobre a educação de surdos em Alagoas, pois considero relevante tecer a discussão a partir do lugar onde foi realizada a pesquisa. Não estou me referindo a Alagoas como se fosse uma pesquisa realizada para mostrar a situação educacional de surdos de todo o estado, mas cabe lembrar que, durante a pesquisa, surgiram participantes que são residentes de outros municípios, além de Maceió, logo, as narrativas destes trazem situações referentes ao contexto educacional das cidades onde residem. Esta pesquisa também não consiste num mapeamento das escolas que recebem surdos, nos mais variados municípios do estado alagoano. Tampouco se trata de fazer generalizações, mas certamente as narrativas trazidas apresentam aproximações com diversos outros contextos. Trago também narrativas de outros atores educacionais, coletadas ao longo da pesquisa, que considero como narrativas sobre a educação de surdos, produzidas em alguns espaços educacionais de Maceió.

Foi considerando os registros feitos ao longo da pesquisa, que se fez possível traçar esse *desenho* da educação de surdos local. Ou seja, após conferir as anotações e reunir os materiais coletados ocorreu-me que seria importante apresentar não só as narrativas dos alunos, mas somar a estas as informações

obtidas sobre as instituições em questão e apresentar também um conjunto de narrativas de educadores que se presentificaram na pesquisa.

É imprescindível referir que as discussões, dados e informações aqui trazidos não podem ser considerados uma forma única e generalizante de abordar essa temática, justamente por reconhecer-se que existem diferentes contextos nos quais os alunos estão situados, assim como diversos contextos no que diz respeito ao conhecimento e uso da Libras e ao acesso de alunos surdos à educação. A discussão ora empreendida está ligada às buscas por mim realizadas, como tentativa de realizar uma “história do presente” sobre tal objeto de estudo. Ao olhar para os materiais produzidos ao longo do processo, considere importante não perder de vista as informações e histórias que me foram contadas, por isso, a construção da segunda parte da tese foi pensada como forma de, a partir dos sujeitos que cruzaram meu percurso investigativo, narrar uma história da educação de surdos de Alagoas.

Assim sendo, o que chamo de nós e contornos do bordado é a apresentação e análise das narrativas produzidas durante a pesquisa. Para tanto, no capítulo 4 trago uma breve discussão sobre a educação em Alagoas, considerando alguns índices e a produção acadêmica, antes de apresentar falas e informações dos que estou a chamar de outros atores educacionais, tais como a professora do AEE e as professoras do CAS. No capítulo 5, apresento uma parte das narrativas dos alunos participantes, como forma de anunciar suas relações com os espaços educacionais (escola e CAS). No capítulo 6 faço, então, uma análise das narrativas produzidas nos momentos em grupo com os alunos.

Embora pareça partes distintas, cada conjunto de fios está ligado na composição desta peça de filé. Os capítulos que se seguem são, portanto, os entrelaçamentos dos fios das narrativas sobre educação de surdos aos fios das narrativas dos surdos sobre educação, ou melhor, sobre suas experiências educacionais. É isso que compõe o desenho principal deste “bordado”.

4 OS PRIMEIROS CONTORNOS DO BORDADO: NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ALAGOAS

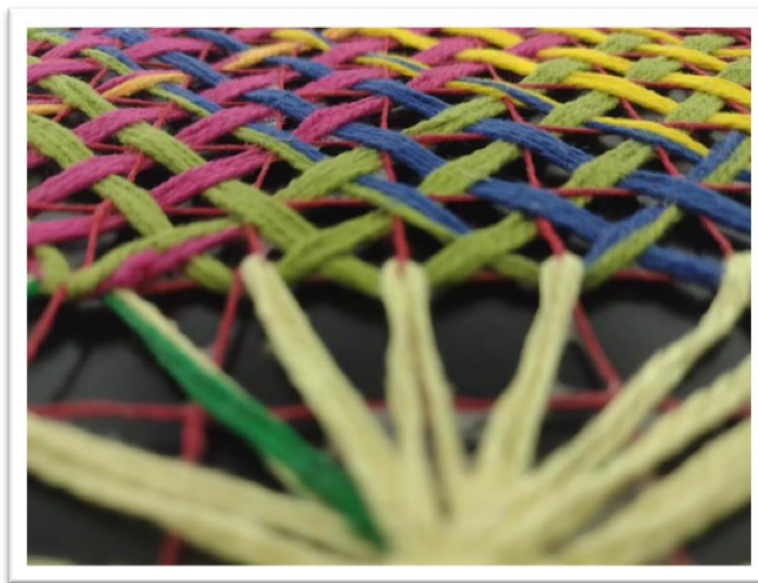


Figura 18 – Pontos em destaque de parte do bordado
Fonte: Acervo da autora.

A composição deste capítulo da tese é uma forma de apresentar uma discussão sobre educação de surdos, levando em consideração alguns aspectos de âmbito local, mas mais que isso, está relacionada ao modo como esta pesquisa foi produzida. Os encontros com outros atores educacionais, além dos alunos, e os movimentos de busca por materiais para a pesquisa tornaram possível pensar em uma discussão sobre essa temática, que não fosse só a partir de produções teóricas. Por isso, trago uma narrativa entrelaçada por outras narrativas, as destacar: achados da revisão de literatura em âmbito local, respostas dos intérpretes a um questionário e falas de entrevistas com algumas professoras.

Alagoas é um estado conhecido nacionalmente pelas belezas naturais de suas praias, mas também pelos índices negativos de desenvolvimento nas mais diversas áreas. É o segundo menor estado da Federação, em extensão territorial, e possui a diversidade geográfica inerente à Região Nordeste do País, com clima e vegetação que varia do litoral ao sertão. De acordo com o Anuário dos territórios de 2019, a situação de pobreza é grave, quando comparada à do País, pois “[...] 17% da sua população vivem na extrema pobreza e 34% são consideradas pobres, situando quase metade dos alagoanos abaixo da linha de pobreza” (ALAGOAS,

2019). Índices estes que poderão se agravar, visto que, em face à pandemia atual, houve perda de renda de boa parte da população.

Este capítulo se divide em duas partes. Uma sobre a situação educacional de Alagoas, pensando o recorte da educação de surdos, que será abordada a partir de dois pontos: 1) documentos da política educacional; 2) produção acadêmica local. Na outra parte, trago as narrativas sobre a educação de surdos, a partir da coleta de materiais com a professora do AEE e com os intérpretes da Escola Tavares Bastos, as professoras do CAS e informações obtidas ao longo da pesquisa.

Olhar para os índices de Alagoas me remeteu à discussão levantada por Albuquerque Júnior (2017), sobre a invenção do Nordeste e sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar. A invenção do Nordeste e do nordestino foi elaborada consoante questões políticas e econômicas, com forte influência das elites intelectuais e agropecuaristas. A pobreza e o analfabetismo se tornaram praticamente marcadores da imagem que foi criada do nordestino. As condições climáticas, principalmente o problema das estiagens e da seca, foram tomadas como fator de agravamento aos problemas sociais e econômicos da Região, atenuados, em realidade, pela diversidade de produção (agrícola, pesca, artesanal, etc.) e mesmo pelas particularidades climáticas da Região, atraente aos turistas e rica fonte de energia renovável. Como explica Albuquerque Júnior (2017), o Nordeste é um espaço que apresenta uma diversidade às questões econômicas, políticas, sociais e culturais, que não podem ficar relegadas aos estereótipos construídos no início do século XX.

Concordando com Albuquerque Júnior (2017), a Região Nordeste não tem o monopólio da exclusão social e da miséria em nosso país. No entanto, os interesses políticos das elites e os modos de produção e distribuição de bens e consumo produziram e agravam suas mazelas. Por isso, considero que os índices de desenvolvimento são denunciadores do forte processo de desigualdade social que atinge a Região, Alagoas ocupando os primeiros lugares no ranking (de pobreza, analfabetismo, mortalidade infantil, morte violenta dos jovens, entre outros).

O setor do turismo teve crescimento, mas a produção de cana-de-açúcar e a concentração de renda marcam a história de “desenvolvimento” de Alagoas. Apesar da implantação de políticas sociais, nas duas últimas décadas, a desigualdade de renda e as desigualdades educacionais ainda apresentam índices elevados, tanto comparada à região, quanto nacionalmente. É levando isso em consideração que

trago alguns desses dados e comento sobre a produção acadêmica em âmbito local, para falar sobre a educação de Alagoas.

No que diz respeito à Educação, o estado é marcado por altos índices de analfabetismo. “O Estado é detentor do maior percentual de analfabetos do país [...], mesmo tendo reduzido esse percentual na série histórica de 2007 a 2013” (ALAGOAS, 2015, p. 15). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada (PNADC) (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos é de 17,1% e, a de pessoas com mais de 60 anos, é de 41%. Embora os índices de analfabetismo venham decrescendo nos últimos anos, a taxa ainda é muito alta, “sendo a terceira maior do país percentualmente, à frente do Piauí (41,3%) e Maranhão (45,9%)” (BEZERRA, 2020, online).

Ainda de acordo com o PNADC 2019, a maior taxa de escolarização está na faixa etária de 6-14 anos (99,6%), sendo de 28,5%, entre 18-24 anos de idade. Entre as pessoas de 25 anos ou mais, o tempo médio de anos de estudo é 7,5 (IBGE, 2019).

Considerando que os índices educacionais são fortes marcadores para se pensar a situação social e até mesmo a desigualdade social, tomo esses dados como forma de pensar os processos educacionais de exclusão das pessoas com deficiência e/ou de grupos minoritários. Embora, de modo geral, o número de matrículas de pessoas, público-alvo da Educação Especial, tenha aumentado exponencialmente desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muitas pessoas ainda estão “de fora” ou com dificuldade de acesso aos espaços escolares. No Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015) consta que:

Alagoas atende a 84,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência, ficando um pouco abaixo do Nordeste com 85% e do Brasil com 85,8%. Essa pequena diferença indica que Alagoas não está tão abaixo da meta em relação à região e ao país. No entanto, para a universalização, faz-se necessário implementar, efetivamente, as políticas de educação inclusiva (ALAGOAS/PEE, 2015, p. 53).

Os planos educacionais seguem as diretrizes da educação nacional, de 1996, e, no caso da modalidade da educação especial, segue a política educacional de inclusão, de 2008. Logo, dentre as metas estabelecidas, algumas se dirigem ao público dessa modalidade – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Vale destacar os efeitos das

lutas da comunidade surda na elaboração das políticas educacionais, principalmente na última década. É interessante observar que a oferta da educação bilíngue para os surdos aparece, nesses documentos, juntamente ao que é preconizado para o público da educação especial. As metas são destinadas às pessoas com deficiência, tendo a oferta de educação bilíngue aos surdos. No PEE de Alagoas (2015) essas demarcações aparecem nos trechos que apresento abaixo:

1.5) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

4.7) **garantir a oferta de educação bilíngue**, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos ou mais, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

4.13) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes [...], assegurando a oferta de professores/as no atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, **tradutores/as e intérpretes de Libras**, guias-intérpretes para, cegos, surdos-cegos, **professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues**, leitor e transcritor de braille, técnicos de orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

5.7) promover, em regime de colaboração, a alfabetização das pessoas [...], considerando as suas especificidades, **inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas**, sem estabelecimento de terminalidade temporal (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da **qualidade da educação bilíngue para surdos**, deficientes visuais e intelectuais (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

8.14) garantir, nos primeiros quatro anos de vigência deste PEE, equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes da educação de jovens e adultos [...], garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, **tradutores/as, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos e surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues**, leitor e transcritor de braille, técnico de orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual (ALAGOAS, 2015, grifos meus).

Pode-se dizer que há um reconhecimento da importância da oferta da educação bilíngue para os surdos. Os documentos seguem um pouco nas trilhas de algumas das reivindicações da comunidade surda. No entanto, há uma distância entre o que está posto nos documentos – ainda que estes sejam dispositivos para as estratégias de governo das populações – e a execução dessas políticas.

A educação de surdos numa perspectiva bilíngue não é entendida como uma modalidade de educação especial, pelo contrário, a escola de/para surdos é vista, pela comunidade surda, como um local de inclusão. Embora esta tese se situe na posição de defesa da escola bilíngue de surdos, para falar sobre a educação de surdos reporto-me à Educação Especial e à perspectiva inclusiva. Entendo que a Educação Especial remete a uma construção histórica e social, que reflete vários embates e lutas das pessoas com deficiência pelo direito à educação formal. Não me deterei em resgatar o histórico da educação especial, apenas faço a menção a essa modalidade de ensino como forma de tentar situar a educação ofertada aos surdos, em determinados contextos, como é o caso dos contextos escolares de Alagoas.

Alguns alunos surdos foram inseridos em uma escola no ensino regular na década de 1970, o que pode ter sido influência da execução da LDB de 1971. Embora não se faça menção específica ao público surdo, que à época seria o deficiente auditivo, é nesse documento, no artigo 9º, que aparece a referência a alunos com deficiência, a destacar:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Isso demarca a constituição da Educação Especial, produzida a partir da educação geral, que também não era ofertada para todos e que passou a criar e a direcionar os indivíduos para determinados espaços. Até a década de 1990, várias práticas compuseram a Educação Especial, e aos poucos esta se configurou como modalidade transversal a todas as etapas e demais modalidades do ensino regular.

Um possível marco da educação de surdos em Alagoas foi a inserção de 12 alunos surdos na Escola Tavares Bastos, em 1978 (fato mencionado acima). Naquele momento, utilizava-se uma abordagem oralista. Em 1980 foi criada a Coordenação de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação. Em 1988 houve o processo de integração dos alunos surdos em salas comuns das escolas regulares. Em 1996, o Centro de Educação Especial Wandette de Castro passou a ofertar cursos de Libras. No ano de 1998, o estado de Alagoas reconheceu a língua de sinais como língua a ser trabalhada com surdos na rede pública de ensino, através da Lei Estadual nº 6.060/98. Em 2001, seis escolas de Maceió foram

escolhidas como escolas-polo para alunos surdos (ALAGOAS, 2011 apud VILELA, 2016).

As políticas de Educação Especial, na esfera estadual, seguem na esteira do que é estabelecido em âmbito federal. Segundo Pavezi e Mainardes (2019, p. 753):

As políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas tendem a reproduzir/ recontextualizar as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade do Estado, bem como com as necessidades dos sujeitos.

Não só no estado de Alagoas as políticas educacionais seguem e reproduzem as políticas nacionais. Todavia, as estratégias adotadas para a execução de tais políticas tendem a se diferenciar de um estado ou de um local para outro, dependendo das agendas governamentais. Além disso, a educação em Alagoas é, historicamente³⁰, assolada pelo descaso de seus governantes.

Destaca-se que os movimentos pela educação de surdos não são recentes no estado alagoano. Quando olhamos para esses dados, vemos, por exemplo, a Lei 6.060 de 15 de setembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento e implantação da Libras, no Estado de Alagoas, na rede pública de ensino para surdos, que é anterior à publicação da lei nacional – Lei 10346/02. No entanto, deparamo-nos, muitas vezes, com práticas que passam ao largo do que está previsto na legislação educacional. No que diz respeito à educação de surdos, temos o forte embate sobre o sentido atribuído à educação bilíngue na política de inclusão e na perspectiva da comunidade surda (GÓES; TARTUCI, 2012). Acrescento ainda que a discussão sobre a educação de surdos em Alagoas está, de certa forma, invisibilizada, tanto nas práticas educacionais, amarradas à política de inclusão, quanto nas discussões acadêmicas locais.

As pesquisas envolvendo pessoas surdas, em Alagoas, geralmente são referentes a discussões sobre a educação especial e a inclusão escolar. De tal feitio que, por vezes, as referências feitas à surdez são relativas à deficiência auditiva, como parcela do público da Educação Especial. Logo, os surdos aparecem como sujeitos integrantes do grupo de pessoas com deficiências e alunos incluídos. Temos um forte efeito dos discursos hegemônicos, nos quais o sujeito surdo é narrado como pessoa com surdez, numa perspectiva da deficiência. Cabe

³⁰ Sobre os aspectos históricos da Educação de Alagoas, sugiro ver Verçosa (2001; 2015).

mencionar que, nos discursos de inclusão, muitas vezes a expressão *pessoa com deficiência auditiva* é substituída por *pessoa com surdez*, no entanto, não se trata de um reconhecimento do sujeito surdo pertencente a uma minoria linguístico-cultural. É como se, devido ao uso do politicamente correto, no qual a expressão *pessoa com* emergiu em substituição à *portador de*, colocassem o termo *surdez* para se referir, principalmente, aos que clinicamente apresentam a perda auditiva grave ou profunda.

A produção de pesquisas sobre a Educação Especial e Inclusiva está mais centrada na Universidade Federal de Alagoas, que possui programa de pós-graduação em Educação. Segundo Pavezi (2018), as produções acadêmicas de pesquisas nessa área temática estão concentradas em Maceió. Esta autora aponta que “[...] grande concentração de pesquisas [são] realizadas no e sobre o município de Maceió (131). Apenas 9 trabalhos referem-se ao Estado de Alagoas como um todo. Dos 102 municípios alagoanos, apenas 6 foram foco de estudos sobre algum aspecto da Educação Especial” (PAVEZI, 2018, p. 160).

Ainda sobre as produções acadêmicas, vale destacar que há pesquisas sobre a Libras, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Letras e Linguística, da UFAL. Em 2019, este programa teve a primeira mulher surda alagoana a defender a dissertação de mestrado, no estado de Alagoas. Até então, outros surdos alagoanos se deslocavam a outros estados para realizar pós-graduação *stricto sensu*³¹.

Abro parênteses para falar sobre a questão da produção acadêmica. A Universidade Estadual de Alagoas possui *campi* em seis municípios, que seguem a seguinte ordem de implantação: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Maceió (Figura 19). Destes, quatro ofertam o curso de Pedagogia, sendo que, em um deles, este curso foi recém-implantado e ainda não teve turma graduada. O que quero destacar aqui é que existem outras pesquisas sobre educação inclusiva que são realizadas em Alagoas, mas não aparecem nas buscas devido à falta de publicação. Além disso, a UNEAL não tem um repositório digital, portanto, os trabalhos de conclusão de curso não estão disponíveis na internet e a maioria deles não são publicados. Embora

³¹ Sobre isso, conferir a notícia em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/3/ufal-tem-a-primeira-mulher-surda-a-defender-mestrado-em-alagoas>.

alguns destes trabalhos sejam apresentados em eventos acadêmicos, não é suficiente para fazer conhecer o que é produzido no estado.

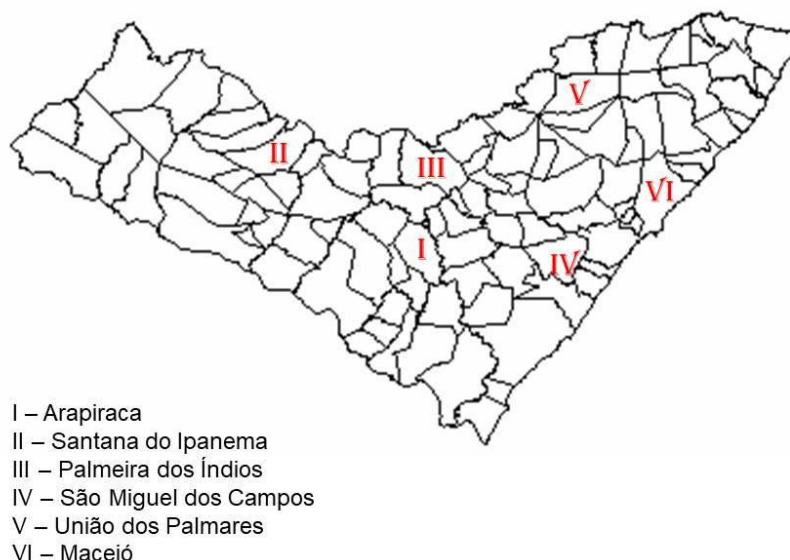


Figura 19 – Mapa situando os locais de Campi da UNEAL
 Fonte: Elaboração da autora.

Deve-se ainda sublinhar que a discussão sobre a educação de surdos parece restrita às instituições que atendem esse público. Até mesmo nas escolas é difícil se deparar com essa temática, que, por vezes, fica relegada às comemorações do Setembro Azul, por alguns grupos, e do Dia dos direitos das pessoas com deficiência. Não é que todos tenham a obrigação de conhecer a temática, mas de certa forma isso se reflete, por exemplo, no número insuficiente de intérpretes nas escolas do interior do estado e na dificuldade ou não acesso de muitos surdos à língua de sinais.

Nas pesquisas realizadas por Vilela³², em cidades do sertão alagoano, por exemplo, foi possível identificar que alguns surdos sequer estão matriculados nas escolas regulares, e que muitos surdos dessas localidades não têm conhecimento da língua de sinais.

³² Pesquisas vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Interiorização da Língua de Sinais, formado por pesquisadores das Universidades Federais de Alagoas, de Sergipe e do Recôncavo Baiano e Universidade Estadual do Sudoeste Baiano.

Vilela (2016) observou que, no município de Delmiro Gouveia, diferentemente dos outros municípios da região, os surdos sabiam Libras e havia a presença de tradutor e intérprete de Libras na rede municipal de ensino. Assim, em sua pesquisa de mestrado, ao traçar uma história da educação de surdos na referida cidade do sertão alagoano, com recorte temporal de 1981 a 2005, Vilela (2016) mostrou como a presença de uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência marcou as histórias dos sujeitos surdos daquela cidade, como um local de assistência a esses sujeitos. Não diferentemente de muitas instituições, que são pautadas pelas práticas e discursos das perspectivas clínica-médica e assistencialista, mas que muitas das vezes são os primeiros locais de aproximação com a língua de sinais.

Foi com a chegada de uma profissional, conhecedora da Libras, e as ações por ela empreendidas, para o acesso dos surdos à língua de sinais, que houve uma modificação na dinâmica de trabalhos realizados com os surdos, em Delmiro Gouveia. Contudo, isso ocorreu por volta da década de 1990, então os surdos foram apenas integrados às escolas regulares (VILELA, 2016), mas não tinham a Libras como língua de instrução. Vale lembrar que foi nesse período que o movimento de educação para todos ganhou força e o Brasil se tornou signatário das convenções internacionais que estabeleceram a perspectiva inclusiva da educação. Porém, os espaços educacionais não estavam preparados para trabalhar com os respectivos alunos. É possível inferir que houve mudanças na dinâmica de algumas escolas que seguem a perspectiva inclusiva, inclusive no que diz respeito ao conhecimento sobre a língua de sinais, porém a garantia de um ensino que contemple a diferença linguística e a perspectiva bilíngue ainda é uma realidade distante, em muitos contextos educacionais.

4.1 UM CANTINHO DA TAVARES BASTOS: UM DOS FIOS DESSE BORDADO – A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para falar de forma muito breve sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reportar-me-ei a documentos da legislação educacional brasileira, que instituem e regulamentam a Educação Especial como uma “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009) e o AEE como parte integrante do processo educacional.

O Atendimento Educacional Especializado funciona de forma complementar ou suplementar aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo as normativas legais³³, esse atendimento deve disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a aprendizagem e para a participação desses indivíduos na sociedade (BRASIL, 2009; 2010). O público-alvo do AEE, apresentado nesses documentos (BRASIL, 2008; 2009; 2010), é composto por:

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 Ret, 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 de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 3).

Conforme os documentos legais, que dispõem sobre o AEE, a oferta desse atendimento é obrigatoriedade dos sistemas de ensino, sendo prioritária em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra instituição, em turno contrário ao que o aluno esteja matriculado na classe comum do ensino regular, e cabe à escola orientar ao aluno e à família quanto à sua participação. Vale destacar que a oferta do AEE pode ser feita também em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009; 2010).

Cada vez mais as instituições filantrópicas têm oferecido o serviço de AEE, em substituição ao que antes eram as classes especiais. As ofertas desses serviços se dão por meio de convênios das redes de ensino com essas instituições. Duas instituições em Maceió são referências para a assistência a pessoas surdas: o CAS (pública) e a AAPPE (ONG). Ambas as instituições, dentre outros serviços, ofertam o AEE a alunos surdos. Por isso, recebi a informação de que alguns alunos da Tavares Bastos poderiam estar sendo nelas assistidos.

³³ Referência a documentos, tais como: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Em Alagoas, são 421 salas de recurso multifuncional, no entanto, vale ressaltar que essas salas não estão em amplo funcionamento devido ao número reduzido de profissionais com formação específica e a falta de acompanhamento e assistência necessária a esse atendimento (ALAGOAS, 2015, p. 51).

A Escola Tavares Bastos é organizada seguindo as normativas legais. Possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, para a oferta do AEE, e apresenta-a, inclusive, no PPP (já citado), conforme preconizado na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, que determina que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE.

Os objetivos de atuação nas salas de recursos são bastante abrangentes e direcionados ao seu público-alvo, de forma geral. No Documento Orientador Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), encontramos como uma das atribuições dos professores do AEE:

Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, **Língua Portuguesa para alunos surdos**; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (BRASIL, 2010a, grifo meu).

No mesmo documento referido anteriormente consta a lista de recursos (equipamentos, mobiliário e materiais didáticos) mínimos iniciais para o funcionamento dessas salas. Não detalharei aqui todos os recursos disponibilizados nos locais, pois meu interesse está relacionado ao funcionamento da sala de recursos da escola. Afinal, em um prédio com tantos alunos surdos, possivelmente alguns deles frequentariam essa sala. Além disso, por se tratar de uma escola inclusiva e escola polo para surdos, presumi que alguma atividade seria realizada com esses alunos, por meio do AEE. Então, em uma das idas à escola, dirigi-me à professora do AEE (que chamarei de Flávia), para convidá-la a participar da pesquisa. Com sua concordância, agendamos dia e horário para a entrevista.

A entrevista foi realizada na sala de AEE. A professora Flávia assentiu à gravação em áudio de nossa conversa (ver APÊNDICES). Devido à reforma da escola, a sala de recursos também sofria modificações. No momento da entrevista, estava com uma bancada improvisada, onde havia jogos e outros materiais pedagógicos. Continha um armário de arquivos e materiais didáticos; em uma das paredes havia um alfabeto manual. Na ocasião, a sala não se encontrava

devidamente organizada (como mostram as Figuras 12 e 13) para o AEE, como preconiza a legislação educacional referente a essa modalidade de ensino.



Figura 20 – Sala de AEE (Escola Tavares Bastos)
Fonte: Acervo da autora, autorizada pela professora do AEE.



Figura 21 – Sala de AEE (Escola Tavares Bastos).
Fonte: Acervo da autora, autorizada pela professora do AEE.

Sobre a Professora, ela é formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia e conta 13 anos de atuação como docente, no momento desta entrevista. Segundo a mesma, durante a sua formação, só teve a disciplina de Educação Especial, na graduação. Mas, desde que se formou, sua atuação foi na área de Educação Especial. É professora concursada na rede estadual e municipal de Maceió. cursou até o nível intermediário de Libras. Trabalha nesta escola no turno da manhã. A seguir trarei alguns excertos das falas da professora.

Segundo Flávia, os alunos são encaminhados pelos professores das salas comuns e nessa sala de recursos são atendidos alunos com: surdez, deficiência intelectual, autismo e transtornos de comportamento. Os atendimentos são individuais e em grupo, dependendo da necessidade de cada um, quanto às

dificuldades nas aulas. Sobre o trabalho especificamente com alunos surdos, ela falou:

Com os surdos, exatamente, eu estou trabalhando mais língua portuguesa, que é a dificuldade maior deles. Aí a gente trabalha textos, interpretação, leitura, eles pesquisam (é...) o aplicativo, os sinais, às vezes, eles identificam. Logo no início, assim, a maioria não lia nada (é...) palavras simples, eles não conheciam nada, mas hoje já com, assim, o trabalho, o hábito da leitura, eles estão familiarizando com as palavras. Aí agora eles estão mais com a interpretação, mas o contexto do texto pra eles ainda é difícil entender o que é que está acontecendo. Ainda assim, na identificação das palavras. Também trabalho, assim, as classes gramaticais do texto (Flávia, 2019).

Por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental e Médio é possível observar que os alunos surdos usam a Libras, embora nem todos tenham fluência. Nesse caso, o AEE é voltado para uma atuação com a Língua Portuguesa, apontada como área de maior dificuldade dos alunos surdos que frequentam a sala de recursos multifuncionais – o que aparece na fala da professora. Considerando que o AEE é complementar ao ensino regular, logo o trabalho é realizado a partir do que for indicado como maior dificuldade do aluno. Quando questionada sobre a inclusão de surdos nesta escola, a referida professora falou:

Eles têm intérprete, (é...) vamos dizer, eles estão bem assegurados... ao conteúdo, através do intérprete, mas precisa-se de mais recursos, para que eles sejam de fato inseridos. Precisam ter aquele foco naquele povo que está ali. Assim, eu sei que alguns têm essa preocupação de trabalhar essas questões visuais, de dar o conteúdo antes, para que eles pesquisem, mas... não estão assim capacitados para isso (Flávia, 2019).

Quando se referiu a alguns, Flávia estava falando dos professores das salas comuns. Na sua perspectiva, os alunos surdos estão assegurados por terem o intérprete em sala, mas não há recursos suficientes para trabalhar com esses alunos, assim também como não há um olhar mais voltado para “aquele povo”, ou seja, para o povo surdo. Ela comentou também sobre a necessidade de os professores das salas regulares estarem mais atentos aos processos de inclusão e sobre a falta de materiais que sirvam para suprir as necessidades educacionais específicas. Citou como exemplo o fato de a escola só possuir um aparelho de datashow, que segundo ela seria útil para trabalhar com imagens e visualidade com os alunos surdos. Além disso, falou também sobre as dificuldades em relação à carga horária dos professores, que inviabiliza a realização de um planejamento conjunto, para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Outra questão levantada foi sobre como a escola contribuiria para a formação escolar dos alunos surdos, especificamente. A professora comentou:

Olha a escola, ela, ela é a base. Sem a escola realmente iria ser muito mais complicado. Mas, acho que a escola vem fazendo sim, vem contribuindo; fazendo seu papel de inclusão. Apesar de ser bem lento, bem devagar. Mas acho que a escola contribui. Eles são inseridos, eles têm assim algumas atividades próprias pra eles. Tem alguns momentos que são voltados pra eles, tem intérprete, o intérprete está presente em tudo. Eu acho que a escola tem contribuído sim, mas lentamente (Flávia, 2019).

Flávia, por meio de sua fala, nos lembra que a escola é uma instituição basilar da Modernidade. Ou seja, há uma naturalização de que a escola e a educação formal funcionam como sustentáculo do ordenamento social das mais diversas sociedades. Somando-se a noção de educação como base, deparamo-nos com a ideia de um vir a ser. Os indivíduos são capturados e inseridos em uma engrenagem, na qual são impelidos a se formatarem para serem os sujeitos: do mercado, críticos, conscientes, aprendentes, etc. É a escola também a instituição-símbolo da inclusão. A inclusão é fundamental para esse ordenamento. Ainda assim, a escola em seu papel de base vem exercendo a função de inclusão “lentamente”.

Vemos também que a presença de intérpretes de Libras é tomada como algo central que assegura a inclusão dos surdos, mesmo quando se aponta para a falta de utilização de mais recursos visuais, por parte dos professores das salas comuns, além da não disponibilização de tempo para o trabalho conjunto destes com o AEE.

Na sequência da conversa questioneei sobre o que, para ela (Flávia), fazia os alunos frequentarem a Escola Tavares Bastos, a professora respondeu:

Eu acredito que esse suporte, porque muitas escolas não têm intérprete. Então, eles ficam. Eu tenho caso de aluno que estudou praticamente até o nono ano sem intérprete. E isso até ... então, até o nono ano eles..., porque eles não tinham acesso à língua de sinais. Então, eu não sei nem como eles chegaram até o nono ano, porque quando chegam pr'aqui realmente são alunos com muitas dificuldades em Libras. Então, acho que é esse acesso. Até que falta intérprete em algumas situações, em alguns momentos, mas, assim, a direção tenta conseguir um novo intérprete. E assim, de saberem que vai ter, encontrar com os seus pares, vai ter amigos, porque um surdo numa sala, ela vai se sentir só, ele vai se comunicar só com o intérprete. Muitos têm língua de sinais e vai ter aquela dificuldade de se socializar e aqui não, eles sabem que vai encontrar os amigos, que já estudaram, que já conheceram, que já viram em algum lugar. Então é isso, esse acolhimento por parte dos próprios surdos. (Flávia, 2019, sic).

Há uma carência de intérpretes de Libras nas redes de ensino, fato que não restringe a Alagoas. Além disso, esses profissionais geralmente são contratados, ou

seja, fazem processos seletivos para prestarem serviços por tempo determinado. Aparentemente, a Escola Tavares Bastos tem garantido a presença desses intérpretes, talvez pela presença do significativo número de alunos surdos e por ser considerada uma escola de referência na área. Digo aparentemente, porque a professora mencionou que, em alguns momentos, falta intérprete. Isso ocorre, às vezes, em decorrência até mesmo dos processos seletivos para a contratação desses profissionais, pois, quando não há renovação imediata dos contratos, há um intervalo de tempo de tramitação de outro processo de seleção. Os cursos de Libras têm sido mais ofertados e bastante procurados, mas poucas pessoas obtêm a formação necessária para trabalhar como tradutores e intérpretes.

Outra questão que chama atenção, pois aparece na narrativa da professora, e mais adiante também nas narrativas dos alunos, é como muitos alunos surdos avançam de nível escolar sem terem a presença de intérpretes em sala, e, mais do que isso, alguns sem sequer o domínio da Libras.

A professora também mencionou o encontro de pares e a presença de outros alunos surdos como fator de busca por essa escola. Algumas pesquisas discutem a importância dos pares nos processos de socialização dos surdos e, por que não dizer, do desenvolvimento e aprendizagem escolar também. Sobre isso, Vaz (2017, p. 76-77) afirma que:

[...] com a possibilidade do encontro surdo/surdo, com a intensificação do compartilhamento das informações, principalmente no espaço da educação escolar, os aspectos linguísticos e cognitivos também sejam ativados, potencializando a aprendizagem.

A busca ou escolha por uma determinada escola se deve a vários fatores, mas no caso desses alunos é possível considerar que a presença de outros surdos seria um deles, senão o principal. Segundo Klein e Formozo (2009, p. 214), a escola é um espaço de construção da cultura surda, “pelo fato de ser um local de encontro que possibilita processos de identificação entre os sujeitos”. A presença desses alunos de alguma forma modifica a dinâmica do espaço escolar. Logo, a circulação de informações sobre essa escola pode levar os alunos, ou até mesmo as suas famílias, a optarem por ela. Segundo Holcomb (2011, p. 142), o compartilhamento de informações é um importante valor cultural dos surdos, “[...] na sala de aula, os estudantes surdos geralmente servem de suporte uns aos outros, complementando as lições do professor com suas próprias explicações, exemplos, paráfrases [...]”. Os

surdos de Maceió compartilham a informação de que a Escola Tavares Bastos recebe ou trabalha com alunos surdos, o que pode ser um fator na busca por essa escola. Assim sendo, considero que tal escola tornou-se referência por um movimento dos surdos e não só da gestão da rede de ensino.

A escola inclusiva é organizada no sentido de colocar em operação o dispositivo da política educacional de inclusão. De maneira que várias práticas cotidianas escolares se desenvolvem e se desdobram para se ocuparem dos sujeitos inclusivos e torná-los parte do ambiente homogeneizador, que insiste na uniformidade. Qualquer diferença que escape a isso pode se tornar alvo das avaliações e diagnósticos, que sustentam a ideia da necessidade de um atendimento especializado. O AEE, portanto, funciona como parte dessa articulação, que entrelaça inclusão e normalização.

No caso dos surdos, nas escolas inclusivas, eles já chegam com a marca de sujeitos inclusivos – categorizados como público da educação especial – e, possivelmente, como alunos para o Atendimento Educacional Especializado. A partir de seus desempenhos nas classes comuns, eles serão ou não convidados a participar do AEE, para que possam acompanhar melhor as aulas. Aos professores do AEE cabe a função de *expertise normalizadora* (GRÄFF; MEDEIROS, 2016), para a efetivação do que está preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)³⁴. Nesse sentido, a professora do AEE cumpre a função de trabalhar com as dificuldades dos alunos surdos dessa escola, no que diz respeito, principalmente, à questão da língua portuguesa.

