



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISIS MONTEIRO RODRIGUES**

**A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA SURDA NO CONTEXTO**  
**ESCOLAR DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL PIEMONTE DO PARAGUAÇU I DE**  
**ITABERABA-BAHIA**

Feira de Santana – BA

2018

**ISIS MONTEIRO RODRIGUES**

**A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA SURDA NO CONTEXTO  
ESCOLAR DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL PIEMONTE DO PARAGUAÇU I DE  
ITABERABA-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo.

Feira de Santana – BA

2018

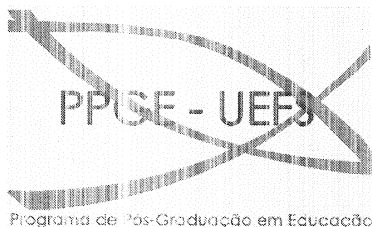
### **Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado**

R613i Rodrigues, Isis Monteiro  
A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro  
Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de  
Itaberaba-Bahia / Isis Monteiro Rodrigues. - 2018.  
134 f.: il.

Orientador: Miguel Almir Lima Araújo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Surdos – Educação. 2. Surdez – Aspectos culturais. 3. Centro  
Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I – Itaberaba,  
BA. I. Araújo, Miguel Almir Lima, orient. II. Universidade Estadual de  
Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376.33



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## **ISIS MONTEIRO RODRIGUES**

### **“A (IN)VISIBILIDADE DA CULTURA SURDA NO CONTEXTO ESCOLAR DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PIEMONTE DO PARAGUAÇU I DE ITABERABA-BAHIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 15 de maio de 2018

Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo -- Orientador - UEFS

Prof.ª Dr.ª Nanci Araújo Bento -- Primeira Examinadora - UFBA

Prof.ª Dr.ª Solange Lucas Ribeiro - Segunda Examinadora- UEFS

**RESULTADO: APROVADA**

Dedico este trabalho aos protagonistas dele, os Surdos, sujeitos detentores de uma cultura permeada por singularidades, que lutam para que estas possam ser manifestadas e aceitas pela sociedade ouvinte, resistindo assim, às tentativas de imposição cultural desta.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, que com toda sua magnitude guiou e guia todos os meus passos na intensa jornada da vida.

Ao meu saudoso pai Roberto, pelos ensinamentos e exemplos de honestidade, generosidade, coragem e persistência.

A minha mãe Amélia, pelo amor, dedicação em minha criação e pela infalível presença nos momentos mais especiais e difíceis da minha vida.

A meu filho João Roberto, meu ser de luz, que enche a minha vida de alegria, amor, ternura e coragem para enfrentar os desafios da vida.

A meu esposo, companheiro e amor da minha vida, Fábio, pela paciência, aconchego e compreensão comigo, motivando-me sempre a seguir em frente e concluir os objetivos por mim traçados.

Ao meu irmão Ícaro, pelo acolhimento e incentivo para a realização desse estudo.

A minha tia Tarcisa, pelo incentivo e apoio na realização desse trabalho.

A toda minha família, por apoiar-me nessa caminhada e compreender as minhas ausências.

Aos meus colegas de caminhada no mestrado, em especial a Alisson, Naiara e Tânia, com os quais ri, chorei, compartilhei angústias e experiências.

Ao prof. Miguel Almir Lima de Araújo pela assiduidade, pontualidade e cuidado no trabalho de orientação.

A todos os docentes do PPGE, em especial a Antônia Almeida Silva, Carlos Cesar Barros, Maria Helena da Rocha Besnosik, Marinalva Lopes Ribeiro e Mirela Figueiredo Santos Iriart pelos conhecimentos e diálogos a mim oportunizados.

Aos funcionários do PPGE que sempre foram solícitos comigo.

Ao Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I – CETEP-PPI, pelo acolhimento e fornecimento de informações relevantes a minha pesquisa.

A todos os participantes desta pesquisa, em especial aos estudantes surdos.

À banca examinadora, pelas importantes considerações sobre meu trabalho, que oportunizaram reflexões e aprimoramento deste.

A Stela Fernandes pela paciência, atenção e pelos diálogos sobre a minha pesquisa.

A todos os amigos que direta ou indiretamente me apoiaram nessa caminhada.

## **Luz sem fim**

A chama que mantém acesa

A língua, a cultura, a luta.

Uma luz sem fim.

Autor do poema:

Nelson Pimenta

Tradução: site Cultura Surda



## RESUMO

A presente dissertação, intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”, tem como objetivo analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda, e buscar contribuir no processo de positividade da identidade surda e na afirmação de suas especificidades culturais nas práticas educativas. A fundamentação teórica desta pesquisa pauta-se nos estudos sobre a surdez, a cultura surda, seus artefatos culturais, o multiculturalismo crítico, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, com aportes em Batista e Canen, Costa, Hall, Kelman, McLaren, Perlin, Quadros, Rosa, Sá, Skliar, Strobel, entre outros. A pesquisa, com abordagem qualitativa, inspirada na etnografia, teve como sujeitos pesquisados estudantes surdos, professoras, tradutores e intérpretes da língua de sinais, a coordenadora pedagógica e o diretor da escola pesquisada. Os instrumentos utilizados para a construção de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. Utilizei também o diário de campo e fotografias. Os resultados da pesquisa, indicaram que os artefatos culturais dos surdos, como a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais, de forma geral, não são contemplados pela escola pesquisada. Desse modo, o primeiro artefato, a língua de sinais, é contemplado parcialmente, sendo utilizado apenas pelos estudantes surdos e pelos tradutores e intérpretes da língua de sinais da escola. O segundo artefato é contemplado em alguns projetos desenvolvidos pela escola, mas não faz parte das práticas de todos os docentes pesquisados. Já o terceiro artefato, somente é inserido nas atividades extraclasse da instituição escolar. Assim, conclui-se que a cultura surda tem pouca visibilidade na escola pesquisada. Desta maneira, torna-se necessário a adoção de algumas medidas fundamentais para a afirmação e a permanência da cultura surda no espaço escolar, como: momentos de sensibilização dos profissionais ouvintes da escola sobre a surdez e as suas especificidades; socialização da LIBRAS na escola, a fim de que a comunicação com os estudantes surdos não fique restrita aos tradutores e intérpretes da língua de sinais; ampliação do quadro de tradutores e intérpretes da língua de sinais, para que os surdos sejam assistidos em todas as aulas; esclarecimento sobre a função do TILS; investimento em formação de professores para atuarem na área da surdez, a fim de que conheçam as peculiaridades desta e a contemple no campo metodológico e na elaboração de projetos que levem em consideração as peculiaridades visual, linguística e artística dos surdos. Enfim, projetos que favoreçam a cultura surda, dando-lhe maior relevância e visibilidade na escola.

**Palavras-Chave:** Surdez. Estudos Culturais. Estudos Surdos. Multiculturalismo Crítico. Libras.

## ABSTRACT

This dissertation, entitled "The (in)visibility of the deaf culture in the school context of the Territorial Center of Professional Education of Piedmont of Paraguaçu I of Itaberaba-Bahia", aims to analyze how the school space has been perceiving and considering the different cultures existing in its context, specifically the deaf culture, and seek to contribute to the process of positivation of the deaf identity and the affirmation of its cultural specificities in educational practices. The theoretical basis of this research is based on studies on deafness, deaf culture, cultural artifacts, critical multiculturalism, Cultural Studies and Deaf Studies, with contributions in Batista and Canen, Costa, Hall, Kelman, McLaren, Perlin, Quadros, Rosa, Sá, Skliar, Strobel, among others. The research, with a qualitative approach, inspired by ethnography, had as subjects studied deaf students, teachers, translators and sign language interpreters, pedagogical coordinator and the director of the researched school. The instruments used for the construction of data were the semi-structured interview and participant observation. I also used the field diary and photographs. The results of the research indicated that the cultural artifacts of the deaf, such as sign language, visual experience and the visual arts, are generally not considered by the school. Thus, the first artifact, sign language, is partially envisaged, used only by deaf students and translators and interpreters of sign language at the school. The second artifact is contemplated in some projects developed by the school, but it is not part of the practices of all teachers studied. Already the third artifact, only inserted in the extra class activities of the school institution. Thus, it is concluded that the deaf culture has little visibility in the researched school. Thus, it is necessary to adopt some fundamental measures for the affirmation and permanence of the deaf culture in the school space, such as: moments of sensitization of the hearing professionals of the school on deafness and its specificities; socialization of LIBRAS at school so that communication with deaf students is not restricted to sign language translators and interpreters; extension of the cadre of sign language translators and interpreters so that the deaf are assisted in all classes; clarification on the role of TILS; investment in training teachers to work in the area of deafness, so that they know the peculiarities of this and contemplate in the methodological field and in the elaboration of projects that take into account the visual, linguistic and artistic peculiarities of the deaf. Finally, projects that favor the deaf culture, giving it greater relevance and visibility in school.

**Keywords:** Deafness. Cultural Studies. Deaf Studies. Multiculturalism Critical. Libras.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Aula de Química	P. 89
FIGURA 2	Atividade do projeto Redijaê	P. 93
FIGURA 3	Sinalização em Libras da escola	P. 99
FIGURA 4	Aula de Química	P. 106
FIGURA 5	Palestra e estandes sobre doação de órgãos	P. 107
FIGURA 6	Palestra e estandes sobre doação de órgãos	P. 107
FIGURA 7	Aula de Sociologia	P. 108
FIGURA 8	Apresentação de samba de roda	P. 109
FIGURA 9	Projeto Redijaê	P. 110
FIGURA 10	Campanha de combate ao suicídio	P. 110
FIGURA 11	Aluno surdo jogando dominó com os alunos ouvintes, no intervalo da escola	P. 111

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Caracterização dos Surdos	P. 81
QUADRO 2	Caracterização das Professoras	P. 82
QUADRO 3	Caracterização dos Tradutores e Intérpretes da língua de sinais	P. 83
QUADRO 4	Caracterização da coordenadora pedagógica	P. 84
QUADRO 5	Caracterização do diretor escolar	P. 84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBDS	Confederação Brasileira de Desporto dos Surdos
CEAPE	Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETEP-PPI	Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I
DA	Deficiência Auditiva
ELS	Escrita em Língua de Sinais
FACE	Faculdade de Ciências Sociais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSME	Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SW	Sign Wrinting
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDD	Telephone Device for the Deaf
TILS	Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 CULTURAS E CULTURA SURDA: TECENDO DIÁLOGOS</b>	<b>21</b>
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE CULTURA	21
2.2 A CULTURA SURDA	25
2.3 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS E A SURDEZ	33
2.4 CULTURA(S), IDENTIDADE(S) SURDA(S) E DIFERENÇA	42
2.5 O MULTICULTURALISMO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCUSSÃO DA(S) CULTURA(S) E DA(S) IDENTIDADE(S) SURDA(S)	47
<b>3 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS CULTURAS: O LUGAR DA CULTURA SURDA</b>	<b>51</b>
3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	51
3.2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO MULTICULTURAL	55
3.3 A INCLUSÃO ESCOLAR E AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESAFIOS PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA SURDA	59
3.4 RUMO A UMA PEDAGOGIA SURDA	64
<b>4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS</b>	<b>70</b>
4.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	70
4.2 DESCRIÇÃO DO LOCAL E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	75
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>80</b>
5.1 AS VOZES DOS ATORES DA ESCOLA	85
5.2 A ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO	104
5.3 CONFRONTO DAS ENTREVISTAS COM O DIÁRIO DE CAMPO	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>127</b>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCANDOS	130
ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS DOCENTES	131
ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DA LIBRAS	132
ROTEIRO DE ENTREVISTA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	133
ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRIGENTE ESCOLAR	134

## 1 INTRODUÇÃO

Início esta caminhada mostrando como se deu a minha relação com o objeto de estudo, período este compreendido entre a minha formação acadêmica e a atuação como docente de surdos.

Minha vida acadêmica teve início no ano de 2005, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Campus XIII, em Itaberaba - Bahia. Durante o curso, tive a felicidade de ser contemplada com estudos e discussões sobre diferentes concepções de ensino e aprendizagem, bem como sobre o importante papel desempenhado pelo professor na formação de cidadãos críticos e reflexivos, além da relevância da educação como uma forma de intervenção na sociedade. Segundo Paulo Freire (2006, p. 98):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma dessas coisas.

Diante desse contexto, começaram a surgir algumas inquietações em relação à minha forma de intervir no mundo como educadora. Encontrava-me no final do quarto semestre, à deriva em um curso de educação, com um campo de estudo bastante amplo, com vários públicos. Até este período, ainda não tinha encontrado algo que me motivasse, ou seja, a minha verdadeira fonte de inspiração como pesquisadora.

Foi no percurso do quinto semestre, mais precisamente na disciplina de Educação Especial, através dos estudos sobre a educação inclusiva e as pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente com o público surdo, que comecei a me identificar. A partir de então, o curso de pedagogia começou a fazer sentido para mim. Posteriormente, foram surgindo os estágios e eu, encantada com o mundo surdo, resolvi estagiar em uma escola regular com classe inclusiva. Começaram minhas observações, inquietações e, principalmente, a curiosidade em relação à língua utilizada por estes sujeitos, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Durante os intervalos das aulas, tentava me comunicar com estes com a ajuda de um dicionário de LIBRAS, com o objetivo de ampliar minha comunicação com os alunos surdos, pois sentia-me incomodada quando não entendia o que me diziam e me angustiava a



dependência de uma terceira pessoa para mediar a comunicação, nesse caso, o tradutor e intérprete da LIBRAS.

Nos anos seguintes do curso, fui aprimorando a minha aprendizagem da LIBRAS. Fiz alguns cursos na área e participava das comunidades surdas. Devido a isto, fui ampliando minha curiosidade e, conseqüentemente, a pesquisa na área da surdez, especificamente, sobre a língua de sinais, a cultura e a identidade surda. Devido a esse motivo, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso sobre essa temática. A referida pesquisa foi intitulada “Língua de Sinais: implicações para a construção da identidade surda”. Esta tinha como objetivo compreender a influência dessa língua no processo de constituição das comunidades surdas, bem como compreender a formação de suas identidades.

Em 2009, praticamente terminando o curso, fiz um estágio voluntário de três meses no Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial-CEAPE, situado em Itaberaba-Ba. No CEAPE, atuei no Atendimento Educacional Especializado-AEE<sup>1</sup>, especificamente, no atendimento aos surdos. Neste período, tive maior contato com os estudantes surdos, desenvolvendo assim, um maior vocabulário na referida língua e conhecimento pedagógico nesta área. No ano seguinte a essa experiência, fui contratada para lecionar no CEAPE, lugar em que permaneci por dois anos.

Apesar de minha pouca experiência na educação de surdos, comecei a estudar sobre a referida temática através de leituras de autores que pesquisam essa área. Fiz alguns cursos de extensão sobre o AEE, educação bilíngue para o surdo, ou seja, o uso de duas línguas, sendo a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segundo idioma para os surdos. Frequentei grupos de estudos, bem como participei de alguns congressos sobre educação de surdos. Além do trabalho desenvolvido neste centro, fui contratada também para trabalhar no turno vespertino, como tradutora e intérprete da LIBRAS em uma escola regular da rede municipal, a Escola Municipal Edgar Santos, a qual, na época, tinha três alunos surdos incluídos.

Os trabalhos desenvolvidos no AEE, como professora de surdos, bem como tradutora e intérprete da LIBRAS na escola regular, foram os principais precursores de minhas inquietações e curiosidades sobre a maneira como os surdos relacionavam-se com os seus pares e interagem com o mundo. Estas peculiaridades causaram e ainda causam em mim uma necessidade de ir

---

<sup>1</sup> O Atendimento Educacional Especializado- AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Este atendimento é ofertado no contraturno escolar, podendo ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas.

em busca de maiores observações, de mais convívio com os surdos, bem como maiores estudos sobre a área.

Com o propósito de aprofundar meus conhecimentos, fiz um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, na Faculdade de Ciências Sociais - FACE, situada em Feira de Santana-Ba, no período compreendido entre os anos de 2011 à 2012. Neste curso, pude realizar estudos sobre a educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, novas linguagens e tecnologias na Educação Especial, bem como, metodologia da pesquisa em Educação Especial e Inclusiva.

Buscando focar minha atenção na Educação de Surdos, mais precisamente na cultura surda, cursei uma especialização em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, na Faculdade Escola de Engenharia de Agrimensura, localizada em Salvador-BA, com início em 2012 e término em 2013. Durante este estudo, pude refletir sobre os fundamentos históricos, biológicos e legais dos surdos; pesquisei a respeito da Língua Brasileira de Sinais, seus aspectos linguísticos e gramaticais, bem como sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, além da cultura, identidade e pedagogia surda, um sistema educativo próprio dos surdos, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença e do reconhecimento político.

Ainda sobre a Educação de Surdos, em 2012, o município de Itaberaba-Bahia adota a política que prioriza o AEE nas redes regulares de ensino e transfere o núcleo de atendimento ao surdo do CEAPE para a Sala de Recursos Multifuncional-SRM, do Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana- INSME. Sendo assim, neste ano, comecei a trabalhar nesta escola como tradutora e intérprete da LIBRAS, bem como na SRM como professora de AEE para estudantes surdos, onde tenho desempenhado estas atividades até o presente momento. Nesta escola, meu contato com os surdos se tornou mais efetivo, pois o número destes matriculados é maior que o número de matriculados na escola anterior, o que permite o contato com grupos diversos de surdos com diferentes vivências, favorecendo a convivência e a troca de experiências de linguagem e comunicação. Sem falar que estes, por estarem em maior convívio com seus pares linguísticos, tinham maior fluência na LIBRAS, o que oportunizava a eles mais acesso as informações e, conseqüentemente, um grau de politização considerável. Isso permitiu a eles reivindicar seus direitos enquanto cidadãos; e a mim, como observadora e ao mesmo tempo participante da comunidade surda, proporcionou uma experiência rica e gratificante. Através destes convívios, das constantes observações dos conflitos vivenciados pelos surdos na escola e na sociedade, surgiu então o meu despertar pelo estudo da cultura surda.

A presente pesquisa intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”, tem como objetivo geral analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda, e buscar contribuir no processo da positivação da identidade surda e na afirmação de suas especificidades culturais nas práticas educativas. Diante disso, a pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda?

Desta forma, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: 1) verificar o papel que a identidade e a cultura surda ocupa e desempenha no contexto escolar; 2) averiguar até que ponto as especificidades culturais da surdez, tais como a língua, a experiência visual e as artes visuais, são vistas pela escola e quais conflitos culturais e identitários os surdos vivenciam nesse ambiente; 3) identificar em quais situações é dado espaço para que exista a afirmação da identidade e da cultura surda no espaço escolar; 4) contribuir no processo de afirmação da cultura surda no âmbito escolar, por meio do incentivo de práticas educativas que contemplem as especificidades culturais dos sujeitos surdos, tais como, a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais.

Nesta perspectiva, devido ao tema dessa pesquisa, a mesma está vinculada à linha de pesquisa Culturas, formação e práticas pedagógicas, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, por acreditar que esta contempla, entre outros aspectos, um estudo a partir do enfoque multicultural. Vale ressaltar que esta pesquisa enfatiza o multiculturalismo crítico que, de acordo com o pensamento de McLaren (1997, p. 123), “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”.

Neste sentido, a perspectiva do multiculturalismo crítico visa o reconhecimento das diversas culturas existentes, bem como a possível convivência entre estas, através do respeito às diferenças e a conseqüente valorização das particularidades de cada cultura.

Dessa forma, consideramos <sup>2</sup> que esta pesquisa possui relevância na esfera epistemológica, social e política, pois ela se constitui em um estudo científico que busca investigar as relações dos sujeitos surdos na sociedade, a fim de proporcionar uma reflexão sobre o contexto sociocultural em que os surdos estão inseridos. Objetiva, com isso, a aceitação

---

<sup>2</sup> O uso da primeira pessoa do plural no texto é devido a este ser uma construção coletiva da pesquisadora com o orientador.

e a valorização da cultura surda pela sociedade, através da ênfase em suas especificidades, bem como o reconhecimento de uma diferença cultural e não apenas um déficit, buscando assim contribuir com a garantia dos direitos sociais e culturais dos surdos.

Assim, a fim de contemplar a temática desta pesquisa, bem como dar uma sequência lógica às discussões enunciadas nesta, a mesma foi organizada em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo denominado “Culturas e cultura surda: tecendo diálogos”, trazemos à tona concepções de cultura formuladas por alguns autores, como Laraia (2009); Veiga-Neto (2003); Eagleton (2005); Sá (2006); Strobel (2009); Batista e Canen (2012). Estas mostram concepções e maneiras diferentes de perceber a cultura, fazendo um elo entre as diversas culturas existentes e introduzindo o debate sobre o fator principal desta pesquisa, a cultura surda.

Ainda no capítulo mencionado, discutimos sobre a cultura surda, apresentamos as peculiaridades, os artefatos culturais e o processo de formação desta cultura, bem como destacamos as contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos para o estudo da surdez e da cultura surda, pois ambos se constituem como campo de investigação cultural. O primeiro faz um estudo das diversas culturas existentes; já o último, por ser uma ramificação do primeiro, enfatiza também as questões das culturas, especificando a cultura surda.

Ainda neste capítulo, abordamos também a relação entre cultura(s) e identidade(s) surda(s) com a diferença, mostrando que a surdez se constitui como uma diferença linguística, cultural e identitária pautada na experiência visual e no uso da língua de sinais, que são vivenciados nas comunidades surdas. Por fim, este capítulo ressalta as contribuições do multiculturalismo para as discussões da(s) cultura(s) e identidade(s) surda(s), pois este representa uma ruptura com a visão monocultural, valorizando assim as particularidades, as diversidades culturais e identitárias.

No capítulo intitulado “Relação entre a escola e as culturas: o lugar da cultura surda”, investigamos as concepções dos atores da escola sobre cultura, mais especificamente investigamos como estudantes, professores, coordenadores e diretores concebem a cultura surda. Abordamos também a função social da escola, enfatizando a perspectiva desta como uma instituição multicultural, bem como fizemos uma análise da proposta inclusiva implantada pelo Ministério da Educação (MEC) nas escolas regulares, as práticas educativas desenvolvidas por tal proposta e o lugar da cultura surda neste contexto. Ressaltamos a importância da Pedagogia Surda enquanto um programa de pesquisa em educação que valoriza as peculiaridades dos surdos, primando pela ênfase na diferença cultural, identitária, linguística e pedagógica dos

surdos, e pelo reconhecimento político destes. Assim, a Pedagogia Surda se constitui como fonte de resistência às práticas educativas de cunho ouvintista impostas aos surdos.

No capítulo seguinte, “Perspectivas metodológicas”, fizemos um desenho da pesquisa, ou seja, mostramos a abordagem metodológica que melhor norteia o trabalho do pesquisador, possibilitando a este uma melhor compreensão dos sujeitos e do contexto estudado. Neste sentido, a pesquisa foi norteada pela abordagem qualitativa, transitando pela etnografia. Para a construção de dados, foram utilizados dois importantes dispositivos, a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Esta pesquisa foi realizada no Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I, de Itaberaba-Bahia, e teve como público alvo alunos surdos, professoras que trabalham com estes alunos, tradutores e intérpretes da LIBRAS, a coordenadora pedagógica e o diretor da referida unidade escolar.

No último capítulo, intitulado “Descrição e análise dos dados”, foram feitas as interpretações dos dados da pesquisa, realizada por meio do trabalho com categorias. Assim as categorias estabelecidas nesta pesquisa tiveram como parâmetro a recorrência das respostas das entrevistas realizadas com os grupos dos sujeitos que participaram desta, a saber: estudantes surdos, professoras que atuam com estes estudantes, tradutores e intérpretes da língua de sinais – TILS, a coordenadora pedagógica e o diretor escolar. Após a apresentação das entrevistas, apresentamos as descrições das observações feitas no diário de campo. Em seguida, fizemos o confronto das entrevistas com as observações realizadas no diário de campo. Por fim, retomamos as discussões anteriores com os seus respectivos embasamentos teóricos, na tentativa de responder aos questionamentos que foram levantados nesta pesquisa.

## 2 CULTURA E CULTURA SURDA: TECENDO DIÁLOGOS

### 2.1 CONCEPÇÕES SOBRE CULTURA

Podemos iniciar a discussão deste capítulo com base em alguns questionamentos. Que concepções temos sobre cultura? Todas as pessoas têm cultura? Existe uma cultura única, determinante, da qual todos os membros de uma sociedade participam? Quais concepções de cultura estão inerentes em nós quando julgamos os costumes dos demais tendo como referência os nossos? Para refletirmos sobre estes questionamentos, neste texto faremos um estudo sobre o referencial teórico relacionado à temática da cultura.

Conforme Laraia (2009), no final do século XVIII o termo *Kultur* foi utilizado para representar os aspectos espirituais de uma comunidade. Ao passo que o vocábulo francês *Civilization* fazia referência às realizações materiais das pessoas. Mais tarde, Tylor sintetizou os dois termos, transformando-os no vocábulo inglês *Culture*. Segundo Laraia (2009, p. 14), Tylor definiu cultura como “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Assim, na concepção de Tylor (*apud* LARAIA 2009, p. 28), cultura abrange “todas as possibilidades de realização humana [...]”. Desta forma, o autor define cultura como “todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética [...]”

Na visão de Sá (2006, p. 110), “a cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valores, da arte, das motivações, etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade, etc.”

Strobel (2009a) define cultura como a herança que determinado grupo social transmite a seus membros e esta transmissão se dá por meio da convivência. Nesta perspectiva, a questão cultural deve ser considerada no plural, a fim de que as manifestações culturais de diversos grupos possam ser aceitas.

Dessa forma, para os autores mencionados, cultura é tudo que é vivenciado pelos seres humanos, tudo aquilo que é transmitido ou compartilhado na convivência em sociedades. Assim, cada sociedade ou grupo têm uma cultura própria, sendo esta compreendida pelos conhecimentos, as línguas, as crenças, os hábitos, os costumes, dentre outros. Por essa razão, pode-se dizer que existem várias culturas, sendo cada uma delas constituídas por suas singularidades.

Na concepção de Eagleton (2005), o termo cultura situa-se entre os mais complexos da língua inglesa. De acordo com o autor, o vocábulo cultura significa lavoura, ou ocupação com o crescimento natural. “A palavra *coulter*, que é cognata de cultura, significa lâmina do arado. Derivamos assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo” (EAGLETON, 2005, p.11).

Para Araújo (2013), o vocábulo cultura tem origem do latim *colere*, que significa cuidar, cultivar e cultivar. “[...] podemos considerar que cultura se traduz nas formas expressivas de cuidados que temos com as coisas humanas, com os territórios geo-históricos nos quais vivemos nas expressões de cultivo dos pensares e sentires, dos valores e crenças que constituem o existir e o co-existir humanos” (ARAÚJO, 2013, p. 1).

Para ambos autores citados acima, a palavra cultura significa cultivo, cuidado, porém esses vocábulos têm sentidos e contextos diferentes para eles. O primeiro enfatiza cuidado com o ato de cultivar, de cuidar da terra. Já o segundo ressalta o cuidado com as relações humanas e com os ambientes onde ser humano habita.

Veiga-Neto (2003) relata também que no século XVIII alguns intelectuais alemães utilizaram o termo *Kultur* para representar:

A sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo [...] (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

Assim, o vocábulo “Cultura” era escrito com letra maiúscula para representar sua elevada posição, e no singular para simbolizar o *status* de única e servir de modelo a ser seguido por outras sociedades. Na concepção de Veiga-Neto (2003, p. 7):

Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura. Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”.

Em decorrência desse fato, ou seja, da supremacia da alta cultura sobre a baixa cultura, surgiu o caráter elitista da cultura, que desencadeou concepções etnocêntricas sobre as demais culturas, ocasionando modos depreciativos de comparação, tais como: “fulano é culto, esse grupo tem uma cultura superior àquele outro, ou o nosso problema é a falta de cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Para Laraia (2009), “o etnocentrismo, de fato, é um fenômeno. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a única expressão”.

Aparentemente, o fato de o homem ver o mundo através de sua cultura, pode até soar como natural, mas camufla a pretensão desse em considerar o seu modo de vida como parâmetro. De acordo com Laraia (2009, p. 67):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante.

Neste horizonte, os nossos modos de enxergar as coisas, o mundo, os nossos comportamentos, são frutos de concepções diferentes de moral, valor e costumes pertencentes a determinados grupos culturais. Assim, indivíduos de culturas diferentes agem de maneira diferente e são facilmente identificados de acordo com as características culturais de seu grupo.

Conforme Strobel (2009a), nos estudos e pesquisas sobre a cultura identificam-se variações sobre esta, sendo que as tradicionais limitam o conceito de cultura a algumas representações artísticas, enquanto as contemporâneas apresentam o campo cultural como um horizonte mais amplo. Segundo Strobel (2009a, p. 17):

As várias suposições limitadas em compreender a cultura resultam de um conjunto corriqueiro para referir unicamente às manifestações artísticas. Ou é identificada como os meios de comunicação de massa ou, então, cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, sua comida e sua língua.

Strobel (2009a, p. 18), afirma ainda que “cada teoria sobre cultura é o resultado de uma história particular que inclui os escritos de vários pesquisadores que tinham sua própria ideia em relação às culturas diferenciadas”.

Desta forma, podemos dizer então que cultura é um vocábulo polissêmico que representa as diferentes concepções dos sujeitos, podendo, assim ser transmitida e interiorizada em diferentes formas, desde uma visão baseada no senso comum, que atribui à cultura um caráter monocultural, assim como uma concepção mais abrangente, que admite a existência de várias culturas. Vale salientar que nesta pesquisa dialogamos com o conceito sócio-antropológico de cultura defendido por Laraia (2009).

Laraia (2009) faz importantes considerações sobre concepções de cultura relacionadas a um determinismo biológico, ou seja, a atribuição de algumas especificidades e habilidades como inatas nos humanos, assim como a um determinismo geográfico. Isto é, as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural, mostrando que, apesar das concepções mencionadas, alguns antropólogos estão convictos de que as diferenças genéticas e do espaço físico não determinam as diferenças culturais. Na concepção de Laraia (2009, p. 24):



A posição da moderna antropologia é que a “cultura age seletivamente”, e não casualmente, sobre o seu ambiente, explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura. As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente.

Nesta perspectiva, as diferenças culturais dos indivíduos são determinadas pelos costumes e práticas de um determinado grupo social sendo o seu comportamento guiado por um aprendizado condizente com os costumes desse grupo, uma endoculturação, ou seja, uma cultura partilhada dentro do grupo pertencente. Sendo assim, as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexo diferentes não são necessariamente determinadas biologicamente como também é possível existir uma variedade cultural dentro de um mesmo ambiente físico, havendo assim, uma interlocução biocultural. Tais fatos demonstram que aspectos biológicos e geográficos são relevantes na vida dos indivíduos, mas estão longe de isoladamente determinar suas condutas, pois o fator cultural e as relações sociais estabelecidas por este indivíduo são mais predominantes nesse contexto.

De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 7), por muito tempo, a sociedade aceitou sem questionamentos a concepção de cultura como “o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc”. Nessa ótica, a cultura foi tida por muito tempo como única e universal. “Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Assim, na concepção do autor, na modernidade perdurou, por muito tempo, uma concepção epistemológica monocultural.

O autor mencionado relata que, a partir dos anos 20, surgem indagações sobre o conceito moderno de cultura. Assim, a Sociologia, a Filosofia, a Linguística e a Antropologia começaram a questionar a epistemologia monocultural. Mais tarde, os Estudos Culturais desconstruem o conceito moderno de cultura, ou seja, a concepção monocultural, deslocando a ênfase no vocábulo cultura para culturas. Por essa razão, Araújo (2013, p. 2) afirma que “dada essa sua diversidade e complexidade, a palavra cultura tem sido tratada como expressão plural: culturas”. Ainda segundo o autor:

As culturas são sedimentadas a partir dos estados de permanência e de mudanças que demarcam os fenômenos humanos desde os mananciais das tradições de cada povo, com seu dinamismo próprio. Configuradas pelas singularidades dos diversos grupamentos, as culturas são plasmadas pelo arco tensional da diversidade que projeta as identidades e as diferenças de cada povo, entre os povos. (ARAÚJO, 2013, p. 2-3)

Assim, no entendimento de que não existe uma cultura única e sim culturas, torna-se necessário o reconhecimento e a valorização das múltiplas práticas culturais como forma de aceitação e respeito às diferenças e às diversidades, pois estas se constituem nas singularidades, nas subjetividades de cada grupo de indivíduos.

Para Araújo (2013, p. 8), o vocábulo diversidade “vem de diversos e conota desafio entre diversos, fluxo tensorial entre diferentes, divergência entre múltiplos”.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) compreende a diversidade cultural como a “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” (UNESCO, 2005, p. 5).

A UNESCO aprovou em 2001 a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento no qual apresenta indicativos que envolvem a questão da diversidade cultural e o pluralismo, diversidade cultural e ética, diversidade e preservação do patrimônio cultural, criatividade e solidariedade internacional. A respeito da diversidade cultural o referido documento preconiza:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (UNESCO, 2001, s/p)

Neste sentido, a diversidade cultural enfatiza o respeito pelas culturas existentes, primando pelo direito das manifestações destas nos diversos espaços sociais. Tal perspectiva visa também a garantia de uma convivência harmônica entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, promovendo um intercâmbio cultural e valorizando assim as diferenças existentes. Assim, na perspectiva da diversidade cultural como campo de acolhimento das diferentes culturas, enfatizamos a discussão sobre a cultura surda, que também é constituída como uma diferença linguística e identitária, que prima pelo seu reconhecimento social.

## 2.2 A CULTURA SURDA

No âmbito geral, como vimos, o termo cultura possui vários significados. No que se refere à área da surdez, tal vocábulo simboliza as peculiaridades dos sujeitos surdos, como as histórias, os costumes, os hábitos e, principalmente, a língua partilhada por estes, a língua de sinais, elemento constitutivo da subjetividade e do sentido da cultura surda.

Nesta perspectiva, a cultura surda é constituída por valores, normas e condutas que são próprias da comunidade surda. Na concepção de Strobel (2009a, p. 27):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

De acordo com a autora mencionada, as comunidades surdas no Brasil têm uma longa história. O povo surdo<sup>3</sup> deixa muitas tradições e histórias em suas organizações. Estas tiveram início diante de uma necessidade do povo surdo de ter um espaço para se reunir e resistir contra as práticas ouvintistas que não reconheciam sua cultura. Skliar (2005) denomina “ouvintismo” a relação de poder, de dominação, estabelecida pelo ouvinte que enfatiza a deficiência, a necessidade de normalização e que, conseqüentemente, desvaloriza o surdo, obrigando-o a agir como se fosse ouvinte. Essa visão considerada etnocêntrica vê a identidade ouvinte como superior a tudo que se refere aos surdos. Assim, as organizações, as associações e a federação de surdos tiveram uma finalidade importante na defesa de políticas voltadas para o reconhecimento da cultura surda, bem como, o direito a outros fatores primordiais, como a vida esportiva, política, religiosa e fraternal dos povos surdos.

Existe uma grande diversidade de comunidades surdas e cada grupo é organizado de maneira diferente, de acordo com as suas semelhanças, tais como raça, religião, profissão e outras características. Strobel (2012) faz uma breve contextualização sobre o início das comunidades surdas que, segundo a autora, originou-se a partir da tradição de encontros dos sujeitos surdos americanos e europeus, em banquetes para festejar o aniversário do Abade L’Epée, conhecido como o “pai dos surdos”. Conta-se que ele se dedicou aos cuidados dos surdos e foi o fundador da primeira escola de surdos do mundo, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos<sup>4</sup>, em Paris, no ano de 1750. A autora afirma que esses encontros foram importantes para o fortalecimento das comunidades surdas, pois estimulou a fundação das associações de surdos, como também a criação de novas escolas de surdos com professores surdos e, principalmente, a presença da língua de sinais, elemento característico da cultura surda. De acordo com Strobel (2009a, p. 34):

---

<sup>3</sup> Grupo constituído por sujeitos surdos que utilizam língua, costumes, tradições e histórias em comum. Povo surdo refere-se aos sujeitos surdos que, mesmo não habitando o mesmo local, estão ligados pela origem, pela cultura surda (STROBEL, 2009a).

<sup>4</sup> Surdo-mudo é uma denominação antiga e incorreta atribuída ao surdo. Tal denominação está atrelada a uma visão clínica da surdez, que enfatiza o déficit, prima pela reabilitação. Nesta pesquisa, dialogamos com a visão sócio-antropológica, assim, adotamos a denominação surdo, a qual enfatiza os aspectos culturais da surdez, dentre eles a língua de sinais.

Se uma língua transborda de uma cultura, que é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam referências do povo surdo.

Embora a língua de sinais já tenha obtido um lugar de destaque na área de estudo da linguagem, algumas narrativas equivocadas sobre essa língua ainda permanecem. De acordo com Gesser (2009, p. 81), “muitas crenças e preconceitos ainda são compartilhados e permanecem muito vivos e fortes na nossa sociedade [...]. Ao falar sobre a língua de sinais, transitamos por crenças como a universalidade, a artificialidade e a agramaticalidade”. Assim, na tentativa de esclarecer estas crenças, enfatizamos que a língua de sinais não é universal, visto que cada país possui a sua língua de sinais. Temos, por exemplo, a língua de sinais americana, a ASL; a francesa, a LSF; a alemã, a DGS, dentre outras.

É importante destacar também que a língua de sinais não é artificial, visto que surge no seio de um grupo cultural, constituído por sujeitos surdos, sendo adquirida de maneira espontânea através do contato entre estes. Nesta perspectiva, são consideradas línguas artificiais as línguas construídas e determinadas por um grupo de indivíduos com alguma finalidade específica, que não é o caso da língua de sinais. Outra consideração importante é o questionamento sobre gramaticalidade da língua de sinais, sendo esta constituída por uma gramática própria e independente da Língua Portuguesa.

Outro fator que merece destaque é o *status* linguístico atribuído à língua de sinais pela sociedade, haja vista que alguns classificam-na como língua e outros como linguagem. Na perspectiva de Sá (2006, p. 109), “quando se usa ‘linguagem’ e não ‘língua’ para se referir a língua de sinais brasileira, isto reflete o preconceito”. Na concepção de Quadros e Karnopp (2004, p. 24):

A palavra linguagem aplica-se não apenas as línguas português, inglês e espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais. Por exemplo, em português, a palavra linguagem é usada como referência à linguagem em geral, e a palavra língua aplica-se às diferentes línguas.

Nesta perspectiva, mesmo diante dos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe, em 1960, comprovarem o *status* linguístico da língua de sinais, esta ainda permanece silenciada pela sociedade, ou seja, submetida a uma valorização social que geralmente é imposta pelos ouvintes. Como consequência disso, a cultura surda, da qual a língua de sinais faz parte, também enfrenta uma rejeição social. De acordo a concepção de Skliar (2005, p. 28):

Para muitos ouvintes que trabalham com surdos, a existência da comunidade e da cultura surda constitui tanto um problema de representações pessoais quanto de experiência e oportunidades de “liberdade”. Problema de representação porque se acha que não há nada fora de seu normal, de sua própria auto-referência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes.

Assim, a língua de sinais é um fator de grande relevância na diferenciação e legitimação da cultura surda. É um sistema linguístico legítimo usado pela comunidade surda. No caso do surdo brasileiro, o idioma adotado por essa comunidade é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a qual é reconhecida como meio legal de comunicação entre surdos e entre estes e a sociedade ouvinte (Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é um sistema linguístico próprio da comunidade surda brasileira. Esta é uma modalidade gestual-visual, ou seja, utiliza como meio de comunicação sinais e expressões faciais e corporais, que são perceptíveis pela visão. A LIBRAS tem sua estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa. Ela promove o desenvolvimento social, intelectual e linguístico de quem faz uso dela como instrumento comunicativo, possibilitando a estes integração na sociedade, além de dar acesso ao conhecimento cultural e científico. De acordo com algumas concepções teóricas, a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros, pois a sua aquisição dá-se de forma espontânea, através do convívio entre surdos.

De acordo com Teixeira (2007, p. 86), “língua natural é toda aquela que é adquirida naturalmente, sem necessidade de instrução ou intervenção formal e sistemática, mas através apenas da exposição do indivíduo a um meio linguístico específico.”

Neste sentido, ao trazer à tona a concepção de língua natural, a autora mencionada faz uma importante diferenciação entre aquisição e aprendizagem, sendo esta compreendida como algo formal, que necessita de instrução. Enquanto aquela é um processo de assimilação natural, resultado da interação, do convívio entre as pessoas. Sacks (2008), afirma que um número reduzido das crianças surdas são filhas de pais surdos (menos de dez por cento). Estas, por estarem expostas à língua de sinais desde o início, se tornam usuárias nativas dessa língua. Enquanto que a maioria dessas pessoas tem mais dificuldades com a LIBRAS, por conviverem com um mundo oral-auditivo, visto que são filhos de pais ouvintes. Nesta perspectiva, para que haja a aquisição da língua de sinais por estes surdos, é necessário o convívio deles com seus pares linguísticos. De acordo com Sacks (2010, p. 38), “as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.”

Assim, com o objetivo de se comunicar, de expressar seus anseios, os surdos utilizam da língua de sinais, idioma legítimo da comunidade surda. Nesta perspectiva, o surdo brasileiro, utiliza a LIBRAS, pois esta trabalha com as possibilidades perceptuais do sistema humano acessíveis à surdez, como a visão e os movimentos manuais, o que facilita o aprendizado deste idioma, e não com o canal oral-auditivo que utiliza como meio de comunicação, sons articulados, perceptíveis pelo ouvido, que são utilizados nas línguas orais, tornando assim mecânica e artificial a aprendizagem desta pelos surdos. Como idioma, a LIBRAS é composta por gramática, sintaxe, semântica etc. Sendo assim, possui critérios que possibilitam o seu reconhecimento linguístico.

Neste sentido, como em todas as culturas, na cultura surda existem processos culturais específicos, diferentes dos costumes e estilos dos ouvintes. Isso faz com que a ideia de uma cultura surda geralmente seja rejeitada pela sociedade ouvinte, pois a maioria dos indivíduos baseia-se em uma concepção de cultura única, ou seja, a cultura relevante é aquela presente no contexto social majoritário e esta concepção de cultura, de maneira geral, não cede espaço para as manifestações das demais culturas existentes. Apesar dessa adversidade, existem diversas associações e grupos culturais de surdos com diferentes concepções e costumes, desde os surdos oralizados, aos usuários da língua de sinais. Sendo assim, as comunidades surdas estão unindo forças para resistir às imposições da cultura ouvinte e fortalecer a cultura surda (STROBEL, 2009a). De acordo com Perlin e Reis (2012, p. 35):

A cultura surda serve para dizer ao mundo que não há uma cultura única, hegemônica, baseada em valores iluministas, ou em valores imperialistas vigorantes. Não somos portadores de uma cultura menor que a cultura ouvinte. Somos portadores de uma cultura que se ergue e que supera aos poucos o desconhecimento social e se dilui no cotidiano dando a conhecer sua existência.

Assim, como forma de afirmação e legitimação da cultura surda, bem como num contexto de diferenciação da cultura ouvinte, as comunidades surdas fazem uso de seus artefatos culturais. Segundo Strobel (2009a, p. 39), “o conceito de ‘artefatos’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. De acordo com a mesma autora, os artefatos culturais incluem tudo o que é visto ou sentido quando entramos em contato com a cultura de uma comunidade, sejam eles materiais, como os vestuários, as artes e utensílios utilizados por um grupo social, e os imateriais, constituídos por suas tradições com valores e normas que determinam a forma como os sujeitos se relacionam individual e coletivamente.

Deste modo, os artefatos culturais dos povos surdos são constituídos pelos mecanismos que facilitam a vida desses sujeitos e dão sentido à sua cultura, tais como: a experiência visual

que consiste na utilização da visão em substituição da audição como um meio de comunicação. Strobel (2009a, p. 41) afirma que:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

As percepções visuais dos surdos representam uma maneira diferenciada de ser, de se expressar e de interagir com o mundo, nem sempre respeitada pela sociedade, que, na maioria das vezes, dificulta a participação dos surdos em diversos espaços sociais, através da não disponibilização de recursos visuais que promovam a acessibilidade destes.

Outro artefato cultural importante é o linguístico, que é representado pela língua de sinais, aspecto fundamental da cultura surda, sendo que através desta o surdo tem acesso às informações e aos conhecimentos presentes no mundo e constituem sua identidade através da ligação com o povo surdo mediante uma língua em comum. Segundo Strobel (2009a, p. 47):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal.

A língua de sinais é um idioma próprio do povo surdo e é difundida nas comunidades surdas através do contato entre surdos. Estes sujeitos, quando têm acesso à língua de sinais, tornam-se autônomos e sentem-se mais seguros, pois partilham de uma língua falada em sua comunidade. Por esse motivo é necessário que as crianças surdas convivam com seus pares linguísticos, a fim de que se identifiquem e aprendam a língua de sinais para que possam ter acesso às informações do seu dia a dia.

Um outro artefato cultural linguístico essencial para a cultura surda é o sistema de escrita para escrever a língua de sinais, conhecido como Sign Writing (SW). Tal escrita simboliza um progresso no processo cultural dos surdos, bem como a legitimação desta cultura, pois até antes de sua criação a língua de sinais era considerada como ágrafa. Esse sistema de escrita foi iniciado em 1974, por pesquisadores da Dinamarca, tendo como base um sistema para escrever danças realizado pela coreógrafa Valerie Sutton. Tal sistema despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa, que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. A Universidade de Copenhagen solicitou a Sutton que registrasse os sinais gravados em videocassete. As primeiras formas de registros foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de *DanceWriting* para *SignWriting*, isto é, da

escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais. No Brasil, esse sistema de escrita é conhecido como Escrita em Língua de Sinais (ELS) e foi desenvolvido por Marianne Stumpf, pesquisadora surda. (STROBEL, 2009a).