A escola se pauta e promove o que está preconizado na política educacional, ainda que de forma precária, e isso sustenta a ideia de execução da inclusão. O que nem sempre é colocado em pauta é a falta de estrutura, para a realização desses trabalhos, e as barreiras que atravessam as relações dos professores das salas

³⁴ Política vigente no momento de produção desta tese. As políticas de governo são campos de disputas e a política de inclusão é alvo de discussões acadêmicas e políticas. Em 30 de setembro de 2020, foi publicado um decreto (10.502) que instituiu uma nova política de Educação Especial, em meio a embates políticos. Tal decreto foi declarado inconstitucional e revogado pelo Supremo Tribunal Federal, em 01 de dezembro do mesmo ano. Os impasses sobre o público-alvo da Educação Especial e o acesso à educação formal, bem como onde, como e de que forma deve ser ofertada, não se encerra com a revogação desse decreto, tampouco se “resolve” apenas com a substituição de uma política de governo por outra, sem que haja amplas discussões com as comunidades envolvidas.

comuns e das salas de recursos, tais como a disponibilidade de tempo para o planejamento conjunto.

Optei por trazer o trecho sobre a sala de recursos multifuncionais nesta parte do texto, porque, além de constituir uma narrativa sobre os alunos surdos da Escola Tavares Bastos, mostra uma realidade que pode se aproximar da de outros espaços de atendimento educacional especializado. O AEE é ferramenta da perspectiva inclusiva de educação e justifica-se como estratégia para a promoção da educação especial nessa perspectiva. No entanto, tem sido considerado, em muitos espaços escolares, como um dos nós (em termos de desafios e dificuldades) dessa modalidade de educação.

Ao ser instituída a perspectiva inclusiva de educação, outros profissionais passaram a integrar o quadro funcional das escolas, como forma de exercer as estratégias de inclusão. Dentre esses sujeitos está o tradutor e intérprete de libras, além de professores e instrutores da língua de sinais, dos profissionais de apoio de sala e dos professores (especialistas) para o AEE. Então, além da entrevista realizada com a professora do AEE, como foi mencionado no capítulo da metodologia, utilizei um questionário sucinto com os tradutores e intérpretes da escola (APÊNDICE E).

Apesar da referência e dos anos de trabalho com o número elevado de alunos surdos matriculados, em sala de aula, o que temos como marcador desse processo de inclusão é a presença dos intérpretes de Libras. As carteiras desses alunos, nas salas de aula, são enfileiradas no canto esquerdo e os intérpretes ficam de frente para eles, próximos à porta. Há um intérprete por turma.

Na PNEEPEI está prevista a presença do tradutor e intérprete de Libras, segundo o documento dessa Política: “[...] para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve [...] os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2008). A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, em âmbito nacional, ocorreu por meio da Lei nº 12.319/10 e, em Alagoas, através da Lei nº 7.931/17. Uma das atribuições desse profissional é:

Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010b; ALAGOAS, 2017).

A inclusão de alunos surdos nas classes comuns tem remetido à presença desse profissional como parte integrante e imprescindível desse processo. Mas, ao mesmo tempo que há um reconhecimento da necessidade de intérpretes nas diversas atividades realizadas nas instituições educacionais, há uma carência destes na composição do quadro de funcionários, em várias localidades (situação relatada por alguns alunos entrevistados, que comentarei no capítulo a seguir). Ademais, em muitos locais as condições de trabalho não são adequadas.

Como mencionado na descrição da escola, a Tavares Bastos conta com o trabalho de sete intérpretes de Libras. Esses profissionais são contratados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por meio de processo seletivo. De acordo com as respostas obtidas no questionário, quatro desses intérpretes têm nível de escolaridade superior, sendo que um é pós-graduado, e, os outros três, são graduandos (um em Pedagogia, um em Letras-Libras e um não especificou). De acordo com suas respostas, o contato com a língua de sinais se deu pela convivência com surdos ou através de curso de formação continuada. Todos já atuaram em outra(s) escola(s) e alguns deles trabalham também em outro local, além da Tavares Bastos. Sobre o tempo de atuação deles como intérpretes, varia entre 8 e 16 anos. A carga horária semanal varia entre 25 e 40 horas, e o atendimento a alunos surdos é entre 1 e 10 alunos por turma.

Sobre a relação deles com professores e alunos da escola, os intérpretes assinalaram que, tanto com os alunos, quanto com os professores, varia entre regular e boa. Na pergunta sobre dificuldades encontradas no trabalho, as respostas dadas foram: a falta de recursos; falta de acesso ao planejamento das aulas; presença de alunos surdos sem fluência em sua língua materna (L1), o que dificulta a aprendizagem do conteúdo; metodologias de ensino (sem especificar quais); e os professores não conhecerem a cultura, identidade surda.

Por fim, foi questionado como se dá a inclusão desses alunos, do ponto de vista deles. Um deles não respondeu e dois responderam que acontece com dificuldades. Uma das respostas foi: “Por meio da inclusão, onde alguns professores sabem Libras e tentam se comunicar” (TILS 3), o que configura que, de certa forma, acontece a inclusão nessa escola. Faço destaque para as demais respostas. Um dos intérpretes respondeu que “[...] atualmente é regular, alguns alunos interagem e

outros, não. Na aprendizagem também encontro dificuldades em relação aos docentes, que não adequam os conteúdos para o aluno surdo” (TILS 1).

Penso que a ideia de adequar os conteúdos, mencionada por um dos intérpretes, esteja ligada à questão da visualidade. Na perspectiva inclusiva, não há diferenciação de conteúdos para os alunos, os possíveis ajustes seriam em relação às metodologias e ao uso de recursos didáticos. Isso iria ao encontro do que foi colocado pela professora do AEE, quando mencionou que os professores não utilizam muitos recursos visuais e que isso seria importante nas aulas com alunos surdos.

Outro intérprete respondeu da seguinte forma: “A inclusão só seria de fato inclusão se os professores fossem bilíngues. Aqui no Brasil é da seguinte forma intérprete+professor+surdo, todos inseridos no mesmo espaço, porém a inclusão não acontece” (TILS 2). Tal resposta aproxima-se das discussões que tenho levantado nesta tese. Por meio de uma perspectiva bilíngue, esses alunos não seriam só inseridos nas salas comuns e não se teria apenas a presença do intérprete como mediação para a aprendizagem. O bilinguismo na educação de surdos implica em promover e/ou favorecer a aquisição da língua de sinais, bem como utilizá-la como primeira língua de instrução, ao passo em que se utiliza a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Uma outra resposta foi a de que “na verdade, a inclusão é um faz de conta” (TILS 4). Entendo tal colocação como uma crítica à forma como vem sendo conduzidas as estratégias de inclusão, considerando-se o que está preconizado na política educacional e o que tem sido implementado efetivamente. Sobre essa postura crítica, considero a discussão de Santos, Vieira e Vieira-Machado (2017, p. 103; p. 108), quando explicam que:

[...] o intérprete de Libras-Português, ao ter uma atitude, ao agir para operar uma crítica determinada em uma área de sua competência sobre um ponto específico, precisará ter disposição de não ser compreendido e aceito. Esse sujeito com atitude tem disposição de colocar a si mesmo em questão, não permitindo estar interdito pelo que lhe é posto através de ações positivas do Estado.

Os intérpretes são pensados por muitos operadores da política educacional como uma ferramenta da inclusão escolar. Sua presença nas salas comuns é interpretada como alguém que está naquele espaço para servir de mediador entre o professor regente e o aluno surdo. Se fôssemos pensar o significado de mediar a

partir de algumas conceituações teóricas, então a função assumida pelo intérprete seria ainda maior; de uma carga a mais de trabalho e de responsabilidades com esse aluno. Embora, em alguns contextos, os intérpretes talvez estejam exercendo de fato o papel de mediador da aprendizagem dos alunos surdos.

As respostas, ainda que sucintas, dos intérpretes da Tavares Bastos vão de encontro ao senso comum, de que basta a presença do intérprete para a inclusão de surdos nas salas comuns das escolas regulares. Assim, concordo com Góes e Tartuci (2012, p. 279), quando afirmam que “[...] a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente”. É interessante observar que esses profissionais problematizam e apresentam uma atitude de resistência à retórica da inclusão escolar e desestabilizam os discursos e práticas da política educacional.

O sujeito intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa, no espaço onde estiver atuando, deve refletir sobre como está sendo conduzido e conduzindo outros ao problematizar as verdades deste mundo (SANTOS; VIEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2017, p. 107).

Ao integrarem as salas de aula, os intérpretes se colocam não somente como agentes executores da política de inclusão, como intermediadores de uma língua, mas também como educadores, porquanto possibilitam que as informações cheguem até os alunos. Esses profissionais também são subjetivados nos espaços escolares, de modo que algumas práticas os colocam como sujeitos desses processos inclusivos. Segundo Santos, Vieira e Vieira-Machado (2017), com base em discussões foucaultianas, quando problematizam sua função, os intérpretes assumem uma posição de intelectual específico, isso implica dizer que:

É ao cuidar de si, atento ao que pensa e ao que se passa no pensamento, que esse profissional, como intelectual, pode falar com propriedade sobre a prática educativa perante os educadores, trazendo uma discussão produtiva sobre sua atuação e sobre a educação de surdos (SANTOS; VIEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2017, p. 103).

Mais do que uma tarefa técnica, o trabalho dos tradutores e intérpretes de língua de sinais requer uma relação de conhecimento do contexto no qual está trabalhando. Os alunos surdos de uma escola como a Tavares Bastos se apresentam em diferentes condições, no tocante à língua de sinais, ou seja, há alunos fluentes e alunos que ainda estão aprimorando o uso dessa língua, durante o

processo de escolarização. Além disso, há uma gama de componentes curriculares que são repassados aos alunos. Os intérpretes não dominam, e nem precisam, os conteúdos de todas as disciplinas, mas precisam que haja um planejamento, por parte dos professores e da escola, para que eles possam desempenhar melhor seus trabalhos.

A presente discussão sobre a atuação dos tradutores e intérpretes, de forma breve, foi pensada em virtude dos percursos da pesquisa. Não seria possível falar sobre a educação de surdos e sobre a inclusão educacional, sem olhar para os intérpretes, que também são atores educacionais. A estratégia de coletar informações com esses sujeitos foi pensada durante as buscas realizadas na Escola Tavares Bastos, mas cabe destacar o quanto a presença/ausência desses profissionais foi mencionada nas narrativas dos alunos, como será mostrado mais adiante.

4.2 UM FIO QUE FOI AGREGADO AO BORDADO: O CAS DE MACEIÓ

Este fio foi agregado ao bordado no decorrer da pesquisa. Na elaboração do projeto de pesquisa, o foco inicial da investigação era a busca por narrativas de alunos da escola Tavares Bastos. Mas, como já explicado no capítulo de metodologia, os percursos que me levaram a esta instituição permitiram estender o olhar para outros alunos participantes e foi com isso que reformulei o objetivo da pesquisa para a análise de narrativas em contextos escolares inclusivos, além da referida escola.

Segundo o Documento orientador de implementação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2015, p. 24), até o ano de 2015 já haviam sido instituídos 30 Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esse tipo de centro “[...] tem por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis”. Os CAS são centros educacionais criados para atender aos alunos surdos ou “deficientes auditivos” das escolas de ensino regular. Apesar de ser uma instituição pública, seu funcionamento depende de constantes negociações com as gestões da Educação, para que esses alunos tenham acesso aos serviços ofertados nessa instituição. É realizado o ensino de Libras aos alunos

surdos, Atendimento Educacional Especializado e suporte às famílias dos alunos e à comunidade em geral, inclusive, com a oferta de cursos de Libras.

Tomando de empréstimo o título do livro de Larrosa (2018), *esperando não se sabe o quê*, fui seguindo as pistas que surgiram no percurso da pesquisa, para buscar compreender um pouco as origens da constituição da educação para os surdos em Maceió. Assim, como já relatado anteriormente, fui ao CAS, para obter informações sobre o atendimento a alunos surdos. A secretária da instituição me colocou em contato com a professora Suzana, a pessoa mais indicada a me passar informações, segundo ela. Após contato, por telefone, agendamos um momento no próprio CAS.

Na conversa com a professora Suzana, expliquei sobre a pesquisa e ela me falou um pouco sobre o funcionamento do CAS, como já referido. Ela me sugeriu realizar a pesquisa com alunos de duas turmas mais especificamente. No mesmo dia, ela me pôs em contato com as professoras responsáveis, Olindina e Edinete, e ficamos de agendar um momento em cada turma. A indicação das turmas feita pela professora Suzana se deu em virtude dos critérios de busca que apresentei: alunos no Ensino Médio e que utilizam a Libras.

As visitas ao CAS fizeram com que meu olhar não se centrasse somente nos alunos. Não me interessava só o que eles tinham a dizer sobre suas experiências escolares, mas também conhecer um pouco sobre o desenvolvimento da oferta da educação para os surdos; conhecer algo sobre as condições de existência ou de emergência que, de alguma forma, materializaram o que poderia ser nomeado como educação de surdos em Alagoas. Na ausência de documentos que me auxiliassem, recorri às narrativas das professoras supracitadas e trago-as, então, como uma história da educação de surdos.

Trago a narrativa não somente como uma história contada, mas como uma possibilidade de se falar sobre a constituição de um determinado processo educacional. Posso dizer que olho para a educação de surdos como um acontecimento, de maneira que observo o presente a partir de algumas trajetórias e percursos realizados por alguns sujeitos. Assim, recorro a algumas narrativas como forma de apresentar a educação de surdos em Alagoas, entendendo que existem histórias outras a serem contadas.

O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para

aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p. 23).

Ao falar sobre o CAS e sobre toda a trajetória percorrida de trabalhos com os surdos, as professoras Olindina e Suzana nos apresentam histórias, a partir de seus lugares de docentes e de pessoas que abraçaram uma causa e decidiram deixar suas marcas na Educação de Alagoas, mais especificamente na educação de surdos. Suas narrativas são permeadas por trajetos, aprendizagens, potência e lutas, que certamente foram somadas a de outras pessoas e a de outras e de outros educadores.

Quem são essas professoras? Professora Olindina e Professora Suzana fizeram um curso de Especialização em Educação Especial, na área de concentração em Surdez, ofertado pela Universidade Federal de Alagoas. Foi nesse curso que tiveram o primeiro contato com a temática. Elas mantiveram contato após esse curso, mas anos depois se encontraram no mesmo ambiente de trabalho, quando da ocasião de aprovação em um concurso da rede estadual de ensino. A partir daí, os trabalhos conjuntos foram intensificados, até a instalação do CAS de Maceió, junto com outras colaboradoras.

Como já expliquei anteriormente, minhas primeiras informações obtidas no CAS foram através de uma conversa com a professora Suzana, que me pôs em contato com a professora Olindina. Realizei uma entrevista semiestruturada com a professora Olindina e, em outro momento, a professora Suzana preencheu as perguntas do roteiro da entrevista, por escrito, visto que muitas das informações e histórias sobre a constituição do CAS foram contadas pela professora Olindina. Chamarei de entrevista-narrativa, uma vez que foram estabelecidas algumas perguntas prévias, como roteiro (ver APÊNDICES), mas o conteúdo principal surgiu com a abertura para que a professora pudesse narrar, e narrar-se, sobre a atuação na educação de surdos. Trago, então, trechos das narrativas de Olindina, para conhecer um pouco as práticas educacionais, que produzem e subjetivam/subjetivaram. Nesta parte do texto não apresento apenas excertos da entrevista com essa professora, mas trechos completos de suas falas, por considerar que seu relato nos conta uma história da educação de surdos, em Maceió.

Segundo Olindina, duas situações são consideradas como marcas do início de seus trabalhos com os surdos, uma foi a formação na especialização mencionada, na qual teve seu primeiro contato com a Libras e, a outra, foi a

aprovação no concurso da prefeitura de Maceió, quando teve seu primeiro trabalho com surdos, em uma turma de Educação Infantil. Além disso, houve o contato, por parte dela, com os surdos, nos pontos de encontro³⁵, para aprimorar o uso da língua de sinais. Nas suas falas:

[...] em 94, aí houve um concurso no município, aí eu vou trabalhar com surdos, é a primeira vez que alguém trabalha com surdos, aí eu recebo uma sala com crianças da educação infantil. A minha primeira turma de surdos, e paralelo a isso, eu fui buscando também aprender a língua de sinais. Fui, né? às ruas que, geralmente à noite, nos pontos de encontro, eu rodava Maceió, e aí eu ia perguntando aos surdos, pra poder eu ficar servindo como intérprete, eu fazia muito isso e aí eu emprestava minhas mãos e aí eu fazia forma de eu ter a língua, adquirir a língua também, e aí graças a isso eu trazia a línguas para as minhas crianças, da educação infantil, eu precisava disso, então eu precisava trazer essa língua pra eles (OLINDINA, 2019).

Sabemos que as histórias contadas pelos surdos, nos mais diversos contextos, apresentam os pontos de encontro como locais de contato, interação, conversação e, por que não dizer, de resistências surdas, para o uso da língua de sinais. Gostaria de destacar uma fala de Olindina: “eu emprestava minhas mãos” (sic), para servir de intérprete a surdos, pelas ruas de Maceió. Vale lembrar que os surdos sofreram não só o que seria concebido como exclusão social, por pertencerem a uma minoria, como também discriminação negativa. Primeiro, por serem considerados deficientes e, segundo, pelo uso da língua de sinais – uma língua com uma estrutura completamente diferente das línguas orais usadas e, portanto, discriminada. Então, ou os surdos eram oralizados, ou usavam a Libras e dependiam de “mãos emprestadas”, para poderem se fazer compreender em diversos locais.

Olindina acrescentou que adquiriu naturalmente a Libras, no sentido de que teve facilidade para aprender essa língua, e que um fator para isso foi a aprendizagem direta com surdos, sem uma sistematização, embora sua aprendizagem inicial tenha mesmo se consumado com uma mãe de pessoa surda. Foi essa mãe que criou uma escola particular para surdos, que funcionava como um tipo de associação, e os pais dos surdos, que frequentavam esse espaço, depois, fundaram a Associação de Surdos de Alagoas (ASAL). Suzana trabalhou como

³⁵ Locais estratégicos que os surdos adotam para se comunicar, trocar informações, contar histórias, entre outros, em que utilizam livremente a língua de sinais. É algo que marca o encontro dos surdos em alguns espaços.

professora, nessa escola, e Olindina atendia crianças surdas, como psicóloga, nos finais de semana. Ela acrescentou:

[...] uma vez por semana, duas vezes por semana, a gente fazia grupo de estudo com ela, a mãe. Então a gente buscava o tempo todo, aprimorar essa língua, conhecer essa língua, né? Quando tinha surdos que vinham de fora, a gente se encontrava e colava nesses surdos também. [...]. O tempo todo eles são hoje meus companheiros de trabalho, então não há como não usar a língua de sinais. Se eu saio eu encontro com surdos, né? Hoje eu diminuo um pouco essa atuação, porque hoje eu tenho uma filha, né? Eu tenho uma família, que precisa muito de mim. Eu tenho menos tempo pra isso, mas eu dei uma diminuída, [...]. Porque eu deixei de ter vida em função deles [os surdos]. De domingo a domingo, a minha semana encerrava no domingo, no Fantástico [Programa televisivo], eu interpretando o Fantástico pra eles. A coisa era meio louca (OLINDINA, 2019).

Demarca-se que esses trabalhos foram desenvolvidos na década de 1990 e a Libras só foi reconhecida em 2002, através da Lei nº 10.436, e regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626. Em seguida a esse relato, perguntei como era o trabalho no CAS e foi nessa parte que a professora explicou como foi desenvolvida essa instituição.

Nós éramos uma equipe de sete [pessoas], no Wandette [Centro de Educação Especial de Alagoas Professora Wandette Gomes de Castro]. [...] [...] . Então, entramos, esse grupo no estado, a gente assumiu [o concurso do Estado] em 2001, e entramos no Wandette, [...] porque a gente disse que sabia trabalhar com surdez e sabia língua de sinais, aí a gente entra para o núcleo que trabalha com surdez. O Wandette tem três núcleos: um que atende superdotação, um que atende autismo e um que atende surdez. Então, a gente fica nesse núcleo [...]. Em 2001 é a época que bomba, no Brasil, a política de educação de surdos, aí aconteceu aquele curso, o curso em Brasília, orientadores, FENEIS, MEC e aí saem dois surdos daqui [de Maceió]. Eles saem daqui e vão fazer formação em Brasília. Quando eles voltam é preciso fazer alguma atuação, [...]: Oficina para surdos, sobre português, fazer um curso de instrutores surdos aqui, [...]. A maioria [dos surdos] não tinha [ensino] médio completo; eles precisavam ter médio completo e a gente tinha que fazer um curso de professor intérprete também. [Foram realizadas várias ações para a formação em nível Médio para os surdos, para que eles pudessem dar continuidade às formações exigidas pelo MEC]. Quando a gente termina essa formação é a época que chega aqui a Tânia Felipe [...] com o interiorizando Libras, [...], para dar novamente curso e certificar esses surdos como instrutores. [A partir daí] a gente trouxe surdos do interior de Alagoas, aí vieram surdos de Palmeira, Penedo, Arapiraca, a gente precisava pensar não só na capital. [...] É quando a gente começa, em 2006, a pensar esse núcleo [o CAS]. Aqui [referindo-se ao prédio do CAS], que era um criatório de coelhos, [...] se transforma no CAS e a gente vem pra cá com essa equipe de sete pessoas. A gente não tinha estante, não tinha o que a gente tem hoje, nem computador, [...]. Hoje aqui estamos ricos, [...]. E assim, desde o Wandette a gente fazia loucuras. É por que não há esse registro (sic). A secretaria não mantém esses registros. Isso está na nossa memória. Por que assim, não há um respeito por esse trabalho. [...]O CAS está com treze anos, mas não foi há treze anos que começou. Começou isso no Wandette, em 2001. Então, hoje são praticamente 20 anos de trabalho. (OLINDINA, 2019).

A professora continuou seu relato, explicando que há muito trabalho que vem sendo realizado, com a secretaria de educação do Estado e com a SEMED de Maceió, e que não há uma remuneração adequada. O trabalho é pensado mais como forma de contribuir para a educação de surdos, em Alagoas. Várias outras ações foram realizadas, como, por exemplo, entrar com ação judicial no Ministério Público³⁶, para garantir o acesso ao vestibular e a presença de intérpretes, para que alunos surdos tivessem acesso aos ensinos Tecnológico e Superior.

Olindina acrescentou que, diante de toda a contribuição, uma realização sua seria a criação de um centro educacional de surdos. Em outro momento de sua fala, ela menciona que, quando viaja para outros estados, procura conhecer os centros educacionais e escolas de surdos existentes no País. Quando se refere a contribuições do CAS, ela acrescenta: “[...] a gente tentou contribuir. Acho que o CAS tem muito isso, o CAS tenta fazer o contrário do que a secretaria às vezes diz” (OLINDINA, 2019).

Isso diz respeito aos entraves para a realização de outras atividades além do Atendimento Educacional Especializado. O CAS funciona também por meio de parcerias com outras instituições, como o Instituto Federal de Alagoas (campus Maceió). A professora explicou que teria um projeto para 2020, para trabalhar com crianças surdas da Educação Infantil. E, em 2018 foi realizado um projeto, com alunos surdos graduandos, de várias instituições do Ensino Superior (sobre leitura, escrita e interpretação de texto), que só foi viável devido a uma parceria com a Universidade Federal de Alagoas. Em suas palavras:

[...] É muito bom essa situação. A gente tem amigos na universidade, amigos de portas abertas. Quando a gente precisa de alguma ajuda. Instituto Federal de Alagoas (IFAL), amigos também que passaram pelo CAS. Maceió é pequenininha, então todo mundo se conhece. É assim que a gente trabalha. [...]. (OLINDINA, 2019).

As parcerias, às quais Olindina se referiu, dizem respeito à execução de projetos de extensão e até mesmo de fornecimento de transporte, para a realização de visitas técnicas com alunos do CAS.

³⁶ Esse tipo de situação tem sido recorrente, principalmente nas instituições de Ensino Superior. É preciso que a pessoa ou a instituição entre com ação judicial, via Ministério Público, para que seja feita a contratação do tradutor e intérprete de Libras, para atuar na sala de aula comum.

Perguntei-lhe como ela via (o que ela pensava sobre) a inclusão escolar dos surdos em Alagoas. Nessa parte do relato, a professora trouxe um pouco de como foi realizada a inclusão de surdos, na cidade de Maceió, tanto na rede municipal quanto na estadual. Além disso, em sua narrativa é possível identificar efeitos dos discursos hegemônicos sobre deficiência e, por conseguinte, sobre a inserção desses sujeitos na educação comum. Alguns comentários da professora são também na direção de apontar como os surdos eram e/ou são vistos na sociedade. A professora apresentou a seguinte narrativa:

Hoje, a gente vê que não houve (...) o caminho tinha que ser esse. Alagoas nunca teve, como em outros estados [...] escolas de surdos. Não foi o nosso caso. Não é nossa história. O único caso foi essa escola particular, que [...] não conseguiu ficar, até por questões financeiras. E a rede pública teve entre aspas “muita sorte” em relação às deficiências, acho que tem muito isso. Os surdos em certos aspectos, não no aspecto linguístico, claro! Mas no aspecto físico, o aspecto físico da surdez é bem-vinda. Ela é bem-vinda, por exemplo, no mercado de trabalho. Então assim, é bonito as pessoas estarem com os surdos [tom de ironia e crítica nessa fala], as pessoas querem surdos na escola, é impressionante como as pessoas querem surdos, se sentem bondosas, almas caridosas recebendo surdos. Eles não querem receber deficiente intelectual, o paralisado cerebral. Fisicamente, as pessoas não gostam muito de estar perto. É incrível como as pessoas ainda tem isso. E estar com os surdos é belo, as pessoas se apaixonam pela língua, mesmo sem saber a língua, se apaixonam. É triste isso, mas é verdade. Então assim, as escolas sempre acolheram bem a ideia de ter surdos. A inclusão de surdos não foi difícil a matrícula deles, a entrada deles. E com a lei a grande questão não foi matricular, não foi aceitar o surdo, não foi o ingresso, foi a permanência e a ensinagem. Também tem isso. Por anos a gente fingiu educar surdos, por anos. E aí, assim, era muito fácil falar em inclusão. Eu, no começo, era ferrenha, defensora contrária à inclusão. Eu não entendia, eu vivia muitos com eles, então eu ia pra rua, eu ia pra movimento, eu saía revoltada, aí, com o passar do tempo, eu fui percebendo que o caminho pra eles conseguirem um título era nós nos adequarmos à situação, era tentar minimizar as consequências. Então, nós participamos de reuniões nas escolas, principalmente. A dificuldade não era tanto a educação infantil e fundamental I, porque geralmente era um professor na sala de aula e esse professor, em geral, era um professor bondoso, e esse professor tentava ajudar: fazia um caderno diferencial, então, assim, tentava fazer de todas as maneiras pra que esse aluno fosse bem-vindo. O Fundamental II e o Médio era o gargalo, por quê? Porque eram doze, catorze professores, cada um se achando o deus da disciplina e aí teve professores que disseram: ‘a gente não aceita o intérprete na sala de aula, ele não entra na minha sala’. A gente tinha que discutir, que era lei, isso antes de sair o decreto 5626 de 2005... a gente tinha professor de inglês que teimava em usar o *microsystem* dele, que teimava em usar o sonzinho para dar aula e aí não admitia esse trabalho com a língua inglesa, eles não admitiam. Mas, os surdos não ouvem! Você vai insistir em tocar sua música, você tem cinco, seis alunos numa sala (...) tentar explicar isso aos professores era muito difícil. Sempre foi muito difícil. Eram brigas o tempo todo, o tempo todo. Depois tem situações de terminalidades, assim, mostrar a questão do português como segunda língua, de escrita dos surdos; textos eram riscados, textos eram anulados e a gente saía de escola em escola, no nosso transporte, dava o nosso jeito. Muitas vezes entrava na escola sem aval da Secretaria, tinha que convencer o diretor, o coordenador, a sentar, conversar, independente de Secretaria, porque a Secretaria pensava que eles tinham que aprender como todos os outros, porque isso era inclusão como tava. Por outro lado, o que eu digo, eu digo que os que passaram por esse processo, eles ao

mesmo tempo também ganharam alguma coisa, ao mesmo tempo foi muito difícil pra eles, porque, eu visitei na época uma sala especial, escolas que tinham salas especiais, diurno e noturno. Então, assim, eram terríveis, eram depósitos. E com surdos, eram adultos surdos, idosos surdos, então assim, eu não quero mais isso na minha vida. Então, quando eu penso em inclusão hoje, eu penso nos professores maravilhosos. Eu conheço professores de Redação maravilhosos, professores de História maravilhosos, que, assim, criavam mil coisas. Professores de Química que criavam situações de laboratório, para eles terem acesso [...]

Queria que eles tivessem mais e esse mais só poderia com a inclusão. Aqui em Maceió, só; então eles sofreram muito, mas, e em virtude de tudo isso, eles estão na graduação. Se vocês me perguntarem se eles estão bem, eles não estão bem, o Fundamental I, o Fundamental II com escolas de surdos, eu não tenho dados aqui para comparar, então, assim, eu sei que a situação não foi boa, como a gente gostaria que fosse, mas eu também não sei se a gente tivesse escolas de surdos aqui, com as pessoas na época, que estava na educação de surdos... Porque, assim, eu vi coisas, fora daqui, em outros estados, que eu não gostei; que chama de escolas de surdos, mas eu não gostei, então, assim, coisas que eu não faria com surdos dessa forma. [...] A minha esperança é de ter essa escola de educação infantil... [...] Sobre inclusão, éééé..., não foi bom, mas é isso que nós tivemos. Eles chegaram onde chegaram hoje (OLINDINA, 2019).

É possível observar nesta narrativa da professora Olindina a relação que foi estabelecida com a língua de sinais e o interesse em disseminar informações sobre a educação de surdos. Suas falas apresentam fatos que coincidem, por exemplo, com a pesquisa realizada por Vilela (2006), quando demonstra que, no início da inclusão de alunos da educação especial nas salas regulares, os professores não sabiam como trabalhar com esses alunos.

A título de esclarecimento, em outro momento, depois de ter feito a entrevista com Olindina, encontrei-me novamente com a professora Suzana, para entrevistá-la. Ela preferiu responder por escrito ao roteiro de perguntas que fora usado na entrevista com a professora Olindina, pois estava muito atarefada e não teria muito tempo para a entrevista, mas, para não perder a oportunidade, ela responderia às questões. Ela também explicou que certamente muita informação já passada por Olindina seria repetida, uma vez que as duas desenvolveram seus trabalhos de forma conjunta.

À pergunta sobre inclusão escolar dos surdos, a professora Suzana respondeu da seguinte forma:

Como em diversos Estados, a inclusão dos surdos em Alagoas acontece de forma precária, temos dificuldades no cotidiano de sala de aula, principalmente no que diz respeito à acessibilidade, pois não temos TILS suficiente para suprir as carências nas escolas e isso deixa lacunas no processo ensino aprendizagem da pessoa surda; outra questão a se repensar é o ensino do português, uma vez que a disciplina na escola está voltada para os ouvintes fluentes na língua portuguesa com Língua Portuguesa (SUZANA, 2020)

O relato da professora Olindina nos apresenta como se deu a inclusão de surdos em salas comuns das escolas regulares. Aponta para as dificuldades iniciais, relacionadas à falta de conhecimento sobre as especificidades dos surdos e à problemática da formação docente, no tocante à questão de trabalhar com as diferenças. Suas falas vão ao encontro dos movimentos iniciais de inserção desses alunos no ensino regular, mostrando o atravessamento da integração em detrimento da inclusão.

Pelo exposto, de certa forma, os surdos são aceitos, quando comparados com outras deficiências. Contudo, no movimento de inclusão, é como se os surdos tivessem tido algum privilégio, porém, pela falta de intérpretes, há problemas no ensino promovido para esse público.

Na continuidade da entrevista com Olindina, comentei que, em uma das turmas participantes da pesquisa, os alunos falaram que gostavam da disciplina de Português, embora a apontassem como difícil. Sobre isso, a professora falou:

É interessante. Eles sempre tiveram essa lógica, isso é iniciativa deles, até para os adultos, sempre tiveram a lógica. Porque o surdo é um povo. Eles têm em mente que todo ouvinte sabe o português e eu digo a eles que não, que isso não é verdade, português é uma língua. Apesar deles estudarem o português, isso não significa dizer que eles falam bem, pois é, é uma língua muito difícil. Ser usuário não significa ser conhecedor. Eles [surdos] têm essa ideia que nós ouvintes sabemos [...]. Sentem aqui acolhidos, tudo aqui acontece com eles, os namoros começam aqui, os casamentos começam aqui aí o que eles imaginam também, aqui existem mãos [...]. [...] Teve um seminário, tinha intérprete e o tema era "Surdos". Cada um apresentou a história de um surdo que era destaque. Foi o tema do ano, e aí eles vieram assistir e aí quando eles chegavam, já perguntam: 'palestra?' 'é essa palavra?' Eles gostam, eles querem aprender o português. [...] Eles querem saber se tá legal, como é esse texto, se tá bom o texto [...] (OLINDINA, 2019).

Compreendo a comparação feita pela professora sobre o domínio de uma língua, como no caso a língua portuguesa e a ideia de que nem todos os ouvintes a dominam, mas há que se considerar que, em alguma medida, a aquisição de uma língua e seu domínio linguístico (em todos os seus aspectos) são questões a serem tratadas separadamente. Afinal, o que seria o domínio pleno da língua portuguesa em nosso país? No caso dos surdos, por viverem cercados por pessoas que ouvem e utilizam uma língua oral, a aprendizagem dessa língua é uma forma de acessar as informações, nos mais diversos espaços.

As falas finais da professora foram na direção de que muita coisa ainda pode ser feita, em relação à educação dos surdos, no estado e em Maceió, mais

especificamente. Há a intenção de tentar firmar parceria entre Secretaria Estadual e Municipal de Educação. Reforçou a ideia de desenvolver mais projetos para as crianças surdas e para as suas famílias. Uma fala que me chamou atenção foi: “[...] parece que é assim, todo dia aparece surdos, é uma fábrica de surdos. Como parar esse trabalho?” (OLINDINA, 2019). Diante dessas falas, penso que um questionamento aqui se interpõe: há um número maior de surdos ou eles (as famílias) estão procurando mais esses espaços? O acesso a informações, principalmente nos dias atuais, promove mais conhecimento sobre os serviços ofertados a diferentes públicos e, neste caso, mais especificamente aos surdos que, como explica Holcomb (2011) tem como um de seus marcadores culturais o compartilhamento de informações.

Considera-se o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) um espaço educacional, dentre outros, em que o surdo – seja como aluno ou professor – está suscetível às transformações que surgem no decorrer do tempo e que, enquanto sujeito, ele pode ser disciplinado pelas práticas de governo individuais, ou, ainda, ser conduzido pelas ações da biopolítica que produzem formas de subjetivação operadoras na condução dos modos de agir da população (SANTOS; VIEIRA; VIEIRA-MACHADO, 2017, p. 100). Assim sendo, temos um espaço com uma formatação escolar, que difere da escola regular, mas, assim como esta, dentre outras instituições, produz práticas que operam a produção da subjetividade dos surdos. E, mesmo que, por vezes, o CAS confronte as práticas educacionais de escolas regulares, emprega dispositivos pedagógicos que medeiam a relação dos sujeitos se relacionarem consigo mesmos (LARROSA, 2011) e, com isso, transformarem as experiências que eles têm de si mesmos.