Outro artefato cultural que merece destaque é o artefato familiar. Neste contexto, acontecem as primeiras tentativas de comunicação, pois quando o sujeito surdo pertence a uma família surda o processo de transmissão da cultura surda ocorre de “forma assistemática, ou seja, espontânea diante do encontro surdo-surdo” (QUADROS, 2005, p. 29-30). Isto acontece devido ao fato da língua utilizada ser a mesma pelos integrantes da família. Conseqüentemente, os surdos filhos de pais surdos terão informações que os ajudam a compreender os artefatos culturais existentes em sua cultura. Lane, Hoffmeister e Bahan *apud* Strobel (2009a, p. 57) afirmam que:

Durante as refeições de uma família com todos os membros surdos, a criança surda está incluída nas conversas em língua de sinais desde o início, e quando chegam visitas, amigos surdos e/ou ouvintes, as conversas continuam sendo conduzidas em língua de sinais e, assim, a criança surda visualiza, recebe informações, categoriza, guarda e dá sentido a isto.

Entretanto, quando o surdo é oriundo de família ouvinte, há carência de diálogo, de entendimento e da noção do que é a cultura surda. As pessoas surdas, neste contexto, são apenas observadoras de conversas e diálogos que não são direcionadas a elas devido à ausência de uma língua em comum (STROBEL, 2009a).

Prosseguindo na discussão sobre os artefatos pertencentes à cultura surda, temos um outro aparato bastante relevante, que é a literatura surda, a qual, de acordo com Strobel (2009a), “traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos”. A literatura surda é simbolizada por meio das histórias, poesias, piadas, literatura infantil, lendas, fábulas, dentre outros gêneros textuais, os quais são marcados pela presença da língua de sinais, por traços que representam a identidade e a cultura surda presentes em suas narrativas. Segundo Strobel (2009a, p. 62):

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Vale ressaltar também o artefato cultural denominado vida social e esportiva, que compreende os acontecimentos culturais, como casamentos entre os surdos, as festas, os lazeres, e as atividades nas associações de surdos, os eventos esportivos entre outros. Alguns rituais e costumes dos surdos também integram a vida social destes como a tradição de batizar os nomes



de seus membros em língua de sinais, tendo como referência uma característica física, a profissão da pessoa batizada, ou até mesmo a letra inicial do seu nome. Outro fato interessante são os aplausos destinados ao público surdo em eventos como palestras, seminários, dentre outros, em que esses são constituídos por vários giros de mãos suspensas no ar, representando uma forma de homenagear os surdos, que é peculiar da cultura surda, uma cultura rica de especificidades, entre as quais o uso da visão como campo de comunicação. As artes visuais, isto é, as criações artísticas dos surdos através das quais manifestam suas emoções, histórias, subjetividades e cultura, também compõem os seus artefatos culturais (STROBEL, 2009a).

A política é outro artefato cultural fundamental, visto que, através dos movimentos e associações, os surdos organizam-se nas lutas pelos seus direitos. Como exemplo da vida política ativa dos surdos, temos a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, fundada em 16 de maio de 1987. Segundo Martins (2012, p. 165):

A FENEIS foi fundamental no movimento dos surdos. Sua principal função era lutar pelos direitos e pelo respeito ao sujeito surdo e, com o objetivo de marcar a diferença cultural, trouxe alternativas de “atuação conjunta” entre surdos e ouvintes, em que as divergências são substituídas pelas trocas entre as culturas, derrubando a visão clínica de deficiente e incapaz que se tinha dos surdos e enaltecendo a língua de sinais [...].

Outro artefato cultural político de fundamental importância para a comunidade surda é a Confederação Brasileira de Desporto dos Surdos (CBDS) que regulamenta a prática de diversas modalidades esportivas e promove competições entre os surdos. Uma outra conquista significativa do povo surdo é a comemoração do “Dia do Surdo”, que, em muitos países, é comemorado no mês de setembro. No Brasil, o Dia do Surdo é festejado em 26 de setembro, data em que foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 26 de setembro de 1857 (STROBEL, 2009a).

Por fim, temos o artefato cultural material, que se configura pelos utensílios adaptados ao comportamento cultural dos surdos, visando auxiliar a acessibilidade na vida cotidiana desses sujeitos. Como exemplo desses artefatos, temos:

- a) o Telephone Device for the Deaf (TDD), um telefone um pouco maior que o convencional. A parte superior deste possui um encaixe de fone e a parte inferior tem um visor onde aparecem as mensagens escritas; e há um teclado para digitar;
- b) os instrumentos luminosos, como a campainha, que são colocadas em lugares onde existem surdos;
- c) os despertadores com vibradores, babás eletrônicas, legendas closed-caption, entre outros (STROBEL, 2009a).

Assim, os artefatos culturais constituem-se em elementos fundamentais para os sujeitos surdos, pois ilustram a cultura surda, mostrando suas peculiaridades, o jeito surdo de ser e interagir com o mundo. Os artefatos culturais possibilitam maior acessibilidade aos surdos, tornando-os mais independentes na comunicação e na sua participação em sociedade. Vale ressaltar que, nessa pesquisa, enfatizamos o diálogo com os seguintes artefatos culturais: a experiência visual, a língua de sinais e as artes visuais.

Nesse sentido, a cultura surda, como todas as demais, possui suas especificidades, que, muitas vezes, não são percebidas nem aceitas pela sociedade, devido ao fato destas instituições conceberem sua cultura como um espelho, ou seja, como modelos a serem seguidos. O não respeito a essas peculiaridades impossibilita que estes sujeitos manifestem sua cultura, o que fere os seus direitos enquanto cidadãos (STROBEL, 2009a). Assim, torna-se fundamental a ressignificação da surdez pelos sujeitos da sociedade, bem como a afirmação da cultura surda por seus membros. Tais mudanças exigem uma nova postura da sociedade perante os surdos e destes sobre si mesmos. Nesta perspectiva, destacamos o papel que Estudos Culturais junto com os Estudos Surdos têm desempenhado neste contexto.

### 2.3 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS SURDOS E A SURDEZ

Os estudos culturais fazem parte de um campo de investigação que visa a exploração das formas de produção e circulação de significados nas sociedades. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37):

Os estudos culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular.

Na concepção dos autores mencionados, os estudos culturais vão surgir em meio a organizações de determinados grupos sociais que almejam uma cultura pautada por oportunidades democráticas e uma educação em que todas as pessoas sejam valorizadas e contempladas em seus saberes e necessidades.

Neste sentido, Hall (1997b) atribui relevância aos Estudos culturais, afirmando que através deles, há a possibilidade de se fazer um estudo mais preciso das populações culturalmente marginalizadas, focando na problematização das relações de poder que estão imersas na produção de significados. De acordo com Silva (1999, p. 133-134):

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos.

Nesta perspectiva, Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) compreendem os Estudos culturais como um campo de luta que prima pela significação social; e os Estudos surdos como um espaço de questionamento e de formação de identidades e diferenças que são determinantes para a vida dos sujeitos e dos grupos sociais.

Desta maneira, sendo os estudos culturais um campo de estudo das diversas culturas existentes “os estudos surdos inscrevem-se como uma ramificação dos estudos culturais, pois também enfatiza as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (SÁ, 2006, p. 66).

Neste sentido, os estudos surdos investigam as formas em que a sociedade define as identidades dos sujeitos surdos, os quais geralmente são classificados como deficientes e inferiores aos ouvintes. Em contraposição aos conceitos atribuídos aos surdos pela sociedade, os Estudos Surdos visam deslocar a surdez do campo da deficiência, constituindo-a como um traço cultural marcado pela experiência visual e fortalecido pela língua de sinais, elemento primordial da cultura surda. De acordo com Skliar (2005, p.5):

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde 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.

Sá (2006) afirma que o conceito de surdez sofre alterações como qualquer outro e estas são impulsionadas pelas mudanças nos rumos da história. Nesta perspectiva, o conceito de surdez vem passando por redefinições que originaram-se das diferentes concepções de surdez existentes. Na visão clínica, a surdez é considerada como anormalidade e o indivíduo surdo um ser incompleto pela falta da audição. Como consequência desse fator, são atribuídas a essas pessoas características negativas, acarretando baixas expectativas em relação à sua condição humana.

Neste sentido Skliar (2005, p.113) afirma que:

[...] o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portando não fala. É definido por suas características negativas, a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado; a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são

práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo único fim é a ortopedia da fala.

O referido modelo busca o “disciplinamento”<sup>5</sup> do comportamento e do corpo como condição para tornar os surdos pessoas aceitáveis na sociedade dos ouvintes, sociedade que está pautada em normas e que busca modelos ouvintes como parâmetro.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), “cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem Deficiência Auditiva (DA), o que representa 5,1% da população brasileira”. Este porcentual representa um número significativo de habitantes com essa especificidade.

O termo deficiente auditivo é bastante usado pela sociedade para se referir às pessoas que possuem algum tipo de déficit auditivo, seja ele leve ou profundo. No entanto, os sujeitos surdos não se identificam pelo grau de surdez, mas pelo pertencimento a um determinado grupo, sendo este constituído por usuários da língua de sinais e da cultura surda (STROBEL, 2009a). O uso do vocábulo deficiente auditivo enfatiza apenas o déficit do indivíduo, não dando a este outra possibilidade que não seja a reabilitação por meio do estímulo da fala, do treino da voz, de exercícios articulatórios e do uso da leitura labial. Esta concepção é pautada em uma visão clínica da surdez.

Já a concepção social da surdez traz uma outra perspectiva para a compreensão dessa condição humana, pois considera a surdez como “deficiência” e diferença. Tal concepção mostra que esse déficit não torna o sujeito incapaz, não compromete seu intelecto, sendo que o fator determinante para o indivíduo e que exerce maior influência no seu desenvolvimento é o meio social em que essas pessoas estão inseridas. Nesse sentido, a concepção social evidencia que não existe uma relação direta do déficit sensorial do sujeito com a incapacidade. Assim, o que irá exercer influência no desenvolvimento desse sujeito, tornando-o capaz ou incapaz de atuar na vida social são as formas como esse indivíduo e o seu déficit são percebidos e tratados pela sociedade.

Bastos (2006) compara as limitações impostas aos surdos pela sociedade aos conceitos de defeitos primários e secundários postulados por Vygotsky (1989). O defeito primário é o fator biológico, como por exemplo o fato do sujeito não poder ouvir. Já o defeito secundário é constituído pelo primário e é agravado pelos obstáculos sociais e preconceitos impostos.

A concepção sócio-antropológica vê a surdez como uma particularidade cultural (FERNANDES, 2005) dando ênfase à cultura e à identidade surda. A surdez não é vista como

---

<sup>5</sup> Refere-se a tentativa de uniformizar os sujeitos através do controle de seus discursos e dos seus comportamentos.

uma deficiência, mas como uma experiência visual. (SKLIAR, 1998). Sendo assim, valoriza a visão como um canal importante de comunicação para o surdo. Neste contexto, o surdo é considerado um sujeito bilíngue e bicultural. Bilíngue porque esse indivíduo deve adquirir duas línguas, a língua de sinais como primeira língua e a língua da sociedade majoritária, como língua secundária. No caso do Brasil, a segunda, é a Língua Portuguesa. O surdo é também considerado, nessa perspectiva, como bicultural porque tem sua própria cultura, a chamada cultura surda e, ao mesmo tempo, convive e está inserido na cultura ouvinte.

Perlin (2005) questiona a posição bilíngue e bicultural impostas pelos ouvintes aos surdos para se referirem ao processo cultural destes.

Minha posição é de que o biculturalismo e o bilinguismo mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda. As posições bicultural e bilíngue mantêm o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da “diversidade” imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda. (PERLIN, 2005, p. 56).

De acordo com a autora mencionada, a adoção dos conceitos bilíngue e bicultural se constituem em estratégias que utilizam a diversidade para mascarar normas etnocêntricas. Assim, o primeiro conceito se constitui em uma tentativa de impor uma única língua para todos. Já o segundo, inferioriza a cultura surda, tornando-a uma subcultura da cultura ouvinte. “Entra aqui o esforço de universalizar o surdo, inclusive usando-se como artifício a integração onde se admite a diversidade, não, porém, a diferença” (PERLIN, 2005, p. 56).

Embora atualmente existam muitos debates fortalecendo a discussão sobre a cultura e identidades surdas, ainda impera na sociedade a visão clínica que implica uma ideia preconceituosa sobre a surdez, visto que considera a surdez tão somente como uma doença que precisa ser curada com um tratamento que a erradique e desenvolva no indivíduo a fala, para que este seja aceito na sociedade. A concepção social, apesar de considerar a surdez como uma deficiência, tem uma visão de grande relevância, quando alerta sobre o poder que a sociedade exerce na vida do indivíduo surdo, acentuando nesse sujeito atributos negativos. Porém, nessa pesquisa enfatizamos o diálogo com a visão sócio-antropológica, que traz subjacente a ideia de que é preciso trabalhar com as potencialidades do sujeito surdo. Já que este possui a audição comprometida, trabalha-se então com seu canal visual, através de uma língua espaço-visual que é a língua de sinais, e não com oralidade que requer a audição e pode tornar a comunicação do surdo artificial e mecânica.

Apesar de haver alguns questionamentos sobre a concepção sócio-antropológica da surdez, esta tem seu lado positivo, pois entra em contraposição com a visão clínica e social da

surdez, adotando para esses sujeitos a denominação surdo, deslocando, assim, a ênfase do déficit e valorizando os aspectos linguísticos, identitários e socioculturais dos surdos. De acordo com o decreto 5.626/2005: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (BRASIL, 2005, Artigo 2). Assim, o fator linguístico é algo essencial na cultura surda, pois através da língua de sinais os surdos estabelecem comunicação com os seus pares e com os falantes desta, interagem com o mundo, manifestando e transmitindo seus costumes, conhecimentos, crenças e hábitos, ou seja, sua cultura.

Na perspectiva de Sá (2006), uma das estratégias da pesquisa social é romper com o habitual, ou seja, com a visão estereotipada que a sociedade tem do surdo, através da ressignificação da surdez e do surdo na sociedade atual. Para tanto, será necessário o estudo de quatro aspectos fundamentais para esse processo de mudança: a questão do poder, da educação dos surdos, da cultura surda e das identidades surdas.

Atualmente as representações educacionais, históricas, políticas, culturais e identitárias dos surdos na sociedade ainda sofrem a influência do ouvintismo. Este se constitui em uma relação de poder, de dominação exercida pelos ouvintes sobre os surdos. Esse poder subjuga os sujeitos surdos aos ouvintes, impedindo, assim, a manifestação de suas subjetividades. No entendimento de Sá (2006, p. 82), “[...] Não existem relações sociais fora do poder e [...] toda relação social é entrelaçada de poderes e saberes; ora, o poder se estabelece por meio dos discursos e estes interferem na constituição das subjetividades”.

Neste sentido, a autora reforça a necessidade de mudanças nas representações sociais da surdez e do surdo pela sociedade. Para isso, ela traz à tona o princípio da etnografia, que, na concepção de André (1995, p. 27), “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Sá (2006) afirma que, para realizar um estudo etnográfico sobre a surdez e os surdos, é essencial fazermos uma breve viagem pela história dos surdos. A autora relata que a história padrão dos surdos tem sido alvo de muitos questionamentos. Segundo a concepção de Strobel (2009b, p. 3):

A forma parcial dos registros dos vários pesquisadores mostra-nos sua preocupação em nos apresentar a história de surdos numa visão limitada que focalizam, na maior parte, os esforços de tornar os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes, oferecendo “curas” para as suas “audições” danificadas.

Assim, conhecer a história dos surdos, narrada pelos mesmos, nos proporciona uma reflexão sobre os diversos fatos ocorridos com esses sujeitos, desde as crises, impactos,

mudanças e conquistas ocorridas nesse percurso, os quais, na maioria das vezes, tiveram sua narrativa ocultada ou até mesmo modificada pela ótica ouvinte.

Nesta perspectiva, a informação que se tem é a de que, na antiguidade, os surdos eram excluídos da sociedade, não frequentavam as escolas porque eram considerados incapazes de aprender, ou seja, eram vistos como seres irracionais. Conseqüentemente, restava a eles os trabalhos mais desvalorizados que existiam. Não possuíam direitos, não recebiam heranças, não podiam participar de nenhuma religião, não podiam casar, além de muitos serem sacrificados, pois eram considerados uma “aberração” da natureza. Até o início da idade moderna, o surdo não estava inserido no contexto educacional, restando para esse sujeito a marginalidade na vida social, pois a cultura da época não aceitava essa diferença. (STROBEL, 2009b).

No século XVIII, houve a criação de diversas escolas para surdos, o que ocasionou um período de prosperidade e evolução para a educação destes, pois esse fato lhes possibilitou a saída da obscuridade, e, conseqüentemente, mais participação na vida social.

De acordo com Sá (2006), a história da educação dos surdos começa em Paris, em 1756, quando um padre passa a instruir algumas crianças surdas em uma escola de pequeno porte, que mais tarde se tornou uma instituição de fama internacional. Esse fato narra a história do Abade L’Épée e a criação do Instituto Nacional de Surdo-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Porém, na realidade a trajetória do Abade L’Épée e da educação dos surdos não foi bem assim. Na perspectiva de Sá (2006, p. 72):

Na verdade, por trás de uma história na qual se glorifica o abade l’Épée e seus sucessores está o início das práticas de agrupamento de surdos em instituições, primeiramente chamadas asilos e, depois, escolas. A história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los.

A mesma autora relata que, com o agrupamento de surdos em escolas e asilos, houve o desenvolvimento da cultura e da língua dos surdos, a língua de sinais. Este fato ocorreu involuntariamente devido ao contato dos surdos com seus pares. Porém, tal acontecimento não agradou os defensores do oralismo, como por exemplo Alexandre Graham Bell, que acreditava que os surdos deveriam ser separados um do outro e também da sociedade.

Mais tarde, algumas educadores como Charles Michel de l’Épée, Laurent Clerc e Thomas Hopkins Gallaudet utilizaram variações “manualizadas” da língua oral para tentar educar o surdo em detrimento da língua de sinais. Porém, não obtiveram sucesso. Como proposta substitutiva nos espaços educativos de surdos, surge então oralismo fortemente amparado pelo Congresso de Milão (SÁ, 2006, p. 76).

Em 1880, aconteceu o 2º Congresso Internacional em Milão, que foi considerado um marco para a corrente oralista. Esta corrente prioriza a fala para a pessoa surda. A organização do Congresso defendia essa abordagem em detrimento da língua de sinais, pois considerava que a língua gestual-visual desviava os surdos da aprendizagem da língua oral. Como consequência, a educação do surdo restringiu-se ao ensino da oralização. Com isso, a língua de sinais foi extinta do contexto escolar, a comunidade surda foi excluída e os professores surdos expulsos deste contexto. As escolas que adotaram o oralismo davam ênfase ao estímulo da fala, ao treino da voz, treino respiratório, articulatório e à leitura labial, pois acreditavam ser a audição o único canal de acesso para a linguagem e a oralização o instrumento de aproximação do surdo ao mundo ouvinte. Segundo Sá (2006, p. 76), “antes se tentou isolar os surdos em asilos, mas isso teve um resultado inesperado. Então a nova estratégia para produzir surdos aceitáveis foi o seu isolamento uns dos outros pela obrigatoriedade da língua oral”.

Com o advento da educação especial, através de suas concepções clínicas e assistencialistas, baseado na perspectiva do déficit, buscava a reabilitação dos ditos “incapazes” ou “deficientes”, mas na realidade omitia uma visão pessimista em relação ao desenvolvimento das potencialidades destes. Assim, os profissionais que atuavam nessa área desenvolviam avaliações e classificações dos sujeitos envolvidos por meio de comparações, tendo como base parâmetros que fugiam da realidade dos educandos em questão. Neste sentido, sendo a educação especial marcada por estas características, o oralismo consegue manter-se presente em seu território, pois ele também tem como foco o déficit e a reabilitação.

O oralismo, por privilegiar e impor o uso da língua oral, com o objetivo de afastar os surdos da sua cultura e integrá-los à cultura ouvinte, acabou por distanciar os surdos influenciados por esta abordagem das duas culturas. Eles tinham dificuldade de participar da cultura surda, devido à não utilização da língua de sinais, como também de integrar-se na cultura ouvinte, pois não conseguiram êxito com a Língua Portuguesa, visto que não possuíam a base cognitiva da língua de sinais. Sendo assim, a instrumentalização de outra língua era algo difícil de acontecer (SÁ, 2006).

Com o insucesso do oralismo e com o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais, surge uma nova abordagem educacional na década de 1970, a Comunicação Total, cujo objetivo seria usar todas as formas de comunicação, como a língua de sinais, leitura labial, a oralidade e o alfabeto manual para que o surdo pudesse se expressar na modalidade que tivesse maior afinidade. Segundo Silva (2008, p. 23), “a meta da comunicação total não é a oralização; entretanto, indica-a como uma das áreas a ser trabalhada com o objetivo de facilitar a integração social do surdo”.



Nos anos 1970 e 1980, foram realizadas inúmeras pesquisas para verificar a eficácia da Comunicação Total na educação dos surdos. Desse modo, foi constatado que houve ganho, se comparada essa abordagem com o oralismo, devido a uma melhor comunicação entre os surdos. Porém, a comunicação fora da escola e a produção da escrita apresentaram alguns problemas, devido a uma não adesão de uma vertente comunicativa e sim do predomínio de uma mistura de dispositivos de comunicação diferentes, sem falar na falta de autonomia na linguagem e a falta de compatibilidade entre o nível acadêmico e a faixa etária. Além do fato de que, ao se permitir várias formas de comunicação simultâneas, como por exemplo o uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa, resulta em uma modalidade diferente que é o português sinalizado ou bimodalismos, ou seja, o uso incorreto da língua de sinais, pois a mesma possui gramática diferente da Língua Portuguesa (SILVA, 2008).

Com o insucesso da Comunicação Total e com o aprimoramento de pesquisas voltadas para a língua de sinais, surge o bilinguismo. Esta abordagem consiste no reconhecimento de que os surdos devem ter contato e aprender duas línguas.

A abordagem ou a filosofia educacional denominada bilinguismo enfatiza a língua de sinais como língua natural do surdo (L1), adquirida de forma espontânea, e a língua oficial do país como segunda língua (L2). O bilinguismo proporciona ao surdo desenvolver a língua própria da comunidade surda, respeitando as individualidades de cada sujeito, e ainda trabalha com as potencialidades do indivíduo. Esta proposta visa também o acesso a outra língua. Sendo assim, a educação deve priorizar a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, no caso do surdo brasileiro, como segunda língua. Nesta perspectiva, Sá (2006, p. 88) ressalta que:

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente de domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento de processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do “bilinguismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A proposta da educação bilíngue prima pelo respeito ao aspecto linguístico dos surdos, reconhecendo o direito destes de estudar em sua língua legítima, a LIBRAS. Tal proposta defende que o ensino dos surdos seja todo ministrado em sua primeira língua, tendo em vista que a língua de sinais viabiliza a aquisição linguística plena dos surdos, como também possibilita a aprendizagem desses sujeitos de uma forma espontânea, pois utiliza a visão e o espaço como canais de comunicação, os quais são acessíveis a estes sujeitos.

Nesta perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa escrita ocorrerá como segunda língua. Esta instrução deve considerar o status linguístico da língua de sinais, ou seja, compreender que esta língua tem gramática própria e independente da língua oral. Assim, o aprendizado desta se dá apenas com o intuito da inserção social do surdo na sociedade, através da escrita e não como idioma principal.

Neste sentido, Sá (2005) fala da importância da educação bilíngue na educação dos surdos. Segundo a autora, promover uma abordagem educacional bilíngue vai muito além da utilização de duas línguas. Consiste em dar prioridade à língua de sinais, idioma legítimo dos surdos, além de dar ênfase à cultura e identidade surdas.

A educação bilíngue busca a aceitação da surdez e a preservação da cultura e da identidade do surdo. Sendo assim, essa concepção preconiza que o surdo tenha a oportunidade de aprender a língua de sinais e que esta o ajude a aprender, não somente a língua da comunidade majoritária (a do país onde ele vive), mas auxilie no processo de integração do indivíduo no meio sociocultural que naturalmente pertence.

Skliar (*apud* Perlin e Strobel 2008), apresenta quatro projetos políticos sobre bilinguismo: o bilinguismo com aspecto tradicional, o com aspecto humanista e liberal, o progressista e o crítico. O primeiro caracteriza-se por uma visão colonialista sobre a surdez, tendendo a concepções ouvintistas, em que os professores ainda persistem com uma formação educacional pautada em modelos clínicos. Esse tipo de bilinguismo mantém a identidade dos surdos incompleta e tende a uma unificação cultural. O segundo considera a existência de uma igualdade natural entre surdos e ouvintes, porém, ressalta a existência de uma limitação em relação às oportunidades sociais dos surdos. O terceiro enfatiza a noção de diferença cultural da surdez. No entanto, não tem comprometimento com os aspectos políticos dos surdos. O último possui pontos positivos, como por exemplo o fato de algumas escolas utilizarem a língua de sinais como instrumentos de mediação, o que facilita o aprendizado do sujeito surdo falante deste idioma, e outros negativos, como a persistência de algumas instituições educacionais em utilizar o oralismo como sendo a primeira língua, com o objetivo de aproximar o surdo do modelo ouvinte.

Neste sentido, Perlin e Strobel (2008, p. 18) afirmam que:

Para ter um modelo cultural realmente venturoso, os povos surdos aspiram pela valorização de língua de sinais como a primeira língua e tendo suas opiniões respeitadas, pois os sujeitos ouvintes continuam sempre decidindo por sujeitos surdos, disputando em relação de poder acima dos líderes surdos em diversas áreas, onde eles são importantes participar e acima de tudo querem a '*dignidade*' de Ser Surdo!

De acordo com a interpretação de Sá (2006), o processo de dominação dos ouvintes sobre os surdos se dá através das diversas interpretações sobre a surdez e o surdo, as quais estão imersas nos processos históricos. Tais representações instituem poder e estas constituem práticas que não atendem aos interesses dos surdos. Segundo a autora, a história dos surdos contada pelos ouvintes é composta de narrativas segundo as quais os surdos eram sujeitos passivos, acomodados, em que os resultados educacionais destes eram insignificantes, pois não se esforçavam, viviam sempre à espera das caridades dos ouvintes, os heróis da história. Porém, essa história não foi bem assim. Segundo Sá (2006, p. 79), “Prefiro entender, no entanto, que a história dos surdos é mais produto de resistência que de acomodação aos significados sociais dominantes”.

Para a autora, os surdos resistiram e formaram grupos de surdos com a finalidade de lutar por seus direitos e construir suas identidades pautadas no ser surdo, na “etnia” da surdez. Assim, de acordo com Sá (2006, p. 80), “o grupo das pessoas surdas poderia ser considerado como um grupo étnico. A etnia é definida, geralmente, através de duas dimensões: raça e língua. No caso das pessoas surdas, a língua é uma importante categoria definidora”.

Conforme essa etnicidade seja aceita, os surdos terão a possibilidade de construir locais de trocas culturais, como por exemplo as associações e comunidades surdas, espaços estes fortalecedores do discurso surdo e propulsores da constituição das identidades e das culturas surdas, ambas pautadas na diferença.

## 2.4 CULTURA(S), IDENTIDADE(S) SURDA(S) E DIFERENÇA

Para a compreensão dos fenômenos culturais existentes na sociedade, o ponto de partida é a análise das estruturas sociais de poder e o contexto histórico em que tais fenômenos encontram-se inseridos. Desta forma, destaca-se o papel dos estudos culturais, que, segundo Sá (2006, p. 104), “centram-se na análise da cultura como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social”. Neste sentido, para os estudos culturais, a cultura surda é tida como um campo de luta, cujo objetivo é a reconstrução da posição dos sujeitos surdos na sociedade.

Na concepção de Costa (2005, p.107), os Estudos Culturais são “a vocação para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridação de temas, problemas e questões, para um certo tipo de pós ou antidisciplinaridade e para uma rejeição de cânones.” Ainda na perspectiva da autora:

Os Estudos Culturais emergem num panorama mais amplo de transformações do mundo contemporâneo, no qual se inscrevem mudanças radicais no que diz respeito à teoria cultural. No centro destas mudanças está a concepção de Cultura, que transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural -culturas - e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade tecnocontemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA, 2005, p.108)

Para Perlin (2004), os Estudos Culturais constituem-se como possibilidade de interpretação do contexto cultural de forma plural, de maneira que a cultura contemple a representação da diferença. Os Estudos Culturais são uma nova maneira de olhar as diferenças, culturais e identitárias.

Neste contexto das diferenças culturais e identitárias, estão inseridos os sujeitos surdos que, de acordo com a concepção de Sá (2006, p.107), são “pessoas que, pela impossibilidade de acesso natural à língua da comunidade majoritária, formam uma minoria diferente, com características linguísticas, cognitivas, culturais e comunitárias diferentes.” Neste sentido, como minoria linguística, o surdo tem a língua de sinais como fator principal de integração da comunidade e da cultura surda.

É importante ressaltar que a ênfase dada à cultura surda se dá com o objetivo de mostrar que essa cultura também faz parte do tecido social e que, enquanto grupo social, com características, valores, atitudes, estilos e práticas diferentes, os surdos também se organizam e lutam para ocupar seu lugar na sociedade. Tal afirmação não tem o objetivo de fazer uma divisão entre surdos e ouvintes, como se isso fosse a melhor opção, ou como se a única característica de um indivíduo surdo fosse a surdez, esquecendo-se das diversas características que os constituem.

Como em todas as culturas, na cultura surda existem processos culturais específicos, diferente dos costumes e estilos pertencentes aos ouvintes. Isso faz com que a ideia de uma cultura surda seja rejeitada, pois a maioria dos indivíduos baseia-se no universalismo que prega a existência de uma única cultura como forma de excluir as demais existentes.

Neste sentido, Owen Wrigley (1996 *apud* Sá 2006, p. 116) afirma que:

Os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, “de experiência da surdez”.

No caso da cultura surda, esta é equivocadamente pensada no meio social como uma sub-cultura, como uma cultura que, para se formar, incorporou alguns aspectos da cultura dominante, ou seja, a cultura ouvinte, e não como grupo que possui especificidades inerentes à condição de ser surdo e, por isso, formam grupos com culturas diferentes. Essas culturas são vivenciadas em comunidades, ou seja, nos grupos que se identificam e têm seus aspectos comuns compartilhados. Porém, não é uma cultura unificada, visto que os surdos também se encaixam nas categorias de gênero, classe, raça, nacionalidade e em outros aspectos que os diferenciam.

Neste contexto, na constituição do tecido social do qual os sujeitos surdos também fazem parte, existem algumas posições ocupadas por determinados sujeitos, os quais se encobrem de poderes e criam mecanismos de seleção. Tais mecanismos são baseados nas características das pessoas e determinam se estas serão aceitas ou não na sociedade. No caso dos surdos, a seleção acontece tendo como parâmetro as características dos ouvintes. Assim, as peculiaridades dos surdos como cultura e identidades surdas, de forma geral, são ignoradas pela sociedade.

Conceituar identidade é muito complexo, pois diz respeito aos caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, tais como: nome, idade, estado, profissão, sexo, direitos físicos, impressões digitais etc. De acordo com sua etimologia, identidade vem do latim *idem*, cujo significado pode ser traduzido como igualdade e continuidade. A qualidade daquilo que é idêntico. (MALTEZ, 2004).

Na concepção de Rosa (2012, p. 21), “identidade é referente à subjetividade, ou seja, um espaço de ‘luta’ entre o mundo interno (indivíduo) e o mundo externo (social); tendo por resultado tanto marcas singulares na formação do indivíduo quanto a construção de valores de uma cultura [...]”.

Sá (2006) afirma que, para entender a questão da identidade, é fundamental traçarmos antes a noção de sujeito. Na modernidade, a díade sujeito–objeto teve como base três posicionamentos epistemológicos: o empirismo, o idealismo e o interacionismo. No empirismo, é o objeto que determina o conhecimento. No idealismo, o conhecimento está no indivíduo. Já no interacionismo, o conhecimento encontra-se tanto no objeto, quanto no indivíduo. O pensamento moderno colocou o ser humano no centro, transformando-o na base de todo o conhecimento. “Na modernidade tem-se a visão de que uma essência humana permanece a mesma durante toda a vida, possibilitando um sentido de continuidade e de autoconsciência. Assim, a identidade importa porque a responsabilidade moral depende dela” (SÁ, 2006, p. 119-

120). Já nos estudos pós-modernistas, o sujeito não é mais visto como o centro, como um ser constituído, uma espécie de ponto de referência, mas como um ser fragmentado, com identidades móveis, plurais e em constante construção.

Inserindo o conceito de identidade em uma discussão mais ampla Stuart Hall (1997a), não traz apenas um conceito de identidade, mas propõe que se observe que há diferentes óticas sobre os conceitos de identidade. Neste sentido, o autor atribui três concepções diferentes de identidade presentes na história: a concepção advinda do iluminismo que dá ênfase à perfeição humana; a sociológica, na qual as identidades se moldam nas representações sociais; e o da modernidade tardia, onde as identidades são fragmentadas.

Levando em consideração o sujeito surdo, a concepção mais propícia para discutir o seu processo de construção indentitária é o defendido na modernidade tardia, visto que, neste as identidades se constituem através de fragmentos constituídos nas relações sociais. Sendo assim, somos seres humanos plurais, dinâmicos, e ao passo que vamos entrando em um determinado grupo ou sociedade, vamos aceitando ou negando alguma característica imposta pelos mesmos. Neste sentido, a identidade está sempre em processo de mudança, de formação. “A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento e que empurra o sujeito em diferentes posições” (PERLIN, 2005, p. 52).

No tocante à identidade surda, Rosa (2012, p. 22) define-a como: “[...] um conjunto de características da comunidade surda. Um conjunto de tradições, costumes, interesses, cultura e língua desenvolvido e vivido pelo povo surdo”.

A questão da identidade está relacionada à questão da diferença, uma vez que, para podermos compreender a identidade cultural, torna-se necessário que esta esteja conectada com a diferença. De acordo com Silva (2014, p. 40):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Nesta perspectiva, é necessário um novo olhar sobre as diferenças, através da ressignificação destas. No que se refere à surdez, identidade e diferença constituem-se em dois aspectos fundamentais, visto que a surdez é uma diferença linguística, cultural e identitária, não é uma cópia da cultura ouvinte. A cultura surda é um processo de significação próprio de seus membros, construída e transmitida a partir do contato, das relações sociais com os seus semelhantes.

Nesse sentido, entende-se que é fundamental a aproximação do surdo com os seus pares linguísticos, para que haja um processo de (re)construção de sua identidade, centrada no “ser surdo”, na experiência visual, na utilização de uma língua gestual-visual, na aceitação das diferenças e não na submissão à sociedade ouvinte que pretende torná-los seres oralizados, desconsiderando suas peculiaridades, criando estereótipos que trazem prejuízos para a pessoa surda nas esferas sociais, psicológicas, cognitivas e outras.

Os estereótipos criados pelos ouvintes sobre a surdez podem exercer influências negativas nos surdos. Tais estereótipos, quando internalizados pelos sujeitos surdos, podem criar imagens negativas e inferiorizantes sobre estes. Como consequência, estes sentem-se rejeitados pela sociedade ouvinte. Neste contexto, os surdos tornam-se marginalizados e desenvolvem problemas com a auto-estima. Assim, perdem o estímulo de lutar por sua participação na sociedade e pela garantia de seus direitos enquanto cidadãos.

Neste ponto de vista, Skliar (2005) afirma que essa forma de desvalorização do surdo pelo ouvinte, isto é, a relação de poder imposta por este àquele é denominada de ouvintismo. Como já vimos, tal concepção, ao pregar a superioridade ouvinte, reforça no sujeito surdo características negativas, de inferioridade, contribuindo para a não inclusão deste na sociedade e, conseqüentemente, na negação da identidade surda. Esse fator pode fazer com que os surdos ignorem suas peculiaridades, diferenças e voltem-se somente para os costumes e valores da sociedade ouvinte. Isto gera uma indecisão nos indivíduos, pois alguns desprezam a cultura surda e inserem-se na cultura ouvinte, fingindo que estão adaptados a ela. Perlin (2005, p. 65-66) afirma:

São muitos casos e muitas histórias de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta da comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas.

Neste entendimento, o ouvintismo exerce influência nos surdos fazendo com que seu processo de formação da identidade esteja sempre em conflito, o que, de acordo com Perlin (2005), gera diversas identidades surdas como: identidades surdas híbridas, constituídas por sujeitos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos; identidades surdas de transição, são os surdos que eram mantidos na hegemonia ouvinte e com um tempo passaram para a comunidade surda; identidades surdas incompletas, vivida por aqueles surdos presos à ideologia ouvintista e, com isso, não conseguem se organizar para resistirem ao poder exercido por esses; e identidades surdas flutuantes, que estão presentes onde os surdos vivem e se

manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Nesta identidade, o surdo é “consciente” do ser surdo, porém, ainda permanece vítima da ideologia ouvintista que ainda exerce influência sobre ele. Vale ressaltar que as identidades mencionadas são fragmentos do ouvintismo, ou seja, do poder que a cultura ouvinte exerce sobre os surdos, que mantém os sujeitos surdos imersos na cultura ouvinte, dificultando a construção da identidade surda política, baseada no ser surdo.

Perlin (2005) destaca as identidades surdas políticas, que são baseadas na experiência visual como maneiras diversificadas de usar a comunicação visual e a língua de sinais. “Entendo que este tipo de identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente esta identidade surda cria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda” (PERLIN, 2005, p. 63). Desse modo, o fortalecimento das identidades surdas, isto é, a identidade política do surdo, representa a luta dos surdos contra a hegemonia ouvinte, possibilita a tomada de consciência de ser sujeito surdo, além de estimular a defesa desse direito, o direito de ser diferente, tanto na identidade, quanto na cultura.

## 2.5 O MULTICULTURALISMO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCUSSÃO DA(S) CULTURA(S) E DA(S) IDENTIDADE(S) SURDA(S)

Diante das discussões realizadas anteriormente sobre a surdez, a(s) cultura(s) e a(s) identidade(s) surda(s), percebemos a necessidade de aprofundar essas questões, tendo como enfoque o multiculturalismo, visando, com isso, desviar tais conceitos de um foco unificador, primando pelas manifestações das particularidades e pelo respeito à diversidade cultural e identitária.

Kelman (2005) define o multiculturalismo como um mecanismo que estabelece o respeito e a garantia de igualdade de direitos humanos para todas as pessoas, além de determinar uma convivência pacífica entre os participantes de grupos minoritários e os grupos majoritários de uma sociedade, sem nenhuma discriminação. Na visões de Batista e Canen (2012), o multiculturalismo representa uma ruptura com a sociedade homogeneizada e monocultural, valorizando a diversidade cultural.

De acordo com Sá (2006), em uma mesma sociedade, há diversas culturas imbricadas umas nas outras, o que implica a necessidade de se adotar o “multiculturalismo”. Não aquele multiculturalismo que cria concessões, como uma espécie de favor que a cultura majoritária deve fazer à cultura minoritária, oferecendo-lhe seus códigos, legados, servindo-lhe de paradigma, mas um “multiculturalismo crítico” que, nesse caso em discussão, valorizará a



cultura surda, respeitando seus valores, estilos, atitudes e sua língua, a língua de sinais, que como vimos, exerce um papel fundamental na construção da identidade surda.

Segundo a autora mencionada, a surdez se constitui a partir das diferentes concepções de multiculturalismo. No multiculturalismo conservador, permanece a superioridade dos ouvintes sobre os surdos, destacando também o fator biológico da surdez, a ênfase no déficit. A concepção humanista e liberal do multiculturalismo enfatiza o papel da escola na erradicação das desigualdades, criando uma espécie de opressão para os que desejam a diferença ou para aqueles que não podem alcançar a suposta “igualdade”. Já a concepção progressista, aceita o conceito de diferença, porém, não atribui valor à história e à cultura, as quais dão suporte político à diferença. Por fim, Sá (2006) menciona e destaca o multiculturalismo crítico, que enfatiza o papel que a língua e as representações exercem na constituição de significados e de identidades e culturas surdas.

McLaren (1997) traz a ideia de multiculturalismo crítico a partir de uma abordagem de significados e de resistência que ressalta o papel da língua e das representações como elementos fundamentais na construção do significado e da identidade. De acordo com McLaren (1997, p. 123):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais ampla sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Nesta ótica, o multiculturalismo crítico e de resistência não busca apenas o reconhecimento e a aceitação da diferença, mas prima pelo direito desta poder se manifestar. Essa forma de multiculturalismo reconhece a diferença em suas dimensões históricas e sociais.

Na concepção de McLaren (1997), o multiculturalismo de resistência não atribui a diversidade como uma meta, porém defende que esta deve ser afirmada como parte de uma política que almeja a justiça social. O autor defende também a ideia de que esta forma de multiculturalismo esteja atenta à questão da diferença. “Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção” (MCLAREN 1997, p. 123-124).

Nessa perspectiva, Pedreira (2006) afirma que o conceito de diferença não é sinônimo de diversidade. As diferenças são construções históricas e culturais produzidas através de uma política de significações. Na concepção de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93):

[...] a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimo e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença.

Assim, o conceito de diferença e diversidade têm sido utilizados equivocadamente como sinônimos, bem como uma forma de contemplar o todo para mascarar a real intenção de esvaziamento do real sentido desses conceitos, primando para que, tanto a diferença, quanto a diversidade, não sejam notadas.

Na perspectiva de abordarmos a diversidade e a diferença, enfatizamos a discussão sobre a surdez e a cultura surda, mostrando que estas são constituídas por diversas características. Entre estas, destacamos a língua de sinais, a experiência visual, a comunidade surda, entre outras peculiaridades que caracterizam a surdez como uma diferença, seja ela linguística, cultural ou identitária, que geralmente não são aceitas pela sociedade.

Neste sentido, as representações sociais sobre a surdez, ou seja, as formas como a sociedade caracteriza os sujeitos surdos, representam um campo ideológico, que envolve poder e controle de um grupo majoritário sobre um minoritário. Assim, ao situar o surdo como deficiente, com foco na normalização, imprime-se um discurso ideológico e dominante construído em moldes patológicos. Mas ao optarmos pelo termo pessoa surda, estamos deslocando a ênfase no déficit, na cura e na reabilitação, para paradigmas da diversidade linguística e cultural, os quais contemplam os princípios do multiculturalismo.

Em relação à identidade e à cultura surda, ambos conceitos são também contemplados pelo multiculturalismo, em que, segundo Batista e Canen (2012), a identidade cultural surda é tida como uma espécie de identificador cultural que constitui as identidades culturais dos surdos. “Nesse sentido, os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstróem suas identidades a partir da surdez como diferença cultural” (BATISTA; CANEN, 2012, p. 26). Já a cultura surda é abordada pelo multiculturalismo como algo singular, ou seja, tem sua própria lógica, com processos culturais específicos, diferente dos costumes e estilos ouvintes.

Portanto, o multiculturalismo veio contribuir na perspectiva de colocar o surdo e a sua cultura no lugar devido, nas palavras de Dorziat (1999, p. 30), “nem melhor, nem pior, apenas diferente”.

Neste sentido, compreender a cultura surda como diferença é essencial para o processo de formação de uma contra-hegemonia, através das lutas e resistências de um grupo cultural

minoritário com ideias, língua e costumes, que divergem da cultura ouvinte e, por isso, se constitui como uma particularidade cultural. Só assim conseguiríamos ter uma sociedade inclusiva, que respeita o multiculturalismo de seus membros.

Nesta perspectiva, Santos (1997, p. 122) argumenta que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”.

Neste horizonte, para a efetivação de uma perspectiva multicultural na sociedade torna-se necessário garantir a coexistência da igualdade e da diferença, igualdade no sentido dos direitos e de oportunidades, enquanto a diferença deve ser constituída nas manifestações culturais e identitárias como uma forma de caracterização dos sujeitos e grupos sociais.

### 3 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS CULTURAS: O LUGAR DA CULTURA SURDA

#### 3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Iniciaremos este capítulo fazendo uma reflexão sobre a escola e o seu papel social. De acordo com Bueno (2001, p. 3), “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Assim, é sabido que, mesmo diante das inúmeras transformações ocorridas no decorrer da história, a escola ainda representa o espaço destinado pela humanidade para a sistematização de saberes e bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade. Apesar de outras instituições sociais terem contribuído para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização transferiram para a escola essa função. Desta forma, a escola se transformou no espaço social privilegiado de convivência, bem como num ponto de referência para a constituição das identidades dos estudantes (BUENO, 2001).

A escola é o um espaço social habitado por estudantes oriundos de origens e níveis socioeconômicos e culturais diferentes, por isso, estes apresentam costumes, religiões e hábitos diversos. Neste sentido, a escola em sua função social, necessita ter um constante olhar para o seu público, primando pelo respeito às diferenças apresentadas por eles, sejam estas linguísticas, identitárias ou culturais. Tais medidas se constituem em uma tentativa de superação dos preconceitos, visando combater atitudes discriminatórias para que os seus educandos sintam-se acolhidos em seu contexto.

Outra função social da escola é a conexão de seus saberes com a realidade dos seus alunos, ou seja, com os conhecimentos de mundo destes, preparando-os assim para a vida profissional. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 30):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Assim, o autor demonstra a importância de respeitar os saberes que os educandos trazem de sua realidade para dentro da escola, bem como a relevância de associar esses saberes com os conteúdos que serão estudados, com a finalidade de tornar o ato de estudar um processo prazeroso e significativo para estes educandos.

Entretanto, na realidade, a escola não vem contemplando a sua função social de maneira satisfatória, acabando por repercutir, sem qualquer reflexão, as contradições que a habita. Bourdieu (2014) faz uma crítica à instituição escolar, mostrando o seu caráter reprodutivista e afirmando que esta instituição é responsável por transmitir aos alunos determinados conhecimentos que a sociedade considera valiosos, isto é, conhecimentos socialmente valorizados. A escola legitima o capital cultural, isto é, determinados conhecimentos transmitidos inicialmente pela família que são fundamentais para o êxito escolar e que só determinadas classes sociais, as classes dominantes, detém. Ainda o autor mencionado salienta que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2014, p. 46).