Após a gravação da entrevista com Olindina, conversamos ainda sobre a AAPPE e a entrevistada comentou que as instituições “trabalham cada uma no seu canto”. É possível perceber que, apesar de terem contatos, as instituições desenvolvem seus trabalhos de forma paralela. Assim, a AAPPE trabalha com a promoção de assistência a pessoas surdas, em diversas áreas (Saúde, Assistência Social, Educação, etc.), ao passo que o CAS tem seu trabalho voltado para a educação de surdos, no tocante, principalmente, ao acesso e disseminação da Língua de sinais.

Foi também na sequência dessa conversa que a indaguei sobre como a Escola Tavares Bastos havia se tornado referência para surdos, em Maceió. Foi, então, que a professora Olindina falou que a escola de fato se tornara referência para a educação de surdos a partir de um movimento da própria rede de ensino. Inicialmente, os alunos iam para uma instituição do Centro Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA)³⁷, depois passaram a ser encaminhados à Tavares Bastos. Posteriormente, os alunos passaram a buscar diretamente esta escola, por sua posição de destaque na educação de surdos. Ainda segundo essa professora, atualmente a GERE e a Secretaria referenciam a escola, mas sua conquista também se construiu na base de uma gestão diretiva anterior, quando os trabalhos voltados para os surdos alavancaram, em razão, à época, do cuidado de sua gestora, que, com uma filha surda, ampliou o olhar para essa questão. Foram, como prioridade estabelecida, desenvolvidos cada vez mais trabalhos voltados para essa população. Desde então, a escola recebe muitos alunos surdos e promove cursos de Libras.

Esses conjuntos de informações, que emergiram por meio das conversas, diálogos, entre outros, formaram fios que, entrelaçados, compuseram grande parte deste bordado. Sigo em sua confecção, das narrativas sobre a educação de surdos em Alagoas para as narrativas surdas sobre a educação, ou seja, das falas desses atores educacionais dos respectivos espaços às falas/sinalizações dos alunos surdos sobre experiências escolares.

³⁷ Antigo Centro Educacional Antônio Gomes de Barros (CEAGB), trata-se de um complexo educacional, composto por 11 escolas, da rede estadual de ensino, situado no bairro do Farol, em Maceió/AL.

5 OS FIOS QUE ME PERMITEM VISUALIZAR O DESENHO PRINCIPAL: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS



Figura 22 – Destaque de uma figura do filé.
Fonte: Acervo da autora.

Todo o empreendimento feito até esta parte da tese foi organizado no sentido de poder situar melhor as narrativas dos alunos surdos sobre suas experiências escolares, ou seja, de juntar fios para a composição deste *bordado*. Neste capítulo, portanto, faço uma apresentação de uma parte das narrativas dos alunos participantes da pesquisa, com forma de fazer uma introdução dos materiais que foram produzidos no contato com esses alunos.

Geralmente, nas pesquisas, faz-se uma seleção dos chamados *sujeitos da pesquisa*, razão pela qual adotamos critérios para demarcar um público específico. Tais critérios também estão relacionados com o que objetivamos encontrar. Diante da perspectiva teórico-metodológica ora adotada, operei com um planejamento um tanto flexível, de modo a não manter uma rigidez em relação à escolha dos indivíduos convidados a produzirem narrativas sobre suas experiências escolares.

Pesquisar “com” os surdos sobre suas experiências escolares significa nos aproximarmos de um lugar de fala que os protagoniza. Assim, ao serem tomados como sujeitos que enunciam impressões sobre si, realizamos uma busca pelas enunciações dos surdos sobre si mesmos, enquanto sujeitos inseridos nesses contextos educacionais.

Durante o processo de produção dos materiais da pesquisa, não tive a intenção de conhecer a história de vida pessoal de cada participante, apenas “olhar” para o que os sujeitos tivessem disponibilidade de contar no encontro pesquisadora-participantes. Ao traçar, como objetivo inicial da pesquisa, analisar narrativas de experiências escolares de alunos surdos, o foco da investigação era ir ao encontro de alunos e poder conhecer como se deu seus percursos escolares e como eles se viam nesses espaços educacionais. Mas, produzir narrativas em pesquisa significa mais do que convidar as pessoas a falarem de si ou sobre si mesmas, na relação com um determinado espaço ou na relação que se estabelece com os outros.

Comumente atrelada à ideia de fazer uma exposição ou de contar histórias, narrativa envolve fato, tempo e lugar, e é expressada por meio do uso da linguagem, seja através de uma língua ou até mesmo de imagens (GALVÃO, 2005). Teoricamente, é difícil encontrar um conceito único para narrativa, sendo utilizada, portanto, em processos de investigação, como uma ferramenta analítico-metodológica a partir das lentes teóricas adotadas por quem realiza a pesquisa.

É preciso destacar que, num sentido mais coloquial ou tradicional de uso, narrativa está associada à contação de histórias. Assim, as narrativas envolvem um conjunto de eventos, sequencialmente apresentados, com personagens e ações, numa relação de tempo e de espaço. Ao ser trazida para esta pesquisa, narrativa apresenta um sentido mais aberto ou amplo, por assim dizer, que está mais ligado à noção de discurso, enunciação, e forma de descrição, para pensar a relação que um sujeito estabelece consigo mesmo e, como, com isso, estes se veem diante das práticas educacionais ou de suas relações com os espaços escolares.

Ao narrar para o outro, defrontamo-nos com algo vivido ou pensado e isso pode levar-nos a ressignificar aquilo que vivemos e pensamos ou fazemos disso algo que diz respeito à nossa existência. É como se conseguíssemos situar lugares para nós mesmos, por meio da linguagem que constitui a narrativa e, por conseguinte, a experiência. Narrar-se implica em voltar-se para si mesmo e, com isso, realizar um exercício de reflexão, de busca de sentido, em que às vezes pode até mesmo ser difícil de usar palavras. Ao narrar-se, os alunos não estarão apenas falando de suas vivências, uma vez que podem, com isso, fazer um exercício de voltar-se para si mesmos, para pensar-sobre esse lugar – a escola – e sobre ser surdo neste lugar. Na particular forma de contar,

[...] conta-se a outros e conta-se *com* outros para devir como sujeito de experiências; constituímos-nos por meio desse contar a outros e daquilo que nos é devolvido, mesmo que seja sob a forma do olhar. No narrar aos outros a própria experiência, afirmamo-nos como seres em convivência (DUHART, 2008, p. 195).

Em resumo, não se trata de meramente contar uma história, mas de algo vivido e sentido, como aquilo que nos ocorre e que, inclusive, ganha um sentido no próprio narrar. O narrar e a narração nos levam a (re)pensar a relação consigo mesmo. Aquilo que é trazido nas narrativas certamente é dotado de uma significação para o sujeito.

A narração é propícia para ser ante os outros, ser para os outros um existente que narra a si mesmo, ou que narra o acontecido a outros, mas que, de algum modo, ecoou na própria vida. Experiências, então, intersubjetivas, que se constroem na palavra que se entrega ao outro. Poderíamos dizer que é a linguagem que antecede a constituição da experiência, do sujeito da experiência; é ela que chega a ser o que é por meio das palavras que dizemos e escrevemos (DUHART, 2008, p. 198).

Em diversos meios, como, por exemplo, as mídias digitais, encontramos narrativas da comunidade surda. Além de escritos em língua portuguesa, há também narrativas em língua de sinais. Assim, é possível encontrar, em um processo investigativo, diferentes formas de registro de narrativas de surdos, para a pesquisa em educação. Segundo Karnopp e Klein (2016, p. 96), “os sujeitos surdos continuam se constituindo em grande parte por meio das pequenas e cotidianas histórias que nos explicam vidas, trajetórias pessoais ou de grupos, modos de ser, acontecimentos”. Ainda, de acordo com as autoras,

Tanto as narrativas em textos escritos quanto as traduzidas ou produzidas em língua de sinais constroem imagens de ser surdo/ouvinte/implantado/deficiente auditivo, constituindo imagens da diferença, enfatizando alguns contornos identitários e borrando outros, fixando personagens, pondo em relevo algumas representações, borrando fronteiras, definindo grupos; enfim, estabelecendo práticas e traçando perfis (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 96).

Não se trata de uma polarização do discurso sobre surdez, mas é preciso considerar que, ao longo dos tempos, os surdos foram narrados e se narraram a partir da dicotomização surdo/ouvinte. A busca por narrativas dos surdos permite entender/conhecer quais os modos de vida que estão sendo apresentados, ou evidenciados, ou colocados em questão.

Assim, pensando na aproximação de narrativas com a noção de discurso, vemos que estas se ligam a invenção das práticas que constituem modos de ser de

determinados sujeitos, apresentando-nos, portanto, enunciações, no que se refere à população surda, que marcam suas trajetórias de lutas em busca de uma afirmação da cultura, identidade e comunidade surda. Só destacando que não se trata de uma cultura, uma identidade ou uma comunidade, mas de possibilidades múltiplas de constituição desses sujeitos, que principalmente no campo de lutas políticas apresentam essas concepções, uma vez que, “[...] por intermédio das narrativas, as identidades e as diferenças são selecionadas, valoradas ou apagadas” (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 97). É preciso considerar que,

[...] os surdos não só narram histórias que dão sentido às práticas sociais, mas também trazem histórias que os ajudam a dar sentido ao mundo, evidenciando traduções de si e dos outros. O modo como organizam as narrativas e interagem com o público (surdo/ouvinte/misto) evidencia experiências de ser surdo, de vivenciar situações de bilinguismo, em contextos múltiplos, variados, de tolerância, proibição ou acolhimento. No entanto, o significado de tais narrativas é fluido e contextual; não é fixo nem universal (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 100).

A análise das narrativas dos surdos nos permite compreender como são subjetivados, por meio de suas experiências junto à comunidade surda ou não. Com isso, é possível pensar os focos de experiências em que as verdades, comportamentos e modos de ser que constituem o sujeito surdo e suas singularidades e, até mesmo, os significados e marcadores culturais que atravessam essas produções de modos de vida, bem como as demandas que perpassam as lutas e movimentos dos surdos, no plano tanto ético quanto no político.

É por meio das diversas narrativas, encontradas em produções culturais diversas, que encontramos referenciais que marcam a cultura surda, como o uso da língua de sinais, a experiência visual, entre outros. Encontramos diversos discursos que possibilitam identificar o investimento dos surdos no campo cultural e busca por reconhecimento de modos de produção de vida neste campo. Em contrapartida, defrontamo-nos com discursos que demarcam o atravessamento da ideia de deficiência, que é fortemente inerente à Educação Especial e aos processos de inclusão escolar, em que vemos formas de classificação e denominação desses sujeitos.

Com base nos Estudos Culturais, é possível entender que as produções de verdades estão situadas em campos estratégicos de poder. Sobre isso, a partir de estudos sobre consumo e produção cultural dos surdos, Karnopp e Klein (2016, p. 98), ao analisarem narrativas produzidas em língua de sinais, afirmam/consideram

que “as representações que emergem desses materiais não são um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes, mas, por meio das representações, travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares”.

As formas como cada sujeito significa suas vivências são dotadas de singularidades, por isso, falar em/sobre experiências vividas é falar das multiplicidades de questões que atravessam os modos de vida de tais sujeitos. Podemos, então, pensar como se constroem verdades sobre esses sujeitos e de que forma cada um se relaciona consigo e com os outros, a partir dessas construções.

Foi considerando isso que trago as narrativas dos alunos surdos sobre suas experiências escolares, em conjunto com um apanhando de narrativas outras, de outras personagens educacionais (as quais apresentei no capítulo anterior). No exercício de analisar as narrativas dos alunos, penso que se faz necessário olhar para aquilo que é dito sobre esses sujeitos e para diversos atravessamentos de questões políticas, econômicas, sociais e históricas nos percursos escolares dos mesmos. As narrativas trazidas nesta pesquisa dizem respeito a uma composição de informações, falas e sinalizações, que foram coletadas no percurso investigativo. Foram vários fios entrelaçados, para chegar ao que neste momento do texto estou a chamar de desenho principal.

– Os fios das sinalizações

Nesta pesquisa, prefiro dizer que os participantes surgiram ao longo do percurso, ainda que tenha havido algum tipo de indicação. Então, os critérios adotados no início da pesquisa: estar no Ensino Médio (EM) e ter fluência em Libras não se fixaram. Ao final da coleta, decidi manter todos os alunos que se disponibilizaram, de alguma forma, em participar. Assim sendo, dentre os participantes, além de alunos que se encaixavam nos critérios referidos, houve participação também de: alunos que já haviam concluído o EM, mas continuavam frequentando o CAS; dois alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF); um aluno com implante coclear e que oraliza; uma aluna de uma escola privada e que oraliza; e um aluno que está cursando Ensino Superior e que também oraliza. Esses alunos integram as turmas do CAS, nas quais foram coletadas as narrativas. Não estou desconsiderando ou descartando a necessidade da adoção de critérios para a

pesquisa, apenas considere que seria importante a permanência de todos os participantes, ou melhor, que suas narrativas também contribuíram para a pesquisa.

Para retomar os alunos que participaram (já apresentados no Quadro 1), a coleta contou com a participação de: seis alunos do Ensino Médio da Escola Tavares Bastos; oito alunos de uma turma do CAS (turma 1), que é acompanhada pela professora Olindina; e sete alunos de outra turma do CAS, que é acompanhada pela professora Edinete (turma 2), sendo que uma das alunas desta turma foi realizada a gravação da conversa individualmente³⁸.

Como já explicado anteriormente no texto, o trabalho realizado com os alunos se deu através da aplicação de um formulário individual em português e da conversa filmada em grupo. Além disso, com os alunos da Escola Tavares Bastos e com uma das alunas do CAS houve a gravação filmada individual de narrativas sinalizadas, e alguns alunos enviaram vídeos individuais com narrativas sinalizadas. Primeiramente, apresentarei as respostas aos questionários e, em seguida, trarei as narrativas sinalizadas individualmente.

Antes de apresentar as respostas, trago observações, em relação a alguns dos participantes, que despertaram minha atenção, ou melhor, provocaram-me inquietações. Alguns alunos aceitaram participar da pesquisa, responderam aos questionários, mas não quiseram ou não se sentiram à vontade para falar em grupo, e, como mencionei anteriormente, só alguns enviaram vídeos individuais. Mesmo assim, os mantive como participantes. Penso que realizar uma “coleta” de narrativas implica em considerar que não se trata de colher algumas informações ou respostas a algo, implica que aquilo que emerge no momento em que se está falando, ou escrevendo, ou sinalizando sobre si tem relação com o que se viveu, ou com a forma como se viveu determinado processo, neste caso o processo de escolarização. E, no momento em que se está a narrar sobre si mesmo, o indivíduo se defronta com sentimentos sobre o vivido e/ou sobre os enfrentamentos pelos quais passou ou passa nos mais variados ambientes.

Faço aqui um comentário sobre um dos alunos que não quis falar, no momento da filmagem em grupo, apenas respondeu ao questionário. Trata-se de um

³⁸ Como já expliquei, há um problema recorrente com o transporte escolar. Então, no primeiro dia agendado com essa turma, não houve transporte e a maioria dos alunos faltaram, por isso, a conversa se deu somente com a aluna presente.

garoto que tem implante coclear e que foi oralizado. Ele oraliza e também sabe Libras. Tive um contato anterior com ele e a mãe dele, em outro momento, no CAS. Muito tímido, ele parece sempre buscar algum lugar mais reservado. Não entrarei em detalhes de sua história pessoal, mas foi um dos participantes de que recebi algumas informações a mais. A mãe sempre o acompanha aos lugares aonde ele vai – escola e CAS, e não o deixa sozinho, a não ser na sala de aula. Foi interessante notar que, geralmente, ela fala por ele, mesmo ele sendo oralizado e em processo de aprendizagem e aquisição da Libras.

Quem explicou a essa mãe que eu estava ali para fazer uma pesquisa foi a professora do CAS (Edinete). Depois, falei do que se tratava, mas ela disse que estava muito cansada e queria saber que tipo de pesquisa era, porque já havia passado por uma, em outro local, onde teve que responder muitas perguntas e era algo muito cansativo. Disse-me que onde chegava tinha sempre que responder coisas sobre o filho dela. Expliquei com mais detalhes do que se tratava, apresentei-lhe o TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³⁹ – documento a ser assinado pelo aluno -, e como seria realizado o trabalho com os alunos, então ela entendeu que não precisaria responder perguntas, que não seria algo demorado e autorizou a participação do filho na pesquisa.

Decidi contar essa história, porque me lembrei de quando trabalhei na clínica multiprofissional de habilitação e reabilitação. Lembrei-me das extensas fichas de anamnese que são preenchidas, por cada profissional que atua nesses espaços, e do quão cansativo é para cada responsável e para cada indivíduo passar por todo o processo de avaliação clínica, em cada local de atendimento. Isso faz parte das histórias de vida de muitas pessoas com deficiências ou transtornos e suas famílias. Certamente, com essa mãe e esse garoto não havia sido diferente, principalmente considerando que se trata de alguém que passou pelo implante coclear.

Esse caso me fez pensar também não só nas atuações clínicas, mas nas pesquisas. Quantos casos e inúmeras vezes essas mesmas pessoas também são convidadas a “responder” perguntas sobre suas vidas, e que isso acontece exatamente pela condição da diferença e porque há um outro que se interpõe nesse

³⁹ Por se tratar de pesquisa com pessoas, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa. No caso dos alunos participantes com menos de 18 anos de idade foram utilizados o TCLE para pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os respectivos participantes.

caminho, para produzir as verdades sobre determinados sujeitos ou sobre determinadas situações. Assumir um lugar de pesquisar/falar/escrever “junto a” ou “com” um outro requer que tenhamos um compromisso ético e de respeito, que está para além da ética prescritiva de pesquisas com pessoas. Isso diz respeito a perceber o outro e entender que muitas vezes até o não dito compõe a narrativa desse sujeito.

O surdo com implante coclear fica no entremeio. Nem é o sujeito da norma ouvinte, nem é o sujeito da norma surda. Ele é submetido a ambas normativas, sendo o anormal de ambas. Então, diferentemente dos outros alunos da mesma turma, que participaram da pesquisa, tal aluno mostrou-se um pouco como não pertencendo a esse grupo, ou como se tivesse um outro modo de se relacionar com esse espaço.

Só um adendo que faço é sobre a questão do implante coclear, considerando que se trata de um assunto muito mais amplo e complexo e que não tenciono resumir em um parágrafo. Não obstante, faço um breve destaque para o implante coclear como uma das estratégias atuais de correção ou de modificação desse corpo, para responder às normas audistas; para a produção do sujeito surdo implantado. É interessante pensar que esse sujeito transita pelos espaços educacionais inclusivos, porém, às vezes, parece escapar às normatizações. A depender de onde ele esteja, é visto por alguns como alguém que oraliza, mas não é ouvinte, e que sinaliza, mas “não é surdo”. Sobre ser surdo e ser implantado, trago, então, uma colocação de Pontin (2021, p. 85), quando afirma que:

Ser surdo diz respeito a fazer parte de uma diversidade e diferença, e os modos de ser/estar surdo também são singulares. Singular porque é próprio da experiência, cada sujeito surdo é único, com suas experiências, com suas constituições, suas subjetividades. Assim, os surdos implantados também têm suas singularidades e isso é mais complexo ainda, uma rede de experiências trazidas pelas transformações tecnológicas e científicas do mundo pós-moderno, que cruzam fronteiras entre carne e metal, são sujeitos líquidos, hibridizados.

Pontin (2021) discute sobre a produção da *surdez pós-moderna*, ou seja, sobre as diferentes formas de ser surdo, na contemporaneidade, a partir de estudos sobre o implante coclear e normatizações.

Houve outro aluno que não quis falar no momento em grupo. A situação foi um pouco distinta. O aluno estava com 20 anos de idade, membro de uma família de condição socioeconômica favorecida e residente em uma área nobre de Maceió.

Além de oralizado, fazia leitura labial, e recém havia ingressado no Ensino Superior. Ele também não falou durante a filmagem em grupo, mas pediu para falar à parte, depois da gravação. Disse-me que não se sentia à vontade ainda para sinalizar. Relatou que, assim como foi ao longo de sua escolarização, na Faculdade ele acompanhava as aulas sem intérprete, procurando sentar próximo aos professores, para conseguir acompanhar as aulas, mas sentia algumas dificuldades, buscando compensar estudando em casa. Perguntei por que ele escolhera tal curso (Educação Física), e ele respondeu que estudava naquela faculdade porque era próxima à sua residência, fator que o ajudou a decidir fazer o curso. Quando perguntei por que ele estava estudando no CAS, ele falou que era para aprender Libras e ter mais oportunidades.

A oralização seria o mecanismo de aperfeiçoamento das pessoas surdas, para terem habilidades comunicativas suficientes para serem os sujeitos úteis que o mercado de trabalho exige. No entanto, subverte-se tal lógica quando, oralizado, busca-se mesmo assim a língua de sinais para “ter mais oportunidades”. É possível pensar tal movimento como ligado à lógica neoliberal de ser um sujeito útil, produtivo e que investe em si mesmo, mas a aquisição, ainda que tardia, da Libras emerge também como a oportunidade de mais contatos e compartilhamentos de informações, de forma mais acessível, para o surdo.

Feitas essas considerações sobre os alunos participantes da pesquisa, apresento uma descrição sobre as respostas ao questionário aplicado antes da entrevista-narrativa. O questionário continha questões fechadas e abertas. A aplicação de um questionário de perguntas foi pensada como forma de fazer uma coleta prévia sobre algumas informações mais objetivas, ligadas à escolarização dos alunos, assim também como obter de forma mais direta algumas impressões sobre suas experiências escolares. Logo abaixo, listei as questões que tiveram de ser respondidas assinalando-se Sim ou Não.

Quadro 5 – Perguntas/Questões que os alunos respondiam marcando Sim ou Não

Perguntas
Estudou em outra escola?
As escolas são diferentes?
Você gosta de estudar?
Você participa de atividades com surdos em outro(s) local/locais? (exemplo: associação, igreja, praça).
Encontra com surdos em outro(s) local/locais, fora da escola?
Você se lembra de um professor ou de uma professora importante na sua vida na escola?
Você se lembra de algum momento importante na sua vida na escola?

Fonte: Elaboração da autora.

Devido a algumas dificuldades dos alunos ao responderem por escrito, na primeira turma, e considerando alguns comentários seus fora dos momentos de filmagem, fiz uma modificação entre a aplicação com o primeiro grupo e os demais. Um desses comentários foi de que havia professores chatos⁴⁰ e a preocupação era se poderiam falar sobre isso. Foi, então que, nos questionários seguintes, foram acrescentadas as perguntas: se eles gostam de estudar, para marcar “Sim” ou “Não”; se a escola era “Boa”, “Ruim” ou “Mais ou menos”; e se os professores eram “Bons”, “Ruins” ou “mais ou menos”. As questões sobre lembrar um momento ou professor(a) importante foi desmembrada em duas: uma só sobre os professores e outra sobre algum momento importante. Além disso, coloquei alternativas de algumas disciplinas, para marcarem quais consideravam mais difíceis e quais mais gostavam.

As adjetivações ou classificações podem ser relativizadas, uma vez que não é possível definir o que seria professor bom ou ruim, ou escola boa ou ruim. Mas, essas questões foram pensadas como uma forma de se obter impressões mais imediatas, dos alunos, sobre os professores e sobre as escolas que frequentaram ou frequentam. Quando comparo essas respostas com as narrativas sinalizadas, consigo ter mais ou menos uma ideia do quanto essas adjetivações se aproximam dos tipos de relações que os professores estabelecem com os respectivos alunos: a

⁴⁰ Não é possível inferir exatamente o que seriam os professores chatos. No entanto, os alunos referiram que, com essa adjetivação, designavam professores não amigáveis, pouco receptivos e que não os compreendem quando eles tentam tirar dúvidas.

tentativa ou não de comunicação, do dar espaço ao aluno surdo, do mesmo modo que se abre espaço para os alunos ouvintes, da compreensão nos momentos de dúvidas e dificuldades, entre outros.

Doze alunos responderam ao segundo formato do formulário. As respostas foram bem variadas, mas cabe fazer alguns destaques. Sobre a escola, quatro dos seis alunos da Tavares Bastos marcaram a alternativa “mais ou menos”; apenas entre os alunos do CAS apareceu como resposta que a escola é “ruim”. Em relação aos professores, os alunos da Tavares marcaram mais a alternativa “Chatos” e, os do CAS, a alternativa “mais ou menos”. Nas perguntas se os professores e se os alunos ouvintes falavam com eles (surdos), os alunos da Tavares marcaram as alternativas “sim” ou “às vezes”. Entre os alunos do CAS, houve uma resposta “não”. Só lembrando que esta resposta é em referência aos professores da escola regular e não aos do CAS.

Apesar de os alunos da Tavares Bastos assinalarem que os ouvintes se comunicam com eles, nas observações que realizei na escola não foi possível ver muita interação entre ouvintes e surdos. Durante os poucos momentos registrados, foi possível observar que os surdos geralmente conversam entre eles, principalmente, em pequenos grupos. Quanto aos alunos do CAS, foi questionado como eles se comunicam na escola. A resposta da maioria foi: por meio da Libras; um deles respondeu que escreve, dois deles oralizam e dois responderam que não se comunicam. Se, na escola regular, a maioria desses alunos se comunica pela Libras, significa que a comunicação se dá entre os surdos e dos surdos com os intérpretes, ou com quem saiba língua de sinais. Nas entrevistas narrativas, estes alunos apresentaram as dificuldades vivenciadas na escola regular, devido ao não uso da língua de sinais, pelos professores, e à falta de intérpretes em vários períodos da escolarização.

Vale destacar que alguns alunos não têm outra escola de referência e a mudança de uma instituição para outra, geralmente, acontece na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Para alunos que frequentam a Tavares Bastos, como é o caso de três dos seis participantes da pesquisa, não há essa perspectiva de mudança. Já no caso dos alunos do CAS, é preciso considerar que a maioria deles é oriunda de cidades do interior, e muitas destas só possuem uma escola de Ensino Médio, então eles estudam em uma escola até o 9º ano e em outra escola no Ensino Médio. Isso, inclusive, foi apontado por um dos alunos do CAS, de

que a diferença entre as escolas que frequentou é que uma era do Ensino Fundamental e, a outra, de Ensino Médio. É mais comum, para eles, que na escola dessa etapa de ensino haja a possibilidade maior de encontrar outros alunos surdos. Diante disso, encontramos, entre as respostas dos alunos do CAS, em alguns casos, a falta de comunicação dos alunos ouvintes com os surdos e, possivelmente, um isolamento desses alunos nas escolas. Complementando essa questão da comunicação na escola, alguns responderam que, com quem mais se comunicavam, seria ou outro(s) surdo(s), na escola, ou o intérprete (quando havia).

Dos 21 alunos participantes, dez aprenderam Libras no CAS. Quanto aos demais, outras instituições foram citadas como locais dos primeiros cursos (IFAL, UFAL, Pestalozzi, AAPPE). Porém, houve outras situações. Um aluno respondeu que aprendeu com “uma professora do fundamental que sabia um pouco”, dois alunos responderam que foi com o intérprete na escola e, outros dois, que foi na sala de AEE. Isso nos mostra as variadas formas de acesso dos surdos à língua de sinais, bem como o atravessamento da educação nesse processo. No caso do intérprete, por exemplo, vemos a atuação se estendendo também à função de instrução de Libras. Ademais, demonstra também o acesso tardio à língua de sinais, por parte de alguns, ou melhor, o acesso tardio à aquisição de uma língua.

Nas perguntas sobre lembrar-se de algum professor e de algum momento importante na escola, os alunos da Tavares Bastos não relataram quais. Alguns alunos do CAS indicaram nomes de alguns professores e/ou fizeram menção a professores que conheciam ou que tentavam falar com eles em Libras, como marcas importantes nos seus processos escolares. Eis algumas respostas que eles escreveram:

Uma professora do 6º ano porque ensinou Libras (Dara). Tinha uma que me ajudou pouco com Libras básico (Yara). A sala de AEE (Ricardo; Edvan). O de ciências porque sabia um pouco Libras (Ryan). Um professor de matemática porque tentava se comunicar (John).
--

Para as perguntas se participavam de atividades com surdos em outros locais, e se encontravam surdos em outros locais, fora da escola, houve respostas diferenciadas entre eles. Alguns consideraram outros surdos fora aqueles do grupo em que eles estavam no momento da pesquisa. Por exemplo, em relação aos alunos que residem nas cidades do interior e que frequentam o CAS, é praticamente

o mesmo grupo que se encontra na igreja ou na praça, além de terem estudado na mesma escola. Foi interessante que, na pergunta se encontram com outros surdos, a maioria deles respondeu que, sim, no CAS e nas festas ou passeios do CAS, ou seja, o contato com outros surdos, além daquele grupo específico, se dá no CAS. Já os alunos de Maceió indicaram praças e shopping como locais de encontro com outros surdos. Só lembrando que há uma praça em frente à Escola Tavares Bastos e que é considerada um ponto de encontro para os surdos.

Sobre as disciplinas escolares, foi solicitado que marcassem aquela que considerassem mais difícil e a que mais gostassem, podendo marcar mais de uma disciplina em ambas as questões, por isso, os números das respostas foram tão variados e não é possível dizer se houve prevalência de alguma disciplina. Mas, ainda assim, as disciplinas de Matemática e de Português foram citadas como as mais difíceis e, a disciplina de Biologia, apareceu como preferida.

Para os alunos do CAS, foram acrescentadas algumas perguntas, referindo-se especificamente à instituição. A seguir, trago um quadro com tais perguntas e as respostas transcritas da forma como eles responderam.

Quadro 6 – Questões feitas só para alunos do CAS

Perguntas	Respostas	
	Turma 1	Turma 2
Por que você estuda no CAS?	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajudo no meu desenvolvimento” - “Porque eu gosto” - “Porque me ajuda no meu desenvolvimento” - “Mais conhecimento de Português e Libras” - “Porque eu gosto do que a professora Olindina ensina, me ajuda a desenvolver” - “Aprendi Libras” - “Tenho oportunidade de aumentar conhecimento em português e Libras” 	<ul style="list-style-type: none"> - “CAS Boa. Aprende Português” - “Aprender Libras Português” - “Estudo aprende Português” - “Bom” - “Aprender Libras e Português” - “Eu sabe pouquinho tá de Libras, mais aprendendo no CAS” - “Estudar aqui aprender nome português e Libras”

Qual a diferença entre a escola e o CAS?	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque no CAS posso usar Libras e comunicar livre” - “Porque o CAS é melhor. Aprende mais” - “Aqui me comunico Libras livre” - “Aqui no CAS posso encontrar outros surdos e comunicar e aprender” - “Na escola só tinha AEE. Aqui aprendo minha língua e conhecer significado do Português” - “A Libras” - “Sim” - “Aqui no CAS tenho comunicação, na escola não tinha” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mais aprende” - “CAS ter Libras” - “Mais surdos, aprende” - “Bom” - “Surdos” - “CAS ter Libras” - “A minha escola é difícil”
Você lembra algum professor ou professora importante para você no CAS? Qual? Por quê?	<p>“Meire (2)*: ‘Metodologia’; ‘Dinâmica boa’; ‘gosto metodologia’”</p> <p>“Jeane: ‘Porque me ajudou no começo quando não sabia sinais e me levou para o CAS’”</p> <p>“Olindina” (2)*.</p> <p>“Olindina e Paula”</p> <p>“Arnaldo: ‘Porque é surdo’; ‘Porque é surdo igual a mim’”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Suzana” (5)* - “Eliane” - “Edinete - aprender Libras” - “Olindina”

Fonte: Elaboração da autora.

*Os números entre parênteses correspondem à quantidade de vezes em que a pessoa foi citada.

Como já esperado, houve uma recorrência da menção ao uso da Libras como busca por essa instituição. A aprendizagem da língua portuguesa também foi algo recorrente nas respostas dos alunos. Interessante notar como há uma correlação com a ideia de desenvolvimento, ao aprenderem Libras e Português. Além disso, o CAS é local de encontro com outros surdos e, até mesmo, da presença de professor também surdo, indicando uma representatividade para esses alunos.

O espaço do CAS diferencia-se da escola, apresenta uma dinâmica própria. O tempo de aula não é o mesmo e um dos aspectos citados por alguns alunos foi a metodologia utilizada por uma das professoras. Ou seja, além das aprendizagens, que eles apontam como importante para seu desenvolvimento, a forma como as aulas são ministradas fazem diferença para eles. Segundo Santos, Vieira e Vieira-Machado (2017, p. 112), “[...] no CAS, a organização do tempo é um diferencial em relação à escola regular, possibilitando o acesso ao conhecimento, visando à transformação do aluno surdo em um ser pensante”.

Isso me remeteu à discussão realizada por Masschelein e Simons (2015). Ao apontar para a etimologia da palavra, os autores explicam que *skholé* significa tempo livre, adiamento e lugar de ensino. Nesse sentido, a invenção do escolar diz

respeito a um tempo de suspensão, a um tempo livre do espaço e tempo da sociedade. Ao se tomar a educação como algo estendido a todos e não mais somente às elites, a escola também funciona como esse local em que o indivíduo dispensa um tempo de sua vida a conhecimentos outros, que não estão na sua vida comum na família e na sociedade. Uso aqui o termo “também” para lembrar que a escola é uma instituição orquestrada para responder ao projeto da Modernidade de produção de sujeitos úteis e, por isso, apresenta como uma de suas funções a preparação para o mercado de trabalho. No entanto, nela os alunos se apropriam de conhecimentos científicos e realizam trocas; partilham não só esses conhecimentos, como também cotidianidades mais ou menos singulares. Por isso, quando me reporto ao CAS, pensando a partir dessa discussão sobre “o que é o escolar”, empreendida pelos autores supracitados, estou a indicar que este é um local do “tempo livre”, da “suspensão”, em que os surdos aprendem conteúdos escolares, mas não no mesmo formato da escola comum, e realizam compartilhamento de informações diversas. Ou seja, o espaço do *skholé* é potencializado nesse outro espaço escolar.

O CAS aparece também nas respostas dos alunos como um espaço de comunicação e, mais do que isso, de comunicação livre. Isso nos remete às histórias relatadas por surdos, em diferentes períodos e lugares, sobre o uso ou proibição do uso da língua de sinais. Os surdos buscavam escapes para se comunicarem em língua de sinais. Para os participantes da pesquisa, não há uma proibição no uso dessa língua, mas eles se deparam com barreiras constantes na comunicação, nos mais diversos lugares. Então, é interessante observar este apontamento, de que o CAS é um espaço para uso livre ou comunicação livre em língua de sinais.

Como já explicado acima, no texto, além do formulário de questões, foi realizada a gravação de vídeos individuais. Alguns alunos do CAS produziram eles mesmos os vídeos e enviaram via aplicativo do Whatsapp; com uma das alunas (Jeane) o vídeo foi gravado no próprio CAS; com os alunos da Escola Tavares Bastos, os vídeos individuais foram gravados na escola, antes da realização do momento de conversa em grupo.

No Quadro a seguir apresento a tradução e transcrição das sinalizações dos vídeos individuais.