Nesta perspectiva, os alunos oriundos de classes sociais mais abastadas são favorecidos em seu processo de aprendizagem, pois detém o capital cultural, ou seja, os conhecimentos transmitidos no âmbito familiar, que são necessários para seu êxito na escola. Entretanto, os alunos provenientes de famílias pobres chegam à escola em desvantagem, pois seus familiares não possuem o capital cultural para transmitir-lhes. De acordo com Cardoso e Lara (2009, p.1315), “as vantagens e desvantagens sociais são, progressivamente, convertidas em vantagens e desvantagens escolares”. Assim, o aprendizado dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas dentro da escola se torna mais difícil, visto que esta instituição não transmite os seus ensinamentos de maneira igual para todos.

Althusser (1980) faz uma crítica à escola, mostrando que esta instituição é um Aparelho Ideológico do Estado, cuja função é disseminar a ideologia dominante nos estudantes. De acordo com o autor:

[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam de um modo prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. Assim as escolas e as igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleções, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Desta maneira, a escola como Aparelho Ideológico do Estado, tem como intuito o ensino da “boa conduta” aos seus alunos, em outras palavras, regras de bom comportamento para que aprendam a ser submissos à ordem vigente. Assim, para conseguir seu objetivo, a escola, como

instituição de grupos específicos, utiliza-se de ideologias que são massificadas no inconsciente das pessoas. Essas ideologias visam obter controle sobre os sujeitos, assim como a manutenção da classe dominante no poder. Na concepção de Veiga-Neto (2005, p. 84), “a escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto de poder disciplinar, e assim, torná-los dóceis”.

Neste sentido, tanto Bourdieu como Althusser fazem críticas à escola, mostrando-a como uma instituição reprodutora da desigualdade social e mantenedora de ideologias oriundas das classes dominantes. Entretanto, ambos os autores não apontam uma proposta capaz de superar os problemas que eles evidenciam.

Na concepção de Bernstein (*apud* Santos 2003, p. 23), a educação tem um papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Porém, “a escola em sentido metafórico é como um espelho que reflete imagens positivas e negativas. [...] Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons”. Desta maneira, no interior da escola, algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas, sendo que os sons produzidos na escola, na maioria das vezes não representam sentido para alguns alunos. Ainda com a autora:

As distorções presentes no sistema escolar são, para o autor, decorrentes da forma como este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. As desigualdades na distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação (SANTOS, 2003, p. 23)

Assim, para que a inclusão e a participação dos alunos na escola se efetive, torna-se necessário que esta instituição proporcione a esses uma aprendizagem significativa. Segundo Bernstein (1996), para que a escola cumpra o seu papel, ela precisa garantir a seu público a efetivação de três direitos: o nível individual, o social e o político. O primeiro se refere à formação do sujeito, o seu desenvolvimento pessoal. O segundo diz respeito ao direito do sujeito de ser incluído no sistema educacional e esta inclusão dá-se por meio de sua autonomia. O terceiro se constitui no direito do estudante na participação da construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Na concepção de Pérez Gómez (1998), a escola é uma instituição cuja função é a socialização das novas gerações. Porém, essa socialização assume um caráter conservador, pois se constitui em uma reprodução social e cultural. De acordo com o autor:

[...] a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção de conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula,

vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme o *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

Porém, esse processo de socialização, de inculcação de ideologias na escola não acontece sem confrontos. Assim, de acordo com o autor, existem na escola espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desestabilizar a tendência à reprodução conservadora do *status quo*.

Pérez Gómez (1998) traz à tona um outro papel da escola, a função educativa. Essa função ultrapassa o caráter reprodutor do processo de socialização da escola, apoiando-se no conhecimento público para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado nos alunos. Desta maneira, “o conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as consequências do complexo processo de socialização reprodutora” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22). Assim, de posse do conhecimento, os alunos poderão ter discernimento suficiente para refletir sobre o processo de reprodução que a escola impõe a eles e, desta forma, poderão resistir a esse contexto.

Nesta perspectiva, o autor ressalta que a função educativa da escola só se concretizará mediante o cumprimento de dois fatores. O primeiro se refere à organização e ao desenvolvimento da função compensatória das desigualdades de origem, através do respeito pela diversidade. O segundo se constitui em uma reconstrução dos conhecimentos e das condutas dos alunos, para que estes desenvolvam um pensamento crítico e ajam de maneira democrática na sociedade.

Embora Bernstein (*apud* Santos 2003) e Pérez Gómez (1998) afirmem que a escola exerce a função de reprodução e conservação social, ambos acreditam que este espaço também pode ser palco de mudanças significativas no contexto social. O primeiro propõe que a escola garanta os direitos individuais, sociais e políticos dos estudantes. Já o segundo identifica na escola um espaço de autonomia no qual a função reprodutivista pode ser desafiada.

Assim, pensar a função social da educação e da escola implica em problematizar a escola que temos, na tentativa de construirmos uma instituição de ensino mais justa, em que todas as vozes que habitam o interior da escola sejam ouvidas, os conhecimentos e as metodologias utilizadas contemplem as especificidades dos alunos, bem como as heterogeneidades sejam aceitas, respeitadas, e assim estes possam manifestar suas crenças, saberes, identidades e culturas. Tais singularidades condizem com a proposta de uma educação multicultural.

### 3.2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO MULTICULTURAL

Conforme vimos no capítulo anterior, o multiculturalismo é um movimento social que se opõe a todas as formas de homogeneização cultural da sociedade. É uma objeção à imposição da cultura dominante sobre uma cultura minoritária, pré-existente (SIMPLÍCIO, 2010). A mesma autora pontua que:

Falar sobre o multiculturalismo é falar sobre o reconhecimento das diferenças que se constroem socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos. O multiculturalismo se constitui, também um grande movimento de lutas sociais, de ação cultural de um determinado grupo, que por muitas vezes se sente discriminado ou excluído pelos outros segmentos da sociedade, por conta de suas peculiaridades; ele se expressa, como sucessão no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem, expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural (SIMPLÍCIO, 2010, p.3)

Neste sentido, o multiculturalismo prima pelo reconhecimento e pela valorização da diferença, seja ela linguística, identitária ou cultural. Assim, tal concepção ressalta a manifestação e a afirmação de todas as culturas na sociedade.

Na concepção de Silva (1999), o multiculturalismo se constitui em um instrumento de luta importante, visto que ele traz para o âmbito político discussões e questionamentos sobre a diversidade cultural. Antes da existência dessa corrente estas discussões eram restritas às esferas especializadas como a da antropologia. O autor retrata também que o multiculturalismo baseia-se em uma compreensão antropológica da cultura, a qual enfatiza que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes, ou seja, não há uma hierarquia entre as culturas humanas. De acordo com Silva (1999, p. 86), “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra”.

Nesta perspectiva, as diferenças culturais existentes devem ser respeitadas, a fim de que os sujeitos imersos nelas possam manifestar suas peculiaridades. Não obstante, as diferenças culturais não devem ser compreendidas fora da relação de poder. Na concepção de Silva (1999, p.87):

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.

A concepção de multiculturalismo adotado por McLaren (1997) é denominada multiculturalismo crítico, cujo objetivo é a valorização da diversidade cultural. Nesta, o autor faz críticas a outras formas de multiculturalismo que destinam-se a esconder as diferenças e os conflitos.



De acordo com Kelman (2005), o multiculturalismo tem como aporte teórico a teoria crítica, surgida no final da década de 20, na Alemanha, com a Escola de Frankfurt. Tal instituição foi organizada por pensadores como Adorno, Benjamin e Horkheimer. Essa escola tinha como base filosófica a concepção de que todo pensamento é ideológico. Assim, o multiculturalismo surgiu para se contrapor à perpetuação da escola como um campo de formação ideológica, onde há a valorização e a reprodução das culturas dominantes, enfatizando a ligação entre política, cultura e poder. Para Kelman (2005):

O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aulas, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos (KELMAN, 2008, p. 93).

Segundo Silva (1999), nos Estados Unidos o multiculturalismo surgiu como uma questão educacional ou curricular, em que os grupos minoritários, constituídos por negros, mulheres e homossexuais. Esse grupo criticava aquilo que era instituído como paradigma literário e científico do currículo universitário tradicional, ou seja, a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. “O cânon do currículo universitário fazia passar por ‘cultura comum’ uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante” (SILVA, 1999, p. 88).

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, o currículo não se restringiria a ensinar a tolerância e o respeito às diferentes culturas, mas a analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Nesta abordagem, em vez de ser respeitada e tolerada, a diferença é colocada em questão, pois de acordo com Silva (1999, p. 88):

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”.

Assim, ao analisar as relações de poder que produzem as diferenças, o multiculturalismo crítico reivindica uma mudança substancial do currículo existente nas instituições escolares, com a finalidade de acabar com o predomínio do currículo hegemônico, e, assim, igualar as oportunidades dos diferentes grupos culturais presentes na escola.

De acordo com Kelman (2005), não se pode ter na escola um currículo muito fechado, imposto pelos sistemas públicos de ensino. De acordo com o autor, cada escola necessita ter uma proposta político-pedagógica própria e esta deve ser elaborada no interior de cada escola,

considerando sempre as singularidades culturais dos discentes. Neste sentido, as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores devem ser pautadas numa política multicultural. Segundo Rodrigues (2013, p. 11):

O multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola.

Assim, a vertente multiculturalista, requer do professor valores e atitudes de cunho pluralista para que proporcione aos seus alunos um ambiente de aprendizagem acolhedor, em que as diferenças culturais não sejam vistas como inferioridades e sim como atributos importantes e indispensáveis para a troca e a aquisição de saberes, experiências e vivências, bem como de aprendizagens sobre a realidade social.

Inserindo-se no debate sobre o multiculturalismo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam como um dos eixos transversais o tema da Pluralidade Cultural. Segundo este documento:

[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.  
[...] Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (BRASIL, 1997 p. 19).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem à baila a necessidade de pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo, a fim de que possa acolher no âmbito educacional a diversidade cultural existente na sociedade. Assim, torna-se necessário que a escola, juntamente com os professores, contemplem no currículo e nas metodologias as diferentes manifestações culturais dos seus educandos, bem como entendam a importância dos diferentes códigos linguísticos utilizados por esses, incluindo, em seu contexto, as diferentes linguagens, ampliando desta maneira as possibilidades de expressão para além da verbal, contribuindo, assim, com a integração e a expressão do aluno e o respeito às suas origens.

Candau (2005), afirma que a adoção do tema transversal “Pluralidade cultural” pelos PCNs não se deu de maneira pacífica, sendo este fruto de pressões dos movimentos sociais, dos grupos étnicos e raciais marginalizados. De acordo com Candau (2005, p. 13), “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização,

formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social”.

Desta maneira, estamos habituados a fazermos a separação entre nós e os outros, tendo como referência a nossa cultura. Assim, considerarmos que “nós” são todas as pessoas ou grupos que têm costumes, hábitos e referenciais análogos aos nossos; conseqüentemente, os “outros” são os que não pertencem ao nosso círculo cultural, vivem de maneira diferente da nossa e, por esse, motivo são aceitos ou não por nós em nossos âmbitos culturais e sociais.

De acordo com Canen (2000, p. 138), “a educação multicultural seria uma via pela qual se superaria a visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de ‘tolerância’ e de ‘apreciação’ da diversidade cultural”. Tal visão tende a conceber a diversidade cultural como costumes, rituais e receitas dos diversos sujeitos, contribuindo, assim, para a desvalorização das culturas minoritárias e a conseqüente legitimação das culturas majoritárias, dominantes.

Para Kelman (2005), a concepção multiculturalista visa acabar com a hegemonia do pensamento dominante presente na escola. Para que isso aconteça, torna-se necessário criar uma contra-hegemonia, ou seja, romper com o pensamento de que dentro da escola todos os alunos são iguais e têm a mesma cultura. Deste modo, é fundamental que a instituição educacional reconheça e valorize as diversas culturas presentes em seu âmbito. Assim, para que esse desejo se concretize:

Toda equipe pedagógica deve conhecer, aceitar e valorizar essas diferenças, entendendo-as dentro do prisma multicultural. Assim, se procura eliminar as práticas exclusivistas que operam tanto tempo nas escolas dentro de uma ótica médico-clínica, e que utilizam a patologização individual do aluno como maneira de segregação, encaminhando para a educação especial (KELMAN, 2005, p. 95).

Neste entendimento, a escola como instituição multicultural, necessita despir-se de práticas monoculturais e trazer para dentro de seu contexto o pluralismo cultural que é inerente aos seres que habitam o seu espaço.

Banks (*apud* Candau 2005), afirma que a educação multicultural é um movimento com a finalidade de realizar significativas mudanças no sistema educacional. Assim, o objetivo principal da educação multicultural é proporcionar a todos os educandos a interação com sua própria cultura, bem como com outras culturas diferentes. Para esse autor, a educação multicultural deve ser compreendida como algo complexo e multidimensional. Desta maneira, critica algumas visões reducionistas do multiculturalismo, que o caracterizam como uma proposta que aborda as diversas culturas no currículo de forma superficial. Deste modo, na concepção multiculturalista defendida pelo autor, as atividades trabalhadas nesta abordagem

não devem ser concebidas de maneira isolada, mas sim integradas em uma proposta ampla, que contemple todas as culturas envolvidas no contexto.

Nesta perspectiva Banks (*apud* Candau 2005, p. 26 - 27), propõe um modelo de educação multicultural para servir de referencial nas salas de aulas. Tal parâmetro é baseado em cinco dimensões interligadas:

**Integração do conteúdo:** com as formas pelas quais os/as professores (as) usam exemplos e conteúdos provenientes de culturas e grupos variados para ilustrar os conceitos-chave, os princípios, as generalizações e as teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação.

**Processo de construção de conhecimento:** propõe formas por meio das quais os (as) professores (as) ajudam os (as) alunos (as) a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses dentro de uma disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído.

**Pedagogia da equidade:** existe quando os professores modificam sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais, o que inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais.

**Redução do preconceito:** essa dimensão focaliza atitudes dos alunos em relação à raça e como elas podem ser modificadas por intermédio de métodos de ensino e determinados materiais e recursos didáticos.

**Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos:** promove um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional e o reforço de seu poder na escola.

Assim, as sugestões feitas pelo autor, se constituem em tentativas de ampliar a visão cultural da escola que se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por fundamentos que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e a valorização de características específicas e singulares dos diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, a fim de acolher todas as culturas existentes, cedendo-lhes espaço para suas manifestações, evitando, assim, que uma determinada cultura se sobreponha às outras.

### 3.3 A INCLUSÃO ESCOLAR E AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESAFIOS PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA SURDA

A educação dos surdos no Brasil encontra-se inserida no âmbito da Educação Especial<sup>6</sup>. Esta concepção está situada no campo da Educação Inclusiva defendida pelo Ministério de

---

<sup>6</sup> A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais.

Educação – MEC. Tal política está pautada na perspectiva dos direitos humanos, em que concebe igualdade e diferença como valores intrínsecos, defendendo assim, o direito de todos os estudantes de estarem juntos, ou seja, tem como ideal a proposta de uma escola para todos, em que os discentes aprendam e participem sem nenhum tipo de discriminação (MEC/SECADI, 2008).

Entretanto, ao analisarmos os pressupostos da referida política, surgiram alguns questionamentos, tais como: o que esta política entende por educação para todos? O que está por trás dessa concepção? Propiciar uma escola para todos significa colocar todos em uma mesma escola? De acordo com Barros (2009, p. 69):

Igualar inclusão escolar e educação para todos é uma falsidade, pois desconsidera a luta e as especificidades das pessoas com deficiência. Separar inclusão escolar e educação para todos também é um erro, pois aquela, ao desconhecer as contradições desta, apoia-se em pressupostos bastante questionáveis.

Sabemos que todas as pessoas indistintamente têm direito à educação, portanto, o acesso à escola é um direito de todos. Porém, ao defendermos este direito, temos que levar em consideração as especificidades dos seres que habitam o espaço escolar, a fim de não os homogeneizar. Assim, a efetivação destes direitos não se dá por uma via de mão única, onde a escola e as propostas pedagógicas girem em torno de um paradigma uniformizado. Neste sentido, esse “incluir” que tal proposta prega não deve ser sinônimo de apenas inserção do aluno na rede regular de ensino, e nem da sua socialização nesse espaço, mas sim, deve ser levado em consideração as diferenças linguísticas, sociais, culturais, identitárias, políticas e educacionais desses sujeitos. Neste sentido, Bastos (2011, p. 193), afirma que:

A inclusão aparece em sua face mais paradoxal. Há uma intenção do sistema de ensino em acolher todas as crianças, e matriculá-las porque se propõe uma educação para todos. Por outro lado, em nome dessa inclusão são criadas as situações mais adversas para alunos e professores. Os alunos são inseridos nas classes comuns, mas a educação de qualidade não é assegurada.

No tocante à efetivação da inclusão escolar de alunos surdos, torna-se necessário a adoção de medidas que contemplem as especificidades culturais destes. Estas são representadas pelos artefatos culturais dos surdos, que dentre eles destacam-se: as artes visuais, a experiência visual e a língua de sinais. Assim, Rosa (2009, p. 32) afirma que “o surdo é o sujeito pertencente a uma comunidade que dispõe de uma cultura e uma língua, que, por vezes, são negadas e oprimidas pela sociedade. São mais voltadas ao lado patológico que ao lado cultural e identitário do surdo”.

Nesta perspectiva, o surdo na escola regular enfrenta um entrave linguístico, visto que a sua língua, a Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS, de modalidade espaço-visual<sup>7</sup> é diferente do idioma de instrução da instituição escolar, que é constituído pela Língua Portuguesa, a qual é oral-auditiva<sup>8</sup>. Tal fator ocorre devido à adoção de um modelo educacional que desconsidera as especificidades das minorias existentes em seu contexto, tendo como parâmetro a necessidade da maioria, que são constituídas pelos ouvintes. Tal fator, além de desconsiderar a especificidade linguística dos surdos, acaba também comprometendo o seu processo de aprendizagem. Na concepção de Strobel (2006, p. 246), “a política educacional ‘inclusiva’ na verdade, trouxe para os sujeitos surdos a inversão da vida comunicativa: incluir para excluir do processo educacional”.

Neste sentido, por serem usuários de uma língua diferente da utilizada na escola, os surdos ficam sem comunicação, por isso, não conseguem decifrar os códigos essenciais para uma aprendizagem efetiva. Devido ao fato da escola regular privilegiar o uso da Língua Portuguesa, acaba segregando a LIBRAS. Tais fatores nos remetem a um conceito bastante utilizado por Bourdieu (2014), os excluídos no interior, o qual retrata de modo relevante a realidade dos surdos na escola regular, sendo que estes estão inseridos nesta instituição, porém seguem excluídos, privados da comunicação dentro desta. Segundo Bourdieu (2014 p. 250), “como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus, e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados”.

A exclusão do surdo dentro da escola regular não se dá somente no nível linguístico, mas também no metodológico, pois a metodologia utilizada na escola é de cunho ouvintista, isto é, tem como parâmetro os estudantes ouvintes. Assim, a educação dos surdos segue na perspectiva oral, o que vai de encontro com a língua utilizada por estes, a LIBRAS, que é espaço-visual. De acordo com Rosa (2011, p. 149), “o que se observa é que a inclusão acontece sem levar em consideração a cultura surda, fazendo com que o aluno surdo tenha como objetivo igualar-se à cultura ouvinte”.

Desta maneira, para que os surdos sejam incluídos na escola, é necessário que estes tenham a sua língua respeitada, a LIBRAS, bem como possam ter acesso às informações fundamentais para sua aprendizagem, por meio de um aporte metodológico condizente com a

---

<sup>7</sup> Utiliza como meio de comunicação sinais e expressões faciais e corporais perceptíveis pela visão.

<sup>8</sup> Utiliza como meio de comunicação sons articulados, perceptíveis pelo ouvido.

sua realidade. Assim, faz-se necessário uma proposta educacional sensível à especificidade linguística dos surdos, como por exemplo a educação bilíngue<sup>9</sup>.

Neste sentido, Sá (2005) fala da importância da educação bilíngue na educação dos surdos. Segundo a autora, promover uma abordagem educacional bilíngue, vai muito mais além da utilização de duas línguas, consiste em dar prioridade à língua de sinais, idioma natural dos surdos, além de dar ênfase à cultura e identidade surda (SÁ, 2005, p. 185).

A proposta da educação bilíngue prima pelo respeito ao aspecto linguístico dos surdos, reconhecendo o direito destes de estudar em sua língua legítima, a LIBRAS. Tal proposta defende que o ensino dos surdos seja todo ministrado na primeira língua destes, tendo em vista que a língua de sinais viabiliza a aquisição linguística plena dos surdos, como também possibilita a aprendizagem desses sujeitos de uma forma espontânea, pois utiliza a visão e o espaço como canais de comunicação, os quais são acessíveis a estes sujeitos. Já o ensino da Língua Portuguesa escrita deverá ocorrer como segunda língua. Esta instrução deve considerar o status linguístico da língua de sinais, compreender que esta língua tem gramática própria e independente da língua oral. O aprendizado desta é apenas visando a inserção social do surdo na sociedade através da escrita e não como idioma principal.

Em relação a educação bilíngue para surdos no Brasil, houve alguns avanços em termos da legislação, como a aprovação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão para os surdos, e o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei, o qual corrobora para a difusão da LIBRAS e torna a educação dos surdos bilíngue. Entretanto, estas alterações na educação de surdos, que a princípio aparentam corresponder com os anseios dos movimentos surdos, na realidade ludibriam esses, pois a efetivação dessas medidas não acontecem a contento. Isso ocorre por que segundo Bourdieu (2014, p. 64):

Inúmeras transformações por que passa atualmente o sistema de ensino são imputáveis aos determinismos propriamente morfológicos; assim se compreende que elas não toquem no essencial e que se questione tão pouco nos programas de reforma, bem como nas reivindicações dos educadores e educandos, a especificidade do sistema escolar tradicional e de seu funcionamento.

Assim, nas circunstâncias das atuais políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas, identificamos inovações, porém estas continuam a reproduzir a exclusão, visto que os mecanismos adotados por estas políticas primam pela igualdade, mas desconsideram as diferenças, as particularidades dos sujeitos. Ainda na perspectiva de Bourdieu (2014, p. 64), “o

---

<sup>9</sup> O uso de duas línguas, a LIBRAS como primeira língua, e como segunda a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior [...] sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente”. Neste sentido, na proposta de inclusão escolar dos surdos, as condições de acesso e permanência destes são dadas unicamente através de sua inserção na escola, cabendo aos surdos se adaptarem a este contexto e conduzirem da melhor forma possível seus processos de aprendizagens.

Assim, analisando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertada pelo MEC, observamos suas contradições em relação ao que é proposto e o que realmente é desenvolvido por esta. De acordo com Strobel (2006, p. 247), “apesar da proposta inclusiva ser uma coisa maravilhosa ‘no papel’, ainda estamos bem distantes do que realmente seria a inclusão”. Desta forma, observamos que há uma contradição entre o que está nos enunciados desta proposta e sua prática cotidiana, pois a referida política tem por objetivo reconhecer os problemas presentes no âmbito escolar, evidenciando a necessidade de superá-los por meio de uma reformulação estrutural e cultural da escola, visando uma articulação da mesma, com o propósito de combater práticas discriminatórias, onde a lógica da exclusão seja eliminada e assim possibilite o atendimento das peculiaridades de todos os alunos (MEC/SECADI, 2008). Porém, efetivamente a prática da inclusão é muito diferente do que é proposto no documento citado, pois são inúmeros os casos de repetência, evasão escolar, discriminação de cunho racial, de credo e da deficiência dos alunos.

Neste sentido, devido à aparência democrática, de neutralidade adotada pela escola, suas práticas de exclusão são geralmente, despercebidas por aqueles que são suas vítimas. Tais práticas contribuem para disseminar nos excluídos a ideia de inaptidão natural, ou seja, que o seu fracasso é devido à falta de dom proveniente de sua natureza individual, quando na realidade o insucesso deste público é fruto de uma condição de inferiorização imputada a eles pela sua realidade social e, principalmente, pela escola. Nesta perspectiva, os excluídos da escola, segundo Bourdieu (2014, p. 251) são “obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro”.

Este contexto, nos remete à inclusão escolar dos surdos na rede regular de ensino, em que, diante de tantos desencantos vivenciados por estes na referida instituição, acabam sendo desmotivados a continuar seus estudos, abandonando a escola por acreditarem que não pertencem a esta. Brito e Sá (2011, p. 214), ao discorrerem sobre a temática, afirmam que:



Geralmente, os surdos têm histórias de insucesso para contar, em seu período escolar do ensino básico. A realidade educacional continua estruturada em um modelo ouvinte, sem as condições de contemplação de outra cultura, ou de uma educação significativa para as diferenças.

Desta maneira, as análises aqui realizadas sobre a “política educacional inclusiva” para surdos adotadas na rede regular de ensino, mostram que estas se constituem em uma tentativa de igualar a todos em direitos e especificidades, uma tentativa de homogeneizar todos os educandos. Tal política é desenvolvida tendo como parâmetro as necessidades da maioria. Fala-se que o objetivo da inclusão é tirar os “diferentes” de suas escolas e criar uma escola que contemple as diferenças, construindo, assim, uma escola para todos. Todavia, a proposta mascara sua ideologia, pois, para que todos sejam aceitos, é necessário que todos tenham a mesma demanda (SÁ, 2011, p. 18). Assim, tanto a política inclusiva, quanto sua implantação, são arraigadas de normas que primam pela padronização dos sujeitos surdos, não permitindo as trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos. Neste sentido, Brito e Sá (2001, p. 203), ao analisarem a proposta inclusiva ofertada aos surdos, ressaltam que:

Buscando entender esse caminho percorrido ainda pela maioria das escolas, acreditamos que a intenção deste modelo não é/era “torturar” as pessoas surdas. Mas as boas intenções, apenas, têm contribuído para atrasos na vida escolar destes estudantes, exatamente por assumir uma postura dominante.

Neste contexto, defendemos a impossibilidade dos alunos surdos obterem êxito em uma escola onde a surdez é vista como apenas um déficit, a língua de sinais e a cultura surda não são valorizadas. Assim, torna-se necessário uma reformulação da escola regular, através de uma ressignificação de suas práticas pedagógicas, para que possa contemplar as especificidades dos alunos surdos. Tais mudanças se dão mediante a adoção de uma educação bilíngue, bem como de uma pedagogia pautada no ser surdo, ou seja, uma pedagogia surda.

### 3.4 RUMO A UMA PEDAGOGIA SURDA

De acordo com Silva (2012), a Pedagogia Surda é a pedagogia que atribui sentido aos saberes surdos e concebe o surdo como um ser cuja capacidade faz dele um leitor proficiente do mundo e das palavras. Tal pedagogia, baseia-se nas características próprias destes sujeitos, nas suas peculiaridades, evitando-se assim generalizações metodológicas e conceituais.

A Pedagogia Surda surge com a finalidade de traçar uma nova rota para a educação do surdo. Assim, ela constitui-se em uma referência que pretende atender de maneira satisfatória as especificidades culturais do surdo (KALATAI; STREIECHEN, 2012).

Na concepção de Silva (2012, p. 267):

A pedagogia surda é uma nova perspectiva de educação bilíngue que evoca a língua de sinais e que surge a partir dos próprios surdos por meio de movimentos de resistência. É ainda, uma luta cultural contra um processo de dominação que visa à igualdade, a partir do padrão daqueles que se julgam como modelo a ser seguido.

Dessa forma, a Pedagogia Surda desvencilha-se de parâmetros metodológicos tradicionais, homogêneos, abrindo espaço para a manifestação da diferença, sendo esta compreendida não como inferioridade, mas como as expressões das idiossincrasias dos sujeitos sociais, que constituem e legitimam as culturas destes.

A Pedagogia Surda faz parte do artefato cultural político que representa os movimentos e lutas dos sujeitos surdos em busca de seus direitos. Estes sujeitos lutam por essa pedagogia por esta partir de um olhar diferente, cujo foco é uma educação cultural que enfatiza o contato destes com a sua diferença, para que, com isso, ocorra seus processos de subjetivação e de trocas culturais (STROBEL, 2016).

Esse artefato político dialoga com uma concepção de educação diferente das convencionais, pois, segundo Silva (2012, p. 269), “vai ao encontro dos saberes surdos que estão embutidos nas histórias de vida, nas relações com o mundo e com o outro [...]”.

Silva (2012) considera que, na Pedagogia Surda, o ato de ensinar condiz com o processo de identificação do aluno com a sua cultura, com a intenção de romper com o seu isolamento cultural. De acordo com Silva (2012, p. 268), “quando um pedagogo/a surdo/a entra em cena o aluno se sente em território conhecido, o que não quer dizer que nos fechamos num mundo à parte, pelo contrário, nos encontramos dentro da história”. Assim, para que o aluno surdo eleve o seu sentimento de pertencimento, para que se sinta familiarizado com o contexto escolar, é necessária a presença de um/a pedagogo/a surdo/a, pois este profissional, além de compreender melhor as especificidades dos alunos surdos, servirá de referência para estes.

A defesa do professor(a) surdo(a) na Pedagogia Surda, tem como fundamento o conhecimento deste sobre as peculiaridades da surdez. De acordo com Reis (2002, p. 85), “o que captei na observação do professor surdo, é que ele enfatiza a pedagogia da diferença, e também, se relaciona com a cultura de acordo com o jeito de ensinar de uma forma cultural que tem a realidade da cultura dentro da subjetividade dos sujeitos surdos”. Nesta perspectiva, os professores ouvintes não usuários da língua de sinais se constituem em entraves para o desenvolvimento da referida pedagogia, visto que possuem formação cultural oral-auditiva, como também sua língua natural é diferente da utilizada pelo surdo, bem como falta-lhes o conhecimento da cultura surda.

Na Pedagogia Surda, a relação professor-aluno ocorre de maneira direta, pois neste caso a língua de sinais é utilizada por ambos, sendo um instrumento condutor de todo o processo pedagógico (SILVA 2012). Assim, na concepção de Vilhalva (2004, p. 1), “alfabetizar alunos com culturas diferentes é um choque tanto para o professor ouvinte como para os alunos surdos, por não entenderem de imediato o complexo linguístico do outro”.

Perlin (2003) aborda a Pedagogia Surda no âmbito da pedagogia da diferença. Para a autora, a pedagogia da diferença desordena a ordem, o padrão de produção de significados e epistemologias. Assim, esta pedagogia se constitui em:

Uma pedagogia onde o que fazer do outro, do diferente se sobressaia. Uma pedagogia na qual o outro exista como raça, etnia, cultura, anormalidade, imigração, delinquência. Uma pedagogia que deixe este outro na sua diferença sem considerá-lo anormal, excluído, mas considerá-la na sua diferença, na sua alteridade (PERLIN, 2003, p. 143).

Nesta perspectiva, a pedagogia da diferença se distingue de outras propostas pedagógicas, pois inclui, em seu contexto, aquelas pessoas que estão à margem da sociedade, ou seja, as que são consideradas os “outros” da sociedade, dando a estes o direito de serem eles mesmos no ato de educar e de ser educado.

A pedagogia da diferença diz respeito ao direito do surdo de ser diferente, de poder manifestar suas singularidades linguísticas, identitárias e culturais, sem que estas sejam cópias da cultura ouvinte. “Temos de pensar a sociedade que se desloca para o espaço e a temporalidade do outro. [...] como se processa o retorno do surdo como surdo sem ser como ouvinte” (PERLIN, 2003, p. 143). Ainda com a autora mencionada:

É preciso retomar aqui este aspecto da essencialidade de ser diferente, esta atitude experiencial e teorizá-la no seu aspecto de validade invertendo a lógica habitual de que tudo que é diferente de mim é maléfico. Assim temos o espaço positivo das diferenças entre os grupos, o espaço constitutivo do ser o outro na sua etnicidade, e instâncias culturais motivadoras, tais como a língua, o jeito de ser, o modo de encarar a vida, em síntese a atitude experiencial de vivência no essencial das diferenças comuns ao grupo, etnia ou povo (PERLIN, 2003, p. 146).

Para que a pedagogia da diferença contemple as especificidades pedagógicas do surdo, permitindo-lhe que seja o outro na sua essencialidade, torna-se necessário a observação de alguns aspectos fundamentais na educação do surdo, tais como: qual língua, currículo, metodologia, professor e cultura, estão sendo ofertados a estes sujeitos em seu processo educativo.

Para Perlin (2003), a língua que acompanha esta pedagogia é a língua de sinais sinalizada e escrita, devendo o surdo estabelecer o contato com esta língua o mais cedo possível.

Os conteúdos ofertados aos surdos não devem ser inferiores aos dos ouvintes. A Língua Portuguesa deve ser ensinada como metodologia de segunda língua. A autora defende também que a pedagogia da diferença adote tecnologias para a aquisição visual do conhecimento, valorizando assim a singularidade dos surdos.

Campello (2008) traz à tona o conceito de pedagogia visual como sinônimo de pedagogia surda, pois, segundo esta, ambas se erguem sobre os pilares da visualidade, ou seja, possuem como aliados no processo de ensinar e aprender o signo visual. De acordo com a autora, a pedagogia visual é:

[...] nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda<sup>10</sup>, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual (CAMPELLO, 2008, p. 14).

Nesta concepção, a pedagogia visual se constitui um campo de estudos que pressiona a educação formal, fazendo com que esta crie propostas pedagógicas que contemplem a visualidade para que o processo de ensino e aprendizagem favoreça os sujeitos surdos (CAMPELLO, 2008).

A pedagogia visual é um dos pontos de reivindicação da comunidade surda. Os sujeitos surdos vêm lutando para que esta pedagogia ocupe o seu espaço na educação. Assim, as suas lutas consistem na participação em encontros, conferências, congressos e na elaboração de diversos documentos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (CAMPELLO, 2008). Dentre os documentos elaborados pela FENEIS, enfatizamos o intitulado “A Educação que Nós Surdos Queremos”<sup>11</sup>. Neste documento, destacamos alguns itens abordados pelos surdos, que julgamos serem fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia visual. São eles:

39. Garantia de atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.

72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma

<sup>10</sup> A autora utiliza a expressão Surda-Muda como uma representação identitária e cultural. Assim, o vocábulo Surdo-Mudo não representa um problema patológico, a mudez, a falta de voz, mas simboliza a opção do surdo em fazer uso da língua de sinais, que é de modalidade espaço-visual, em detrimento da fala, da oralização.

<sup>11</sup> Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso para o V Congresso Latino-americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS (20 a 24 de abril de 1999).

problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...) (BRASIL, 1999).

Concomitante às reivindicações dos surdos sobre o seu processo educacional está a questão do poder. Essa relação de poder é exercida pelas instituições escolares sobre os surdos, através do tipo de ensino que lhes é ofertado. “O quanto de poder as instituições e os professores ouvintes estarão dispostos a colocar nas mãos dos surdos para que eles possam fazer suas próprias escolhas e possam, em suas comunidades, preparar o futuro de seus membros” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 88).

Diante da constatação de que educação e conhecimento implicam em relações de poder, nos questionamos sobre as propostas pedagógicas ouvintistas inseridas na educação dos surdos, as quais têm o interesse de manter os surdos em lugares desfavorecidos, ou seja, à margem da sociedade, para que os mesmos não detenham conhecimento e questionem o modelo educacional ofertado a eles. Nesta ótica, as concepções pedagógicas inovadoras que primam pela manifestação da diferença, que oportunizam o empoderamento dos sujeitos, como é o caso da pedagogia visual, são pouco valorizadas no âmbito educacional.

No Brasil, o tema pedagogia visual é pouco pesquisado e estudado, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, e isto ocorre devido a vários fatores, como: a ausência de uma política educacional específica para a educação dos surdos e um número pequeno de surdos com formação no Ensino Superior. A política de inclusão defendida pelo MEC, respaldada pela Constituição Federal e pela Declaração de Salamanca<sup>12</sup>, ainda é bastante vinculada à oralização, além da inexistência da formação específica de profissionais na área da pedagogia visual (CAMPELLO, 2008).

Quando a educação dos surdos é norteadada por uma pedagogia oral, há prejuízos na aprendizagem destes, pois suas especificidades não são contempladas, não há o processamento cognitivo da visualidade, bem como não se tem espaço para a língua de sinais na educação dos surdos. Tais fatores se constituem em condições essenciais para o êxito escolar deles. Segundo Vilhalva (2004, p. 5):

---

<sup>12</sup> Documento elaborado em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Não adianta teimar no modelo da Pedagogia Oral-auditiva. Desde que o professor entre para a Pedagogia Surda, ele necessita inserir como se diz o ditado popular “de corpo e alma” na Educação de Surdo buscando o modelo com os usuários da Língua de Sinais mais experientes e manter o ensino do valor da preservação cultural.

Outro ponto fundamental para a educação dos surdos, destacado pela pedagogia visual ou pedagogia surda, refere-se ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita pelos surdos. Esta pedagogia enfatiza que a Língua Portuguesa tem estrutura diferente da língua de sinais, tendo esta um caráter visual. Assim, torna-se necessário uma metodologia diferenciada para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, para que a aprendizagem deste idioma seja significativa, evitando que o registro da referida língua pelos surdos ocorra de maneira “mecânica sem ‘nada dizer’ ao aluno Surdo-Mudo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele” (CAMPELO, 2008, p. 135).

A pedagogia visual também enfatiza a constituição política do sujeito surdo, evidenciando como conteúdo pedagógico a luta pelo direito deste ser diferente e poder constituir e manifestar sua subjetividade como língua, identidade e cultura.

Dessa forma, a pedagogia visual na escolarização dos surdos é um tema novo e também significativo, pois considera o processo de ensino e aprendizagem dos surdos a partir de uma ótica surda e não apenas por teóricos ouvintes. Tal fator se constitui em um salto para a educação dos surdos, pois rompe com as pedagogias de cunho ouvintistas que primam por metodologias orais, não considerando a importância da visualidade para os surdos.

Assim, dado o fracasso incessante dos sistemas educacionais surdos, demonstrado pelas pesquisas de alguns teóricos surdos (CAMPELO, 2008; MIRANDA, 2007; PERLIN, 2003; STUMPF, 2015; REIS, 2006; SILVA, 2012), torna-se necessário que o sistema educacional dos surdos seja repensado, para que contemple metodologias que favoreçam a aprendizagem dos surdos, como a pedagogia visual ou pedagogia surda, descartando assim propostas pedagógicas que não favoreçam o êxito escolar dos surdos e lhes atribuam a culpa pelo seu baixo desempenho escolar.

## 4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

### 4.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Segundo Pádua (1997, p. 29), “pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas [...] É a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações”.

Nesta perspectiva, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de produzir conhecimentos e, através destes, buscar a compreensão e a transformação da realidade (PÁDUA, 1997).

De acordo com Demo (1997, p. 16):

Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de formação, como instrumento essencial de emancipação. Não só para se ter, sobretudo para ser, é mister saber.

Na concepção de Demo (1997, p. 16), a pesquisa não se constitui somente “como uma busca de conhecimento, mas igualmente como uma atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético”.

Assim, o ato de pesquisar implica no ato de conhecer o contexto estudado e esse conhecimento proporciona ao pesquisador olhar a realidade social pesquisada de outra forma, possibilita a este questionar aquele contexto e intervir, a fim de tentar modificá-lo.

Demo (1997) afirma também que todo projeto de pesquisa deve se preocupar com a discussão do método utilizado. “A despreocupação metodológica coincide com baixo nível acadêmico, pois passa ao largo da discussão sobre modos de explicar, substituindo-a por expectativas ingênuas de evidências prévias” (DEMO, 1997, p. 24).

Minayo (1994, p. 16) compreende a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Partindo dessa noção, a metodologia tem um relevante papel dentro das teorias, representando uma conexão entre os conteúdos, os pensamentos e as existências. “O método é a alma da teoria” (LÊNIN 1965 *apud* MINAYO 1994, p. 16).

Neste sentido, a escolha de uma metodologia que norteie o trabalho do pesquisador é de fundamental importância para o êxito da pesquisa a ser realizada. Porém, não é uma tarefa fácil, principalmente quando o que se almeja estudar está relacionado a fenômenos humanos e sociais.

Assim, visando uma melhor compreensão dos sujeitos e do contexto estudado, esta pesquisa se norteou pela abordagem qualitativa, por compreender que é um referencial que melhor percebe os acontecimentos sociais, pois considera-os a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, fazendo uma aproximação com o contexto social em que estes sujeitos estão inseridos, possibilitando, assim, uma visão mais abrangente da realidade pesquisada.

Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” De acordo com as duas autoras, a pesquisa qualitativa proporciona que o contato entre o pesquisador com o contexto pesquisado seja direto e prolongado.

Outro fator relevante da pesquisa qualitativa é que ela oportuniza ao pesquisador momentos de diálogos com os sujeitos pesquisados sobre suas histórias, vivências e culturas. Tal perspectiva torna o ato de pesquisar uma experiência significativa, tanto para estes sujeitos, que têm suas peculiaridades enfatizadas, quanto para os pesquisadores que desfrutam do privilégio de obter informações significativas que, confrontadas com as fontes documentais e bibliográficas, enriquecem a sua pesquisa. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 244):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às interações, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Assim, torna-se necessário a interação entre pesquisador e pesquisado, sendo esta constituída por uma relação de confiança e respeito mútuo, fator de fundamental importância para a obtenção de conteúdos pertinentes e com maior riqueza de detalhes sobre a realidade pesquisada. Tal fator amplia o campo de visão do pesquisador sobre o contexto estudado e possibilita a este a escolha de um método de investigação mais propício ao estudo, gerando, maior credibilidade à pesquisa.

Na concepção de Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa se afirma no campo do simbolismo e da subjetividade. Segundo as autoras:

A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Assim, as autoras desprendem-se dos princípios positivistas de validade dos dados, que, segundo elas, “limita-se a observar os fenômenos e fixar as ligações de regularidade que possam existir entre eles, renunciando a descobrir causas e contentando-se em estabelecer as leis que



os regem” e voltam-se para a investigação e compreensão dos fenômenos sociais e seus significados. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Araújo (2013) ressalta que as metodologias qualitativas têm suas raízes na fenomenologia e na hermenêutica. “Desse modo, as investigações se estribam nas manifestações cotidianas dos fenômenos histórico-culturais mediante as ações contingentes e contextuais dos sujeitos humanos nos fluxos da intersubjetividade” (ARAÚJO, 2013, p. 19-20). Com isso, os aspectos fundamentais para uma pesquisa, o seu ponto de partida, são os sujeitos e o contexto social em que estes estão inseridos.

Segundo Minayo (2010, p.60) a fenomenologia defende o princípio de que “as realidades sociais são constituídas nos significados e através deles, e só podem ser identificadas na medida em que se mergulha na linguagem significativa da interação social”. Assim, na concepção fenomenológica, a linguagem, as coisas e as práticas andam sempre juntas, visto que, os significados são constituídos através da interação social.

Para Moreira (2002, p. 68) “o termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, isto é, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado”. A autora define também a fenomenologia como o estudo das essências, da percepção dos acontecimentos e da consciência. “Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’.” (MOREIRA, 2002, p. 69).

Assim, com objetivo de estudar as facticidades implicadas nesta pesquisa, concebemos a necessidade de um método que possibilite uma visão de dentro do contexto pesquisado. Dessa forma, fizemos a opção pela pesquisa do tipo etnográfico, por ser um mecanismo de descrição dos significados culturais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Lakatos (2010, p. 94) conceitua a etnografia como:

[...] a análise descritiva das sociedades humanas, primitivas ou ágrafas, rurais e urbanas, grupos étnicos etc., de pequena escala. Mesmo o estudo descritivo requer alguma generalização e comparação, implícita ou explícita. Diz respeito a aspectos culturais.

Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade em geral e na descrição, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos.

Portanto, devido ao fato da etnografia contribuir com pesquisas que buscam conhecer as relações socioculturais dos grupos minoritários, acreditamos que este método contemple às especificidades desta pesquisa, que é constituída pelos sujeitos surdos, sua cultura e a vivência desta no contexto escolar.

Geertz (2008, p. 7), define a etnografia como:

Uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais autorizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar.

Nesta perspectiva, a etnografia é mais que um método de estudo, ela vai além de uma simples descrição de fatos e acontecimentos e se traduz em um trabalho minucioso, constituído em desvendar episódios, situações complexas, os quais exigem do etnógrafo muito estudo, cuidado e atenção com o contexto pesquisado, para que a sua interpretação seja a mais fiel possível. Segundo Geertz (2008, p. 7), “fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.”

De acordo com Wielewicki (2001), a Etnografia tem sua origem na Antropologia, sendo que essa tem por objetivo descrever, interpretar e explicitar os entendimentos, os conhecimentos, ou seja, as culturas partilhadas entre os indivíduos ou grupos sociais que norteiam seus comportamentos. Assim, praticar a etnografia é “estabelecer informações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Neste sentido, a base de uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo, constituído por um intenso e prolongado contato do pesquisador com a cultura do grupo para descobrir como se organiza seu sistema de significados culturais. De acordo com André (1995, p. 29) “o período em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos.” Assim, vale salientar que a presente pesquisa faz uma aproximação com a Etnografia, por ela ser realizada num período de tempo relativamente curto, não possibilitando assim um trabalho de campo prolongado. Torna-se necessário ressaltar que, mesmo com uma atenuação do tempo destinado a esta pesquisa, o propósito não é inviabilizado, nem tão pouco deixa escapar sua finalidade etnográfica, que se constitui na tentativa de reconstrução das ações e vivências dos sujeitos pesquisados conforme o ponto de vista destes. Nesta lógica, André (1995, p. 45) afirma que:

A pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição da situação, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vistas, suas categorias de pensamento, sua lógica.

Assim, com o objetivo de atribuir significações ao outro, o pesquisador deve tanto quanto possível despir-se de seus valores, critérios e procedimentos, reconhecendo como válidas outras perspectivas de compreender, engendrar e interagir com o mundo. (ANDRÉ, 1995).