Quadro 7 – Tradução e transcrição das falas dos vídeos individuais

Aluno/a	Tradução das Falas sinalizadas
Aluno 1 TB – Leandro 26”	Tudo bem. Meu nome é [...], meu sinal é este. Há muito tempo estudo aqui. Primeira vez foi um sacrifício aprender Libras, por isso, primeiro fui a Pestalozzi. Lá, Juliana, conhece Juliana? Ela me ensinou Libras. Eu fui aprendendo aos [...], também estudava aqui 1 ano fundamental. As primeiras letras a, b, c. Aqui o Tavares foi a minha primeira escola. Entendeu?
Aluno 2 TB – Cleiton 29”	Meu nome é [...]. Meu sinal é este. Primeira vez aqui. Não, volta a gravação. Lá no CAS, eu primeiro aprendi Libras. Depois, eu vim aqui, para o Tavares. No 1º ano do fundamental. Eu aprendi pouco, fui praticando Libras, consegui e segui para as séries seguintes. Isso foi bom para o meu crescimento e para o meu futuro. O CAS é bom. Eu amo o CAS. Não sei [referindo-se a não saber mais o que dizer].
Aluno 3 TB – Márcio 24”	Oi, prazer em conhecer. Meu nome é [...], meu sinal. Antes na minha infância eu não sabia Libras. Foi no CAS que eu conheci Libras. O CAS foi muito importante para o meu aprendizado.
Aluna 1 TB – Celina 15”	Então, os surdos daqui? Bom, simples. Os surdos ajudam no meu crescimento. Bem, os surdos [aqui], difícil responder isso, muito difícil.
Aluna 2 TB – Jane 31”	Bom! Estudar é inteligente, para todos é importante. Ver no Tavares todos diferentes, interessante.
Aluna 3 TB – Sandy 10”	Oi, o quê? Não sei explicar. É ruim, bagunçado. Eu queria que todos os surdos fossem educados. É possível mostrar mais, e mais crescimento. Que engraçado! [referência a falar sobre isso]
Aluna 1 CAS – Jeane (vídeo 1) 1’35”	Onde eu estudo, surdo, só um. Muitos ouvintes. Muito estudo. Amo, gosto muito. Tem um surdo amigo, fico muito feliz. Minha professora muito boa, legal. Tem Professora não pode me ajudar. Tem professor que não gosto, muito chata. Eu fico muito triste. Professora, eu quero muito estudar! Eu gosto muito de estudar. Quero, desejo? Ajudar a fazer, escrever, entende? Consigo, fico muito feliz, quando todo mundo dá parabéns para mim.
Aluna 1 CAS – Jeane (vídeo 2) 52”	Aqui [CAS] porque aprender o português ajuda aprender a ler, entender nomes. Entender mais o que lê. Se não entender o professor fala, pergunta: entendeu? Aqui, Aprender mais, é muito bom, também em Libras, o professor é muito bom.
Aluna 2 CAS – Yara 1’35”	Tudo bem? Boa noite. Meu nome é [...]. Este é o meu sinal. No passado, no 3º ano, eu tinha intérprete que me ensinou. Eu aprendi, porque no 1º e 2º ano do Ensino Médio, o professor de português, ouvinte, eu não ouvia nada. Todas as pessoas eram ouvintes. O professor falava, falava e eu não sabia nada, não escutava nada. Foi difícil, não tinha intérprete, é ruim, difícil. Com o intérprete, ele ensina, eu aprendo, é bom. Porque antes todos os ouvintes falavam e eu não entendia. Os textos eu só olhava e escrevia. Só olhava. Porque o professor falava, falava, eu só olhava, não escutava, difícil. Intérprete, nada! Todos eram ouvintes. Porque é difícil não escutar. Foi difícil no 1º e 2º ano, não tive intérprete. Somente no 3º ano, um ano, o ano

	de 2017, somente. Foi bom. Ele me ensinou, seguiu comigo o ano inteiro. Eu aprendi. Foi bom, fácil. Só isso, entendeu? Só isso.
Aluno 1 CAS - Ryan 1'4''	Oi, boa noite. Tudo bem? Ótimo! Mudando de assunto. Eu faço o 3º ano do Ensino Médio. Não sei. Não tem ouvinte para interpretar. O professor fala, fala. Eu não sei, não escuto, fico somente olhando e nada. Junto com o ouvinte eu escrevo português, somente. Junto com ele, entende? Eu olho o professor falar e não entendo, eu não escuto nada. O ouvinte fala, eu não entendo, é difícil, difícil. Não ter intérprete, é difícil, nada. Aff ! Entende?
Aluno 2 CAS - John 1min	Oi, tudo bem !? Boa noite. Me chamo [...], este é meu sinal. Bem, deixe-me explicar. Quando eu era pequeno, eu ficava olhando, não tinha intérprete. Falavam, falavam, eu não ouvia, não sabia nada. Com o passar do tempo lá tinha intérprete. Me desenvolvi um pouquinho, sabia pouco. O intérprete explicava, mas ele tinha pouca Libras. Nas disciplinas como português, inglês, eu não sei. Matemática é difícil. Ciências, gosto porque as palavras sinal.

Fonte: Elaboração da autora.

Olhando de forma breve para essas narrativas produzidas individualmente, faço alguns destaques: a menção ao local onde aprenderam a Libras; a aprendizagem da Libras como algo importante para o desenvolvimento; o encontro com outros surdos também como algo importante. Algumas dessas sinalizações, trazidas nos vídeos individuais, reproduzem o que foi colocado em grupo, a destacar: a falta de intérprete, em alguns períodos da escolarização; a dificuldade de estar junto com ouvintes e não entender nada; as explicações dos professores (ouvintes) não serem compreendidas, pois não era possível entender o que eles falavam; a ideia de desenvolvimento com a presença do intérprete e com o uso da Libras; e o CAS como local de aprendizagem da Libras.

Nas narrativas, pode-se identificar que os alunos surdos apresentam um entendimento de como foi e de como deveriam ser seus processos escolares e de aprendizagem. Quando apontam para a falta de intérprete, em alguns períodos escolares, e para as dificuldades comunicacionais produzidas nos âmbitos escolares, demonstram um entendimento daquilo que lhes faltou e que, de alguma forma, interferiu em seus processos de aprendizagem. Ao narrarem essas situações, os alunos não só resgatam suas memórias como também fazem uma reflexão sobre suas vivências escolares. Possivelmente, quando crianças não tinham noção do que

lhes deveria ter sido garantido nesses espaços, tanto em termos de acessibilidade, quanto de aprendizagem escolar/acadêmica.

Faço um destaque à falta de intérpretes em alguns momentos da escolarização desses alunos, que será retomada no próximo capítulo. Essa problemática apresentada pelos alunos indica uma falta de atenção, por parte dos executores das políticas educacionais, para com as especificidades apresentadas pelos surdos, o que demarca também a falta de políticas linguísticas, para que seja considerada a presença da língua de sinais nesses espaços e os aspectos inerentes aos processos de aprendizagem envolvendo as línguas de instrução, no caso a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa. O que esses alunos apresentaram em suas narrativas são efeitos das dificuldades vivenciadas nas escolas e pelos educadores, desde o início da inserção desses alunos nas classes comuns, como fora relatado pela professora Olindina, no capítulo anterior.

Para dar continuidade às observações sobre os materiais da pesquisa, trago no capítulo a seguir a análise das narrativas dos alunos, que foram produzidas em grupo. Para tanto, divido as análises em quatro eixos, pensados a partir da discussão sobre *tecnologias do eu e educação*, feita por Larrosa (2011). Assim sendo, com base em algumas dimensões⁴¹ que, segundo Larrosa, constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, tais eixos foram denominados da seguinte forma: 1) “Ver-se”: das narrativas de reflexões/apontamentos sobre a relação com a aprendizagem; 2) “Expressar-se”: das narrativas sobre a(s) língua(s); 3) “Narrar-se”: das narrativas de memórias escolares; e 4) “Julgar-se”: das narrativas de reflexão sobre si mesmos.

⁴¹ Larrosa menciona cinco dimensões: ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática. Reportar-me-ei às quatro primeiras, que diz respeito ao que o autor referiu-se como ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se, para tecer a análise das narrativas dos alunos.

6 VER-SE, EXPRESSAR-SE, NARRAR-SE, JULGAR-SE: NA TECITURA DA EXPERIÊNCIA DE SI



Figura 23 – Parte de uma peça de filé (2).
Fonte: Acervo da autora.

Em uma das peças de filé que possuo percebi que cada quadrante, que forma o que parecem flores, possui uma configuração diferente. Em alguns os fios estão mais juntos, fechados, em outros, estão mais espaçados, abertos; de perto é que se faz possível ver a sobreposição dos fios compondo um desenho, de longe nem é possível perceber a grande quantidade de fios envolvidos. Fiquei a pensar sobre a experiência do bordar, sobre o que significa juntar tantos fios e dar uma forma a esse entrelaçamento. Então, fiquei a refletir sobre como olhamos para os nossos materiais de pesquisa, para na junção de cada informação darmos uma forma e produzirmos uma “peça de bordado”, que possa ser visualizada por quem for fazer a leitura do texto. Mais que isso, pus-me a pensar como entrelaçar os fios das narrativas dos alunos, para a partir destas, ensaiar uma análise sobre suas experiências escolares.

A discussão que empreendo neste capítulo tem como foco analisar de que forma as práticas escolares, trazidas nas narrativas dos alunos, constituem o aluno surdo no contexto educacional inclusivo. Nas análises, entrecruzo dois eixos, que não se opõem nem se excluem. Primeiro, mostrar como as práticas – que estão atreladas aos saberes que orientam e compõem o fazer educacional inclusivo –, são compostas geralmente pela perspectiva audista e naturalizam os arranjos excludentes, nas escolas comuns, enquanto que, em espaços educacionais como o CAS, são pautadas ou próximas de normas surdas. E, em segundo, mostrar como

esses alunos colocam em questão/problematizam (ou nos ajudam a problematizar) essas práticas e, por vezes, apresentam resistências às mesmas.

A Educação contemporânea ainda responde ao projeto moderno de emancipação dos indivíduos. Por meio dos discursos de promoção de cidadania e de criação de sujeitos críticos, a escola funciona como um espaço de produção de sujeitos que deverão ser independentes, autônomos e produtivos. Assim sendo, as políticas educacionais de inclusão são formatadas dentro desse projeto de formação (por igual) de todos e de cada um, conduzindo as condutas dos indivíduos, para que se tornem sujeitos úteis. Contudo, vemos um paradoxo na execução de tais políticas. Ao mesmo tempo que seguem a proposta de incluir todos em um mesmo lugar, como suposta garantia de direitos, não elimina todas as barreiras para atender às especificidades dos diferentes públicos, mantendo, então, um circuito de exclusão, no qual o não sucesso ou a falta de êxito, em relação à vida acadêmica ou ao mercado de trabalho, recai sobre o próprio sujeito.

O “sujeito surdo” ou o “sujeito da surdez” e o “surdo incluído” é produto de interesses que partem de diversos lugares, advindo de saberes variados de diversos campos (Medicina, Psicologia, Direito etc.). Saberes que compõem uma teia discursiva que classifica, ordena e define os sujeitos inclusivos. No entanto, esse sujeito “inventado”, gestado nas práticas escolares e educacionais, por meio desses saberes, também é o sujeito da capacidade da autoanálise, autorreflexão e da crítica.

Os sujeitos surdos, assim como os mais diversos sujeitos modernos, foram e são criados/inventados em conjuntos de práticas discursivas. Pensando juntamente com Rose (2011), constituímos nossos eus naquilo que a cultura torna possível e que atravessa nossas narrativas, quando para relatar eventos de nossas vidas atribuímos uma identidade e criamos uma história para dar significado a nossas condutas e às condutas dos outros. Esse processo de subjetivação,

[...] é o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituírem em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p. 236-237).

As proposições de uma política educacional, como é o caso da PNEEPEI de 2008, direcionam as escolas comuns, no que diz respeito ao olhar a ser lançado sobre o público da educação especial. Então, tanto as estratégias adotadas nessas

escolas, como os programas ou projetos específicos, que propõem a criação de espaços como o CAS, apresentam formas de governamento da população surda. Podemos identificar nas práticas pedagógicas como as “tecnologias do eu” operam quando tomam determinados sujeitos como seus objetos, ou seja, como essas estratégias põem em funcionamento o que seriam *práticas de si*. Isso significa dizer que continuamente intentam colocar em circulação a construção de um sujeito autônomo, independente, consciente, crítico, entre outras características e competências enunciadas, como propósitos a serem atingidos pela educação formal. Diante disso, continuamente esses espaços educacionais estão comprometidos a levarem os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos (de direitos, da inclusão, da diferença, entre outros).

Recorro ao texto *Tecnologias do Eu e Educação* (LARROSA, 2011), para discutir sobre os processos de subjetivação engendrados na e no entorno da escola, pensando como as tecnologias operam na constituição do sujeito. Larrosa propôs uma problematização das atividades pedagógicas que são propostas por professores como forma de elaboração de uma autoconsciência, autotransformação. Nesse caso, realizo o caminho inverso. Não o da análise das atividades, mas da análise das narrativas dos alunos, buscando nelas identificar as práticas que os subjetivam; que os levam a narrarem-se como sujeitos – como sujeitos surdos incluídos.

Com base no pensamento foucaultiano, Larrosa explica que, a experiência que os sujeitos têm de si mesmos, ocorre por meio da fabricação de discursos que definem as verdades sobre o sujeito, e das práticas que regulam seus comportamentos e produzem modos de ser. Logo, a *experiência de si* está associada às práticas que fazem os sujeitos pensarem sobre si mesmos, ou que são consideradas como atividades de autotransformação. De acordo com o referido autor:

[...] a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente autonarrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação e práticas de autocontrole e de autotransformação (LARROSA, 2011, p. 38).

Segundo Bujes (2002, p. 22), a metodologia empregada por Larrosa “propõe-se a elaborar uma determinada forma de problematização das práticas pedagógicas que têm por finalidade a construção e a transformação da subjetividade”. É a partir

desse modelo proposto por Larrosa que olho para as narrativas dos alunos, no intuito de analisar como esses sujeitos (surdos) construíram suas relações com os espaços educacionais, não no sentido de identificar como determinadas práticas produziram experiências de si, mas para pensar como as experiências escolares são atravessadas por diversas práticas, que produzem modos de ser e de estar.

Neste caso, não tentei buscar as atividades em si, mas como esses sujeitos se percebem e se narram a partir do que lhes ocorreu nos percursos de escolarização. Tomando de empréstimo as categorias apresentadas por Larrosa, quando discute sobre as tecnologias do eu e educação, trago os mesmos termos como categorias para analisar as narrativas dos alunos. Ou seja, busquei identificar nas narrativas elementos que classifiquei como ver-se, narrar-se, expressar-se e julgar-se.

Mesmo incorrendo no risco de trair a perspectiva teórica que adoto nesta tese, elaborei tal categorização. Essa categorização diz respeito apenas a uma tentativa de realizar as análises de maneira mais didática, mas entendo que essas categorias não estão separadas, nem distintas. Elas agem em conjunto, uma vez que estão atreladas aos dispositivos pedagógicos que operam na produção de modos de como os sujeitos podem se relacionar consigo mesmos e com os outros. Trago, portanto, alguns excertos das narrativas dos alunos participantes, para apresentar o que eles trouxeram sobre seus percursos escolares, entendendo que, aquilo que foi apresentado no momento da pesquisa, diz respeito a situações que marcaram esses percursos e que constituem suas experiências escolares.

Os excertos trazidos no texto servem para dar visibilidade às narrativas sinalizadas dos alunos. Assim como as categorias mencionadas não são independentes, posto que integram e/ou compõem a experiência de si, as narrativas não são um encaixe a cada uma delas, tanto que ora parecem evidenciar tanto uma como outra. Ou seja, algumas falas sinalizadas podem apontar para algo com elementos, que tanto diz respeito ao ver-se quanto ao expressar-se, por exemplo. Mas, para fins de organização do texto, faço destaques mostrando trechos das narrativas produzidas em grupo. Só lembrando que a coleta das narrativas dos alunos ocorreu com três grupos, um de alunos da escola e os dois outros, de duas turmas de alunos do CAS. Os participantes foram apresentados no Quadro 1, no capítulo 3 da tese.

6.1 “VER-SE”: DAS NARRATIVAS DE REFLEXÕES/APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O “ver-se” diz respeito à questão da visibilidade. Vários mecanismos são criados com o intuito de controlar os corpos, dentre esses mecanismos é possível identificar as estratégias pedagógicas para treinar o olhar do indivíduo sobre si mesmos. Ver-se, então implica em organizar um olhar sobre si mesmos - ver a si próprio. É em instituições com a escola que os sujeitos são objetos da visibilidade e é nas relações nesses espaços que estes podem se auto-observar. Então, se fôssemos analisar as práticas pedagógicas do “ver-se”, estaríamos olhando para aquelas atividades pelas quais os professores convidam os alunos a olharem para si mesmos.

Como explica Larrosa (2011), para Foucault a visibilidade está presente em diferentes aparatos e formas de perceber os indivíduos, nas mais diversas áreas e diversos lugares. A Medicina e a Pedagogia, por exemplo, utilizam desses aparatos para tornar visíveis objetos e sujeitos. As “máquinas de ver” compõem os regimes de visibilidade. Assim, a escola é um exemplo de máquina de ver. Nos procedimentos de subjetivação, temos um desdobramento das máquinas de ver, no qual há uma promoção de exercícios voltados para o olhar para si mesmo (ver a si mesmo). Nesta tese, estou considero visibilidade a partir de como os alunos se veem em alguns espaços e como esses alunos são (in)visibilizados nas políticas e práticas escolares.

Diante disso, de forma muito breve, volto-me para as políticas educacionais, no tocante à inclusão, para identificar como, por meio dessas políticas, emerge uma visibilidade aos sujeitos surdos. As políticas, como formas de governo sobre populações específicas, dão sustentação às estratégias (a serem) adotadas nos espaços educacionais, mesmo que isso não se concretize, em termos de ações. No decreto 5626/05, “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”. Este decreto, que preconiza a oferta de uma educação bilíngue aos surdos, dá uma visibilidade aos surdos e produz efeitos nos documentos das políticas educacionais de inclusão. Vale destacar que tal decreto decorre das lutas e resistências da comunidade surda às propostas educacionais hegemônicas.

Na política educacional de inclusão vigente, há um reconhecimento de que a língua de sinais favorece o aprendizado dos surdos. É possível identificar nos documentos legais a garantia da oferta de uma educação bilíngue para esses alunos. No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma-se a necessidade da oferta da educação bilíngue nas escolas comuns, pressupondo que tal modalidade de ensino requer mais do que a simples presença dos intérpretes de Libras nas salas de aula (BRASIL, 2008). Segundo esse documento:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - 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 alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, s. p.).

A elaboração de uma política pública se dá em meio a jogos de poder, nos quais entram em disputa os interesses públicos, tanto de grupos específicos quanto dos agentes do governo do Estado. Algumas questões são colocadas em pauta a partir de reivindicações e de participação popular, por meio do controle social. As proposições dessas políticas são firmadas consoante certos campos de saberes, que servem para sustentar as práticas a serem desenvolvidas para seus respectivos públicos-alvo. Assim, a ideia de promoção de uma educação bilíngue para os surdos é inserida e sustentada nesses documentos da política educacional de inclusão por meio de produções de conhecimento sobre a população surda.

Identificamos que o documento desta Política, acima referido, leva em consideração o que está proposto no decreto supracitado, sobre a oferta de educação bilíngue. Sendo que este decreto propõe a obrigatoriedade de oferta da educação bilíngue desde a Educação Infantil (no Artigo 14, parágrafo 1º, inciso II). Assim, é possível inferir que se pressupõe que os alunos cheguem ao Ensino Médio com o domínio da língua de sinais e, por conseguinte, nessa etapa do ensino, a presença do intérprete seria considerada suficiente para garantir a inclusão desses alunos. Na meta 1.11 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) temos a priorização do acesso de todos à educação infantil, “[...] assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa

etapa da educação básica”, e na meta 4.7 a garantia de oferta de educação bilíngue aos surdos de 0 a 17 anos de idade. Além destes, em outros documentos aparece a proposta de oferta de educação bilíngue aos surdos, entretanto, em muitas localidades essa educação bilíngue não tem sido promovida, e até mesmo o sentido atribuído a mesma sofre variações.

Quero dizer, com isso, que a visibilidade não diz respeito somente ao uso de mecanismos óticos e/ou de vigilância, mas também em como os mais diversos sujeitos são tomados como público específico a ser capturado por determinadas políticas. Algumas políticas dão ênfase ou fazem um destaque a determinadas populações, porém isso não significa que em suas execuções as reivindicações das mesmas sejam atendidas. Trago isso para a discussão sobre a educação bilíngue para os surdos. Pode-se observar que, mesmo preconizando oferta de classes ou escolas bilíngues, o Governo Federal não tem assegurado isso, pois, na maioria das vezes, só tem garantido a presença do TILS (às vezes, nem isso). Para o movimento surdo a atribuição de sentido à educação bilíngue diz respeito a ter a Libras garantida como língua de instrução e de interação. Ou seja, para os surdos é importante que haja a promoção de um espaço com uma comunidade linguística possível. Mesmo não sendo algo generalizável, há que se considerar que a instrução e avaliação nas classes comuns do ensino regular, em diversos lugares, não têm levado em conta as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Na realização da presente pesquisa foi possível identificar alguns distanciamentos entre a proposta da política de inclusão e sua execução no ensino regular. Aponto, especificamente, que: 1) nem todos os alunos surdos chegam ao Ensino Médio com domínio da Libras; 2) em algumas escolas a presença do intérprete de Libras não tem sido garantida; 3) não há uma oferta do ensino bilíngue para os surdos, em vários contextos escolares; 4) outras instituições se encarregam de cumprir esse papel de favorecimento da construção de uma identidade surda.

A oferta de uma educação bilíngue não tem acontecido para muitos surdos e isso reflete diretamente no seu processo de escolarização. Nas narrativas trazidas pelos participantes da pesquisa, identificam-se as dificuldades por eles enfrentadas. Uma das graves problemáticas é em relação ao uso da língua portuguesa, que aparece apenas como mais uma disciplina, ofertada a esses alunos sem se considerar suas especificidades.

O emprego aqui do termo “ver-se” não diz respeito a atividades de auto-observação em si, mas, sim, a como o ensino é transmitido a eles e como eles se veem diante de determinadas situações nas escolas. O atravessamento da língua é marcante nessas situações. Trago os seguintes excertos, para apresentar um pouco essa questão:

[...] eu anotava tudo da aula, aí conseguia terminar a atividade e depois estava livre para conversar com as colegas, mas era uma bagunça. Eu ficava na minha, vendo aquela confusão dos ouvintes lá, xingavam uns aos outros e eu me reservava, sem me envolver. Quando cheguei aqui não conhecia ainda, mas vi que o ambiente era legal e fui vendo os Surdos conversando, gostei muito daqui [referindo-se ao CAS] (Dara – CAS).
Os alunos faziam muita bagunça, e eu ficava olhando, via que o professor ficava bravo, ele começava a falar e eu não entendia nada, muito difícil mesmo, mas o intérprete me auxiliava e traduzia, fui evoluindo. (Yara - CAS).
Na escola eu não tinha um intérprete, isso até o 2º ano do Ensino Médio, no 3º ano tive intérprete, também tive ajuda dos meus colegas ouvintes, eles percebiam que eu ficava triste por ser o único Surdo, me apoiavam nas provas (Luís – CAS).
[...] o professor falava, falava e eu Surdo sem entender nada daquilo, e aí vim pra cá [referência ao CAS], estou aprendendo, gosto muito daqui. (Ryan - CAS)

Ao falarem sobre si mesmos, em algumas situações os alunos apresentaram como se dava a relação em sala de aula. Situações nas quais os professores falavam, ou seja, as aulas eram ou são ministradas de forma oral, sem considerar a presença dos alunos surdos. Soma-se a isso a relação com os colegas ouvintes: ser único aluno surdo na sala, receber apoio de alguns colegas, ficar reservado, perceberem bagunça nas salas de aula, entre outros. Os alunos do CAS conseguem fazer um contraponto da escola regular com este centro. Vários fragmentos das narrativas dos alunos do CAS mostram isso, vejamos mais alguns exemplos:

“[...] a falta de comunicação com os ouvintes era muito difícil [...]. [...] vim visitar o CAS pela primeira vez, aí a experiência que tive foi diferente, muitos surdos, achei muito bom” (Alice).
“[...] era meio complicado por causa da bagunça que tinha no meio dos alunos ouvintes [...]. Mas aqui no CAS sim, muito bom, eu continuo aprendendo e estudando. (Edvan)
“[...] quando cheguei lá [na escola] não gostei, muitos ouvintes, eu era a única surda adolescente no meio de crianças [...]. Quando cheguei aqui, não conhecia ainda, mas vi que o ambiente era legal e fui vendo os surdos conversando, gostei muito daqui [do CAS]” (Dara)

O CAS seria, na política educacional de inclusão, o espaço de implementação dessa política, ao promover o AEE e o acesso à língua de sinais. No entanto, para alguns alunos surdos, funciona como um espaço outro; àquele da experiência da comunidade surda. Torna-se o lugar mais adequado, ou na expressão utilizada

pelos alunos: o lugar “bom”, para esses sujeitos, por promover o compartilhamento de informações (HOLCOMB, 2011), bem como de compartilhamento e contato (VAZ, 2017), diferentemente da escola, em que há uma barreira na comunicação, mesmo que seja possível a interação com alguns alunos ouvintes. Acrescento que é o espaço que medeia o “ver-se” como surdos. Reporto-me a um dos comentários da professora Olindina, quando disse que nos CAS, eles fazem amizades, iniciam namoros, ou seja, estendem as relações, para além da aprendizagem formal.

Embora possa parecer óbvio que a presença do uso da língua de sinais é o que aproxima os surdos nesse local, concordo com Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82-83), ao afirmarem que “quando a comunidade surda é constituída na escola e marcadores culturais são forjados nesse mesmo espaço, as práticas escolares acabam pedagogizando os movimentos (sociais) surdos”, assim, modos de ser surdo são forjados por meio da pedagogização exercida no espaço escolar.

6.1.1 Discursos Hegemônicos: Reverberações sobre “ver-(se)” surdo

Por discursos hegemônicos entendemos os discursos produzidos por determinados campos de saberes que produzem verdades, em determinados contextos históricos. Assim, a medicina, por exemplo, é um dos campos que demarcou a produção de discursos e práticas que constituem os sujeitos surdos enquanto sujeitos deficientes. A perspectiva clínica-médica da deficiência instituiu uma visão patologizante da deficiência auditiva, que levou a inúmeras produções de estratégias de correção e de normalização.

A educação é um campo que produz e reproduz discursos e práticas que constituem os sujeitos da educação enquanto sujeitos da aprendizagem, da inclusão, da educação especial, entre outros. A escola, assim como outras instituições, tais como a família, segue as relações estabelecidas pelos saberes e determina os modos de ser dos sujeitos alunos. As enunciações e as práticas sociais vão constituindo os comportamentos aceitáveis, para cada indivíduo. Como os discursos são práticas descontínuas, que às vezes se cruzam e às vezes se distanciam, vemos os discursos da anormalidade reverberar nas mais diversas práticas, e a noção de surdez como deficiência produz efeitos até os dias de hoje.

Nas narrativas trazidas pelos alunos participantes foi possível identificar alguns efeitos dessa enunciação da deficiência. A ideia de que os surdos apresentam algum problema, ou que são deficientes, atravessa o dia a dia desses sujeitos. Eles se identificam como surdos e se percebem a partir da diferença surda, mas se defrontam constantemente com as práticas sociais engendradas pelos saberes que imprimiram e imprimem a deficiência como condição de ser. Embora eles coloquem em contestação essa perspectiva, a experiência da surdez, constituída numa perspectiva clínica-médica, presentifica-se nas relações desses sujeitos com os outros.

Na conversa em grupo com os alunos da Tavares Bastos, houve um momento no qual eles falaram sobre a relação com a família. Ao tecer uma narrativa, há o momento que o sujeito, ao narrar-se, faz uma reflexão sobre si e seu entorno, assim naquela circunstância houve os alunos que fizeram um exercício de reflexão e de crítica. No caso em análise, os alunos referiram práticas que lhes passavam não somente no ambiente escolar, mas também em outros espaços, e que constituem uma experiência de si consigo mesmos nas relações com os outros, nos diversos espaços. Essa questão da família foi levantada por um dos alunos, o mesmo falou/sinalizou o seguinte (estou a dizer que as sinalizações são falas dos surdos):

A família é uma questão difícil. Antes a minha mãe, quando eu saía, ela brigava comigo. Eu dizia: você tá achando que sou burro, que sou doente mental. Eu posso sim, eu sei a hora de ir, eu sei que alguns lugares são perigosos, sei a hora de voltar, 6, 7 horas. E a minha família achava que eu fosse fazer alguma coisa errada [...]. Eu mostrei que sei obedecer às regras e hoje eles me deixam à vontade para sair (Leandro – ETB).

Antes dessa fala, esse aluno mencionou que convidara o amigo, que também é surdo, para passear no *shopping*, mas a mãe do amigo reclamou com ele. Leandro pontuou que o amigo já é de maior idade, como se indicasse que eles já têm ou podem ter autonomia para fazerem o que quiserem. Durante esse relato ele acrescentou: “Algumas famílias ficam assim constringendo o surdo”.

Seguida à fala de Leandro, Celina também comentou sobre a relação de surdos com as famílias. Ela falou que causa angústia não ter independência. Segundo Celina, a família limita o surdo; limita o crescimento do surdo. A mesma afirmou que “é um sofrimento”, e acrescentou:

Algumas mães não dão essa independência que o surdo quer. Alguns ficam presos à família. O surdo pode fazer qualquer coisa. Mas, sempre com a família. Mas precisa se esforçar, ter coragem, para melhorar, porque pais e mães que têm algum filho com deficiência é assim. Mas é difícil; não ter como fazer outras escolhas. É difícil! (Celina – ETB).

Em outro momento da conversa, Leandro (ETB) comentou: “Às vezes fico em casa, eu penso. Sei que surdos têm algum problema, como mudar isso para pensar no futuro? Fico pensando sobre minha vida”.

A presença da perspectiva clínica se dá no uso de termos como deficiente, doente mental, problema. Nesse caso, foram trazidos pelos alunos como a forma como são vistos e/ou tratados no ambiente familiar. É interessante observar o quanto eles questionam esse modo de considerarem os surdos como deficientes. Não há uma negação da condição de ausência, perda ou déficit da audição, há uma afirmação de ser e de se relacionar de modo diferente, que não é compreendida pelos ouvintes.

Não foi fazendo uma menção à família, mas uma das alunas do CAS (a Dara), ao relatar sobre como se deu sua ida à escola, falou/sinalizou que ficava “em casa, sem acesso à informação”, até que umas pessoas foram à sua casa e disseram que ela precisaria ir à escola. Não se trata de uma referência à deficiência, mas é comum, principalmente em cidades do interior, depararmos ainda com situações em que as famílias mantêm pessoas com deficiências em casa, sem socialização. Os estigmas sobre as deficiências ainda perpassam os dias atuais. Há uma associação da deficiência com a incapacidade, e os surdos, por serem considerados pessoas com deficiência, nesses contextos, são tomados como incapazes de aprender, até que de alguma forma essa barreira seja quebrada.

Depois de falarem sobre essas questões ligadas às famílias, Leandro perguntou aos colegas o que eles pretendiam fazer após concluírem o Ensino Médio. Ele disse que pretende fazer o curso de Educação Física, pois gosta de esportes. Uma das alunas disse que quer ser confeiteira, outra aluna falou que quer ser professora e, a outra aluna, que quer ser psicóloga.

Nessa parte do diálogo entre eles, Jane falou que queria ser professora de surdos; ensinar Português aos surdos e trabalhar também com suas famílias. E Celina falou que quer ser psicóloga, para atender pessoas surdas. Segundo ela, sua preocupação voltar-se-ia para os surdos, pois para os ouvintes já há muitos

psicólogos e os ouvintes (psicólogos) não sabem Libras. Em colocações como estas de Jane e Dara vemos a preocupação com o coletivo. A partir de suas vivências, pensam em como ajudar ou auxiliar outros surdos na sociedade.

Em muitas das falas apresentadas, foi mencionada a questão do desenvolvimento atrelado à aprendizagem, ora como algo positivo, ora como algo que deveria acontecer, uma vez que eles (surdos) estavam em desvantagem, na escola. Sobre isso, por exemplo, Dara (CAS), ao falar sobre o período de Ensino Fundamental, comenta que foi “[...] evoluindo, mas ainda aprendendo pouco, e tinha muita cobrança”. A língua de sinais é, então, o que atravessa essa noção de evolução ou de desenvolvimento deles, como já mencionado no capítulo anterior.

Houve uma aluna (Mônica) do CAS que fez menção à questão do preconceito. Ao falar sobre como era a relação com esta instituição, dentre outras coisas, ela sinalizou que, neste local, “a gente vai evoluindo, trocando experiência. A mentalidade positiva, sem preconceito. [Os surdos vão] fazendo essa troca [de informações e aprendizagens] e se conectando, entendendo claramente a vida um do outro”.

Faço um destaque para a menção ao preconceito, feita por esta aluna. Apesar de a língua de sinais ter sido mais difundida, nos últimos anos, a condição da diferença é tratada de forma negativamente discriminatória por parte das sociedades. A concepção de deficiência e, por conseguinte, de surdez como deficiência está atrelada a uma ideia de incapacidade. Na pesquisa de Araújo (2018) sobre “surdez” e preconceito, realizada com alunos surdos universitários, foram identificados preconceitos específicos ligados a: audismo, surdodofobia e ouvintismo. Mostrou-se que a trajetória escolar desses alunos – de perspectiva inclusiva –, foi marcada por *bullying*, obrigação de oralização, ausência de intérpretes, exclusão, entre outros. Indicou-se, então, que um dos aspectos relacionados ao preconceito contra os surdos é a forte presença da perspectiva clínico-médica.

Ainda sobre essa questão do preconceito, aproximo a fala de Mônica a algumas respostas dadas por alguns alunos, no questionário, quando escreveram sobre a diferença entre o CAS e a escola, em que colocaram que o CAS é um local onde se pode usar a Libras livremente. Diante disso, penso que a narrativa da visibilidade pode trazer diferentes aspectos para a reflexão: como me vejo, como o outro me vê, e como me vejo a partir do olhar do outro. A presença de um outro a

ser considerado diferente pressupõe uma referência, da qual tudo que lhe escapa é suscetível de um pré-julgamento e/ou de uma indiferença. A norma ouvinte determina certos modos de ser, de tal forma que aquilo que se difere ou lhe escapa é passível de cair na malha do preconceito.

Sem adentrar na discussão de entendimento sobre o que é preconceito, posto que seria necessário aprofundar o assunto, ao pensar sobre o preconceito contra os surdos, volto-me um pouco para discussões realizadas por outros grupos, como o caso das populações negras, no Brasil. Na discussão sobre racismo linguístico, Nascimento (2019) explica o quanto o processo de colonização provocou o apagamento das línguas dos povos escravizados (acrescento a isso os povos indígenas). A discussão sobre a colonização dos surdos, como a que é feita por Ladd (2013)⁴², versa sobre o audismo como sendo central na expressão colonialista ouvinte e problematiza os discursos e práticas hegemônicas. Discussão essa também feita por Perlin (2003), no Brasil.

Ponho-me a questionar se os surdos brasileiros vivenciam um duplo processo de colonização. A do país colonizado, que apaga as demais línguas e a colonização ouvinte, que narrou e ainda narra o surdo como deficiente e, portanto, promove uma invisibilidade e uma aceitação com restrições da língua de sinais. Faço essa colocação de que não há uma total aceitação, porque a língua de sinais tem sido um objeto de consumo, mais do que uma língua, por parte de alguns ouvintes. Na educação, na perspectiva inclusiva é uma ferramenta; no meio social, uma forma de conhecimento (talvez uma oportunidade de trabalho.), porém poucos se detêm a conhecer a fundo os demais aspectos da comunidade e cultura surda; não é à toa que o número de TILS é insuficiente para suprir as demandas do ensino regular.

Na próxima seção do texto, trago mais sobre a questão da língua de sinais e língua portuguesa nos espaços escolares. Trarei mais excertos das narrativas ligados à língua de sinais. Apenas reforço aqui a ideia de o quanto perceber-se na condição de diferente na sala de aula comum e identificar o “olhar” do outro sobre si marca a trajetória escolar desses alunos. É diante disso que nas narrativas aparecem questões como: ser o único surdo, comunicação difícil, menção ao preconceito, entre outras.

⁴² Sobre isso, ver publicações do pesquisador britânico surdo Paddy Ladd, e as suas discussões sobre o conceito de Deafhood; traduzido para o português como Surdidade.

6.2 “EXPRESSAR-SE”: DAS NARRATIVAS SOBRE A(S) LÍNGUA(S)

O “expressar-se” como dimensão do dispositivo pedagógico, tratada por Larrosa, está relacionado à estrutura da linguagem. Ou seja, diz respeito à “dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo”. A linguagem é tratada como algo que serve para exteriorizar algo que está interno; que faz o sujeito colocar “para fora” como ele se vê. Segundo Larrosa (2011, p. 63)

A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior.