#### 4.2 DESCRIÇÃO DO LOCAL E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada no Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Ba. A referida instituição faz parte da rede estadual de ensino e oferta cursos profissionalizantes ao seu público, tais como: agricultura, agropecuária, enfermagem, informática, entre outros. A escolha da instituição mencionada como campo de pesquisa se deve a esta aderir à proposta educacional adotada pelo Ministério de Educação – MEC, que se encontra norteadada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva defende o ideal de uma escola para todos, isto é, a inserção de todos os estudantes na instituição de ensino regular, onde surdos e ouvintes convivam e aprendam juntos.

Por essa razão, encontram-se matriculados nessa escola, além dos discentes ouvintes, nove alunos surdos, os quais estão inseridos em quatro cursos, sendo que esta inserção ocorreu de acordo a vocação deles. A disposição dos alunos pelos cursos é: três alunos estão cursando o primeiro ano de agropecuária, um no primeiro ano de enfermagem, três no quarto ano de informática e dois no quarto ano de agricultura.

Embora o objetivo da pesquisa fosse analisar a visibilidade da cultura surda no espaço escolar, tendo como foco o aluno surdo, fez-se necessário investigar outros sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, a pesquisa foi realizada com diferentes atores da escola: dois tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, quatro professoras que atuam com estudantes surdos, uma coordenadora pedagógica, um dirigente escolar e quatro estudantes surdos, sendo que dois deles estudam no quarto ano de agricultura e dois no quarto ano de informática. A escolha destes alunos surdos foi devido ao grau de maturidade e fluência na LIBRAS, o que proporcionou um diálogo mais efetivo.

É importante mencionar que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade Estadual de Feira de Santana- Bahia, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. Deste modo, esta foi avaliada e acompanhada pelo CEP, para que os aspectos éticos dos sujeitos envolvidos na pesquisa sejam resguardados.

Enfatizamos também que antes de realizarmos a pesquisa fizemos uma explanação dos objetivos e procedimentos desta. Após os esclarecimentos dos propósitos da pesquisa, os participantes que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice). Assim, os participantes estiveram cientes de seus compromissos com o fornecimento de informações à pesquisa, bem como da garantia de que não serão expostos os seus dados pessoais, nem haverá exposição pública das filmagens, uma vez que as mesmas foram usadas apenas pela pesquisadora, com objetivos específicos para esta.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a realização da pesquisa, utilizamos dois importantes dispositivos para construção de dados, que são a entrevista e a observação participante. Como suporte para a entrevista, recorreremos a dois recursos tecnológicos fundamentais para o armazenamento das informações obtidas, que são a gravação em áudio e a filmagem. Para tornar a observação participante mais efetiva, adotamos dois recursos para registrar os momentos e os fatos ocorridos no âmbito escolar, onde os surdos estão inseridos. Tais dispositivos são: um diário de campo e fotografias. O primeiro é uma ferramenta de investigação utilizada pelos pesquisadores para registrar as informações obtidas que são susceptíveis de serem interpretadas e analisadas posteriormente. Já com o segundo, fizemos registros do ambiente onde os surdos estudam, bem como dos momentos de interação destes com os seus pares e com o público ouvinte. Além de fotografar os possíveis recursos escolares que contemplam a cultura surda, como por exemplo: cartazes em LIBRAS, placas sinalizadoras de ambientes em LIBRAS, material visual, entre outros. Entretanto, todos estes registros foram realizados com o devido cuidado de não expor e nem comprometer o público alvo da pesquisa e nem a escola pesquisada.

Neste sentido, compreendemos que estes dispositivos, quando associados, possibilitam uma melhor percepção dos fenômenos estudados. A entrevista proporciona o diálogo que dá acesso às informações, e a observação participante, fornecem informações que estão presentes, não só na fala das pessoas, mas principalmente em seus comportamentos, atitudes e costumes. De acordo com Correia (2009, p. 31), “a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semi-estruturada ou livre [...]”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a entrevista é um importante instrumento na investigação social, cujo objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Este dispositivo possibilita inúmeras vantagens para o pesquisador, bem como para a pesquisa, tais como: fornece uma melhor amostragem da

população em geral, pois pode ser realizada com todos os segmentos desta, não exigindo nenhum grau de letramento do participante envolvido na pesquisa; há uma maior flexibilidade durante a entrevista, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, explicar os significados de alguns vocábulos desconhecidos pelo sujeito entrevistado, ou até mesmo reformular as perguntas, para que estas sejam melhor compreendidas, além de dar oportunidade para a obtenção de dados relevantes que não estão contidos em fontes documentais.

Para Manzini (1990/1991), a finalidade da entrevista é buscar conhecer como se dão os fenômenos sociais e o seu objetivo é buscar informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou no pensamento das pessoas. De acordo com André (1995, p. 28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.”

Neste sentido, para esta pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada (Apêndice), pois possui uma dinâmica flexível, não sendo constituída por uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154):

Geralmente a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...]. É mais adequada quando desejamos que as informações sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como ponto de partida certos questionamentos básicos, os quais são frutos de teorias e hipóteses atrelados à pesquisa. Tais questionamentos oportunizam o surgimento de novas hipóteses que emergirão a partir das respostas dos informantes.

Assim, nesta pesquisa realizamos uma entrevista seguindo um roteiro com alguns questionamentos pré-elaborados, os quais foram complementados por outras perguntas que surgiram de acordo as circunstâncias das entrevistas. Neste sentido, o roteiro preliminar desta pesquisa contemplou questionamentos sobre a comunicação dos surdos no interior da escola, a circulação da LIBRAS na escola, os recursos didáticos utilizados pelos professores, os projetos desenvolvidos e a necessidade visual do surdo. Ênfase que tais questionamentos têm como objetivo perceber como a cultura surda é vista na escola, como seus artefatos culturais (a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais) são contemplados na escola.

Reiteramos que a entrevista foi realizada com quatro alunos surdos, quatro professoras, dois tradutores e intérpretes da LIBRAS, uma coordenadora pedagógica e um dirigente escolar. Assim, a referida entrevista foi feita em duas línguas: em Língua Portuguesa para os entrevistados ouvintes; e em LIBRAS para o público surdo, tendo em vista que a pesquisadora

é falante nativa da Língua Portuguesa e fluente em LIBRAS, possuindo especialização neste idioma, o que possibilita uma maior interação e uma relação direta com os sujeitos da pesquisa.

Em se tratando do público surdo, foi utilizado o recurso da filmagem para obtenção de informações, e para os ouvintes, a gravação em áudio. Essas filmagens e gravações foram transcritas para a Língua Portuguesa e analisadas, tendo em vista a perspectiva da fundamentação teórica da pesquisa.

Com o objetivo de enriquecer a pesquisa, bem como obter resultados mais consistentes e confiáveis, realizamos também observações. De acordo com as concepções de Ludke e André (1986, p. 26) afirmam que:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...] A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta possibilita que o observador chegue o mais perto possível da perspectiva do sujeito. [...] Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo[...]

Neste sentido, optamos também por utilizar da observação participante na pesquisa, devido ao fato desta pesquisadora estar inserida na comunidade surda, atuando como professora da Sala de Recursos Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado para Surdos e como tradutora e intérprete da LIBRAS. Este fator pode tornar o ato de observar mais efetivo e coerente com a realidade dos participantes, não causando estranhamentos nestes, pois a pesquisadora já está integrada ao grupo que irá pesquisar. Salientamos que as observações foram realizadas nas salas de aulas inclusivas e onde os alunos surdos estão inseridos, bem como nas demais dependências da escola onde estes alunos transitam.

Segundo Marconi e Lakatos (2006), a observação participante consiste na participação efetiva do pesquisador na comunidade pesquisada. Nesta atividade, o observador incorpora-se no grupo, participa das atividades cotidianas deste, chegando até a confundir-se com o mesmo. Para André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”

Com a finalidade de tornar a pesquisa mais consistente, fizemos um estudo bibliográfico, em que foram enfatizados alguns autores surdos que discutem os eixos temáticos, tais como concepções sobre a surdez, cultura e identidade surda, buscando, com isso, fazer uma análise, a partir dos relatos dos sujeitos que vivenciam esse contexto.

Após as entrevistas e as observações, fizemos a análise de dados com o objetivo de verificar e organizar as informações fornecidas à pesquisa. Foi realizada com base nas falas dos

sujeitos após a transcrição da entrevista, bem como nos aspectos não-verbais, tais como os comportamentos e as atitudes dos sujeitos percebidos através da observação.

Com a intenção de enriquecer os resultados desta pesquisa, realizamos a interpretação qualitativa de dados fornecidos pelos participantes deste estudo, através do trabalho com categorias. Segundo a concepção de Minayo (1994, p. 70):

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou se relacionam entre si. Esta palavra está ligada a ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

De acordo com autora mencionada, há três maneiras de estabelecermos as categorias: antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa e a partir da construção de dados. As categorias estabelecidas antes do trabalho de campo se constituem em conceitos mais gerais e abstratos. Enquanto que as categorias formuladas após a construção de dados são mais concretas e específicas. Segundo Minayo (1994, p. 70):

[...] o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo.

Vale ressaltar que, com base no referencial teórico estudado, estabelecemos algumas categorias como: língua de sinais, experiência visual e artes visuais. Acreditamos que tais categorias contemplaram as discussões principais da pesquisa, pois representam alguns dos artefatos presentes na cultura surda.

Neste sentido, os dados da pesquisa foram analisados conforme os grupos de sujeitos participantes, a saber: os estudantes surdos, as professoras que atuam com estes estudantes, os tradutores e intérpretes da língua de sinais - TILS, a coordenadora pedagógica e o diretor escolar. As falas dos sujeitos foram organizadas de forma sequencial, tendo como critérios os grupos de sujeitos, assim como a ordem das categorias encontradas em cada grupo, ou seja, foram agrupadas todas as respostas consideradas relevantes e recorrentes, fazendo a articulação com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Neste sentido, Minayo (1994, p. 73-74) afirma que:

Nem sempre a tarefa de formular categorias a partir dos dados coletados é simples. Às vezes, essa tarefa pode se transformar numa ação complexa e isso só pode ser ultrapassado com a fundamentação e a experiência do pesquisador. Por outro lado, a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais

também requer sucessivos aprofundamentos sobre as relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados.

Na formulação das categorias de uma pesquisa, o pesquisador deve ser cuidadoso para que estas sejam coerentes com as respostas dos participantes. Para que isso aconteça, é necessária a ordenação dos dados, que consiste na realização de um mapeamento de todas as informações obtidas no trabalho de campo, como por exemplo: as transcrições das gravações e a organização destas e dos relatos da observação participante. Depois, ocorre a classificação dos dados, “nessa fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só”. Sendo constituído por questionamentos feitos sobre este, juntamente com um referencial teórico. Vale ressaltar que é necessária uma revisão exaustiva dos textos, a fim de identificarmos seus aspectos relevantes e, desta maneira, consolidarmos as categorias da pesquisa (MINAYO, 1994, p. 78). Na sequência, é feita a análise final em que estabelecemos uma relação entre os referenciais teóricos e os dados, na tentativa de respondermos aos questionamentos da pesquisa. “Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (MINAYO, 1994, p. 79).

Por fim, a autora reforça a ideia que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 1994, p. 79). Tal consideração é devida ao fato de que, na perspectiva da ciência, as afirmações tanto podem superar as conclusões prévias, como também podem ser superadas por outras afirmações futuras (MINAYO, 1994).



## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados construídos nesta pesquisa serão apresentados conforme os grupos dos sujeitos que participaram desta, a saber: estudantes surdos, professoras que atuam com estes estudantes, tradutores e intérpretes da língua de sinais – TILS, a coordenadora pedagógica e o diretor escolar. Tais dados foram apresentados de forma sequencial, tendo como critério os grupos dos sujeitos e a ordem das categorias encontradas em cada grupo, ou seja, as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa consideradas relevantes e recorrentes.

As descrições das observações feitas no diário de campo serão apresentadas no decorrer das análises, no momento em que forem pertinentes, sendo que tais descrições têm como intuito mostrar as percepções desta pesquisadora sobre o contexto escolar pesquisado. É importante salientar que a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa deu-se através do envolvimento dos mesmos com a comunidade surda, ou seja, com o seu processo educacional no Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I – CETEP- PPI. Assim, os participantes são:

- 04 estudantes surdos
- 04 professoras
- 02 tradutores e intérpretes da língua de sinais – TILS
- 01 coordenadora pedagógica
- 01 diretor escolar

Dessa maneira, o total de sujeitos pesquisados foi de doze participantes. Todos os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Nesse momento, foram apresentados a eles os passos da pesquisa, seus objetivos e relevância, bem como, sobre a conduta ética desta, principalmente no que concerne à preservação das identidades dos participantes, assegurando assim a confidencialidade e a privacidade destes. A fim de conhecer melhor o perfil dos participantes, apresento abaixo os quadros 1, 2, 3, 4 e 5, com as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **Surdos**

Os surdos que participaram da pesquisa serão identificados com a letra “S” (Surdo), seguido da numeração correspondente à sequência do questionário: 1, 2, 3 e assim por diante. Por meio do Quadro 1 é possível identificar o perfil dos participantes.

QUADRO 1 – Caracterização dos Surdos quanto ao sexo, idade, formação, usuário (a) de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, oralização, usuário(a) da língua de sinais e naturalidade.

Identificação	Sexo	Idade	Formação	AASI	Oralização	Usuário (a) da língua de sinais	Naturalidade
S1	Feminino	26 anos	4º ano de informática	Não	Não	Sim	Ruy Barbosa-Ba
S2	Masculino	18 anos	4º ano de informática	Não	Não	Sim	Itaberaba-Ba
S3	Masculino	23 anos	4º ano de agricultura	Não	Não	Sim	Itaberaba-Ba
S4	Masculino	19 anos	4º ano de agricultura	Não	Não	Sim	Itaberaba-Ba

### Professoras

AS professoras pesquisadas serão identificadas com a letra P, seguido do número correspondente ao questionário, sendo P1, P2, P3 e assim sucessivamente. O Quadro 2 apresenta o perfil destes participantes.

QUADRO 2 – Caracterização das Professoras quanto ao sexo, formação, disciplina que leciona, tempo de docência, ano/série em que atua e naturalidade.

Identificação	Sexo	Formação	Disciplina que leciona	Tempo de docência	Ano/ série em que atua	Naturalidade
P1	Feminino	Licenciada em Educação Física	Educação Física	4 anos	1º ano de agropecuária e 1º ano de enfermagem	Jequié- Ba
P2	Feminino	Pedagogia	Artes	5 anos	4º ano de agricultura	Itaberaba-Ba
P3	Feminino	Licenciada em Letras	Língua Portuguesa	26 anos	4ª ano de informática e 4º ano de agricultura	Amargosa-Ba
P4	Feminino	Licenciada em Filosofia. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira	Filosofia	25 anos	1º ano de agropecuária e 1º ano de enfermagem	Iaçu-Ba

### **Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS)**

Os TILS serão identificados com a letra I (Intérprete) seguida do número correspondente à sequência do questionário, sendo I-1, I-2, I-3 e assim sucessivamente. O Quadro 3 apresenta o perfil dos participantes.

QUADRO 3 – Caracterização dos Tradutores e Intérpretes da língua de sinais quanto ao sexo, formação, tempo que atua nesta área, naturalidade e PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Identificação	Sexo	Formação	Tempo que atua nesta área	Naturalidade	Prolibras
I1	Masculino	Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduando em Letras LIBRAS. Cursos de extensão na área de LIBRAS, Tradução e Interpretação.	7 anos	Itaberaba-Ba	Não
I2	Feminino	Técnica em informática. Curso de LIBRAS, tradução e interpretação.	3 anos	Itaberaba-Ba	Não

### Coordenadora pedagógica

A coordenadora pedagógica será identificada com a letra C. O Quadro 4 apresenta o perfil da participante.

QUADRO 4 – Caracterização da coordenadora pedagógica quanto ao sexo, formação, tempo que atua nesta área e naturalidade.

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo que atua nesta área</b>	<b>Naturalidade</b>
C	Feminino	Pedagogia. Especialista em Neuropedagogia. Especialista em Gestão e Planejamento de Sistemas de Educação à Distância.	16 anos	Itaberaba- Ba.

### **Diretor escolar**

O diretor escolar será identificado com a letra D. O Quadro 5 apresenta o perfil do participante.

QUADRO 5 – Caracterização diretor escolar quanto ao sexo, formação, tempo que atua nesta área e naturalidade.

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo que atua nesta área</b>	<b>Naturalidade</b>
D	Masculino	Bacharel em administração. Licenciado em Educação Física. Especialista em educação Física e Esporte. Especialista em Gestão Escolar.	9 anos	São Paulo- SP.

Após a identificação e a caracterização dos participantes da pesquisa, estabelecemos as categorias de análise que tiveram como parâmetro a recorrência das respostas das entrevistas

realizadas. Ressaltamos que as entrevistas com os estudantes surdos foram feitas através da língua de sinais. Assim, tanto com os discentes surdos quanto com os demais participantes ouvintes, as entrevistas foram gravadas, sendo que para aqueles utilizamos gravações em vídeos, enquanto para estes armazenamos as conversas em áudios. Tais procedimentos tiveram como objetivo a fidelidade e a riqueza de detalhes na transcrição das entrevistas. Assim, diante das recorrências das respostas apresentadas pelos grupos de sujeitos pesquisados, foram estabelecidas as seguintes categorias: categoria 1 - Língua de sinais; categoria 2 – Experiência visual e categoria 3 – Artes visuais. Enfatizamos que as três categorias estabelecidas foram utilizadas para todos os grupos de sujeitos pesquisados, os quais foram constituídos por cinco grupos: grupo 1 – os surdos; grupo 2 – as professoras; grupo 3 – os tradutores e intérpretes da língua de sinais; grupo 4 – a coordenadora pedagógica e o grupo 5 – o diretor escolar.

## 5.1 AS VOZES DOS ATORES DA ESCOLA

### **A voz dos surdos**

As entrevistas realizadas com os estudantes surdos aconteceram em uma sala de aula da escola que no momento estava vazia. As entrevistas aconteceram em um único encontro e foram feitas em LIBRAS, por intermédio de um dos TILS que atua na escola. Antes das entrevistas a pesquisadora explicou sobre a pesquisa e seus procedimentos. Após os esclarecimentos dos propósitos da pesquisa, os participantes que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, os participantes estiveram cientes de seus compromissos com o fornecimento de informações à pesquisa, bem como da garantia de que não serão expostos os seus dados pessoais, nem haverá exposição pública das filmagens. Logo após a assinatura do termo, começamos a entrevistar os estudantes individualmente. Neste sentido, foram feitas as seguintes perguntas aos estudantes surdos, conforme as categorias.

#### Categoria 1- Língua de sinais

Questão 1: Como é a relação/comunicação de vocês no interior da escola com os alunos surdos? E com os alunos ouvintes? Com o diretor, com os coordenadores pedagógicos, com os professores e demais funcionários?

S1- Normal, os surdos interagem entre si por causa dos costumes, da cultura própria, que é mais visual, de percepção. E o surdo tem a Libras para se comunicar. Com alguns surdos: Libras, com outros é gestual e com expressões faciais. É diferente, os ouvintes oralizam e batem papo.

Eu uso a Libras, e a comunicação é limitada. Sempre que posso eu ajudo, dou sinal, ensino a datilologia<sup>13</sup> e os movimentos e eles também me ensinam e a gente cresce junto. As professoras oralizam muito, a comunicação é limitada e difícil. Às vezes eles escrevem, mas não dá para entender o contexto das palavras. E eu falo que é direito do surdo, ele precisa de material bilíngue, adaptado, esclareço as coisas. Alguns professores falam com expressões, é mais fácil. Já com a direção, secretaria e coordenação é difícil, é preciso uso de expressões para entender, às vezes a comunicação é limitada, então chamo o intérprete para fazer a minha voz e fica tudo claro.

S2- Uso a Libras ou recurso de mensagens e vídeos. Aqui na escola não pode, mas nos intervalos sim, uso whatsapp e web. A cultura do ouvinte, com palavras e tal, às vezes entendo o português. Às vezes é preciso chamar o intérprete para facilitar a comunicação.

S3- Com os surdos a comunicação é sempre em Libras. Com os ouvintes é gestual. É contado nos dedos, alguns fazem gestos, outros escrevem. A comunicação em Libras, não tem.

S4- A escola tem surdos e tem ouvintes. Com os surdos, é em Libras. Com os ouvintes, a comunicação é difícil, as vezes é preciso escrever ou então é no gestual mesmo, tem algumas estratégias, mas é difícil.

Através dos depoimentos dos surdos, pude<sup>14</sup> constatar que a comunicação destes com o público ouvinte da escola pesquisada é limitada, sendo que esta acontece basicamente por meio de gestos, expressões faciais e corporais que, muitas vezes, não são compreendidos devido a polissemia destes. Desse modo, não há uma comunicação direta, por meio da língua de sinais, devido ao desconhecimento desta pelos ouvintes da escola. A língua de sinais é utilizada neste contexto apenas pelos surdos e pelos tradutores e intérpretes da língua de sinais.

Sobre a importância da língua de sinais para o surdo, Rosa (2009, p. 53-54), afirma que este idioma se constitui como:

O mais visível e influente traço identitário na construção de uma identidade surda. [...] É a língua natural da comunidade surda, uma língua visuoespacial. [...] a língua de sinais possibilita o surdo de se reconhecer no mundo em que vive; motivando-se a continuar seu desenvolvimento individual e social.

Sendo assim, a língua de sinais dentro da instituição escolar deve ser um referencial para a comunicação e o ensino dos surdos. Tal medida visa a inserção efetiva dos surdos na escola através do direito ao uso de seu idioma natural, a língua de sinais. Segundo Rosa (2009, p. 56):

<sup>13</sup> Datilologia ou alfabeto manual é um empréstimo da Língua Portuguesa, produzido por diferentes formatos das mãos que representam as letras do alfabeto escrito e é utilizado para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuem sinal (GESSER, 2009).-

<sup>14</sup> Na parte introdutória do texto e nos três primeiros capítulos utilizo a primeira pessoa do plural, pois a construção desse trabalho se deu em parceria com o orientador. No capítulo em que apresento os resultados da pesquisa, bem como nas considerações finais faço uso da primeira pessoa do singular, tendo em vista que o trabalho de campo, bem como os registros dele decorrentes que deram origem aos resultados desta pesquisa foram realizados por mim.

“a língua de sinais é o ponto de referência para a instrução, interação, educação e o mais importante de tudo: é um direito do surdo. Impossível de ser desprezada, inegavelmente indispensável, a língua de sinais, pode-se dizer, é a alma da cultura surda”.

Desta maneira, esta língua deve estar presente em todo âmbito escolar, sendo utilizada por todos os atores da escola, afim de estabelecer uma comunicação direta com os surdos, resguardando, assim, o direito linguístico destes dentro da escola, para que os mesmos possam se comunicar e expressar suas ideias e pensamentos através de um sistema linguístico oriundo de suas comunidades, de sua cultura.

### Categoria 2- Experiência visual

Questão 2: Quais atividades/ projetos desenvolvidos na escola tiveram relevância em sua aprendizagem? Nestes foram utilizados exposição de imagens em slides, vídeos, interpretação Língua Portuguesa/ LIBRAS de forma simultânea e outros?