Utilizando a metáfora da exteriorização, em relação à linguagem, este autor explica que a expressão é entendida como algo a externalizar àquilo que seria interno e concebido como subjetivo e, sendo assim, àquele que fala é entendido como sujeito expressivo. O ideal da pedagogização estaria na incitação ao sujeito a falar sobre si, expressando o que estaria no seu interior e, com isso, deparamo-nos com o entendimento de que a subjetividade é produzida por meio do discurso expressivo.

No entanto, ao reportar-se à noção de discurso, na perspectiva foucaultiana, Larrosa explica que “seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si”. A experiência de si não é expressa por meio da linguagem; a pessoa se constitui nas práticas de (re)descrição. Temos, portanto, uma constituição do sujeito que fala, quando aprende e participa das práticas de autoexpressão, e da experiência de si.

Partindo disso, olho para as narrativas dos alunos participantes e penso em como o dizer sobre si mesmo e o relatar-se, na relação com os ambientes escolares e com os demais indivíduos, apresenta certos aspectos singulares, em virtude do atravessamento da diferença linguística. Então, utilizo o termo “expressar-se”, nesta seção, para trazer algumas narrativas que evidenciam os (des)encontros com a língua de sinais e com a língua portuguesa.

Diversos fatores estão ligados às problemáticas da inclusão escolar e, no presente caso, da inclusão dos surdos nas salas comuns. A diferença linguística é um dos fatores a ser considerado nos processos de aprendizagem desses alunos.

Então, quando menciono a comunicação como barreira, trago-a como uma problemática que acontece não só com os surdos, mas também com outros indivíduos da Educação Especial. Seria uma forma de pôr em questão algumas práticas pedagógicas e formas de relacionamentos promovidos nas escolas.

Na presente pesquisa, a partir da participação de alunos de diferentes localidades, é possível identificar aproximações e distanciamento entre o que acontece com alunos surdos residentes no interior do estado e os alunos que moram na capital. Uma das diferenças é que os alunos que estudam na capital geralmente têm a presença do intérprete em sala e maior possibilidades de acesso à língua de sinais, enquanto os alunos do interior sofrem com a falta de intérpretes e têm mais dificuldades de acesso à Libras. Algo que seria comum a esses grupos é a dificuldade de comunicação com professores ouvintes e com o uso da língua portuguesa. Diante disso, o que chamarei de (des)encontros com a língua de sinais são as situações narradas pelos alunos, que dizem respeito à aproximação a esta língua e aos enfrentamentos deles diante dos entraves na comunicação, bem como das dificuldades com o português.

Uma das situações narradas por um dos alunos (Leandro) foi a de que, devido à falta do intérprete em um dia de aula de Português, ele sentiu dificuldade na leitura de um texto, conseguiu entender o tema geral, mas não conseguiu fazer a leitura completa. Depois de explicar o que ocorreu, Leandro (ETB) afirmou: “[...] eu sou inteligente, mas eu não sei muitas palavras em português”. E, se ele responder às atividades escrevendo na estrutura da língua de sinais, “O professor aceita, mas aí tem que chamar o intérprete para explicar para ele o que está escrito. [...] porque português é muito diferente, não é minha língua”. Ainda sobre essa questão, uma das alunas comentou:

Alguns professores, por exemplo, o professor de português não aceita [em língua de sinais], é difícil. Diz que surdo deveria ser melhor em português, porque no vestibular você é cobrado, na faculdade você é cobrado, tem que se esforçar mais; “vocês precisam aprender português, se esforcem, estudem português” [referindo-se a falas da professora]. (Celina - ETB).

Na situação aqui mencionada e os comentários feitos por estes alunos, nota-se uma preocupação do português como disciplina escolar, com conteúdos específicos a serem aprendidos, mas que no jogo da inclusão não há uma conexão com a língua diferente que se interpõe nesse espaço. No caso específico de

Leandro, ele falou que sabia do que se tratava o texto, mas não conhecia algumas palavras, e uma das colegas (Celina) explicou que em situações como esta o argumento dos professores é de que se o surdo não souber português, não passa no vestibular. Fico me perguntando como está o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em geral, em leitura, escrita e interpretação de texto.

Pegando essa referida situação e esse ponto do vestibular em questão, é como se esses alunos surdos não estivessem se qualificados o suficiente, para fazerem parte do jogo neoliberal do mercado. Contudo, parece haver uma distância até mesmo em relação às informações sobre as ferramentas de acessibilidade, que têm sido reivindicadas e utilizadas nos vestibulares (atualmente utiliza-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – para ingresso na maioria das universidades). Sobre isso, reporto-me novamente à Sibilia (2002), sobre o alcance do biopoder e a onipresença do mercado. Deve-se investir nos corpos (e o próprio sujeito deve investir em si), para obter todas as habilidades consideradas necessárias, na perspectiva audista, para poder participar desse jogo. Ou seja, dentre essas, a habilidade comunicativa parece não ser reconhecida, quando se trata do aluno que só está a utilizar a língua de sinais, nesse espaço.

6.2.1 Os (des)encontros com a língua de sinais

O entendimento de que a língua de sinais é natural para os surdos, não é novidade. Segundo Sacks (2010, p. 37-38) os surdos “demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível”. Mas, a imposição da normalização linguística ouvintista/audista, que atravessa “as histórias dos surdos” e seus processos educacionais formais, ainda se faz muito presente nos dias atuais. Então, defrontamo-nos frequentemente com os relatos de exclusão dos surdos, até mesmo nas escolas de perspectivas inclusivas, que estão regidas por uma legislação que afirma reconhecer a necessidade de promover uma educação bilíngue, na qual a língua de instrução seria a língua de sinais.

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder

explicitamente assimétricas no espaço escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60).

Nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa as situações apresentadas como difíceis têm relação com a diferença linguística. Foi observando isso que, concordando com Larrosa (2002), penso que, ao narrar-se para o outro a pessoa pode escolher os acontecimentos de vida que se quer imortalizar ou dar a conhecer ao outro. Logo, o que foi trazido pelos alunos foi aquilo que naquele momento foi lembrado e escolhido para se fazer conhecer. Trago alguns excertos que mostram situações escolares que estou a destacar como (des)encontros com a língua.

Depois que concluí [o Fundamental] fui para o Ensino Médio, mas continuava com a mesma dificuldade, sem acessibilidade por não ter a presença de um intérprete esse tempo todo, foi uma fase muito ruim, eu dependia dos meus amigos ouvintes para realizar as atividades escolares, só deles. [...] Mas aqui no CAS sim, muito bom, eu continuo aprendendo e estudando. (Edvan - CAS)

[...] eu acho que já era o período do fundamental que eu não tive intérprete. Aí depois eu troquei de escola, fui para o 1º, 2º e 3º do médio, já estava mais crescida e lá todo mundo era ouvinte, eu era a única surda. E a falta de comunicação com os ouvintes era muito difícil. (Alice - CAS)

Os alunos faziam muita bagunça, e eu ficava olhando, via que o professor ficava bravo, ele começava a falar e eu não entendia nada, muito difícil mesmo, mas o intérprete me auxiliava e traduzia, fui evoluindo. Já no 1º ano do ensino médio eu não tive a presença de um intérprete, só depois no 3º ano que tive um intérprete em sala que nos acompanhava. (Yara - CAS)

A menção à falta de intérprete foi recorrente nas sinalizações dos alunos de cidades do interior. Apesar de as escolas de Ensino Médio pertencerem à rede estadual de ensino, nos municípios do interior do estado essa ausência ou falta parece ser mais frequente, como já comentei anteriormente no texto. Embora a professora da sala de recursos multifuncionais da Escola Tavares Bastos tenha mencionado que às vezes falta intérprete, a presença desse profissional, pelo menos nesta escola de Maceió, é geralmente garantida. O que há que se considerar é que esse problema, de certa forma, demonstra certo descaso com a educação de surdos. A perspectiva inclusiva assume, em vários contextos escolares, apenas a função de inserção dos alunos surdos nas classes comuns da escola regular, por vezes, sem garantir-lhes condições necessárias para que os mesmos possam acompanhar e entender as aulas e demais atividades escolares.

As dificuldades vividas pelos alunos surdos na escola não se devem só às faltas de intérpretes. A comunicação com os ouvintes é ou foi difícil para alguns alunos, como aparece no segundo excerto apresentado logo acima, da aluna Alice. A relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes apareceu nas narrativas ora como sendo “muito ruim”, ora como sendo de cooperação. Um dos alunos, por exemplo, sinalizou que “[...] não entendia nada do que eles falavam, nem do que riam achando graça, tantas coisas naquela loucura na sala, que quase eu desistia, é isso” (Ryan - CAS). Em contrapartida houve situações em que foi mencionado a ajuda de alguns colegas ouvintes, nas atividades escolares. Se o aluno surdo sinalizante é colocado em uma sala de aula em que não se usa a língua de sinais como língua de instrução e não conta com a presença do TILS, ele ficará alheio à qualquer coisa que se passe nesse local, conseqüentemente, alheio à aprendizagem escolar.

A participação dos alunos no CAS possibilita o encontro mais frequente deles com a língua de sinais. É interessante como os alunos apresentaram isso. Para alguns deles o CAS foi o primeiro local de acesso à língua de sinais ou o local onde puderam se comunicar em Libras. Vários trechos nos mostram isso (alguns já foram citados anteriormente), tais como:

[...] aqui no CAS sim, muito bom, eu continuo aprendendo e estudando [...]” (Edvan)
 “[...] Aí vim para cá, estou aprendendo, gosto muito daqui” (Ryan)
 “[...] aqui no CAS [...] eu tive essa vontade, esse desejo de continuar aprendendo Libras, e eu consegui. Hoje eu continuo estudando aqui e treinando” (Alice)

O CAS possibilita a continuidade de estudar Libras e Português e de “treinar” a língua de sinais. Entendo essa colocação devido à ausência ou reduzidas oportunidades de uso da Libras em cidades pequenas e com pouca acessibilidade. O CAS torna-se para esses alunos o local de aprendizagens e mais que isso, é um lugar de encontros, conversas, comemorações, paqueras, entre outros. Essa instituição foi a “novidade” (termo usado por uma das alunas) e o local onde eles, os surdos, podem e são convidados a se (auto)expressar.

Uma das alunas da Tavares Bastos (Jane) contou como foi seu contato inicial com a Libras. Ela explicou que o curso de Libras estava sendo ofertado na UFAL e que antes quando perguntavam as coisas a ela não fazia muito sentido, até que um dia sua mãe a deixou à vontade para sair de casa e para fazer curso, então ela fez o curso de Libras e aprendeu mais coisas. Ela sinalizou o seguinte: “Quando eu

descobri o curso de Libras perto de casa, eu consegui pensar mais claro, aprendi português, biologia, matemática. Isso despertou meu interesse”. Em um comentário de um outro aluno (Leandro), ele contou uma situação na qual foi a uma consulta médica, em um hospital de Maceió, e lá tinha intérprete, por isso, ele gostou muito, porque pode se comunicar diretamente com o médico - ele mesmo pode explicar o que estava sentido entender as explicações do médico, e não sua mãe, como acontecia nos outros locais.

Como explicado por Holcomb (2011, p. 140), “a maioria dos surdos tem pais não surdos, e a maioria destes não sinaliza. Por conseguinte, muitos surdos não recebem acesso à língua visual durante o crescimento, dificultando o acesso a informações em casa”. O contato com a língua de sinais e/ou com surdos sinalizantes, ou a presença de intérpretes em diferentes espaços possibilita aos surdos o acesso a ou uma compreensão melhor das informações que estão sendo ali transmitidas. Antes da aquisição da língua de sinais muita coisa não fazia sentido, para os alunos em questão. Essa situação é comum às histórias de muitos surdos. Infelizmente, o contato tardio com a língua leva os surdos a sofrerem processos contínuos de exclusão, que são problematizados ao passo em que esses sujeitos conseguem mais acessos às informações e mais entendimento sobre o que se passa no seu entorno.

6.3 “NARRAR-SE”: DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS ESCOLARES

Larrosa (2011, p. 68) explica que a palavra narrar significa “arrastar para frente” o que se viu, logo o narrador leva para frente algo que viu (acrescento que vivenciou) e que ficou em sua memória, ao passo que a palavra “contar” tem o sentido de enumerar; conferir uma conta. Dessa forma, ao narrar-se a pessoa “diz o que conserva do que viu de si mesma”. Segundo esse autor, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2011, p. 69), visto que, o dizer-se narrativo é de ordenação temporal. A partir das discussões desse autor, sobre políticas de autonarração, compreende-se que os dispositivos pedagógicos e, assim também como os sociais, fazem cada um a contar-se de uma determinada forma. Dessa forma, entendo que narrar histórias de

si é também algo aprendido, quer dizer, os sujeitos aprendem como falar sobre si mesmos. A forma de relatar situações vividas tem relação com o momento da narração. Se a pesquisa fosse realizada com crianças, por exemplo, a forma de contar as histórias das experiências escolares seria diferente do que foi trazido pelos alunos participantes, mas certamente algumas situações se cruzariam.

Neste eixo, considere a presença de memórias narradas, ou seja, a menção a situações em que os alunos se reportaram a anos anteriores de seus percursos escolares, geralmente por intermédio de comparação com o momento atual ou entre diferentes etapas de ensino. O narrar possibilita ao sujeito resgatar memórias de situações passadas. Ao falar sobre a relação com a escola, os alunos, por vezes, trouxeram situações de diferentes etapas de ensino, pois, no momento da narração, realiza-se também uma evocação de episódios vivenciados ao longo da vida escolar.

Quando o indivíduo é introduzido na escola, o seu dia a dia e a organização de sua vida é atravessada por essa instituição. Desde o preparar-se para a ida até a escola, o percurso que faz de casa até lá, as horas de aula, matérias e materiais, colegas, professores, demais funcionários, exercícios, eventos, enfim, sua história de vida engloba também sua história acadêmica. O sujeito escolar constitui-se e é constituído na e pelas práticas pedagógicas e nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros.

Ao solicitar a esses sujeitos que falassem sobre si mesmos e sobre a(s) escola(s) – sobre como é ou como foi suas relações com tal instituição –, não solicitei que eles falassem sobre algo mais específico, ou sobre um período específico de ensino, então, suas narrativas trouxeram lembranças de situações aleatórias, que vieram à tona no momento de participação na pesquisa. Devido à idade dos participantes, entendo que dificilmente seriam trazidas memórias da infância, mas alguns participantes reportaram-se às séries iniciais (anos iniciais) do Ensino Fundamental, como, por exemplo, nos seguintes excertos:

Antes, nas séries iniciais, primeira e segunda série, normal. A partir do sexto ano, com os ouvintes, interagia um pouco, mas com os adolescentes é um pouco ruim. É um sacrifício estudar, porque eles não cooperam com a gente. Os ouvintes são um pouco ruim (Leandro – ETB)

Antes, nas séries iniciais, a gente brincava muito e no fundamental 2 eu não participava de muita coisa. (Jane – ETB).

Há bastante tempo, quando eu era desse tamanho [referindo-se a quando era pequeno – criança], passei pelas etapas do fundamental, mas foi péssimo. (Almir – turma 2 CAS)

Lá no início, quando eu estava nas séries iniciais, eu tinha intérprete na sala de aula. Os alunos faziam muita bagunça, e eu ficava olhando, via que o professor ficava bravo, ele começava a falar e eu não entendia nada, muito difícil mesmo [...]. (Yara - turma 1 CAS).

O processo de escolarização envolve uma relação de tempo e espaço. A entrada na escola, geralmente, acontece na primeira infância e cada etapa de ensino implica também em diferentes etapas de vida do indivíduo. Os anos iniciais são basilares para o êxito escolar dos alunos nas etapas subsequentes de ensino. Contudo, ao mencionarem esse período escolar, os alunos apresentaram a dificuldade de relacionar-se com os ouvintes, sobretudo na adolescência (fase em que os alunos passam pelos anos finais do Ensino Fundamental e seguem para o Ensino Médio). Vemos que as memórias trazidas têm relação com aspectos que podem ser considerados negativos, por meio do uso de certas expressões, tais como: “é um pouco ruim”, “muito difícil”, “foi péssimo”.

A relação entre escola e conhecimento apareceu em uma narrativa, fazendo uma correlação com o que representa o acesso às informações - o local no qual se conhece o mundo. Ir à escola é um acontecimento, pois o indivíduo é levado a entrar em contato com outras pessoas e com conhecimento sobre coisas que geralmente não lhes são passadas no ambiente da família. Vejamos no excerto a seguir:

[...] eu continuava em casa sem acesso a informação, até que vieram na minha casa, estava junto com a minha avó, disseram que eu precisava estudar, começar a ir para escola. Então eu aceitei e fui pra escola, mas quando cheguei lá não gostei [...]. (Dara - CAS)

Dara não soube explicar quem seriam essas pessoas, mas esta é a lembrança de como ocorreu seu ingresso na escola. Como narrar é também contar histórias, narrar-se é contar uma história de si. É interessante pontuar que o percurso formativo que fazemos torna-se elemento de nossas histórias de vida. Alguns alunos iniciaram suas narrativas fazendo menção às suas histórias. Entendo que se trata da vida escolar/acadêmica, mas, em alguns aspectos, não descola da vida pessoal. Penso que o principal aspecto são as relações sociais. A vida escolar

engloba relações diversas com os outros e com os processos de aprendizagem. Muitos acontecimentos na escola são reflexos do que ocorre na vida social, distante ou não de seus muros. Destaco como isso aparece a partir dos seguintes excertos:

Então, vou falar da minha história. Começou lá atrás quando eu estudava na escola. Primeiro do Ensino Médio? Não! foi antes, eu acho que já período do fundamental que eu não tive intérprete. Aí depois eu troquei de escola, fui para o 1º 2º e 3º do médio, já estava mais crescida e lá todo mundo era ouvinte, eu era a única surda. (Alice - CAS).

Então, a minha história lá atrás quando estava no ensino fundamental já crescadinha. Eu gostava da escola, quer dizer, mais ou menos. (Mônica - CAS).

Então, eu com idade de 9 anos, não lembro muito bem a idade, mais ou menos. Aí uma novidade na minha vida, vim visitar aqui o CAS, pela primeira vez.[...] Aí eu tive essa vontade, esse desejo de continuar aprendendo Libras, e eu consegui. (Alice - CAS)

Quando falo em reflexo do que ocorre na vida social, olhando para os alunos surdos, refiro-me a situações como ser o(a) único(a) aluno(a) surdo(a) em sala e ser identificado como diferente naquela sala e naquela escola, portanto, ser o(a) aluno(a) a ser incluído(a). Não só isso, mas ser àquele que sofre exclusão, por não entender as atividades e explicações, devido a estas serem executadas de forma oral e sem a presença de intérprete. Com isso, suas histórias de vida (escolar) apresentam esse lugar (a escola) como sendo um lugar ruim ou mediano. Chamo a atenção para esse último excerto, acima, no qual a aluna contou sobre como conheceu o CAS e sinalizou que isso significou uma experiência diferente. A diferença foi estar em um local escolar com muitos surdos. Ou seja, faz diferença na vida acadêmica desses alunos estar com outros surdos e em um local que utiliza a língua de sinais como língua primeira de comunicação.

6.4 “JULGAR-SE”: DAS NARRATIVAS DE REFLEXÃO SOBRE SI MESMOS

Por “julgar-se”, Larrosa explicou que seria a estrutura da moral. Isso significa que nos elementos anteriores (ver-se, expressar-se, narrar-se) o sujeito é objeto, respectivamente, da visão, da expressão e da autonarração. Com isso, o passo seguinte consiste em considerar quando o ver-se, narrar-se e expressar-se a partir do domínio da moral. Segundo esse autor, no domínio da moral “[...] a consciência se faz jurídica. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da

pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se” (LARROSA, 2011, p. 73). Sobre isso, Bujes explica que:

O imperativo de julgar a si mesmo, portanto, está presente em todas as experiências que envolvem a auto-reflexão e tem um alcance prático bem maior, uma vez que visa à autotransformação que, por sua vez, vai afetar e regular os modos como o sujeito põe em operação novas formas de ver-se, de expressar-se e de narrar-se, produzindo assim, circularmente, uma lógica reguladora da conduta individual (BUJES, 2002, p. 33).

Como não estou a analisar diretamente as práticas pedagógicas elaboradas e executadas na escola ou no CAS, não é possível identificar quais atividades ou orientações medeiam as ações reflexivas dos indivíduos. Assim, é difícil indicar uma atividade ou orientação mais específica de incitação aos alunos a fazerem algum exercício para agir ou pensar sobre si mesmo, a partir de um padrão que lhes permita uma autocrítica. Mas, como explica Larrosa (2011, p. 56) o dispositivo pedagógico será “[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. Então, se considerarmos que os alunos surdos são submetidos a certas regras de comportamento, podemos pensar em como muito do que lhes ocorre nos espaços escolares produz os modos como eles (surdos) constituem e transformam a relação consigo mesmos e o quanto isso é permeado por uma trama de valores e normas.

As experiências de si em um domínio discursivo requerem do sujeito a realização de um exercício de reflexão, o que implica em considerar que há práticas pedagógicas que levam o sujeito a atos reflexivos, por meio dos quais ele põe em regulação certos modos de ver-se e, portanto, de narrar-se e de expressar-se. O julgar-se, naturalmente, faz-se presente nos exercícios de autorreflexão e de autotransformação.

A escola regular com classes comuns, a depender do contexto, utiliza estratégias de governamento que fazem com que o aluno surdo seja colocado e se coloque em posição de polarização em relação ao aluno ouvinte. No caso da escola Tavares Bastos, que atua com a presença de intérpretes de língua de sinais, há um entendimento de que cabe ao surdo esforçar-se para acompanhar toda a proposta pedagógica e aprender os conteúdos, da mesma forma como postos aos alunos ouvintes. Portanto, se os alunos surdos também quiserem ter êxito, como o exemplo dado em relação ao vestibular, é como se eles tivessem apenas que se esforçarem

para dominar os conteúdos. É como se a diferença linguística não fizesse parte dos processos de aprendizagem. Sobre essa questão, trago novamente a narrativa de um dos alunos, quando colocou que é inteligente e que sabe, mas tem dificuldade com o Português. Vale lembrar que não se trata de uma questão de conteúdo, e sim de língua.

No caso da maioria dos alunos do CAS, que participaram da pesquisa, há outros entraves, como a falta de intérpretes em diferentes momentos de seus percursos escolares. É interessante atentar para a questão da precarização das escolas e das políticas educacionais. Isso ajuda a observar como os sujeitos da inclusão escolar foram e são constituídos também por meio de discursos e práticas engendrados pela perspectiva clínica, segundo a qual esses sujeitos apresentam “desvantagem”, “incapacidade” ou “déficit”, entre outros, em face a processos educacionais que tendem a, por vezes, alocá-los como mais um na sala de aula, sem o cuidado de saber se serão sujeitos aprendentes. Vemos práticas de integração reproduzidas sob o discurso da inclusão.

Em relação ao CAS, vemos estratégias pedagógicas de governo que tentam o desenvolvimento da identidade surda, mas também o cumprimento da lógica da educação inclusiva. Os alunos ao passarem por esta instituição têm a oferta de AEE, de forma complementar ao ensino regular e, ao mesmo tempo, aproximam-se da norma surda, ainda que na maioria dos casos sejam executadas por ouvintes. No CAS os alunos se aproximam a perspectiva da surdez como diferença e não como deficiência e encontram também representatividade, ao se depararem com outros surdos, inclusive com professores surdos.

As relações de poder do espaço escolar colocam os grupos – como os surdos – em uma relação de submissão às práticas de grupos já hegemônicos, no caso os ouvintes. Há um campo de forças em que, de certa forma, os surdos tensionam esse lugar, com suas presenças e apresentando marcadores culturais e modos de ser diferentes. Não se trata de uma reprodução da polarização surdos-ouvintes tão presente em alguns discursos, mas de relações e, nessa perspectiva, relações de poder, que atravessam esse espaço e emergem no dia a dia do âmbito escolar, configurando as práticas de exclusão na inclusão.

Para refletir brevemente sobre essa questão, separei alguns excertos das narrativas dos alunos participantes da pesquisa. Começo pela fala sinalizada de uma aluna da Escola Tavares Bastos. Ela (aluna) diz que, quando os professores

estão explicando os assuntos, e ela sente alguma dúvida, ou vontade de comentar algo, ou até mesmo de responder a alguma pergunta feita pelos professores, estes não lhe dão oportunidade para falar (sinalizar), priorizando sempre os alunos ouvintes. Vemos aqui um entremear-se do ver-se e do expressar-se, na queixa e crítica feitas por esta aluna. A mesma fez o seguinte comentário:

Eu levanto a mão, aí se o intérprete chama o professor, aí o professor diz: “- Não. Eu respondo daqui a pouco” [...]. É sempre assim, o ouvinte vem em primeiro lugar, depois é que vem o surdo.
[...] Escola é um pouco ruim, em relação a alguns professores, porque a atenção é sempre para os ouvintes. Eles falam, falam. O surdo levanta a mão e pede para dar opinião, mas parece que o professor não vê. Se tem alguma coisa para fazer, o professor sempre dá atenção ao ouvinte, então deixo pra lá. Quando é com surdos, eu gostaria de responder, mas é sempre o ouvinte que responde primeiro. Isso de certa forma causa certo sofrimento, porque parece que a gente não existe (Celina - ETB).

No interior da sala de aulas, algumas ações e atitudes de professores refletem aquilo que acontece de forma macro na sociedade – a invisibilidade e o silenciamento das vozes minoritárias. Em nome do discurso de igualdade, esses alunos não são vistos/olhados a partir de suas diferenças. A ideia de um tratamento igual se perde quando não se diferencia a condição desse aluno. Estar com alunos surdos nas salas comuns significa atuar com outros elementos, um deles é atentar para a mediação e interlocução do TILS. Isso implica, por exemplo, em fazer uma pausa breve na explicação, para a tradução do intérprete, quando algum aluno surdo tem dúvidas ou quer comentar algo, o que talvez muitos professores não estejam dispostos a fazer.

Uma das alunas do CAS apresentou uma narrativa que se aproxima dessa situação acima narrada. A aluna falou sobre uma situação vivida no Ensino Fundamental, na qual ela se sentia excluída por um professor ou professora (não especificou). Sua fala foi a seguinte:

Eu precisava de paciência com professor [ou professora, não especificou], eu acho pelo fato de ele(a) ser ouvinte, há falta de comunicação entre nós. A impressão é que ele(a) me deixava de lado. Não precisava disso, mas depois veio outro(a) professor(a) com a mentalidade diferente, bem melhor (Mônica - Turma 2 - CAS)

Pode-se observar (não só com esses relatos, mas no apanhado das narrativas dos alunos) que as relações com os professores apareceram nas falas dos alunos. Algumas situações diferentes, porém com o mesmo teor: professores

ouvintes e práticas audistas. Em alguns momentos, há comparações entre os professores que atravessaram seus percursos escolares. Professores “compreensivos” e professores que excluem ou não os entendem. Trago, então, um excerto da fala de um outro aluno:

Quando comecei a cursar Ensino Médio, a professora ouvinte, eu ficava com um pouco de vergonha. (Durante a tarde eu aprendia Libras). Quando eu não entendia, percebia a professora chateada, irritada, isso me deixava sem jeito, mas respeitava esse jeito dela. (Almir - turma 2 CAS)

Trago novamente a situação de um dos alunos da Tavares Bastos contou uma situação em que ele foi colocado para fora da sala de aula, em um dia em que o intérprete faltou e ele não conseguiu fazer a atividade exigida pela professora. Ele disse que se sentia constrangido quando escrevia na estrutura da língua de sinais e percebia que a professora não o entendia. Já uma das alunas do CAS, no vídeo individual, sinalizou que tem professor que é muito “chato”, que não ajuda, e que isso a deixa triste, porque ela gosta muito de estudar. No caso dessa aluna, antes da gravação do vídeo, ela falou sobre uma situação em que uma professora se recusou a tirar dúvidas, ao final da aula, pois a aluna deveria escrever e perguntar durante a aula, já que a professora não entendia direito o que ela falava.

Essas são apenas algumas situações narradas. O que me chamou atenção foi o fato de os alunos se sentirem constrangidos ou envergonhados, diante da dificuldade de comunicação com os professores. Mais do que isso, podem se sentir tristes, por não conseguirem se fazer entender, como se isso fosse uma responsabilidade só sua. Parece não haver uma preocupação, por parte de alguns professores, em buscar vias de comunicação com os alunos surdos, ou de trabalharem de forma que se considere a condição linguística destes, em seus processos de aprendizagem. Além disso, há que se considerar que ocorre desconhecimento, por parte de muitos educadores, sobre essas questões. Isso indica a necessidade da existência de políticas linguísticas, bem como de se discutir mais as especificidades desses alunos, no tocante ao processo de inclusão⁴³.

Ao serem solicitados a falar sobre suas relações com a(s) escola(s) a tônica das ações pedagógicas – o que os professores fazem ou fizeram – logo permeia

⁴³ Para ampliação sobre a discussão sobre a inclusão e educação, conferir o Relatório Mundial de Monitoramento da Educação 2020 – Inclusão e Educação: todos, sem exceção (UNESCO, 2020).

suas narrativas. O que define ou delimita esses sujeitos como alunos da inclusão são as estratégias adotadas ou não, principalmente, pelos docentes. A recorrência da menção às posturas dos professores (ouvintes) nos apresenta como esses alunos foram estabelecendo uma relação com a aprendizagem formal diante dos processos de ensinagem, ao longo de seus percursos de escolarização. A escola como esse espaço de promoção de aprendizagem formal – de conteúdos científicos – parece perder sua função quando deixa de fora dessa aprendizagem aqueles que apresentam uma condição diferenciada do que é instituído como norma. Penso em que medida essas práticas estão vinculadas ao movimento de integração e não de inclusão escolar, ou se isso se configura como práticas inclusivas, por parte dos educadores.

A escola inclusiva atende ao paradigma da educação para todos e atua em um processo de captura dos corpos. Todas as populações, em algum momento, serão convidadas a adentrar a esse local. A implantação e implementação da perspectiva inclusiva fez com que o público da educação especial fosse capturado pelas escolas regulares, para participarem do que passou a ser as salas comuns de aula. Tal público ou estava sendo assistido por instituições, em classes especiais, ou estava literalmente fora da escola. Alguns surdos tornaram-se alunos fora de faixa de idade, o que indica tanto um contato com a escola, quanto um contato com a língua de sinais, em um período de suas vidas mais tardio do que outros. Sobre essa situação, uma aluna do CAS relatou:

[...] eu aceitei e fui pra escola, mas quando cheguei lá não gostei, muitos ouvintes e eu era a única Surda adolescente no meio de crianças. Com o passar do tempo eu precisei me acostumar, mesmo não me sentindo bem ali, eu entendi que ali era o ensino básico (Dara - Turma 1 - CAS).

Foi interessante observar algumas “estratégias de sobrevivência” na escola. Ao serem submetidos a esse lugar estruturado para ouvintes, a forma de conseguir obedecer a essa lógica é juntando-se, de alguma maneira, aos ouvintes, em busca de apoio. Em contrapartida, é possível pensar também em como alguns ouvintes vivenciam essas situações de exclusão ou de dificuldades dos colegas surdos. Podemos conferir isso a partir das seguintes falas:

Eu gostava da escola, quer dizer, mais ou menos. Aí tem uma amiga do lado, ela que fazia essa troca comigo, me ajudava a entender o português um pouquinho. (Mônica - turma 2 CAS)

Eu sentava junto com uma colega ouvinte e ela me ajudava, pois não tinha intérprete [situação referente ao período do Ensino Fundamental]. Mas aí depois, no segundo, não, no terceiro ano [Ensino Médio] foi que veio um intérprete. Mas aí, algumas vezes, ele faltava, precisava faltar, e eu precisava ter paciência com isso. Continuava lá com os colegas. Nas provas os colegas me ajudavam responder. (Alice - turma 2 CAS).

De acordo com Skliar (2001, p. 15) “neoliberalismo o tem produzido um tipo de subjetividade entre outras que faz com que os sujeitos se vejam permanentemente localizados em discursos e práticas de exclusão/inclusão”. A escola, portanto, funciona como o espaço de produção de sujeitos úteis, dos sujeitos excluídos, que devem participar dessa lógica. Todos devem participar ainda que de forma incompleta, ou seja, ainda que não consigam aprender ou acompanhar tudo. Assim, como sugere Kraemer (2011), a inclusão escolar dos surdos é uma estratégia de governo que opera uma racionalidade (neo)liberal. Ou seja, a inclusão desses indivíduos é pensada e produzida numa lógica de mercado, pela qual cada pessoa deve se autogerenciar e ser útil.

Os alunos buscam formas de driblar as dificuldades que se interpõem nessas escolas. Mas, vemos que a escola de ensino regular na perspectiva inclusiva não se propõe a promover um ensino que contemple as diferenças. A noção de inclusão parece estar atrelada a inserir os alunos em um mesmo espaço, sendo responsabilidade deles aprenderem ou não o que está proposto como componentes curriculares. Assim, vemos vários processos de exclusão na inclusão escolar. As fronteiras da inclusão/exclusão são borradas no fazer escolar. Integração, inclusão e exclusão se mesclam nas salas de aulas. São alunos incluídos, com seus corpos, com esse corpo outro. Alunos que são apenas inseridos em sala de aula, mas não lhes é proporcionada a oportunidade de acompanhar os ensinamentos e conteúdos científicos apresentados nas aulas. Os alunos ou se mantêm alheios, “de fora”, ou criam estratégias próprias para (cor)responder à dinâmica/estrutura/rotina desse espaço.

Outra questão apresentada nas narrativas é a falta ou o desconhecimento, por parte de grande parcela das pessoas não surdas, sobre as “forma de vida surda e seus marcadores culturais” (WITCHES; LOPES, 2018) e sobre os processos históricos de sofrimentos vividos pelos surdos. Ao estender o que estava sendo narrado do âmbito escolar para a sociedade como um todo, uma aluna trouxe a

problemática da não aceitação da diferença e do desconhecimento sobre os modos de ser surdo.

A sociedade parece que não aceita, não conhece. Os ouvintes não sabem o que passaram os surdos, o sofrimento que os surdos passam, eles não conhecem a história dos surdos. Eles não conhecem as dificuldades que os surdos têm (Celina - ETB).

As colocações desta aluna demarcam as lutas das comunidades surdas, pelas quais surdos fazem frente a determinadas condições, que lhes são impostas pelo mundo audista que os cerca. Trata-se de colocar em questão as estratégias de condução desenvolvidas por grupos hegemônicos, que estabelecem quem são e de que forma serão conduzidos aqueles outros a serem incluídos. E, mais que isso, aqueles outros dos quais muitas vezes não se conhece “sua história”.

As análises que empreendi, em meio ao que foram denominadas de categorias do ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se, das narrativas das experiências escolares foi uma forma de tecer uma linha de entendimento sobre a subjetivação dos alunos surdos inclusivos. Não é só um indivíduo incluído em algum lugar, mas um sujeito que é constituído e que se constitui por meio das práticas educacionais que operam como forma de governo de determinados grupos e que, neste, caso define quem são e quais os comportamentos desejáveis aos sujeitos que o compõem. Posto isso, penso o quanto, por meios das narrativas, esses os alunos apresentaram-nos pistas ligadas a alguns aspectos de sua escolarização, a destacar: 1) como eles se veem e são vistos em alguns espaços; 2) os distanciamentos e aproximações com a língua de sinais; 3) memórias e marcas de suas trajetórias escolares; e 4) pequenos movimentos de crítica e autocrítica. Diante disso, tratarei na seção seguinte sobre essa constituição do sujeito surdo incluído.

6.5 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO INCLUÍDO

As análises de Foucault sobre subjetivação, apresentadas em suas obras finais, possibilitam-nos pensar algumas questões que dizem respeito à educação contemporânea. Sobre a subjetivação na área da educação é possível considerar a busca por um entendimento de como se dá a constituição dos sujeitos educacionais

e os processos e as práticas que, por meio de determinadas ações, visam uma transformação do indivíduo. Muitas atividades pedagógicas são elaboradas e executadas de forma atreladas a discursos que trazem como enunciados a promoção de conscientização de ou reflexão sobre algo. Para além da disciplinarização dos corpos, a escola pode ser pensada, então, como um espaço de possibilidade a promoção de “construção de si”.

A escola é, portanto, pensada como um dos espaços de exemplo que constitui as tecnologias, que Foucault chamou de disciplinares. É nesse espaço, ou melhor, em espaços como o da escola, que os indivíduos passam por procedimentos pelos quais são conduzidos ou impelidos a conduzir a si próprios. Partindo das análises de Foucault, Rose (2011, p. 45) explica que “[...] nossa própria experiência de nós mesmos como certos tipos de pessoas [...] é o resultado de uma série de tecnologias humanas, tecnologias que tomam por objeto as maneiras de ser humano”. Ou seja, as tecnologias produzem “pessoas”; produzem as pessoas autorrealizadoras, livres e úteis ao mercado. Penso, então, em como é produzido o aluno surdo como um sujeito inclusivo, tomando como referência aquilo que é trazido, por meio de narrativas, sobre suas experiências escolares.

A educação exerce um poder de influência sobre os sujeitos de cada sociedade e tem na escola um local de ações que se somam à introjeção de determinados elementos culturais. Logo, marcadores de uma cultura só serão incorporados às atividades e projetos escolares se forem do interesse dos educadores que compõem aquele ambiente educacional. Assim sendo, a organização de uma escola e de outros espaços educacionais só leva em conta os marcadores culturais ou os modos de ser dos surdos, se houver um olhar diferenciado para esse público (no sentido de reconhecer a diferença linguística e cultural).

Tais espaços ganharam novas configurações com o ingresso do público da Educação Especial, de forma mais efetiva a partir das décadas de 1990 e 2000. Um conjunto de aparatos legais foi cada vez mais integrado à política educacional inclusiva, desde resoluções e decretos a notas técnicas, manuais, documentos orientações, entre outros. Estes textos operam na produção de estratégias segundo as quais os indivíduos devem ser conduzidos na e pela escola ou outros espaços educacionais. Ao discutir sobre as políticas de inclusão escolar, Kraemer (2020, p. 77) explica que as condutas dos sujeitos público-alvo dessas políticas “são inscritas

em modos de participação acionados por tecnologias de modulação, que requerem questões específicas atreladas às condições de cada sujeito”. Segundo esta autora:

Trata-se, assim, de compreender os investimentos realizados pelo Estado, via políticas e programas de acesso e permanência na escola, como tecnologias de modulação que operam na racionalização, no cálculo e no desenvolvimento de práticas. Esse investimento passa a operar de modo a constituir condutas mobilizadas pelo imperativo de acionamento de elementos estratégicos para promoção de capacidades participativas e de desenvolvimento a todos (KRAEMER, 2020, p. 77).

Temos, então, uma série de mecanismos que são acionados pelo Estado, para que haja uma participação de todos. Ou seja, os sujeitos são investidos de aparatos de acesso, participação e desenvolvimento, para que possam corresponder à finalidade do neoliberalismo, de produção e consumo. Os sujeitos são observados em suas especificidades, por meio de um gerenciamento e controle, para que suas condutas se alinhem a um certo ordenamento social. Assim, cada vez mais são promovidas estratégias de inclusão, bem como são definidos quais os sujeitos outros a serem incluídos.

Talvez o modelo cartesiano tão presente na educação leve, dentre outras coisas, a uma contínua polarização inclusão *versus* exclusão e, assim, por vezes, a inserção nas salas de aula comuns responde à perspectiva educacional da inclusão e quaisquer outras práticas são consideradas como formas de exclusão escolar. Temos uma educação geralmente voltada para a transmissão de conhecimentos, às vezes resumida à transmissão de conteúdos, que, ao ser preconizada para todos, atua de forma homogeneizante e in(ex)cludente. A escola, como um lugar de formação e de condução das vidas humanas, tem o seu fazer atravessado pelas políticas públicas educacionais e pelas mobilizações de diferentes grupos da sociedade. Essas políticas e movimentos têm diferentes repercussões nas práticas escolares e produzem sentidos à inclusão.

A educação de surdos é um campo fértil para (re)pensar o que tem sido adotado ou entendido como inclusão escolar. Adotar uma perspectiva bilíngue, para atender à comunidade surda na escola regular, tem passado ao largo, em muitos contextos, pois a presença do intérprete, para traduzir aos surdos os conteúdos transmitidos pelos professores, tem sido considerada como suficiente para responder a essa perspectiva de inclusão. Com isso, a escola cumpre a função de transmissão de conhecimento, a despeito de seus públicos, e a escola de surdos é

tomada por alguns grupos como segmentadora ou até mesmo excludente. Assim, um tipo de instituição é reconhecido como inclusivo e, o outro, não, a depender de quem o esteja analisando.

Os alunos surdos são constituídos como sujeitos inclusivos a partir dos jogos de poder, saber e verdade pelos quais se instituiu que é necessário promover sua inclusão em classes comuns das escolas regulares. Mas, para atender a essa lógica inclusivista, outros espaços, além da escola, são criados para implementar a política de inclusão e operar na condução das condutas dos indivíduos. Uma questão passível de reflexão é se seria possível aos alunos surdos fazerem um exercício de construção autônoma de si, nesses espaços escolares denominados inclusivos, uma vez que eles aprendem a narrarem-se a partir das estratégias de governo do Estado, que são operacionalizadas por meio das práticas pedagógicas.

Esta, dentre outras questões, emerge das problematizações sobre as práticas pedagógicas e a experiência que cada pessoa tem de si mesma. Com isso, tece as análises das narrativas, a partir de uma proposta de Larrosa (2011), quando, apoiado no conceito de *tecnologias de si*, apresenta uma discussão sobre o “dispositivo pedagógico”. Isso implica olhar para como os dispositivos pedagógicos operam numa lógica de transformação da experiência que os indivíduos têm de si mesmos. É possível, portanto, falar em práticas pedagógicas que medeiam a experiência de si, ou seja, que promovem uma certa elaboração da relação de cada pessoa consigo mesma. Com base nisso, considero que algumas dessas práticas, geralmente, são pensadas a partir do que está posto nas políticas educacionais. É por isso que as formas como os sujeitos incluídos estão sendo conduzidos são justificadas pelo que está preconizado nos documentos legais. Porém, ao narrarem suas experiências escolares, os alunos colocam em questão algumas práticas inclusivas e, por conseguinte, certos modos de condução.

Só lembrando que, para Foucault (2004), as tecnologias de si dizem respeito a um domínio muito amplo, que engloba um conjunto de operações do sujeito sobre o corpo, com a finalidade de alcançar um certo estado de pureza, de felicidade. Então, hoje não pensamos se seria possível o emprego de tais técnicas, mas em como se produzem os discursos de verdade sobre si e até mesmo técnicas para a transformação de si, ou seja, como se dá a relação entre o sujeito e a verdade. É considerando, então, o dispositivo pedagógico que olho para possíveis efeitos das

políticas educacionais inclusivas e a produção de determinados modos de ser surdo nos espaços escolares.

Ao percorrer o espaço de uma escola de perspectiva inclusiva, que se tornou referência para alunos surdos, e um espaço educacional complementar, que atende a esse público, foi possível se deparar com recorrências presentes em diferentes experiências escolares. Analisar as narrativas sobre tais experiências é como dar materialidade a determinados discursos e entender como estes orientam seus modos de pensar e agir, enquanto sujeitos surdos. Segundo Foucault (2014 [1970], p. 8-9),

[...] A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Vale ressaltar que o discurso não diz respeito às falas em si dos sujeitos participantes da pesquisa, mas aos enunciados, enunciações e às relações de saber e poder, que atravessam os modos de ser surdos. A análise das narrativas desses alunos surdos permite uma aproximação dos modos de compreender e de explicar a si mesmos, a partir dos efeitos produzidos, por exemplo, por marcadores culturais surdos e pelo contexto social em que estão inseridos. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 86), “sob os fundamentos de Foucault, vemos o olhar-se e o narrar-se como práticas necessárias para o processo de subjetivação; são práticas que permitem ao indivíduo desenvolver a sua sujeição ao grupo que ele descreve e o informa”. Assim sendo, é possibilitado aos surdos, como sugere Foucault (1999), o uso do discurso como aquilo pelo qual e com o qual se luta e como o próprio poder.

Assim, mesmo tecendo uma apresentação de alguns excertos das narrativas, de forma distribuída em categorias, não trago uma mera análise de trechos de algumas falas e sinalizações, nem uma avaliação de sua estrutura ou composição. O “ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se” são elementos das vidas desses indivíduos, que nos ajudam a pensar como se constitui a relação consigo e com os outros nos espaços escolares. Portanto, olho para os tipos de relações que eles estabelecem consigo, com os outros e com a escola, e como tais elementos discursivos se ligam às tecnologias, por meio das quais são produzidas as práticas que os subjetivam. Com isso, busquei identificar: 1) as práticas discursivas que

instituem, por meio de saberes, os surdos como sujeitos da inclusão; 2) os procedimentos de governo, por meio das políticas educacionais, para o governo da população surda, que estabelecem a inclusão de todos na escola comum; e, 3) o modo pelo qual se dá a relação dos alunos surdos consigo mesmos e com os outros, considerando, contudo, que os surdos, mesmo sendo sujeitos à inclusão, apresentam, por vezes, resistências a determinadas práticas inclusivistas..

No CAS, os alunos surdos são colocados em contato maior com a língua de sinais e com outros marcadores culturais e, eu diria que em alguns casos, passam a se perceberem como sujeitos surdos - sujeitos da diferença surda. Ainda que não tenha sido feita menção a direitos, o contato com a comunidade surda, por meio do CAS, leva-os a se perceberem como “sujeito de direitos”⁴⁴, por exemplo, o direito a ter o intérprete em sala. Na escola regular eles são os sujeitos da Educação Especial e/ou os sujeitos da inclusão - as suas presenças marcam esse lugar como inclusivo. Paradoxalmente, o local de promoção da educação para todos só é denominado de inclusivo devido à presença do público da Educação Especial.

As políticas e práticas educacionais produzem os sujeitos incluídos, que seriam, no caso dos surdos, os sujeitos da educação bilíngue, que por vezes lhes é negada. A escolar regular oscila entre o discurso sobre surdez, pelos quais os surdos ora são deficientes, ora são diferentes. Há tentativas de romper com a perspectiva clínica, no entanto, pode-se considerar que esses alunos não são mais os sujeitos da deficiência auditiva, mas também não são os sujeitos bilíngues (considerando-se os propósitos preconizados na política de inclusão), quando o acesso e compartilhamento da língua de sinais não são efetivados nesses espaços. Nos espaços escolares onde se faz presente os marcadores culturais surdos é que esses alunos são vistos como sujeitos da diferença surda.

As práticas relacionadas à inclusão escolar operam por meio de um governo educacional, que permite a produção do sujeito surdo incluído. Contudo, os alunos surdos apresentam resistências às estratégias inclusivistas, ao apresentarem em suas narrativas movimentos de autorreflexão e de crítica, quando problematizam as práticas educacionais em seus percursos escolares. É possível

⁴⁴ Entendo que a ideia de “sujeito de direitos” é uma invenção da contemporaneidade e é uma noção constituída por meio de práticas e discursos, que objetivam indivíduos e populações. Faço essa menção aqui devido ao que lhes é garantido na legislação, mas é negado na prática.

afirmar, portanto, a experiência surda como possibilidade de resistência à composição ou ao imperativo da inclusão escolar.

Quando menciono que os surdos possibilitam uma problematização dos espaços inclusivos e sobre o que seria a inclusão, quero com isso dizer que suas narrativas me levaram a olhar para a produção biopolítica, pela qual as estratégias de controle são orquestradas, na condução dessa população. Por isso, identifico nas narrativas dos alunos o que seriam possíveis brechas ou eventuais resistências. Como bem lembrado por Sibilia (2002, p. 169), “o biopoder possui certas fendas através das quais as forças vitais conseguem fugir e reagir”. Embora a referida autora estivesse fazendo uma discussão sobre o processo de digitalização universal e sobre novos saberes e desenvolvimentos tecnológicos, que se fazem presentes, na regulação e regulamentação sobre a vida, na atualidade, ajuda-nos a pensar as divergentes forças que incidem sobre os corpos, nos diferentes espaços e os contínuos escapes realizados pelos sujeitos. Diante disso, concordando com Lopes e Guedes (2008, p. 2),

[...] embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam a homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes entre esses. Formas distintas de se relacionar com as muitas formas de disciplinamentos são postas em ação pelos coletivos e pelos indivíduos em particular, permitindo que esses tomem outros caminhos e exerçam sua liberdade, mesmo que provisória, de tomar outras tramas sociais e verdades para si.

Nas ações educacionais, seja na escola ou no CAS, estabelecem-se tipos de estratégias de condução. No entanto, vemos no CAS um local de acesso, compartilhamento de informações e de continuidade de estudos, mesmo para alunos que já concluíram o Ensino Médio. Quando trago a noção de subjetivação, reporto-me ao que emerge, aos efeitos de tal ou tais formas de condução. Contudo, é em meio a essas estratégias que se faz possível, nas linhas de escapes, o aparecimento da singularidade. A singularidade que parece sofrer um apagamento diante de práticas que produzem os modos como cada indivíduo deve ser ou estar no mundo. A singularidade que se presentifica nas pequenas lutas e revoltas cotidianas, nas indignações, ou mesmo nas “estratégias de sobrevivência” feitas pelos alunos, diante de uma sociedade e escolas audistas; diante de uma “sociedade que parece que não aceita, não conhece, [...] não sabem o que passaram os surdos” (CELINA – ETB, 2019).



Figura 24. Muro ao lado do IRES/"Luta Surda".
Fonte: Acervo da autora

7 AMARRANDO OS FIOS E FINALIZANDO O BORDADO: À GUIA DE CONCLUSÃO (OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS)



Figura 25 – Final de uma peça de bordado com fios estendidos
Fonte: Acervo da autora.

Olho para essa parte final do texto e penso a tese como uma peça de bordado que finaliza com as amarrações, mas que deixa alguns fios em continuidade, como nas peças de xales e cachecóis feitos de filé, por exemplo. É como se esses fios significassem que a tese não se esgota em si mesma, que produz outras questões mais e que abre possibilidades para outros trabalhos e produções. As ideias, definições e análises que trago são produzidas a partir de escolhas e de seleção de leituras e conceitos, que foram entrelaçados na composição disso que chamei de bordado. Portanto, tal como cada peça bordada, que não é reproduzida totalmente igual a outras, apresento um olhar sobre escola, inclusão, educação de surdos e modos de subjetivação, que é passível de críticas e de problematizações outras. Espero que esses fios, que ultrapassam a margem do bordado, sirvam de empreendimentos futuros, para elaboração de outras peças, que possam vir talvez a preencher as lacunas, principalmente, das questões que foram levantadas.

Na pesquisa não tive com foco inicial falar sobre inclusão ou educação especial e a perspectiva inclusiva, mas inscrevo este trabalho na educação de surdos, portanto, não pude me eximir de falar sobre inclusão escolar, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma escola inclusiva e em um espaço educacional de atendimento a surdos. Com o intuito de analisar narrativas de experiências escolares

de alunos surdos foi impelida a repensar a organização de ambientes educacionais e de práticas inclusivas. Estudar sobre as práticas que subjetivam esses sujeitos na e no entorno da escola pode contribuir para a discussão sobre os vários sujeitos outros, que também tensionam os espaços escolares e educacionais e colocam em questão a educação, na atualidade.

Assim sendo, considerando que os alunos surdos apresentam, por meio de suas narrativas, exercícios de autorreflexão sobre suas relações com os espaços denominados inclusivos e põem em questão o que está sendo instituído como inclusão escolar, trago como tese que a experiência surda é uma possibilidade de resistência ao imperativo da inclusão escolar. O sujeito surdo incluído se constitui e é constituído a partir de práticas inclusivas, que operam por meio de um governo educacional, no qual é possível identificar resistências surdas.

Para atender ao objetivo específico de descrever como ocorre a inclusão de alunos surdos em uma escola polo da rede estadual de ensino e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Maceió/AL, considere importante traçar uma discussão que não se volta somente à organização dessas instituições escolares. Mesmo adotando uma perspectiva teórica que sugere colocar as verdades sob suspeita, entendo que, ao me colocar no lugar de pesquisadora, também estou a produzir verdades (ainda que provisórias) sobre determinado objeto e temática de pesquisa. Então, na busca por fios que ajudassem a compor o bordado, recorri a índices sobre a Educação em Alagoas e à produção de pesquisas em âmbito local, como forma de tecer uma discussão sobre a educação de surdos.

Há uma relação direta entre academia e produção de conhecimento. A inserção de surdos no Ensino Superior e em programas de pós-graduação nos possibilita o acesso à leitura de textos e pesquisas, nas quais as narrativas de surdos se fazem presentes, a partir do lugar deles mesmos. Com isso quero dizer que a(s) história(s) dos surdos e da educação de surdos, em termos acadêmicos, por muito tempo, foi narrada pelos não surdos e isso tem se modificado um pouco nas últimas décadas. Os discursos sobre ser surdo são engendrados nos e por meio de saberes acadêmicos. Não estou a fazer uma linha de julgamentos sobre as verdades produzidas. Os questionamentos anteriores, somados às lutas da comunidade surda e a produções de conhecimento, possibilitam que agora eu possa me debruçar sobre noções tais como “surdez como matriz de experiência” (WITCHES;

LOPES, 2015), ou “forma de vida surda” (WITCHES; LOPES, 2018), ou “surdez como acontecimento” (PAGNI; MARTINS, 2019) e pesquisar “com” surdos sobre suas experiências escolares. É do lugar de não surda que me detive a olhar para narrativas de experiências escolares de alunos surdos.

Ao mostrar que em Alagoas há uma baixa produção de pesquisas nessa temática, quero pontuar que boa parte das histórias dos surdos dessa localidade está invisibilizada. O exemplo disso está na fala da professora entrevistada no CAS - a Olindina -, quando diz que não há registros documentados sobre toda a implantação do CAS. Suponho que a inserção, mesmo que incipiente, de surdos em diferentes cursos superiores das Faculdades em Alagoas, mais a formação das turmas no curso de Letras-Libras modificará um pouco esse quadro daqui em diante.

O ingresso de surdos no ensino superior, no Estado de Alagoas, é algo a ser pesquisado. Pois, se os alunos enfrentam tantas ausências e faltas (de recursos, de intérpretes, de transporte, etc.) ao longo de seus percursos escolares na educação básica, como poderão ingressar no ensino superior? Há muitas barreiras que se interpõem nesses percursos, ainda assim alguns alunos demonstram interesse em entrar em curso universitário, como foi demonstrado por alguns alunos da escola em que foi realizada esta pesquisa. Vale destacar que, mesmo aos que conseguem ingressar em universidades, faculdade ou institutos federais a problemática da diferença linguística se faz presente. O exemplo disso apareceu nos relatos da professora Olindina, quando mencionou a necessidade de acionar o Ministério Público Estadual, para garantir a presença de intérpretes em sala de aula.

A produção desta tese está implicada também no compromisso que a universidade assume com a sociedade e destaque, neste caso, com a educação básica. As escolhas que fazemos por determinadas áreas e temáticas não são neutras e estão atravessadas por questões sociais e políticas, que têm implicações no jogo de relações de saber e poder pelo qual produzimos conhecimento sobre as práticas que constituem modos de ser e de estar dos sujeitos da educação. Com esta pesquisa, portanto, tenho intenção de tecer um diálogo com educadores, que possa ampliar a discussão sobre educação de surdos em Alagoas e sobre inclusão escolar.

Com o objetivo específico de investigar sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, junto a educadores vinculados a essas instituições, organizei as informações a partir de algumas pessoas ligadas ao processo educacional dos alunos surdos,

tais como uma professora do AEE, os intérpretes da escola e professoras do CAS. Os materiais reunidos com esses “personagens” educacionais ajudaram a compreender um pouco como tem acontecido a inclusão de alunos surdos no ensino regular, em contextos educacionais alagoanos. Vale destacar os percursos realizados por alguns educadores, para o processo de inclusão de surdos nas classes comuns, em Maceió – os enfrentamentos que tiveram para fazer professores da Educação Básica aceitarem e entenderem essa inclusão. Vemos que a criação de um espaço como o CAS promove não só o Atendimento Educacional Especializado, como também proporciona aos alunos surdos o contato de compartilhamento de informações. Este local funciona como um espaço para a comunidade surda. Na escola regular conta-se com as presenças de professores de AEE e de intérpretes de língua de sinais. Tais mecanismos funcionam como estratégias para a inclusão de surdos, postas em operação pela política de educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, é possível identificar que esses aparatos não têm sido suficientes para garantir que na escola os alunos surdos sejam atendidos a partir de especificidades ligadas à diferença linguística e cultural.

Nas análises de Foucault, encontramos uma compreensão do sujeito constituído nas relações de poder e saber – o sujeito objetivado (objeto do saber possível) – e o entendimento do sujeito constituído a partir das relações consigo mesmo, nas relações com os outros, por meio de práticas de liberdade. Não significa dizer que se trata de dois conceitos diferentes, ou de olhares polarizados, pois o próprio Foucault afirma que o que ele sempre teve por investigação foi o sujeito ou a história da subjetivação. Apenas cabe esclarecer que, no primeiro sentido, estamos falando sobre como o sujeito se torna objeto de conhecimento – por meio de jogos de verdade, o sujeito é objeto e detentor de conhecimento. No segundo sentido, estamos falando em práticas de autoformação do sujeito, ou seja, a “[...] maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Diante disso, torna-se possível dizer que o filósofo fez um deslocamento das relações saber-poder para o governo dos homens pela verdade.

Esse pensamento de Foucault nos ajuda a pensar os modos de condução dos indivíduos, que são constituídos por meio de tecnologias de governo. O papel da regulação dos corpos, assumido pela escola moderna, por vezes, impõe práticas

pedagógicas desarticuladas do cotidiano dos alunos e segue uma tendência de promover uma uniformização dos modos de ser, nesse espaço. Com isso, as escolas regulares se propõem como inclusivas, mas atuam de forma homogeneizadora, promovendo atividades uniformizantes que, ao final, não são pensadas necessariamente para atender às especificidades dos diversos alunos, mas para responder à lógica neoliberal de que, de alguma forma, todos devem participar desse espaço e dos processos de ensino formal. É assim que nessas escolas as práticas são desenvolvidas considerando-se as normas em que o ouvir – a audição – é o padrão de referência da normalidade, contando (ou não) com a presença do intérprete de língua de sinais e/ou o AEE, para a inclusão dos surdos.

Uma das questões educacionais a ser pensada é o debate sobre o currículo, para repensar a organização e estruturação da escola de modo a considerar os componentes curriculares, estratégias didático-pedagógicas, entre outros, levando em conta os públicos presentes em seu espaço. Não entrarei na discussão das teorias do currículo, pois este não é o foco desta tese, mas considero importante destacar o quanto a noção de culturas, no plural, é válida para pensar a adoção de determinadas estratégias pedagógicas. Ou melhor, o quanto um currículo cultural pode ser um diferencial para os diversos públicos presentes nas escolas.

Ao considerar os aspectos da “cultura audista/ouvintista” como prevalentes e, por que não dizer, dominantes, a escola assume também um papel de colonização dos surdos. Ainda que a escola conte com a presença de muitos alunos surdos, isso não é suficiente para que elementos da cultura surda ganhem força e estejam incorporados no currículo escolar. A partir disso, concordando com Klein e Formozo (2009, p. 215), “as políticas de inclusão que preveem que os surdos sejam inseridos em turmas de ouvintes não estabelecem a experiência visual como principal marca da cultura surda”. Por meio de tais políticas, entende-se que se faz necessário apenas de uma intermediação da língua, por meio de tradução.

Embora na pesquisa os participantes estejam inseridos em duas instituições inclusivas – uma escola que se tornou referência e um centro de apoio -, as narrativas dos alunos evidenciam o quanto as dificuldades com a educação de surdos, e as dificuldades dos surdos na educação, repetem-se em diferentes lugares. Os alunos que participaram da pesquisa, como foi mostrado, são de diferentes localidades de Alagoas, e as histórias e situações se repetem: falta de intérprete (em pelo menos algum momento da escolarização), ouvintes falavam e

eles não entendiam, professores que explicam os conteúdos verbalmente, entre outras barreiras.

Ao sinalizarem suas experiências escolares, os surdos nos apresentam como foram se constituindo como sujeitos nesses espaços escolares e como as práticas que os subjetivam como sujeitos da (in)exclusão se reproduzem em diferentes localidades. Ter acolhido as narrativas dos alunos do CAS possibilitou observar como as práticas nas escolas de ensino regular de perspectiva inclusiva são reproduzidas e podem ser observadas nas experiências escolares destes alunos. Os alunos participantes são de diferentes municípios (Capela, Boca da Mata, Atalaia) situados na região conhecida como Zona da Mata, em Alagoas, mas suas histórias não diferem, por exemplo, da situação apresentada na pesquisa sobre educação de surdos na cidade de Delmiro Gouveia (VILELA, 2016), no sertão alagoano. A aprendizagem da Libras se dá através de alguma instituição que atende a surdos, e as escolas recebem esses alunos, mas não promovem uma inclusão, no sentido de fornecer subsídios suficientes para o desenvolvimento escolar deles; promove uma inclusão no sentido de colocá-los em determinados espaços escolares.

Durante a minha escolarização, no ensino primário (atual anos iniciais do Ensino Fundamental) existia o aluno “repetente” - aquele que se não conseguisse passar nas provas repetia e ficava retido por muitos anos na mesma série. Com a mudança nas diretrizes e bases da educação, esse tipo de prática deixou de ser feita. Pergunto-me como seria a situação dos alunos surdos, mas pensei que naquela época muitos desses alunos nem iam para a escola, naquela localidade, que eu morava e estudava. Atualmente, conseguimos identificar como ocorreram os percursos escolares de alguns alunos surdos, quando nos contam que não entendiam as explicações dos professores, não entendiam nada; isso não significa que eles não aprendiam, apenas que buscavam a aprendizagem por outras vias. Mas, certamente causa estranheza como se deu a aprovação desses alunos; como eles progrediram nos anos escolares, se eles mesmos afirmam que não conseguiam entender os conteúdos das aulas? Ou melhor, como esses alunos surdos avançaram nos anos de ensino se em vários períodos não lhes foram transmitidos os conteúdos das matérias escolares de forma ajustada às suas diferenças linguísticas?

Os períodos de proibição do uso da língua de sinais foram marcantes nos processos de escolarização dos surdos, e de suas vidas sociais, uma vez que os

distanciou de uma aquisição imediata de conceitos e significados das coisas do mundo à sua volta. Isso acarretou em dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento escolar. Parece algo longínquo, mas nos dias atuais ainda nos deparamos com muitos casos de surdos que não têm acesso à aquisição de uma língua. Não raro, em alguns contextos os surdos desenvolveram ou desenvolvem uma linguagem gestual própria, utilizada e entendida geralmente com e por seus familiares. A escola é, portanto, para muitos, o local de aquisição e de contato com a língua de sinais.

As lutas da comunidade surda permitem observar a relação de hegemonia dos ouvintes como uma construção, em meio a relações de poder, que negativiza os corpos dos surdos e dá ênfase à noção de deficiência, a qual imprime uma inferioridade aos sujeitos. Isso estampa a desigualdade no mundo das relações, em que para determinados sujeitos é necessário reivindicar o lugar de cidadão, a ser reconhecido a partir da diferença. Às vezes, por muito tempo silenciados, suas lutas “marcaram” a busca pelo reconhecimento da diferença surda e, por conseguinte, a conquista de direitos.

A educação de surdos, embora já bastante discutida, apresenta uma complexidade, que não esgota essa discussão. A implantação de políticas de inclusão é atravessada por relações políticas, sociais e econômicas, requerendo de seus agentes executores que haja uma efetivação. A efetivação da inclusão escolar exige dos educadores mais do que a aceitação dos diferentes públicos no espaço escolar. Junto ao reconhecimento das diferenças é importante que se pense sobre os diferentes modos de ser e/ou que se obtenha conhecimento sobre diversos aspectos culturais, de diferentes públicos, como o caso da população surda.

Analisar as narrativas das experiências escolares de alunos surdos nos possibilita identificar a lógica perversa do neoliberalismo, pela qual todo indivíduo deve fazer parte do jogo de produção e de consumo. Mas, como explica Skliar (2001, p. 15) “existe uma fronteira que separa hipotético excluído e hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc.”. Com isso, temos um jogo constante, que mantém a produção desse outro incluído/excluído.

Os mais diferentes grupos de pessoas (aqui vou me referir como pessoas com deficiências ou transtornos, para me reportar ao público da educação especial) têm suas capacidades cognitivas colocadas em xeque, quando diz respeito à

educação. Os embates presentes na educação inclusiva envolvem jogos de disputas, que perpassam os âmbitos sociais, políticos e econômicos e, além disso, conferem aos sujeitos lugares específicos que deverão ocupar. São os sujeitos da incapacidade ou do déficit. Ainda que a educação opere na lógica neoliberal de consumo e produção, quando se trata de questões ligadas à diferença, esse sujeito é colocado sob certa suspeição. Questiono se, em prol de uma educação para todos, há de fato um interesse que esses sujeitos adquiram o que tem sido apregoado, preconizado como competências a serem desenvolvidas, para que esses alunos sejam os futuros profissionais.

A pedagogização presente na escola visa à produção de sujeitos homogêneos, (re)produz práticas considerando as experiências de si como se fosse algo generalizável. Todos passarão pelos mesmos processos de ensinagem, para serem os sujeitos úteis – aqueles que irão fazer o vestibular, por exemplo, se o aluno não obedecer a todo o ordenamento de aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina, como irão “passar no vestibular”? Se os alunos surdos não aprenderem o português escrito, assim como os ouvintes, eles não conseguirão “passar no vestibular”. E, assim, principalmente, o Ensino Médio ocupa essa função de preparar os alunos para o futuro, ou seja, para o mercado de trabalho, seja pela via do emprego em algum trabalho remunerado, seja pela via do ingresso no Ensino Superior, para posterior ingresso no mercado. Quem escapar a essas aprendizagens ficará “de fora”; não terá chances, diante da disputa do mercado.

Os discursos sobre inclusão escolar reverberam nas práticas educacionais de tal forma que, em relação à educação de surdos, a ideia de que a presença do intérprete, por si só, é entendida como suficiente para que esses alunos estejam incluídos. A visualidade é algo que permeia os processos de aprendizagem dos alunos surdos, só as explicações traduzidas pelos intérpretes podem não ser suficientes se os professores não buscarem fazer uso de recursos didáticos que se aproximem de elementos da cultura surda. Quando há uma ausência do intérprete em sala, por sua vez, fica evidente o abismo da relação entre professores e alunos surdos.

Vale lembrar que os movimentos de lutas surdas por uma educação bilíngue e, por conseguinte, por escolas e classes para surdos e de surdos não se voltam para a ideia de promoção de uma educação especial, e sim, para a ideia de que uma escola para surdos também é uma escola inclusiva, uma vez que intenta

promover a escolarização dos surdos, seguindo o processo de educação formal, sendo que priorizando a diferença linguística e marcadores culturais surdos.

Ambos os espaços educacionais – escola e CAS – são organizados a partir da perspectiva inclusiva de educação. O CAS é reconhecido como inclusivo, por promover um ambiente linguisticamente favorável para maior possibilidade de trocas de informações e de interação aos surdos. A escola de ensino regular, nominada como inclusiva, por vezes, não é reconhecida por esse grupo como de fato um espaço de inclusão, uma vez que não promove um espaço para a diferença linguística, ou promove em parte. A Escola Tavares Bastos é uma escola inclusiva e, sim, é uma escola de referência, mas não trabalha com uma proposta de educação bilíngue para os surdos. Apesar dos esforços para ter a presença de intérpretes e da promoção de cursos de Libras, é como se não houvesse possibilidade de subverter o “modelo típico” da escola regular. E, opera pela lógica da perspectiva inclusiva da educação. Pensar um outro modelo de escola implicaria, como sugere Martins (2016, p. 727) “ferir a lógica posta pela inclusão radical não é minimizar as contribuições que essa vertente pensou trazer, mas potencializar a mudança para um lugar outro, lugar heterotópico”.

O narrar-se possibilita aos sujeitos trazer à tona certas memórias e pensar um pouco sobre o que se viveu (ou ainda vive), ressignificando aquilo que está sendo narrado. No momento em que o sujeito se vê convidado a falar sobre si, emerge também sentimentos sobre algo vivido. Junto à memória vem o sentimento sobre aquilo que lhes passou. Por isso, nos relatos dos alunos foi recorrente apontar que determinadas situações eram ruins, ou que sentiam mal, e outras que foram boas ou que eles gostaram/gostavam. Houve relatos de situações em que se sentiram envergonhados, por não entender o que estava sendo transmitidos ou por não se fazerem entender, não gostar da escola, não se sentir bem como os ouvintes, ter chateações com colegas e com professores, assim também como relataram se sentirem bem, quando da presença de intérprete ou de encontrar com outros surdos nesses espaços.

Vemos que a ausência de práticas que seriam consideradas inclusivas nos diz sobre a relação que os alunos estabelecem com esses espaços educacionais, principalmente, quando esses sujeitos comparam com a escola com o CAS e põem contraste nas relações. No sentido de que um lhes apresentou, por diversas vezes, o impedimento de uma comunicação melhor e o outro é o local onde eles têm um

contato direto com a língua de sinais e se sentem mais à vontade. Quando trata do dispositivo pedagógico como algo que medeia a experiência de si, Larrosa (2011, p.36) explica que “a única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’ um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo”.

Os alunos também relacionam o aprender dos conteúdos escolares com suas próprias experiências. Suas vidas escolares estão marcadas pelo (não) aprender – pelo “não entender nada”, que é driblada na cópia ou no auxílio/ajuda de algum colega. Interessante observar breves exercícios de reflexão, que eles fazem de si mesmos ao falar (sinalizar), por exemplo, que sabe as coisas, que ele é inteligente, mas que não sabe algumas palavras do português, que a sociedade não conhece a história dos surdos, que não recebia informações antes de ir à escola e de aprender Libras, que a aprendizagem da língua lhes proporcionou desenvolvimento... Enfim, que a dificuldade com os ouvintes serve de experiência.

Os alunos não mencionaram atividades pedagógicas que pudessem ser consideradas como práticas de autorreflexão, no sentido do uso de dispositivo pedagógico por parte dos professores. O que observo nesses materiais é que ao falar sobre suas vivências escolares, por meio das narrativas, os alunos também fazem um exercício de autorreflexão, não no sentido de se pedir que eles pensem sobre si mesmos, mas no sentido de que ao narrarem-se eles (re)pensam, refletem e até questionam certas práticas. Seria possível falar que esses sujeitos estabelecem ou até mesmo modificam a experiência que fazem de si mesmos, por meio das várias práticas educacionais, não só das práticas pedagógicas diretas de autorreflexão?

Ao narrarem-se os alunos fazem um exercício de reflexão sobre suas vivências escolares e põem que questão esse espaço dito inclusivo e ao compararem os espaços (Escolas e CAS) mostram um reconhecimento das práticas que os formam como sujeitos da diferença surda, seja pela anormalidade em relação à norma ouvinte, seja pela norma surda. Ou seja, as práticas do/no CAS os subjetivam enquanto sujeitos da norma surda e a(s) escola(s), enquanto sujeitos da inclusão. Através dessas práticas eles se reconhecem como sujeitos surdos, como grupo que apresenta uma diferença linguística. Pelas narrativas é possível identificar que o sujeito aluno surdo é produzido e se produz nessas práticas educacionais.

Práticas, por vezes, problematizadas por estes sujeitos. Eles apresentam resistência ao que está posto com inclusão ao subverterem a lógica dos espaços escolares, quando, por exemplo, transformam o CAS em um ponto de encontro, de compartilhamento de informações e de aprendizagens outras, que não o que está estabelecido nos componentes curriculares, quando questionam as condutas e metodologias dos professores, quando afirmam que querem continuar aprendendo e pretendem trabalhar ou desenvolver algo que possa contribuir com outros surdos e suas famílias.

Iniciei esta tese pensando nas palavras úteis, adequadas, necessárias para esta escrita. Algumas palavras nos escapam, em meio às leituras, discussões teóricas e explanações. Para finalizar esse texto, me junto novamente à Mosé para dizer que “eu imploro pelos verbos que tanto humilhei e reconsidero minha posição em relação aos adjetivos. Penso em quanta fadiga me dava o excesso de frases desalinhadas”, que tentei ajustar, para dar uma inteligibilidade ao que me propus a estudar, estranhar e defender.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. O perigo de uma história única. Trad. Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**, Maceió, 2015.

ALAGOAS, Lei nº 7.931, de 10 de outubro de 2017. Dispõe sobre diretrizes para regulamentação do exercício da profissão tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial do Estado**, 2017. Disponível em: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/1370/1370_texto_integral.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

ALAGOAS. **Panorama dos territórios** / Alagoas. Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/panorama-dos-territorios/alagoas#territorio-select>. Acesso em: 17 de jan. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2017. (Col. Preconceitos).

ANDRADE, Sandra S. A entrevista narrativa ressignificativa nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucey A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 175-196.

ARAÚJO, Andressa Araújo de. **Surdez e preconceito**: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BEZERRA, Janylle. IBGE revela que Alagoas continua na liderança do analfabetismo no país. Gazetaweb.com, Maceió, 15 jul. 2020. Disponível em: https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/07/ibge-revela-que-alagoas-continua-na-lideranca-do-analfabetismo-no-pais_110338.php. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de Mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 de mai. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2001. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 21 de mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abr. de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 06 jan. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP: Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 06 de jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://encurtador.com.br/egyCP>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dow

nload&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 17 set. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>. Acesso em 9 jan. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Anúnciação e insurreição da diferença surda: Contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, v. 12, n. 24, p. 391-415, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734009.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CARVALHO, Daniel J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2ª ed. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Aug. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2018.

DUHART, Olga G. Narrativas e experiência. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista** [S.l.], pp. 51-69, ago. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>. Acesso em 23 mai. 2021.

FISCHER, Rosa M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FISCHER, Rosa M.B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. Narrativas. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 164-179.

FONTE, Zélia Maria L. F. **A educação de surdos e a prática pedagógica**: análise a partir da alteridade surda. 2010. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Trad. Elisa Monteiro; Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos V)

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: Curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno da educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, Aug. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2018.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2018.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOMES, Anie P. G. A invenção da cultura surda e de seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 121-135.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GRÄFF, Patrícia; Medeiros, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação (UFSM)**, Santa Maria /RS, v. 41, n.1, p. 197-208. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14450> . Acesso em: 07 de jan. 2021.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso: jul. 2018.

HALL, Stuart. Introdução. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuro, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**: Estado Alagoas. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/10070/62888>. Acesso em: 02 jan. 2021.

INSTITUTO do bordado filé Alagoas. **Bordado Filé Ou Renda Filé**. Alagoas, 2020. Disponível em: <http://inbordal.org.br/pt-br/bordado-file-ou-renda-file/>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

JOVCHELIVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KARNOPP, Lodenir B. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 95-108, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6650>. Acesso em: 05 nov. 2018.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIN, Madalena. **Tecnologias de governo na formação profissional de surdos**. 2003. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Danielle de Paula. IM/POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 212-225, jul./dez 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/klein-formozo.pdf>. Acesso em 23 maio 2021.

KRAEMER, Graciele M. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KRAEMER, Graciele M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos Em Educação**, n. 29, n. 1, p. 71-87, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>. Acesso em: 05 maio 2021.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade**: Colonização dos Surdos. Trad. Sintagma. Portugal: Surd'Universo; Livraria especializada, 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Col. Ciências Sociais da Educação).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Col. Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura C.; GUEDES, Betina Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais [...]** Caxambu: 2008. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/maquinaria-escolar-discursos-que-inventam-verdades-sobre-os-alunos-surdos>. Acesso em: 03 out. 2018.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável dos surdos: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A.S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Col. Temas & Educação).

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2019.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 81-100, jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1054>. Acesso em: 02 out. 2018.

LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise; MACHADO, Fernanda de Camargo. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 227, nov. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4087>. Acesso em: 03 out. 2018.

MACHADO, Fernanda C. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores surdos**. 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013a.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Resistências Sinalizadas: o cuidado de si como possibilidade de diferenças surdas. **Revista Fermentario**, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. n. 7, 2013b. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/download/124/171>. Acesso em: 02 set. 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação &**

Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300713&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2018.

MATO, Daniel. Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempos de globalização. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel e. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 155-177.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 17-24.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pela “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORGENSTERN, Juliane Marschall; WITCHES, Pedro H. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37. **Anais [...]** Florianópolis/SC: 2015. P. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-de-si-na-producao-de-subjetividades-surdas-brasileiras>. Acesso em: 03 out. 2018.

MOSÉ, Viviane. **Toda palavra**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MÜLLER, Janete Inês. **Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MULLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000401055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2018.

NANTES, Janete M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

NANTES, Janete M; BRUNO. O intérprete de língua de sinais na perspectiva da educação inclusiva: uma análise do discurso do educando surdo sob o olhar foucaultiano. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/VII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais [...]** Londrina, 2011. P. 190-201. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/018-2011.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subalternos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019 [livro digital].

PAGNI, P.; MARTINS, V. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 25-48.

PAVEZI, Marilza. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, Dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400747&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 Set. 2020.

PENHA, Nilma M. **Surdo professor**: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/, 2017.

PERLIN, Gladis T.T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

POKORSKI, Juliana O. **Representações na literatura surda**: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Narrativas Docentes sobre Alunos Surdos com Implante Coclear em Escolas de Surdos**. 2021. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PROJETO Político-Pedagógico (PPP). **Escola Tavares Bastos**. Maceió, 2019.

SANTOS, Joaquim C. C.; VIEIRA, Eliane T. B.; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. C. Inclusão de Surdos: práticas cotidianas no CAS e atuação do intérprete de LIBRAS português como intelectual específico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 48, jul./dez. 2017.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013a.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013b.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação!. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 29 mar. 2021.

STÜRMER, I.; THOMA, A. Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. **Revista Inter Ação**, v. 40, n. 3, p. 573-590, 26 dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36489/19873>. Acesso em: 03 out. 2018.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

UFBA. A EDUCAÇÃO QUE NÓS, SURDOS, QUEREMOS E TEMOS DIREITO. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA - Universidade Federal da Bahia em 02 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/textos.html>. Acesso em: Set. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. et. al. (Org.) **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, Nu-Sol/PUC-SP, 2011. p. 121-135. Disponível em: <http://www.nu-sol.org/verve/verveview1.php?id=20>. Acesso em: 13 Abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH... Esquecer Foucault? Tatiana L. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 243-256.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão et. al. **Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação: história, histórias**. Maceió: EDUFAL, 2015.

VIEIRA, Eliane T. B. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) o estado do Espírito Santo**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VILELA, Cristiano das Neves. **Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

WITCHES, Pedro H. **A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WITCHES, Pedro H. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. INES, **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301885148_Surdez_como_matriz_de_experiencia_Deafness_as_matrix_of_experience. Acesso em: 03 set. 2018.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100168&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 dez. 2018.

APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

À _____
Através desta, solicitamos do Gestor responsável
_____ autorização para realização
da pesquisa de doutorado em Educação, da doutoranda Graciele Oliveira Faustino,
sob orientação da Professora Doutora Lodenir Becker Karnopp, tendo como título
preliminar “EXPERIÊNCIA DE SER SURDO NO CONTEXTO DA ESCOLA
REGULAR”.

A coleta de materiais da pesquisa será feita no segundo semestre letivo de 2019, através de observações, entrevistas filmadas e rodas de conversa com alunos surdos, diálogos com gestores, professores e tradutores e intérpretes de língua de sinais, acesso a documentos que versem sobre as políticas e projetos educacionais desta instituição. As entrevistas com os alunos se darão mediante o uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (quando for o caso). Será preservado o sigilo dos nomes dos participantes da pesquisa.

O objetivo principal da pesquisa é investigar as experiências de alunos surdos no contexto da escola comum, em Maceió/AL. Para tanto, será necessário conhecer sobre a educação de surdos nesse Estado e analisar as narrativas de alunos surdos sobre suas experiências, a partir desse contexto escolar.

As informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, na produção da tese e em publicações de cunho acadêmico-científico, tais como anais de eventos e revistas/periódicos científicos.

Com esta pesquisa, buscamos contribuir com a produção de conhecimento sobre a educação de surdos em Alagoas, promover ações, como oficinas para

professores, técnicos e alunos, bem como a formação de parceria institucional, que colaborem com o desenvolvimento e aprimoramento da Educação Especial e Inclusiva.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento. Para tanto, disponibilizamos nossos contatos eletrônicos, que são: Graciele Oliveira Faustino (gracipsi@yahoo.com.br e graciele.oliveira@uneal.edu.br) e Lodenir Becker Karnopp (lodenir.karnopp@ufrgs.br).

Maceió, _____ de _____ de _____.

Graciele Oliveira Faustino
(Pesquisadora Principal)

Dra. Lodenir Becker Karnopp
(Pesquisadora Orientadora)

Declaro _____ o pedido acima referido.

Assinatura e carimbo do gestor

APÊNDICE B – MODELOS DOS TERMOS UTILIZADOS PARA CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARTICIPANTE**

TÍTULO DA PESQUISA: EXPERIÊNCIA DE SER SURDO EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NO ESTADO DE ALAGOAS

COORDENAÇÃO: LODENIR BECKER KARNOPP

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a experiência de ser surdo no contexto da escola comum ou regular de Ensino, neste caso, em uma escola regular que se tornou referência na educação de surdos, no Estado de Alagoas. Esta pesquisa está sendo realizada por mim, Graciele Oliveira Faustino, aluna do doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Prof^a Dr^a Lodenir Becker Karnopp.

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar experiências de ser surdo, em um contexto educacional da escola comum. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa alunos, do Ensino Médio, da Escola Estadual Tavares Bastos, situada em Maceió/AL, que possuam fluência em Libras e estudem nessa escola desde o Ensino Fundamental.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Pretendemos obter informações a partir da realização de uma entrevista narrativa com alunos surdos, que será conduzida pela pesquisadora, em data e local previamente agendados. De comum acordo, escolheremos um local que seja adequado e que permita a realização das entrevistas sem constrangimentos ou interrupções indesejadas. As entrevistas serão filmadas e terá a presença de um Tradutor e Intérprete de Libras. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com Graciele Oliveira Faustino, pelo fone (82) 98834-6550. Outras informações necessárias serão obtidas

junto a outros atores educacionais (gestores, professores, tradutores e intérpretes de língua de sinais, entre outros).

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas, depois será solicitado que você fale sobre como é ser aluno surdo na escola que você estuda, além de algumas informações sobre seus percursos escolares e interação com as demais pessoas da escola (professores, alunos/as, intérpretes, entre outras).

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Devo lhe dizer que você pode sentir algum desconforto em falar sobre algo pessoal ou sobre situações do âmbito escolar. Se considerarmos que isso de alguma forma lhe afeta, interromperemos a entrevista e providenciaremos apoio para que você se sinta bem novamente e só retomaremos a entrevista com a sua concordância.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. As informações da pesquisa poderão ser divulgadas em revistas e eventos científicos, porém, você e os outros participantes não serão identificados. Você pode sugerir como gostaria de ser nomeado/a na entrevista. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos vinculados ao projeto de pesquisa.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas e possa promover uma ampliação da discussão sobre a educação de surdos, em Alagoas, bem como uma parceria entre a universidade e a educação básica.

Você não receberá nenhum tipo de pagamento, favor ou benefício econômico em troca da sua participação na pesquisa. Caso você necessite de apoio econômico para se deslocar até o local da entrevista, em horário e local previamente acordado, providenciaremos o valor do transporte.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL**

**FACULDADE DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof(a) Lodenir Becker Karnopp, do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 3308-4365. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL**



**FACULDADE DE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU
RESPONSÁVEIS**

PESQUISA: EXPERIÊNCIA DE SER SURDO NO CONTEXTO EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NO ESTADO DE ALAGOAS

COORDENAÇÃO: LODENIR BECKER KARNOPP

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar sobre experiência de ser surdo no contexto da escola regular. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de dez alunos/as do Ensino Médio, da Escola Tavares Bastos, que tenham fluência em Libras, com idade a partir de quinze anos e que estudem nessa escola desde o Ensino fundamental. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) – ou adolescente/jovem sob sua responsabilidade – participará de uma entrevista narrativa. É previsto em torno de meia hora para a participação. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o/a jovem a participar; e o/a jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o/a Senhor/a Senhora e/ou o participante queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a Prof^a Graciele Oliveira Faustino (82) 98834-6550. **SOBRE A ENTREVISTA:** Será solicitado que fale sobre o que é ser surdo nessa escola, além de algumas informações sobre seus percursos escolares e interação com as demais pessoas da escola (professores, alunos/as, intérpretes, entre outras). **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o jovem não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas

surdas. **PAGAMENTO:** Vocês não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento pela participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – adolescente/jovem sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – adolescente/jovem sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome do/a aluno/a

Nome do/a responsável

Assinatura do/a responsável

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof^a Dr(a) Lodenir Becker Karnopp, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com a Prof. Dr(a) Lodenir, pelo fone (51) 3308-4365. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **EXPERIÊNCIA DE SER SURDO NO CONTEXTO EM UMA ESCOLAR DE REFERÊNCIA NO ESTADO DE ALAGOAS**, coordenada pela professora Prof(a) Lodenir Becker Karnopp, do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos saber sobre as experiências de ser surdo, em um contexto educacional da escola inclusiva.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com Graciele Oliveira Faustino, pelo fone (82) 98834-6550. As pessoas que irão participar desta pesquisa têm a partir de 15 anos de idade.

A pesquisa será feita nesta instituição, onde os/as participantes darão informações a partir da realização de uma entrevista narrativa, que será conduzida pela pesquisadora, em data e local previamente agendados. De comum acordo, escolheremos um local que seja adequado e que permita a realização das entrevistas sem constrangimentos ou interrupções indesejadas. Serão solicitadas algumas informações básicas, depois será solicitado que você fale sobre o que é ser aluno surdo na escola que você estuda, além de algumas informações sobre seus percursos escolares e interação com as demais pessoas da escola (professores, alunos/as, intérpretes, entre outras). As entrevistas serão filmadas e terá a presença de um Tradutor e Intérprete de Libras. Para isso, será usada uma câmera digital de filmagem.

Esse método utilizado na pesquisa é seguro, mas é possível que você se sinta incomodado/a em dar alguma resposta. Se considerarmos que isso de alguma forma lhe afeta, interromperemos a entrevista e providenciaremos apoio para que você se sinta bem novamente e só retomaremos a entrevista com a sua concordância. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone informado anteriormente no texto; mas há coisas boas que podem acontecer como colaborar na educação escolar de outras pessoas surdas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos como congressos acadêmicos e revistas científicas, mas sem identificar as pessoas que participaram.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL**

FACULDADE DE



Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a responsável por esta pesquisa, Prof^a Lodenir Karnopp, do Departamento da Faculdade de Educação da UFRGS, telefone (51) 3308-4365.

Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O CEP por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa EXPERIÊNCIA DE SER SURDO NO CONTEXTO EM UMA ESCOLAR DE REFERÊNCIA NO ESTADO DE ALAGOAS.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local e data

Nome do/da participante

Assinatura do/da participante

Coordenadora da pesquisa.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular
DOCTORANDA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino
ORIENTADORA: Lodenir Becker Karnopp

QUESTÕES PARA ALUNOS/AS

1. Identificação:

Nome:

Idade: _____ Mulher () Homem ()

2. Questões sobre você e a escola

Você ainda estuda? Sim () Não ()

Se sim. Ano/série: _____ e Qual escola:

Estudou em quantas escolas? _____

As escolas são diferentes? Sim () Não ()

Se você está na escola, responda abaixo: (Se não está, responda lembrando a escola onde estudou)

- Você gosta estudar: Sim () Não ()

- Sua escola é: Boa () Ruim () Mais ou menos ()

- Seus professores são: Bons () Chatos () Mais ou menos ()

- Qual a disciplina mais difícil: (pode marcar mais de uma)

Português () Matemática () Química () Física () Biologia () História ()

Geografia () Inglês ()

- Qual a disciplina você gosta: (pode marcar mais de uma)

Português () Matemática () Química () Física () Biologia () História ()

Geografia () Inglês ()

- Os alunos ouvintes falam com você: Sim () Não () Às vezes ()

- Tem outros surdos na sua escola: Sim () Não ()

- Onde aprendeu LIBRAS?

- Você Participa de atividades com surdos em outro(s) local/locais? (exemplo: associação, igreja, praça). Sim () Qual? _____

Não ()

- Encontra com surdos em outro(s) local/locais, fora da escola?

Sim () Qual? _____

Não ()

- Você se lembra de um professor ou de uma professora importante na sua vida na escola? Sim () Quem? _____

Não ()

- Você se lembra de algum momento importante na sua vida na escola?

Sim () Qual? _____

Não ()

3. Questões sobre você e o CAS

Por que você estuda no CAS?

Qual a diferença entre a escola e o CAS?

Você lembra algum professor ou professora importante para você no CAS? Qual?
Por quê?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ESCOLA
TAVARES BASTOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular

DOCTORANDA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino

ORIENTADORA: Lodenir Becker Karnopp

QUESTÕES PARA ALUNOS/AS

1. Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Mulher () Homem ()

Onde mora (Bairro): _____

2. Questões sobre você e a escola

Ano/série: _____

Estudou em outras escolas? Sim () Qual? _____

Não ()

Você gosta estudar: Sim () Não ()

1. - Sua escola é: Boa () Ruim () Mais ou menos ()

2. - Seus professores são: Bons () Chatos () Mais ou menos ()

3. - Os professores falam com você: Sim () Não () às vezes ()

4. - Qual a disciplina mais difícil: (pode marcar mais de uma)

Português () Matemática () Química () Física () Biologia () História ()

Geografia () Inglês ()

5. - Qual a disciplina você gosta: (pode marcar mais de uma)

Português () Matemática () Química () Física () Biologia () História ()

Geografia () Inglês ()

6. - Os alunos ouvintes falam com você: Sim () Não () Às vezes ()

7. - Você tem amigos na escola: Sim () Não ()

8. - Onde aprendeu LIBRAS?

9. Você vai para a sala de recursos (sala do AEE): Sim () Não ()

10. - Você se lembra de um professor ou de uma professora importante na sua vida na escola? Sim () Quem? _____

Não ()

11. - Você se lembra de algum momento importante na sua vida na escola?

Sim () Qual? _____

Não ()

12. - Você Participa de atividades com surdos em outro(s) local/locais? (exemplo: associação, igreja, praça). Sim () Qual? _____

Não ()

13. - Encontra com surdos em outro(s) local/locais, fora da escola?

Sim () Qual? _____

Não ()

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS INTÉRPRETES DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular

COORDENAÇÃO: Dra.Lodenir Karnopp (UFRGS)

ALUNA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino

QUESTIONÁRIO

1. Idade:_____ Gênero/sexo: () F () M () não especificar
2. Escolaridade/Formação:
3. Há quanto tempo atua como intérprete de Libras?
4. Como se deu a formação como intérprete de Libras?
5. Já atuou em outras escolas? Se sim, Qual(is)?
6. Qual teu vínculo empregatício com a atual escola?
7. Qual a carga horária semanal e turnos de trabalho?
8. Para quantos/as alunos/as você atua como tradutor/a e intérprete atualmente?
9. Como você classifica a relação como os/as alunos/as surdos/as?
() Boa () Regular () Ruim
10. Como você classifica a relação com os/as professores/as regentes das aulas?
() Boa () Regular () Ruim
11. Há dificuldades para o teu trabalho como intérprete nessa escola? Se sim, qual(is)?
12. Do teu ponto de vista, como se dá a inclusão dos/as alunos/as surdos/as nessa escola? (relacionamentos, interações, aprendizagem, entre outros).

APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES DO IRES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular

COORDENAÇÃO: Dra. Lodenir Karnopp (UFRGS)
ALUNA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino

QUESTIONÁRIO PARA O IRES*

Este é um questionário que visa a obtenção de dados sobre o espaço da instituição, funcionamento e infraestrutura.

Dados de identificação:

Instituição:

Natureza da instituição:

Local:

Dados gerais:

Dados gerais:

1. Turnos de Funcionamento:
2. Número de Professores: _____ Surdos: _____ Ouvintes: _____
3. Número de Funcionários: _____ Surdos: _____ Ouvintes: _____
4. Número de Turmas: _____ Nº de salas: _____
5. Tempo de funcionamento da instituição: _____
6. Municípios assistidos pela instituição:

Histórico/ Número de Alunos	2019
Total de alunos (geral)	
Total de alunos surdos	
Total de alunos surdos no AEE	
Faixa etária dos alunos surdos	

*Modelo de questionário adotado na pesquisa Produções culturais surdas no contexto da Escola Bilingue.

7. Atividades desenvolvidas na instituição:

8. Participa de quais eventos/ atividades da comunidade surda?

9. Há curso de língua de sinais oferecidos para a comunidade surda e comunidade em geral? Se sim, com qual frequência?
10. Há formação continuada para professores (reuniões semanais de planejamento, formação e cursos de Libras)?
11. Há intérpretes na instituição?
12. Há biblioteca(s)?
13. Há laboratórios de informática, de ciências ou outros? Quais?
14. Há salas de projeção de vídeos, filmes?
15. Há registro visual/ impresso das atividades do cotidiano escolar?
16. Projetos desenvolvidos pela instituição.
17. Outras informações relevantes:

MUITO OBRIGAD@ PELA COLABORAÇÃO!

Pesquisador(es) responsável(is) pela entrevista:

Data:/...../.....

*Modelo de questionário adotado na pesquisa Produções culturais surdas no contexto da Escola Bilingue.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES DO CAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular

COORDENAÇÃO: Dra.Lodenir Karnopp (UFRGS)

ALUNA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino

QUESTIONÁRIO PARA O CAS*

Este é um questionário que visa a obtenção de dados sobre o espaço da instituição, funcionamento e infraestrutura.

Dados de identificação:

Instituição:

Local:

Dados gerais:

1. Turnos de Funcionamento:
2. Âmbito Escolar: () Municipal () Estadual
3. Número de Professores: _____ Surdos: _____ Ouvintes: _____
4. Número de Funcionários: _____ Surdos: _____ Ouvintes: _____
5. Número de Turmas: _____ Nº de salas: _____
6. Tempo de funcionamento da instituição: _____
7. Municípios assistidos pela instituição:

Histórico/ Número de Alunos	2019
Total de alunos (geral)	
Total de alunos surdos	
Total de alunos surdos no AEE	
Faixa etária dos alunos surdos	

8. Atividades desenvolvidas na instituição:

*Modelo de questionário adotado na pesquisa Produções culturais surdas no contexto da Escola Bilíngue.

9. Participa de eventos/ atividades da comunidade surda? Quais?

10. Há curso de língua de sinais oferecidos para a comunidade escolar e comunidade em geral? Se sim, com qual frequência?

11. Há formação continuada para professores (reuniões semanais de planejamento, formação e cursos de Libras)?

12. Há quantos intérpretes na instituição?

Qual a carga horária de trabalho semanal do intérprete?

Qual o tipo de vínculo empregatício?

Quais as atividades desempenhadas pelo intérprete?

12. Há biblioteca(s)? _____

13. Há laboratórios de informática, de ciências ou outros? Quais?

14. Há salas de projeção de vídeos, filmes? _____

15. Há registro visual/ impresso das atividades do cotidiano escolar? _____

16. Há Projeto Pedagógico e/ou Plano de ação na instituição? _____

17. Projetos desenvolvidos pela instituição.

18. Outras informações relevantes:

MUITO OBRIGAD@ PELA COLABORAÇÃO!

Pesquisador(es) responsável(is) pela entrevista:

Data:/...../.....

*Modelo de questionário adotado na pesquisa Produções culturais surdas no contexto da Escola Bilingue.

APÊNDICE H – ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSORA DO AEE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular
DOUTORANDA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino
ORIENTADORA: Lodenir Becker Karnopp

ROTEIRO ENTREVISTA

Permissão para gravar?

Como gostaria de ser nomeada na pesquisa?

Idade: _____ Sexo: _____

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação como docente: _____ Tempo atuação no AEE _____

Tempo de atuação na escola atual: _____

Tipo de vínculo: _____

Trabalha em outra(s) escola(s)/instituição: _____ Se sim, qual?

1) Quantos/as alunos/as são atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa escola?

2) Quais as Necessidades Educacionais Especiais que são atendidas nessa sala?

3) Como é realizado o trabalho nessa sala de AEE?

4) Como se dá a atuação junto aos/as alunos/as surdos/as dessa escola?

5) Como você vê a inclusão dos/as alunos/as surdos/as nessa escola?

6) Você se lembra de algum momento importante na sua formação docente que lhe ajudasse a trabalhar com surdos/as? Qual? Por quê?

7) Que materiais/recursos você utiliza com os/as alunos/as surdos/as?

8) O que você considera importante em uma escola com alunos/as surdos/as?

9) Como a escola contribui para a formação de alunos/as surdos/as?

APÊNDICE I – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORAS DO CAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Experiência de ser surdo no contexto da escola regular

COORDENAÇÃO: Dra. Lodenir Karnopp (UFRGS)

ALUNA PESQUISADORA: Graciele Oliveira Faustino

ROTEIRO ENTREVISTA

1. Nome:
2. Idade: _____
3. Gênero/sexo: () F () M () não especificar
4. Escolaridade/Formação e tempo de formação:
5. Há quanto tempo trabalha com surdos?
6. Como se deu o seu trabalho/sua atuação com surdos?
7. Como é seu trabalho no CAS?
8. Como você vê a inclusão escolar dos surdos, em Alagoas?

APÊNDICE J– TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

1 – TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DA ESCOLA TAVARES BASTOS

Momento em grupo.

Realizado no dia 07 de novembro de 2020, por volta das 15 horas, em uma sala de aula da escola. Com a presença da Tradutora e Intérprete de Libras. Após apresentação pessoal, explicação sobre a pesquisa e apresentação e assinatura do TCLE, foi entregue o questionário, para cada um responder individualmente (tirando dúvidas comigo ou com a intérprete, quando necessário), depois da aplicação foram feitas as gravações individuais e em seguida a gravação em grupo.

Legendas:

P = Pesquisadora; as outras siglas são os/as alunos/as:

Leandro (L), Cláudio (C2), Márcio (M); Celina (C1), Jane (J), Sandy (S) – nomes fictícios, seguindo-se apenas a primeira letra de cada nome.

(...) = pausa breve; [...] parada.

Os alunos foram dispostos em semicírculo, após as gravações individuais. Foi solicitado que eles falassem sobre eles e a escola. Duração da filmagem: 20'13”.

Um dos alunos iniciou:

(L): Antes, nas séries iniciais, primeira e segunda série, normal. A partir do sexto ano, com os ouvinte (...) interagia, com os adolescentes, é um pouco ruim. É um sacrifício estudar, porque eles não cooperam com a gente. Os ouvintes são um pouco ruim. Eu gosto da minha escola, sou surda, tenho dificuldade com algumas palavras, mas tudo bem, normal isso. Eu gosto da escola. Não me sinto bem com alguns ouvintes, mas isso vale como experiência.

- Ele incentivou os demais a falarem/sinalizarem. Ele mesmo perguntou a um dos colegas o que este teria a dizer e, em seguida, indagou mais outro colega:

L – “E você?”

C2 – “Não, não sei”.

C1 – [...] Escola, é um pouco ruim em relação a alguns professores, porque a atenção é sempre para os ouvintes. Eles falam, falam. O surdo levanta a mão e pede para dar opinião, mas parece que o professor não vê. Se tem alguma coisa para fazer, o professor sempre dá atenção ao ouvinte, então deixo pra lá. Quando é com surdos (...). Eu gostaria de responder, mas é sempre o ouvinte que responde primeiro. (...) Isso de certa forma causa certo sofrimento, porque parece que a gente não existe. Algumas coisas ficam difícil para eu responder, porque precisa do intérprete (...) Eu fico limitada para responder e não consigo responder e isso é ruim.

P – Mesmo quando o intérprete avisa que você fez pergunta, o professor não dá muita atenção?

C1 – É. Eu levanto a mão, aí se o intérprete chama o professor, aí o professor diz: 'Não. Eu respondo daqui a pouco'. É sempre assim, o ouvinte vem em primeiro lugar, depois é que vem o surdo. [parada]

G2 – Antes, nas séries iniciais a gente brincava muito e no fundamental 2 eu não participava de muita coisa (...) Na verdade eu sei de muita coisa. Aqui no farol [bairro onde a escola está localizada] os professores são bons, eu gosto, tenho interesse [...].

L – Uma vez, no terceiro, [interrupção], uma professora, não lembro o nome dela, o intérprete faltou e ela exigiu que a gente respondesse e eu não sabia como responder. Era um texto sobre violência, mas eu não conhecia as palavras. E quando o intérprete tá, tudo bem, mas eu sozinho não conhecia as palavras. Aí a professora: - “você estuda, você precisa fazer!”, mas eu, sozinho, responder... Isso aconteceu e não foi legal. Aí eu fui mandando pra fora da sala. Eu lembro, porque eu acabei de certa forma discutindo com a professora e eu fui chamado pra conversar [na diretoria]. E o professor: - “sabe sim palavra, é inteligente, pode sim responder!”, Mas o texto era muita coisa e eu não conhecia muitas palavras (...). Eu sou inteligente, mas eu não sei muitas palavras em português.

P – Se responder na estrutura de escrita da Libras o professor aceita?

L – O professor aceita, mas aí tem que chamar o intérprete para explicar para ele o que está escrito. Eu fico um pouco constrangido, porque percebo que ele não entende o que eu escrevo, porque português é muito diferente, não é minha língua. Sociedade não entender essa questão do surdo.

C1 – Sobre isso que ele falou. Alguns professores, por exemplo, o professor de português não aceita, é difícil. Diz que surdo deveria ser melhor em português, porque no vestibular você é cobrado, na faculdade você é cobrado, tem que se esforçar mais; “vocês precisam aprender português, se esforcem, estudem português!” [referindo-se a falas da professora].

Os surdos, a gente tenta aprender português [som atrapalhado], o professor ensina algumas frases certas para os surdos. A sociedade parece que não aceita, não conhece. Os ouvintes, não conhecem o que passaram os surdos, o sofrimento que os surdos passam, eles não conhecem a história dos surdos. Eles não conhecem as dificuldades que os surdos têm.

L – Também, em relação à família, é difícil. Ficam sempre mandando, achando que surdo é ... Por exemplo, o Carlos? Sempre que eu o chamo para o *shopping*, não é para beber, é para passear no *shopping*, cinema, a mãe dele reclama com ele. Ele já é maior de idade, Já! Então é difícil, algumas famílias ficam assim constrangendo o surdo. Mas para a família também são difíceis. A família é uma questão difícil antes a minha mãe, quando eu saía ela brigava comigo. Eu dizia: você tá achando que sou burro, que sou doente mental?!. Eu posso sim, eu sei a hora de ir, eu sei que alguns lugares são perigosos, sei a hora de voltar, 6, 7 horas, e a minha família achava que eu fosse fazer alguma coisa errada. Do mesmo jeito, eu mostrei que sei obedecer às regras e hoje eles me deixam à vontade, pra sair [pausa].

C1 – É verdade. A família, você percebe que limita o surdo sempre. Todo mundo precisa saber de surdo, porque todo lugar que você vai há certa angústia, porque você não tem essa independência. Eu graças a Deus já consigo ir, mas algumas famílias ficam limitando esse crescimento do surdo. É um sofrimento. Algumas mães não dão essa independência que o surdo quer. Alguns ficam presos à família; (...) mas é possível. O surdo pode fazer qualquer coisa. Mas sempre com a família?!, Mas precisa se esforçar, ter coragem, para melhorar, porque pais e mães que têm algum filho com deficiência... É difícil. Não ter como fazer outras escolhas. É difícil.

P - O que vocês pretendem fazer quando terminar o Ensino Médio?

C1 – Agora que eu estou no 3º ano, pretendo fazer faculdade, cursar Psicologia. Eles eu não sei, mas eu, isso.

[Falei que sou formada em psicologia. Ela respondeu: “Eu amo Psicologia”]

L – Pretendo fazer Educação Física

J – Quero fazer curso de confeitaria.

S – Quero ser professora de surdos

P – Pergunta para S: - Letras – Libras?

L – Pergunta para S: Pedagogia?

S – Não. É. Talvez Letras-Libras.

L – Apontou para o colega (C2) e disse que ele não quer fazer nada. E se cumprimentaram. (risos dos demais). Apontou para o outro colega (M) e disse que ele também.

C – Respondeu: Eu vou trabalhar.

L – Esse vai trabalhar de segunda a sexta, no fim de semana [ironizou como se indicasse que fim de semana era para farra e ficaram rindo].

P – Se quiserem, podem falar mais alguma coisa.

L relatou: uma vez que estava com minha mãe no Hospital do Açúcar [um hospital de Maceió, atual Hospital Veredas], para ir ao médico e fomos ao hospital, estávamos aguardando na fila, eu e minha mãe. Aí tinha uma moça intérprete no hospital. A intérprete pediu para minha mãe ficar (sentar) e eu entrei na sala do médico e a minha mãe curiosa perguntou: essa intérprete fez o curso onde, para trabalhar aqui? Ela respondeu que fez a seleção e passou. O médico me examinou, eu expliquei o que estava sentido, ele explicou a reação do remédio e a interpretação foi muito bem feita, fui muito bem atendido, da forma como o médico explicou, fiquei muito feliz, porque [...] ,por exemplo, meus pais, se eles morrerem? Mas se eu vou a um lugar que eu consigo me comunicar bem, facilita demais. Porque sempre que você precisa, não tem como, você precisa contratar um intérprete. É difícil.

C1 – Perguntou à colega (S): quando você pensa em ensinar a surdos, o que você pensa, o que você acha?

S – Eu pretendo trabalhar português, ensinar, também à família dos surdos.

C1 – Em seguida, perguntou ao L: E você?

L respondeu: Eu gosto de esporte. Quero trabalhar com esportes.

C1 – Depois fez a mesma pergunta para J.

J respondeu: Quero fazer curso de confeitaria. Eu gosto.

C1 – Eu, Psicologia e gostaria muito, quero muito. Tenho essa preocupação com o surdo. Minha preocupação seria voltada para o surdo. Porque para ouvintes já tem muitos psicólogos, eu quero trabalhar com surdos. Ouvintes, eles nem sabem Libras.

P – Isso é importante (TILS). É difícil ter profissionais da psicologia, para trabalhar com surdos. Perguntei também: o que é cultura surda, para eles? [pausa]

L – Eu penso. Às vezes fico em casa, eu penso. Sei que surdos têm algum problema. Como mudar isso, para pensar no futuro?. Fico pensando sobre minha vida. Ser surdo ter amigos, sair.

J – Eu lembro que quando eu fiz o curso de Libras na UFAL, lembro que quando perguntavam algo, não fazia muito sentido pra mim. Eu queria fazer. Lá perto da casa da minha avó, eu fiquei até minha mãe me deixar à vontade, para fazer curso, para aprender. Quando eu descobri o curso de libras perto de casa, e fiz e aprendi coisas sobre português, biologia, matemática. Isso despertou meu interesse.

P – Acrescentei que eles podiam falar mais, algo que quisessem. L comentou sobre algo que não fazia referência à pesquisa:

L – Perguntou se eu sabia por que todos os surdos perdem na prova do Detran. Respondi que não sabia.

P - Respondeu que conhecia surdos em outro estado que tinham CNH, então procuraria saber o que acontece em Alagoas, que eles não conseguem.

L – Acrescentou que sabia que os surdos tinham que pagar a mais para conseguir a CNH.

Os demais balançaram com a cabeça que não teriam mais nada a falar. A entrevista foi encerrada, com agradecimento aos participantes.

2 – TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CAS

TURMA 1 – CAS

Realizado no dia 06 de novembro de 2019. Tempo cedido para a atividade foi entre às 9:15 e 10:15. Tempo de duração da gravação da filmagem em grupo foi de 9'11".

Já havia tido um momento anterior com esta turma, no qual fui apresentada pela professora Olindina e fiz o convite para participar da pesquisa. Trata-se de uma turma em regime “especial”/diferenciado, ou seja, uma turma que foi formada à parte, para continuar atendendo aos alunos, mesmo se já tiverem concluído o Ensino Médio. Não é uma turma de AEE, nem só de curso de Libras.

Esse momento foi realizado com a presença da Tradutora e Intérprete de Libras do CAS. Após apresentação pessoal, explicação sobre a pesquisa e apresentação e assinatura do TCLE, foi entregue o questionário, para cada um responder individualmente (tirando dúvidas comigo ou com a intérprete, quando necessário), depois da aplicação do questionário foi realizada a filmagem em grupo, onde cada um sinalizou sobre sua relação com a escola. Um dos alunos não se colocou durante a filmagem, mas conversou comigo depois da gravação. Trata-se de um aluno que foi oralizado e que estava em processo de aquisição da língua de sinais. Nessa turma, três alunos enviaram vídeos individuais, pelo o whatsapp.

Os alunos foram colocados em semicírculo. Houve uma combinação entre eles de quem começaria e os demais seguiriam, mas quando iniciou a filmagem alguns ficaram mais tímidos ou receosos, para contarem suas histórias.

Legenda: J (John), D (Dara), Y (Yara), L (Luís), R1 (Ryan), E (Edvan), R2 (Ricardo).

J: Há bastante tempo, quando eu era desse tamanho, passei pelas etapas do fundamental, mas foi péssimo. No 1º e 2º ano do médio não tive intérprete na sala, apenas no 3º ano, quase terminando, foi que tive a oportunidade, eu aprendi pouco.

D: Então, eu continuava em casa sem acesso à informação, até que vieram na minha casa, estava junto com a minha avó, disseram que eu precisava estudar, começar a ir para escola. Então eu aceitei e fui pra escola, mas quando cheguei lá não gostei, muitos ouvintes e eu era a única Surda adolescente no meio de crianças e com o passar do tempo eu precisei me acostumar, mesmo não me sentindo bem ali, eu entendi que ali era o ensino básico, foi passando o tempo, e hoje chegou um intérprete, uma pessoa nova que eu ainda não conhecia, mas gostei bastante. Fui evoluindo, mas ainda estava aprendendo pouco, e tinha muita cobrança, o intérprete

era rígido, mas eu anotava tudo da aula, aí conseguia terminar a atividade e depois estava livre para conversar com as colegas, mas era uma bagunça. Eu ficava na minha, vendo aquela confusão dos ouvintes lá, xingavam uns aos outros e eu me reservava, sem me envolver.

Quando cheguei aqui [CAS] não conhecia ainda, mas vi que o ambiente era legal e fui vendo os Surdos conversando, gostei muito daqui.

Y: Olá, tudo bem? Lá no início, quando eu estava nas séries iniciais eu tinha intérprete na sala de aula. Os alunos faziam muita bagunça, e eu ficava olhando, via que o professor ficava bravo, ele começava a falar e eu não entendia nada, muito difícil mesmo, mas o intérprete me auxiliava e traduzia, fui evoluindo. Já no 1º ano do ensino médio eu não tive a presença de um intérprete, só depois no 3º ano que tive um intérprete em sala que nos acompanhava.

L: Tudo bem? Na escola eu não tinha um intérprete, isso até o 2º ano do ensino médio, no 3º ano tive intérprete, também tive ajuda dos meus colegas ouvintes, eles percebiam que eu ficava triste por ser o único Surdo, me apoiavam nas provas. Depois me juntava aos meus amigos aqui para passear, comer, essas coisas, é isso!

R2: Tive intérprete a partir do 6º ano do fundamental. No 9º tive dificuldades com o intérprete. [sinalizou algo Ininteligível, como se fosse só isso mesmo, ou não saber mais o que acrescentar].

Entre os ouvintes, quando eu via confusão, brigas, eu ia logo saindo, ficava quieto na minha. Passava de ano. No percurso da escola, sempre encontrava com os maloqueiros fumando, eles me chamavam pra ficar junto com eles, eu não aceitava, tinha pavor dessas coisas. Só isso.

E: Lá no passado quando eu estudava 6º ano, eu era pequeno e não tive auxílio de um intérprete, depois nos mudamos para Maceió, eu fui passando as fases do ensino fundamental, mas até o 9º ano era meio complicado por causa da bagunça que tinha no meio dos alunos ouvintes, realmente tinha muita confusão.

Depois que concluí fui para o ensino médio, mas continuava com a mesma dificuldade sem acessibilidade por não ter a presença de um intérprete esse tempo todo, foi uma fase muito ruim, eu dependia dos meus amigos ouvintes para realizar as atividades escolares, só deles. Entendeu?

Pesquisadora: Não havia intérprete?

Nada mesmo, nenhum intérprete, só a interação com os amigos ouvintes, só.

Mas aqui no CAS sim, muito bom, eu continuo aprendendo e estudando, somente aqui, entende?

- Um dos alunos falou sobre as disciplinas, então perguntei qual disciplina era mais difícil. Os demais também responderam sobre as disciplinas:

E: Gosto mais de matemática, consigo dominar a matéria.

D: Português.

J: Português.

R2: Português.

L: Biologia é ruim.

R2: Tem outras matérias que entendo, matemática, história, ciências. Inglês é difícil as regras, as outras eu gosto.

R1: Na sala de aula, os ouvintes ficavam bagunçado, atirando bolinhas um no outro, e eu calado ali no meio deles. Aff!

Não entendia nada do que eles falavam, nem do que riam, achando graça, tantas coisas naquela loucura, na sala, que quase eu desistia, é isso.

Ah! Então, eu passei pelo nível fundamental e fui para o ensino médio, mas mesmo assim eu não tive intérprete, só vendo eles falando e eu sem ouvir nada, sem assimilar absolutamente nada, e ainda o professor falava, falava e eu, Surdo, sem entender nada daquilo, e aí vim pra cá [referência ao CAS], estou aprendendo, gosto muito daqui.

Nenhum deles quis acrescentar alguma coisa. Mas, devido ao tempo, pois os alunos que moram em cidades do interior tinham horário de transporte escolar agendado. Então, agradei e foi encerrada a entrevista-narrativa em grupo. Um aluno, que oraliza, continuou conversando comigo e falou algumas coisas sobre sua escolarização e o porquê de estar aprendendo Libras.

TURMA 2 – CAS

Momento realizado em 21 de novembro de 2019. O tempo cedido para o trabalho com a turma foi entre 9:15 e 10:15. Duração da filmagem foi de 9'51”.

Com a presença da professora bilíngue Edinete. Os alunos já haviam sido comunicados anteriormente sobre a realização da pesquisa, mas devido a problema com o transporte escolar, o encontro com esta turma não pode ser realizado antes. Em data anterior foi realizada a filmagem individual com uma das alunas desta turma, que estava presente no primeiro agendamento que fizemos para a coleta de materiais com o respectivo grupo.

Após apresentação pessoal, explicação sobre a pesquisa e apresentação e assinatura do TCLE, foi entregue o questionário, para cada um responder individualmente (tirando dúvidas comigo ou com a professora, quando necessário), depois da aplicação foram feitas as gravações individuais e em seguida a gravação em grupo.

Nesse grupo, eles estavam muito tímidos. Às vezes, um tentava incentivar o outro a falar. Um deles não quis falar nada. Eu trouxe todos aqui, porque responderam ao questionário individual e participaram do momento em grupo, mesmo que não tenham falado.

Legenda: A1 (Alice), A2 (Almir), M1 (Mônica), M2 (Mirian), H (Henrique), E (Elias)

A1: Então, vou falar da minha história. Começou lá atrás, quando eu estudava na escola. Primeiro do ensino médio? Não! foi antes, eu acho que já período do fundamental que eu não tive intérprete. Aí depois eu troquei de escola, fui para o 1º 2º e 3º do médio, já estava mais crescida e lá todo mundo era ouvinte, eu era a única surda. E a falta de comunicação com os ouvintes era muito difícil, mas aí eu sentado junto com uma colega ouvinte e ela me ajudava, pois não tinha intérprete, mas aí depois no segundo, não, terceiro ano foi que veio um intérprete. Mas aí algumas vezes ele faltava, precisava faltar, e eu precisava ter paciência com isso. Continuava lá com os colegas, nas provas os colegas me ajudavam a responder, só isso. Aí depois que eu concluí. É isso!

Aluno (a) A para Aluno (a) B: Fala sobre sua história da época da escola.

M1: Então a minha história lá atrás quando estava no ensino fundamental já crescadinha. Eu gostava da escola, quer dizer, mais ou menos. Aí tem uma amiga do lado, que ela fazia essa troca comigo, me ajudava a entender o português um pouquinho. O que mais?

Eu precisava de paciência com professor [ou professora, não especificou], eu acho pelo fato de ele(a) ser ouvinte a falta de comunicação entre nós, a impressão que ele(a) me deixava de lado. Não precisava disso, mas depois veio outro(a) professor(a) com a mentalidade diferente, bem melhor. O que mais? A amiga do lado também, alguns colegas me ajudavam.

A2 e H estavam com uma conversa paralela, entre eles.

- [Uns ficavam tentando incentivar os outros a falar]

Pesquisadora: Quem agora, falar?

A1 para M2: Era difícil na escola? Como era?

M1 para M2: Vai!

H para M2: Agora é ela.

A para M2: Você, vai! Tanto faz, finaliza vai!

M2: Estou pensando ainda, vai você!

A2: Você não quer? Está bom.

As duas professoras [antes] eram ouvintes, tinham poucos alunos lá, a gente não sabia muito Libras, mas as professoras estavam lá, as duas.

E aí a gente começava a sinalizar, a gente começou a aprender sinais aos poucos, e aí tudo bem a gente encerrou a etapa. Na outra instituição, eu era mais ou menos desse tamanho. E aí os meus amigos eram ouvintes, e a gente ficava conversando, às vezes eles ficavam com a cara meia chateada, eu pedia para eles terem um pouco de calma, isso com cada um eu pedia para eles um pouquinho de paciência, e a gente ia interagindo, eu ficava um pouco tímido, mas a gente ia se entendendo aos poucos.

H para M2: Ela se preparou já.

M2 olha para E: Eu não me recordo.

A1: Então, eu com idade de 9 [...], não lembro muito bem a idade, mais ou menos. Aí uma novidade na minha vida, vim visitar aqui o CAS pela primeira vez, aí a experiência que eu tive foi diferente, muitos Surdos, achei muito bom. Aí eu tive essa vontade, esse desejo de continuar aprendendo Libras, e eu consegui. Hoje eu consegui, continuo estudando aqui e treinando.

Tem, na minha família, a maioria não sabe sinais, mas tem duas pessoas, a minha mãe a minha irmã, as duas sabem sinais, só as duas. E eu sou a única surda, entendeu?

-

A2 e H ficavam com conversa paralela e, às vezes, sinalizavam para M2 falar.

A2 para H: Ela falou 2º, 2º o quê?

H para A2: Quer dizer 2º do fundamental. Você estudava quando criança, é isso.

A2 para H: Aceita vai, vai! Ei, está com vergonha? Precisa não, vai!

A1: Você Agora?

A1 para M2: Ei, vai você. Quando você era criança, como era? Ela ainda está pensando?

M1 para M2: Fala da sua história, como era na escola.

H: Quando eu era criança, gostava de estudar, encontrar meus colegas e conversar.

M2: Esqueci!

A1 para H: Você só escrevia, né assim?

H para A1: Isso!

A2 para H: Por exemplo, em São Paulo como era, ensinaram Libras pra você?

H para A2: Eu era muito pequeno.

M2: Esqueci.

Aluno (a) A: Só daqui mesmo, do CAS, que alguns tiveram acesso a intérprete. (Ininteligível).

A1: Acho que terminarmos, é pra falar mais alguma coisa?

A2 para H: Fala, vai!

M1 [pediu para falar, sinalizei que podia]: Eu! Pode? Então, foi muito bom. Aproveitei, no passado nunca tinha vindo aqui no CAS. A primeira vez que eu vim visitar, muitos Surdos. Foi bom que a gente foi evoluindo e aprendendo junto, conhecendo o sinal de cada um, o nome, onde mora e foi muito bom. A gente vai evoluindo trocando experiência, a mentalidade positiva, sem preconceito, fazendo essa troca e se conectando, entendendo claramente a vida um do outro.

A2: Sou eu?

Então, eu tinha mais ou menos esse tamanho, quando comecei a cursar ensino médio, a professora ouvinte, eu ficava com um pouco de vergonha. Durante a tarde eu aprendia Libras, quando eu não entendia percebia a professora chateada, irritada, isso me deixava sem jeito, mas respeitava esse jeito dela. A outra professora, quando me encontrava, abraçava, beijava, me tratava bem, eu amava, gostava muito, era calma conversava.

Futuramente bem!

A1 aponta para E e diz: Esse de blusa vermelha é implantado, ele oraliza. [este aluno tem implante coclear, oraliza e frequenta o CAS já faz um tempo, mas não quis falar e visivelmente ele fica bastante deslocado nesse espaço].

H: Oraliza!

A2: Oraliza! Sinaliza? Mais ou menos?

A1: Ele oraliza um pouco.

H: Lembra (Sinal)?

A2: Esse (Sinal).

A2: Ei! Eu vou falar.

Nós dois [referindo-se à H] [fez sinal de amigos e algum sinal ininteligível, algo entre os dois]. Nós íamos juntos aprender Libras, é, nós dois, a gente era criança. Eu, ele e mais outro (Sinal), nós três, ele não sabia Libras, não sabia nada.

H: Sabia um pouquinho.

A2 continuou: Nós ainda aprendendo, aí teve outro professor, mas estava aprendendo pouco. Então, ficávamos nós três e o professor ensinava, eu ficava com vergonha. Aí viemos para o CAS, ficava nervoso. Dizia: Desculpa! Estou aprendendo! Teve também um professor surdo e a professora Olindina também. Ela

ajuda os surdos, diz: calma! Tem várias coisas. Com a professora Olindina foi muito bom.

O colega (H) concordou: Isso! Bom!

- Perguntei se mais alguém queria falar. Quem não quisesse falar, sem problema.

A1: Só isso? Vai perguntar mais nada não? Terminou, só isso, ficaram faltando só vocês dois [referência aos que não falaram (E e M2)].

- Agradei e encerramos este momento.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSORA DO CAS

Entrevista com Professora Olindina – CAS Maceió

Entrevista realizada na manhã do dia 17 de dezembro de 2019. Sala dos professores do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez Professora Joelina Cerqueira, localizado no bairro de Jatiúca – Maceió/AL.

Entrevistada: Olindina Maria Pereira de Oliveira. 51 anos. Formação: Magistério; Graduação em Psicologia; Especialização em Educação Especial / área de concentração Surdez (UFAL).

Legenda:

E = Entrevistadora

P = Participante entrevistada

[] = informação acrescentada pela entrevistadora

Transcrição da entrevista

E – Como se deu o seu trabalho com surdos?

P – Com surdos, acho que o que marca são essas duas situações. Primeiro, essa formação que eu fiz na universidade (referência a uma especialização), que eu conheci uma mãe de surdos. Ela foi uma das professoras do curso, na época ela entrou como professora, não era titular, mas entrou como professora de língua de sinais. Então, foi a primeira vez que eu vi a língua de sinais. Depois, em 94, aí houve um concurso no município, aí eu vou trabalhar com surdos, é a primeira vez que alguém trabalha com surdos, aí eu recebo uma sala com crianças da educação infantil. A minha primeira turma de surdos, e paralelo a isso, eu fui buscando também aprender a língua de sinais. Fui... né? As ruas que, geralmente à noite, nos pontos de encontro, eu rodava Maceió, e aí eu ia perguntando aos surdos, pra poder eu ficar servindo como intérprete, eu fazia muito isso e aí eu emprestava minhas mãos e aí eu fazia forma de eu ter a língua, adquirir a língua também, e aí graças a isso eu trazia a língua para as minhas crianças, da educação infantil, eu precisava disso, então eu precisava trazer essa língua pra eles. Também, eu adquiri a língua também naturalmente, então assim, hoje eu tenho facilidade, porque não houve essa sistematização; de aprender sistematicamente, não houve; não houve barreiras, uma coisa que eu descobri também é que eu tinha facilidade, em relação à língua de sinais, eu achei muito fácil, né? É como se eu tivesse predisposta a isso, então isso me ajudou. Basicamente foi isso. Mas é uma língua difícil. É muito difícil, mas assim, é interessante porque eu memorizei muito fácil, então assim, essa mãe de surdos, a gente fazia com ela, a gente pediu a ela pra fazer. Numa escola particular aqui de surdos. Ela tinha uma filha surda e criou uma escola em virtude da filha, os pais de classe média que podiam pagar. Era como se fosse uma associação e realmente foram eles que fundaram a ASAL, foram os pais que fundaram a ASAL, com essa escola e aí, nessa escola, a gente tentava conversar com ela. Suzana ainda trabalhou nessa escola, como professora, eu não trabalhava nessa escola, eu já trabalhava no município, não tinha carga horária pra isso.

Mas, eu atendia nessa escola. Eu atendia final de semana, sexta e sábado eu atendia surdos, com psicologia infantil, nessa escola, né? Então assim foi outra experiência também, que não tinha esse trabalho, eu não conhecia esse trabalho na escola, e uma vez por semana, duas vezes por semana, a gente fazia grupo de

estudo com ela, a mãe. Então a gente buscava, o tempo todo, aprimorar essa língua, conhecer essa língua, né? Quando tinha surdos que vinham de fora, a gente se encontrava e colava nesses surdos também. Então assim, havia uma facilidade; memória eu tinha, eu não esqueço o sinal muito fácil, eu arquivo legal isso. E como a gente vive o tempo todo com surdos, no caso, a gente tem surdos. O tempo todo, eles são hoje meus companheiros de trabalho, então não há como você não usar a língua de sinais. Se eu saio, eu encontro com surdos, né? Hoje eu diminuo um pouco essa atuação, porque hoje eu tenho uma filha, né? Eu tenho uma família, que precisa muito de mim. Eu tenho menos tempo pra isso, mas eu dei uma diminuída, porque emocionalmente era meio complicado. Porque eu deixei de ter vida em função deles. De domingo a domingo, a semana... minha semana encerrava no domingo, no Fantástico [Programa televisivo], eu interpretando o Fantástico pra eles. A coisa era meio louca.

E – Interessante. E hoje, como é o teu trabalho aqui?

P – Hoje no CAS, nós viemos pro CAS. Nós éramos uma equipe de sete, no Wandete [Escola Estadual de Educação Profª Wandette Gomes de Castro - Centro de Educação Especial de Maceió]. O Wandete, não sei se você conheceu, que é no Poço [bairro de Maceió], que é um centro de educação especial. E aí eu entro no município em 94, houve um concurso, concurso aqui era quase impossível de acontecer, então acontece em 94 no município e para, e aí só aconteceu em 2000 o concurso do estado, então eu fiz o concurso de 20 horas no estado, aí eu assumo e aí eu encontro Suzana, que eu tinha encontrado na pós-graduação, né? Que a gente nunca tinha deixado de se encontrar depois da pós, e ela entra também no estado comigo. Então, entramos esse grupo no estado, a gente assumiu em 2001, e entramos no Wandette, e aí entra no Wandette porque a gente disse que sabia trabalhar com surdez e sabia língua de sinais, aí a gente entra para o núcleo que trabalha com surdez. O Wandette tem três núcleos: um que atende superdotação, um que atende autismo e um que atende surdez, então a gente fica nesse núcleo porque a gente tem... Em 2001 é a época que bomba no Brasil a política de educação de surdos, aí aconteceu aquele curso, o curso em Brasília, orientadores, FENEIS, MEC e aí saem dois surdos daqui, o Maurício, que na época era presidente da ASAL, e Veruska, eles saem daqui e vão fazer formação em Brasília. Quando eles voltam é preciso fazer alguma atuação, porque o Ministério disse façam, e aí o estado não quer saber quem vai fazer, disse faça e aí o que a gente tinha que fazer? Oficina pra surdos, sobre português, fazer um curso de instrutores surdos aqui, com o Maurício, que ia ser um multiplicador, mas a gente tinha que dar base nesse curso, eles tinham o ensino médio. A maioria não tinha médio completo; eles precisavam ter médio completo e a gente tinha que fazer um curso de professor intérprete também. Então no Wandette, essa equipe assume isso aí também, então eu entro com Suzana, como cobaia, a gente assume isso aí. E a gente assumiu o curso de intérprete, assumimos os cursos de português como segunda língua e esse grupo que faz o curso de português como segunda língua é o grupo que a gente seleciona pra fazer o curso de intérprete e a gente tem que dar base pra eles também, e a gente sai atrás de como conseguir o ensino médio pra eles, né? Por que assim, eles têm nono ano, primeiro ano, mas não tem com médio completo, com adultos. Aí a gente tem em Maceió, nessa época, quatro surdos com Médio, quatro. Todos em escola particular. Aí a gente vai atrás dessa situação. Minto, um desses surdos tinha terminado no IFAL. Sem intérprete, mas tinha terminado no IFAL. Aã! Aí a gente vai atrás de telecurso 2000, a gente vai atrás de supletivo, a gente vai atrás de escolas, que possam ser escolas-polo pra o ensino médio pra surdos, e a gente consegue

fazer com que esse grupo conclua o médio. Quando a gente termina essa formação é a época que chega aqui a Tânia Felipe e a Tânia vem com o interiorizando Libras, que é um projeto do Ministério, pra dar novamente curso e certificar esses surdos como instrutores. Mauricio já tinha feito isso com eles, mas a gente deu mais uma vez essa formação. E a gente trouxe, com a Tânia, a gente trouxe surdos do interior de Alagoas, aí vieram surdos de Palmeira, Penedo, Arapiraca, a gente não precisava pensar não só na capital. Bom! É quando a gente começa, em 2006, a pensar esse núcleo, aqui [referindo-se ao prédio do CAS], que era um criatório de coelhos né? Se transforma no CAS e a gente vem pra cá com essa equipe de sete pessoas, a gente não tinha estante, não tinha o que a gente tem hoje, nem computador, tinha caixas de ovos, algumas mesinhas, né? (vira-se para uma professora que chega nesse momento e esta confirma). A gente sai fazendo café com... você já viu aquela coisa que esquenta na água? A gente fazia café, era rabo sei lá o que era (risos). Bom! Foi assim que a gente começou em agosto de 2006. Hoje aqui estamos ricos, né? E assim, desde o Wandette a gente fazia loucuras. É por que não há esse registro. A secretaria não mantém esses registros. Isso está na nossa memória. Porque, assim, não há um respeito por esse trabalho.

E – Não é um trabalho visado.

P – Exatamente. O CAS está com 13 anos, mas não foi há 13 anos que começou. Começou isso no Wandette, em 2001. Então, hoje são praticamente 20 anos de trabalho. Hoje o estado... porque a secretaria também... e aí eu vou pro município fazer esse serviço também, na SEMED. Então assim, muito trabalho e o trabalho, é... porque, assim, a gente não pensa em remuneração, porque no estado a gente paga pra trabalhar. O que que a gente pensa hoje, a gente pensa que a gente pode contribuir para a educação de surdos nesse estado. A gente deu nossa parcela. Pode não ter sido muita coisa, mas a gente fez nossa parcela. Então assim, hoje a gente tem tudo que a gente... que o ministério público... tipo o vestibular, a gente deu entrada em IFAL, no CESMAC, com documento impetrando, forçando a barra e hoje a gente tem eles em universidades aqui de Alagoas. Alunos que foram do CAS... as crianças surdas, que foram do município na época de 94, hoje (inaudível) então, isso que recompensa a gente. Então hoje a gente vê que essa história deu certo, funcionou, né? Talvez não esteja como eu queria que a gente estivesse. Ter um centro educacional de surdos. Ainda sonho, meu sonho era fazer pra crianças surdas, fazer um internato, uma fundação, mas assim a gente não pode ter pernas pra isso, mas onde a gente esteve a gente tentou contribuir. Acho que o CAS tem muito isso, o CAS tenta fazer o contrário do que a secretaria às vezes diz. A gente tenta fazer. Essa semana é a prova disso. A gente tenta fazer loucura com essas situações. A gente vai, amanhã a gente vai com eles a um abrigo. A gente consegue transporte, tem um amigo do IFAL, a gente consegue um ônibus. Bom, é assim que a gente funciona. Assim que a gente funciona, graças a Deus.

E – Vocês têm os atendimentos de educação especializada, por exemplo, tem essa turma diferenciada, que eu fiz a entrevista, tem os pequenininhos...

P – Isso! Tem os pequenininhos que estão chegando aos montros agora. O nosso menor está com três anos de idade. Tanto que a gente tem uma ideia de no próximo ano fazer um trabalho só com a educação infantil. A gente já tem um número legal de criança só com a educação infantil. Você não viu, mas ano passado a gente fez um trabalho só com alunos da universidade. A gente viu que precisava de um apoio na escrita, no texto, interpretação [...] então a gente trouxe esse grupo também diferenciado. E não recebeu nada por eles. [...] a gente formou uma turma com a graduação, que já estavam na graduação; veio CESMAC, veio SEUNE, veio FAT?,

todos que estavam na graduação. Um curso, a gente deu um curso. Como a gente não podia certificar pelo estado, a gente fez em parceria com a universidade, certificou pela universidade, fizemos como curso de extensão pela universidade. A gente entra com a mão de obra e aí o estado não pode nos desobrigar. Aí realmente com a equipe a gente faz isso, todas essas loucuras, todas essas...

E – Seria interessante saber quantos alunos surdos estão fazendo o curso de Letras-Libras, que é recente na UFAL

P – Exato, exato. Não temos ‘registro’. É muita coisa. E assim, graças a Deus, nós temos uma rede, uma rede que é invisível; professores, intérpretes, coordenação de curso e todos passaram pelo CAS, então assim, é muito bom isso. É muito bom essa situação. A gente tem amigos na universidade, amigos de portas abertas. Quando a gente precisa de alguma ajuda. IFAL, amigos também que passaram pelo CAS. Maceió é pequenininha, então todo mundo se conhece. É assim que a gente trabalha.

- Comentário da entrevistadora sobre exemplo de solicitação de intérprete no IFAL, campus Santana.

P – A gente teve trabalho recente no IFAL Santana, no IFAL Coruripe. Trabalhos assim, porque tem a situação da conta hoje, então a gente dá apoio. Daria alguns livros (risos).

E – Como você vê a inclusão escolar dos surdos em Alagoas?

P – Hoje, a gente vê que não houve [...] o caminho tinha que ser esse. Alagoas nunca teve, com em outros estados, eu cheguei a visitar escolas em Porto Alegre, eu cheguei a visitar escolas em Santa Catarina, em São Paulo. Nas minhas férias eu faço isso, visito outros estados, onde eu posso, eu olho em outros estados, até no Norte tem isso, tem escolas de surdos. Não foi o nosso caso. Não é nossa história. O único caso foi essa escola particular, que não tinha, não conseguiu ficar, até por questões financeiras... e a rede pública, entre aspas, “muita sorte” em relação às deficiências, acho que tem muito isso. Os surdos, em certos aspectos, não no aspecto linguístico, claro! mas no aspecto físico, o aspecto físico da surdez é bem-vinda. Ela é bem-vinda, por exemplo, no mercado de trabalho. Então assim, é bonito as pessoas estarem com os surdos [tom de ironia nessa fala], as pessoas querem surdos na escola, é impressionante como as pessoas querem surdos, se sentem bondosas, almas caridosas recebendo surdos. Eles não querem receber deficiente intelectual, paralisado cerebral. Fisicamente, as pessoas não gostam muito de estar perto. É incrível como as pessoas ainda tem isso... e estar com os surdos é belo, as pessoas se apaixonam pela língua, mesmo sem saber a língua, se apaixonam. É triste isso, mas é verdade. Então assim, as escolas sempre acolheram bem a ideia de ter surdos. A inclusão de surdos, não foi difícil a matrícula deles, a entrada deles. E com a lei, a grande questão não foi matricular, não foi aceitar o surdo, não foi o ingresso, foi a permanência e a ensinagem. Também tem isso. Por anos, a gente fingiu educar surdos, por anos. E aí, assim, era muito fácil falar em inclusão. Eu, no começo, era ferrenha, defensora contrária à inclusão. Eu não entendia, eu vivia muitos com eles, então eu ia pra rua, eu ia pra movimento, eu saía revoltada, aí, com o passar do tempo, eu fui percebendo que o caminho pra eles conseguirem um título era nós nos adequarmos à situação, era tentar minimizar as consequências. Então, nós participamos de reuniões nas escolas, principalmente. A dificuldade não era tanto a educação infantil e fundamental I, porque geralmente era um professor na sala de aula e esse professor em geral era um professor bondoso e esse professor tentava ajudar: fazia um caderno diferencial, então assim, tentava fazer de todas as maneiras pra que esse aluno fosse bem-vindo. O fundamental II e o Médio

era o gargalo, por quê? Porque eram 12, 14 professores, cada um se achando o deus da disciplina e aí teve professores que disseram: 'a gente não aceita o intérprete na sala de aula, ele não entra na minha sala'. A gente tinha que discutir, que era lei, isso antes de sair o decreto 5626 de 2005... a gente tinha professor de inglês que teimava em usar o microsystem dele, que teimava em ir sozinho pra dar aula e aí não admitia esse trabalho com a língua inglesa, eles não admitiam. Mas, os surdos não ouvem! Você vai insistir em tocar sua música, você tem cinco, seis alunos numa sala [...] tentar explicar isso aos professores era muito difícil. Sempre foi muito difícil. Eram brigas o tempo todo, o tempo todo. Depois tem situações de terminalidades, assim, mostrar a questão do português como segunda língua, de escrita dos surdos; textos eram riscados, textos eram anulados e a gente saía de escola em escola, no nosso transporte, dava o nosso jeito. Muitas vezes entrava na escola sem aval da secretaria, tinha que convencer o diretor, o coordenador, a sentar, conversar, independente de secretaria, porque a Secretaria pensava que eles tinham que aprender como todos os outros, porque isso era inclusão como tava. Por outro lado, o que eu digo, eu digo que, os que passaram por esse processo, eles ao mesmo tempo também ganharam alguma coisa, ao mesmo tempo foi muito difícil pra eles, porque eu visitei na época uma sala especial, escolas que tinham salas especiais, diurno e noturno. Então, assim, eram terríveis, eram depósitos. E com surdos, eram adultos surdos, idosos surdos, então, assim, eu não quero mais isso na minha vida. Então, quando eu penso em inclusão hoje, eu penso nos professores maravilhosos. Eu conheço professores de redação maravilhosos, professores de história maravilhosos, que assim criavam mil coisas; professores de Química que criavam situações de laboratório, pra eles terem acesso...

Queria que eles tivessem mais e esse mais só poderia com a inclusão. Aqui em Maceió, só... então eles sofreram muito, mas e em virtude de tudo isso, eles estão na graduação. Se vocês me perguntarem se eles estão bem, eles não estão bem, o fundamental I, o fundamental II com escolas de surdos, eu não tenho dados aqui para comparar, então assim, eu sei que a situação não foi boa, como a gente gostaria que fosse, mas eu também não sei se a gente tivesse escolas de surdos aqui, com as pessoas na época que estava na educação de surdos... porque, assim, eu vi coisas, fora daqui, em outros estados, que eu não gostei; que chama de escolas de surdos, mas eu não gostei, então, assim, coisas que eu não faria com surdos dessa forma. Então, assim, odeio coral de surdos, eu odeio! É pra ser bonito, é pra emocionar, eu vi luvinhas brancas, pra emocionar e assim eu não suporto. São cobaias, é isso que são, e eu não gosto disso, né? Então assim, a minha ideia de cultura surda é uma outra ideia, então assim a minha esperança é de ter essa escola de educação infantil... acho que esse governo pode ter todos os defeitos, mas os surdos estão ganhando, estão ganhando. Acho que é a hora e a vez, é tudo ou nada, é aproveitar. A gente já viu tanta coisa. Paulo André, que é diretor do INES, é nosso amigo. É muito bom saber que ele é diretor, já teve tanto diretor... Isso é ganho desse governo. Então, vamos ver, vamos ver o que é que acontece. Sobre inclusão, eh..., não foi bom, mas é isso que nós tivemos. Eles chegaram onde chegaram hoje.

E – Uma coisa que me chamou atenção foi eles apontarem que gostam da disciplina de Português (comentário sobre a entrevista com os alunos no CAS)

P – É interessante. Eles sempre tiveram essa lógica, isso é iniciativa deles, até para os adultos, sempre tiveram a lógico. Porque o surdo é um povo. Eles têm em mente que todo ouvinte sabe o português, e eu digo a eles que não, que não, isso não é verdade, português é uma língua. Apesar deles estudarem o português, isso não

significa dizer que eles falam bem, pois é, é uma língua muito difícil. Ser usuário não significa ser conhecedor. Eles têm essa ideia que nós ouvintes sabemos... como se fosse. Sentem aqui acolhidos, tudo aqui acontece com eles, os namoros começam aqui, os casamentos começam aqui, aí o que eles imaginam também, aqui existem mãos... (inaudível) eu digo que eles gostam das minhas mãos. Tem muito isso, então assim, enquanto as minhas mãos forem úteis, eu ... existe essa questão. Até por ser psicóloga, hoje eu não atendo mais, mas, assim, o que acontece? A todo tempo... teve um seminário, tinha intérprete e o tema era surdos, cada um apresentou a história de um surdo que era destaque. Foi o tema do ano, e aí eles vieram assistir e aí quando eles chegavam, já perguntam: 'palestra?' é essa palavra? eles gostam, eles querem aprender o português. Os jovens de hoje me perguntam... por que eles... né?

Comentário sobre o português

P – Eles querem saber se tá legal, como é esse texto, se tá bom o texto [...] então assim, isso aí pra eles hoje se torna mais fácil, a língua de sinais e a língua portuguesa.

E - Comentei sobre uma das entrevistadas, que falou que no CAS aprende as palavras.

P – Ela [a aluna entrevistada] tem uma história bem interessante.

E - Se quiser acrescentar mais alguma coisa.

P - Eu acho assim, que o trabalho no CAS... a gente fica imaginando isso. Ainda ontem a gente pensou quanta coisa precisa fazer ainda. É pouco, precisa fazer mais, né? Começa com a ideia, como se a gente tivesse ainda todo tempo do mundo pra fazer muita coisa. Eu tou com 51, (risos), mas parece que é assim, todo dia aparece surdos, é uma fábrica de surdos, como parar esse trabalho? Não dá, e o que é que a gente tá descobrindo agora? Eh! Uma das coisas que a gente quer tentar ver, a gente quer tentar se reunir com a secretaria da educação. Não é muito a nossa praia, porque a gente é estado. Vamos tentar conversar pra ver essas possibilidades, e outra situação é que a gente quer fazer um trabalho com a criança surda e a gente quer tentar dar mais ênfase a esse trabalho, principalmente com os pais. Cada vez mais quando eles chegam aqui, eles chegavam antes. Então assim, não dava pra fazer muita coisa com a família. Uma das coisas que a gente tem que tentar retomar... sempre, é impressionante. A gente tem jovens professores, por que os pais não se envolvem também? Ainda tem o ranço. Tem dois motivos, um que os nossos alunos são a maioria de periferia, então, é preciso conscientizar esses pais disso, a gente sempre acha que é nossa tarefa também. A gente sempre fica devendo isso, então a gente vai tentar ver isso em 2020. Tem ideias. A gente tem materiais, a gente tem jogos, sempre tem ideias do que se tem a fazer.

Após a entrevista, conversamos ainda sobre a AAPPE e a entrevistada comentou que as instituições trabalham cada uma no seu canto.