S1- Às vezes, os professores preparam imagens, colocam o texto primeiro e a imagem do lado. Quando não entendo, chamo a intérprete para fazer voz e ele me explica em Libras, aí eu começo a compreender. Às vezes, a sala é arrumada para colocar o slide, o professor vai explicando e o intérprete traduzindo cada slide, aí eu entendo completamente as coisas.

S2- As atividades, principalmente às voltadas para o ENEM me fizeram aprender mais. Algumas possuem textos com imagens e têm intérprete.

S3- Os slides são bons, é fácil. Mas as atividades sem Libras, não dá pra entender. Uma ou outra brincadeira. Tem intérprete, tem apresentação, é mais fácil para conseguir entender.

S4- Eu tenho às vezes, dificuldade para me comunicar. É difícil, as vezes você chama, eles cobram muito a escrita, e usam muito os gestos e isso atrapalha a comunicação. Mais ou menos, algumas atividades são mais simples, melhor de opinar, com tópicos e tudo mais, também tem atividades em grupos, que são fáceis de apresentar.

Os surdos não apontam nenhum projeto desenvolvido na escola como relevante para a aprendizagem deles. Mencionam apenas algumas atividades que foram relevantes para o seu bom desempenho. Assim, percebe-se a carência de projetos que contemplem as especificidades dos estudantes surdos dentro da escola, bem como de uma postura inclusiva, que acolha e possibilite o acesso e a permanência das diferenças linguísticas, metodológicas, culturais e identitárias desses estudantes.

Outro fator evidenciado nas falas dos estudantes surdos dizem respeito aos benefício do uso de imagens nas atividades, que segundo eles são insuficientes na escola, predominando neste contexto, a Língua Portuguesa na modalidade escrita nas atividades. Deste modo, há um



desconhecimento e uma desconsideração do caráter visual dos surdos, o que dificulta o processo de aprendizagem destes, visto que interagem com o mundo através da visão.

Percebi também que alguns surdos confundem ou desconhecem a função do tradutor e intérprete da língua de sinais atribuindo a este a responsabilidade pela explicação e pelo desenvolvimento das atividades.

Neste sentido, Lacerda (2002, p. 127), complementa, afirmando que: “[...] o intérprete não pode ser responsabilizado pela aquisição do conhecimento do aluno”. Assim, a função do tradutor e intérprete da língua de sinais é a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes, sendo que a condução dos processos de aprendizagem dos estudantes é papel do professor. Neste sentido, o papel do TILS deve ser esclarecido na escola, a fim de que as atribuições desta sejam devidamente assumidas por seus responsáveis.

Questão 3: Nas aulas, os professores utilizam recursos imagéticos?

S1- Uma ou outra, algumas aulas são só de cópias que não tem desenhos, textos que não dá para entender. Se tem imagem, consigo entender o contexto.

S2- Às vezes, mas a maioria é aula com explicação e o intérprete traduzindo. Às vezes eles escrevem e põem as imagens, normal.

S3- Às vezes, um ou outro.

S4- Uma vez ou outra usam slide.

Os surdos relatam que o uso de recursos imagéticos não é uma prática recorrente pela maioria dos professores, havendo, neste contexto, um predomínio de aulas expositivas e atividades escritas. Os surdos expressam dificuldades em compreender os conteúdos ministrados nas aulas devido à carência de recursos imagéticos nestas.

Na fotografia abaixo, observei que, apesar da sala de aula ter recursos tecnológicos (televisão, pendrive), que oportunizam o uso de imagens como suporte para a aprendizagem dos estudantes, estas não foram utilizadas. Assim, o único recurso visual disponibilizado para os estudantes surdos foi a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Entretanto, esta nem sempre é acessível para os surdos, visto que, se constitui como a segunda língua destes, sendo que seu primeiro idioma é a língua de sinais, que é espaço-visual, com estrutura gramatical independente e diferente da Língua Portuguesa que é oral-auditiva. Assim, tal fator ainda é desconhecido pela escola regular, o que acarreta em um visão equivocada no processo de aprendizagem dos surdos, desconsiderando suas especificidades e necessidades educativas, dentre elas o uso de recursos imagéticos como suporte para a aprendizagem.



Figura 1 – Aula de química  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

A respeito do uso de recursos imagéticos na educação dos surdos, Campello (2008a, p. 132), afirma que:

Os prejuízos para o processo de ensinar e aprender quando a proposta pedagógica que o embasa não respeita as especificidades da comunicação próprias dos sujeitos Surdos-Mudos, ou seja: no caso o processo se baseou na pedagogia da fala e não na pedagogia visual. Tem-se aí uma primeira sugestão: a de que o respeito ao processamento cognitivo da visualidade seja condição essencial à escolarização dos sujeitos Surdo-Mudos. Quando os professores possuem pouco contato com os Surdos-Mudos e desconhecem a pedagogia visual que se estrutura fundamentalmente com signos imagéticos, a importância da percepção visual passa despercebida e provoca consequência negativas na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos.

Desta maneira, a adoção de recursos imagéticos pelos professores em suas aulas representa um olhar diferenciado para o surdo e o seu processo de aprendizagem, bem como, retrata o respeito às singularidades da cultura surda.

### Categoria 3 - Artes visuais

Questão 4: Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes, há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

S1- Não. No CETEP-PPI as pessoas não têm o costume de trabalhar com artes plásticas, um ou outro. Teatro tem, nós assistimos na televisão, mas não é sempre, uma vez ou outra.

S2- Os alunos ouvintes têm costume de fazer apresentações, os ouvintes chamam os surdos para participar, mas os surdos não querem, o surdo tem habilidade com o desenho, mas tem vergonha e precisa ser respeitado.

S3- Tem poucas apresentações teatrais e artísticas.

S4- Tem pouco, uma vez ou outra. Teatro tem, às vezes, mas artes plásticas ainda não, não é costume.

Diante dos depoimentos dos estudantes surdos, percebi que as artes visuais como o teatro e o trabalho com as artes plásticas não são comuns na escola pesquisada. Assim, a escola mais uma vez, demonstra o seu desconhecimento sobre as peculiaridades dos surdos e de sua cultura. Tal desconhecimento, gera uma desconsideração das singularidades destes estudantes, bem como não estimula o caráter artístico, criativo e reflexivo destes.

Sobre a relevância das artes visuais para os surdos, Bataglin (2012, p. 7) afirma que:

[...] na arte eles encontram a satisfação para expressarem o que sentem, o que pensam, o que vivenciam. Suas produções artísticas visam mostrar um pouco sobre o ser surdo, sua história, sua língua, as emoções do surdo e tentar desvendar formas possíveis de entender a cultura surda. Suas manifestações também podem expor a história de luta e opressão que muitos surdos sofreram no passado e suas conquistas no decorrer desses anos.

Deste modo, as artes visuais se constituem em importantes instrumentos de expressão de sentimentos, ideias e pensamentos. Através delas os surdos manifestam suas histórias, convicções, conflitos e sua cultura. Desta maneira, a escola pesquisada como instituição que abriga várias culturas, especificamente a cultura surda, necessita incluir em seus projetos e atividades, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, as artes visuais, a fim de que os estudantes surdos sejam assistidos neste aspecto.

### **A voz das professoras**

As entrevistas realizadas com as professoras aconteceram em uma sala de aula da escola que no momento estava vazia. As entrevistas aconteceram em quatro encontros, conforme a disponibilidade das quatro discentes pesquisadas. Como os propósitos da pesquisa já haviam sido socializados anteriormente às professoras nas atividades complementares, seguimos para a etapa posterior, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após a assinatura do termo começamos a entrevistar as discentes. As entrevistas ocorreram por meio de um bate papo, em que as perguntas e as respostas foram realizadas oralmente e ambas foram

gravadas com o consentimento das entrevistadas. Neste sentido, foram feitas as seguintes perguntas as professoras, conforme as categorias.

### Categoria 1- Língua de sinais

Questão 1: Como ocorre sua comunicação com os alunos surdos?

P1- A minha comunicação com os alunos surdos é um pouco limitada, devido ao fato de eu não saber LIBRAS e o pouco que eu consigo me comunicar com eles é através da comunicação alternativa, de gestos, expressões corporais.

P2- Geralmente eu utilizo do intérprete que sempre está nas salas e quando acontece uma situação que ele não esteja, me comunico através de gestos, mas de maneira informal porque eu não tenho o curso de LIBRAS.

P3- A minha comunicação com os alunos, ela se dá por intermédio do intérprete, eu vou ministrando as aulas e o intérprete de forma bem minuciosa ele vai detalhando, em alguns momentos eu fico no intervalo, quando eu percebo que os textos se tornam difíceis para esses alunos, então o intérprete fica juntamente comigo no intervalo dando esse respaldo.

P4- A minha comunicação com os surdos..., eu fico feliz porque tem intérprete nas minhas aulas, tanto no curso de agropecuária como no de enfermagem, porque as vezes a gente se sente sem saber o que fazer, então eu utilizo muito esses elementos que são os chamados intérpretes. Então eu vou sempre pausando as minhas explicações. Eu não sei os sinais da LIBRAS. Eu ainda não procurei desenvolver em mim essa aptidão, que eu acho assim muito difícil. Tem pessoas que já têm tanta habilidade que faz todo um trabalho perfeito. Agora, dentro das minhas aulas, a comunicação com eles é mais através dos intérpretes de LIBRAS.

Analisando as falas das professoras, percebi que a comunicação da maioria delas com os estudantes surdos não ocorre de forma direta, pois as docentes desconhecem a língua de sinais, necessitando, na maioria das vezes, do tradutor e intérprete da língua de sinais para mediar a comunicação. Para Martins (2012, p. 161):

[...] a fluência da Libras e o conhecimento da cultura surda por parte dos professores, é o que promove a aprendizagem ao aluno surdo. Pois, desta forma não existiria barreiras entre professores ouvintes e seus alunos surdos. Qualquer coisa pode ser dita, qualquer informação acessada, qualquer assunto debatido, qualquer reflexão compartilhada. A qualidade do trabalho junto aos alunos, que é prioridade da escola, fica fortalecida e reforça a ideia de modelo linguístico tão defendido pela comunidade surda. A escola pode ser o único espaço em que alguns surdos têm contato com a Libras, por esta razão ela deve ser mantida e respeitada dentro da escola.

Na concepção do autor mencionado, a língua de sinais deve circular por toda a escola, devendo esta ser um idioma utilizado principalmente pelo professor, para que haja uma relação mais próxima entre este e o aluno surdo, a fim de que a mediação do conhecimento aconteça de uma maneira direta, fortalecendo, assim, o processo de aprendizagem dos discentes surdos, bem como, a garantia do respeito à cultura surda.

### Categoria 2 - Experiência Visual

Questão 2: Como são ministrados os conteúdos? Há um predomínio na transmissão destes de forma expositiva ou são utilizados recursos imagéticos, tecnológicos e outros?

P1- Os meus conteúdos eles são ministrados predominantemente com aulas expositivas, os recursos tecnológicos, imagéticos, são pouco utilizados ainda, até porque minha disciplina não possui livros, então, os conteúdos através de roteiros, são elaborados por mim mesma. Então, a maioria das aulas são predominantemente expositivas.

P2- Na maioria das vezes na oralidade, com a ajuda do intérprete, e uma aula ou outra eu consigo utilizar as imagens, mas na maioria não, porque a escola não disponibiliza material suficiente.

P3- Eu, enquanto professora de Língua Portuguesa, ministro apenas duas aulas em cada sala. O tempo é bem curto, o quê que acontece? Os conteúdos, eles são sim ministrados com uma predominância maior de aula expositiva. Há uma carência de imagens, de recursos tecnológicos. Às vezes, quando a gente quer usar o data show, o data show está emprestado, a tomada da sala está ruim, então as aulas terminam se restringindo apenas às aulas expositivas.

P4- Os conteúdos, eu geralmente faço uma seleção dos conteúdos. Geralmente eu trago muitas imagens, porque é a partir das imagens que eles começam as discussões e quando os intérpretes fazem a leitura. São assim coisas perfeitas e eles entendem muito bem a questão das imagens. Então eu trago sempre imagens. Eu trabalho com vídeos, com esses recursos tecnológicos que a gente precisa, porque no processo tem que incluir. Imagine você trabalhar só utilizando a escrita no quadro? Ou então você trabalhar só com a voz, como é que eles vão fazer para entender todo esse processo? Hoje teve o projeto do REDIJAÊ e foi utilizado justamente por conta deles dois textos em gravura. O texto do REDIJAÊ não foi um texto escrito, foi uma imagem, porque quando a gente pensou isso juntamente com a coordenadora Agda, foi justamente porque eles também estão incluídos. Os surdos estão incluídos. Então como é que a gente ia parar para ver, para falar o texto, então isso aí ia ser muito demorado, então a gente utilizou a ilustração.

Considerando os depoimentos das professoras, constatei que, apesar da conscientização de algumas delas sobre a importância dos recursos visuais para a aprendizagem dos alunos surdos, muitas ainda se utilizam de aulas expositivas. Tais docentes alegam que na escola pesquisada os recursos imagéticos e tecnológicos são escassos, o que acaba impossibilitando o uso destes em suas aulas.

Outro fator que dificulta a aprendizagem dos surdos na escola pesquisada é o ensino da Língua Portuguesa, que é trabalhada com metodologia de primeira língua, ou seja, em uma perspectiva oral. Tal fator como já vimos, vai de encontro com as singularidades dos surdos inseridos na escola, os quais utilizam como primeiro idioma a língua de sinais, que tem uma estrutura diferente e independente da Língua Portuguesa. Assim, este é o segundo idioma do

surdo, e deveria ser ensinado para os estudantes surdos com uma metodologia de segunda língua.

Sobre a adoção de recursos visuais pela escola, a docente P4 sinaliza uma atividade desenvolvida no projeto REDIJAÊ, em que foram utilizadas imagens com o propósito de contemplar a especificidade visual dos surdos. A imagem abaixo corresponde à atividade citada pela professora P4.

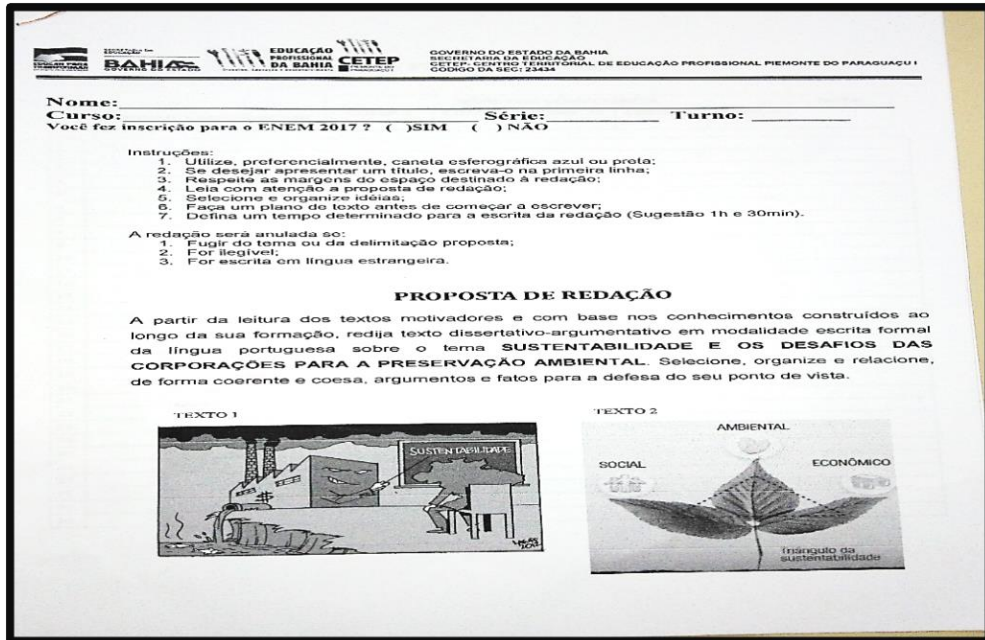


Figura 2 – Atividade do projeto Redijaê

Fonte: Material produzido pelo Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I, 2017

Assim, o uso de recursos imagéticos para os alunos surdos é um fator imprescindível, visto que estes são visuais, ou seja, interagem com o mundo por meio da visão. Desta maneira, a construção e a compreensão simbólica do mundo pelos sujeitos surdos acontece por meio da representação visual. Neste sentido, é importante que os docentes adotem em suas práticas o uso de representações visuais como estratégia de ensino, pois isto favorecerá a apropriação de significados pelos discentes surdos, contribuindo, assim, para o seu processo de aprendizagem, bem como para a preservação e a manifestação de suas peculiaridades culturais na escola.

Questão 3: Quais os recursos didáticos utilizados por vocês nas aulas? Estes levam em consideração a especificidade visual dos surdos?

P1- Os recursos didáticos mais utilizados são o data show e também o roteiro de estudos. Eu acho que não leva em consideração a especificidade visual dos surdos. Mas eu acho que pode ajudar a eles um pouco durante as aulas, principalmente por não ter intérprete em todas as

minhas aulas. Quando eu utilizo alguns desses recursos, eles conseguem assimilar melhor o que está sendo passado nas aulas. Em relação aos recursos didáticos, eu nunca tinha me atentado pra essa necessidade de colocar as imagens pra facilitar pros alunos surdos.

P2- Geralmente imagens, desenhos, alguns levam em consideração os surdos, outros não, por falta de material didático mesmo, a gente acaba utilizando o que a escola tem.

P3- Os recursos são..., eu sempre peço textos jornalísticos, textos com diferentes gêneros textuais. Eles pesquisam em casa e nesses textos a gente tem sim muitas imagens, principalmente as charges. Trabalhei com algumas charges. Trabalhei com gravuras que terminam indicando frases nominais. Somente a gravura. Assim eles foram contemplados através dessas imagens.

P4- Os recursos utilizados por mim em minhas aulas contemplam a especificidade visual dos surdos. Aqui no curso de agropecuária que tem Caíque, Samuel e Robenaldo, eu percebo que eles se envolvem mais quando eles partem para uma ilustração ou quando eu peço para eles trazerem a ilustração específica daquele conteúdo e fica mais fácil, a discussão fica mais fácil. Então quando eu vejo um conteúdo eu sempre penso que eles também terão que estar por dentro daquele conteúdo, não só os ouvintes, porque seria injusto da minha parte pensar só nos ouvintes e esquecer deles.

Diante do exposto, a ideia que se tem é que algumas professoras utilizam recursos imagéticos de forma proposital, ou seja, visando atender a especificidade visual dos surdos. Em contrapartida, outras docentes utilizam recursos visuais, mas não especificamente para os surdos. Algumas professoras se queixam da quantidade de recursos disponibilizados pela escola que atuam. Neste contexto, percebe-se a falta de conhecimento de alguns professores sobre a especificidade visual dos estudantes surdos. Tal desconhecimento dificulta o processo de aprendizagem destes, visto que o processo de construção de significados dos surdos é constituído através das imagens.

Sobre a relevância dos recursos imagéticos para a aprendizagem dos surdos, Campello (2008a, p. 80-81) afirma que:

[...] a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido mas uma “linguagem” imagética. O uso da imagem e da “linguagem” imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos processos do “ver”, por meio dos olhares e do processamento visual signico, próprio dos Sujeitos Surdos-Mudos.

Desta maneira, os recursos imagéticos constituem-se em veículos de mediação no processo de aprendizagem dos surdos, pois, através das imagens, estes constroem significados, atribuem sentidos aos objetos, às coisas e interagem com mundo.

### Categoria 3- Artes visuais

Questão 4: Quais projetos desenvolvidos na escola este ano? Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes, há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

P1- Esse ano, a escola teve vários projetos e está tendo ainda. Dentro da minha disciplina, Educação Física, a gente tem o JERP – jogos estudantis da rede pública - e também os Jogos Intercolegiais. Esses jogos são realizados fora da escola, mas antes têm o processo de treinamento com os alunos, onde eles experimentam os esportes, fazem o treinamento, a escolha dos atletas. Além desses projetos, tem os projetos estruturantes que trabalham com música, com poesia, com apresentações de pinturas feitas pelos próprios alunos e esses projetos acontecem primeiro com uma mobilização na sala de aula. É passado para os alunos como os projetos irão acontecer, o passo-a-passo, a construção dos projetos e a culminância desses projetos é pra escola como um todo. Geralmente lá no auditório, ou então nos espaços externos da escola, e os alunos aqueles que fizeram o projeto, eles apresentam e os outros vão apreciar, vão assistir as apresentações, ver as obras artísticas e as apresentações musicais.

P2- Tivemos gincanas, feira de ciências, projeto junino. Na maioria deles há sim a questão de ter teatro, dança, vídeos, e sempre tem também o intérprete durante as culminâncias.

P3- Os projetos, nós tivemos o Transformaê, o Redijaê. No início do primeiro semestre tivemos o Tempos de Arte Literária-TAL, o Educação Patrimonial e Artística-EPA. De certa forma esses alunos (os surdos) foram contemplados, inclusive algumas alunas do quarto ano fizeram uma maquete de materiais recicláveis. No momento da culminância eles apresentaram esse trabalho lá no auditório e em relação à leitura eles também apresentaram, fizeram um mural e apresentaram aqui no corredor do colégio. Então, de certa forma, esses alunos foram contemplados em relação ao projeto e na culminância eles tiveram também a sua participação. Eu não vi demonstração de obras de artistas plásticos. As obras que aconteceram aqui, que estavam aqui expostas, foram as obras que os próprios alunos fizeram, eles construíram.

P4- Esse ano, os projetos desenvolvidos aqui foram poucos. Tem os projetos estruturantes que é da Secretaria de Educação, que é o Artes Visuais Estudantis-AVE, o Festival Anual da Canção Estudantil-FACE, o Tempos de Arte Literária-TAL, o Produções Visuais Estudantis-PROVE e outros. Os alunos participaram. Agora eu, especificamente, não fiquei com nenhuma das turmas com os que fazem uso dos sinais, mas pelo desempenho deles, eles tiveram essa participação. Agora nós teremos ainda nessa terceira unidade, no dia 23, a culminância de um outro projeto, que faz parte do curso de agropecuária e agricultura e eles já estão produzindo. Quanto à questão das apresentações não, só na gincana que teve as apresentações, mas foram específicas da gincana, então desenvolver projeto com os surdos nós não tivemos ainda não, eles se envolvem, mas especificamente não.

As professoras mencionam, em seus depoimentos, alguns projetos oriundos da Secretaria de Educação, bem como, os desenvolvidos pela comunidade escolar. Sobre estes, citam algumas atividades realizadas como jogos, o trabalho com música, com poesia, com apresentações de pinturas, gincanas, feira de ciências, teatro, dança, vídeos, maquete de materiais recicláveis, mural de leitura. Porém, a P3 afirma que não houve demonstração de obras de artistas plásticos na culminância dos projetos. Já a P4, ao se referir aos projetos



desenvolvidos na escola, fala das apresentações realizadas nestes, porém, afirma que estes não são específicos para os surdos.

Através das falas das docentes percebemos que as atividades desenvolvidas pela escola não são voltadas para os estudantes surdos que estão inseridos em seu contexto. Tal fator ocorre devido a uma carência de projetos pedagógicos que contemplem as peculiaridades da surdez.

Assim, torna-se imprescindível que a escola tenha um olhar sensível para com os surdos, desenvolvendo projetos que contemplem suas especificidades, principalmente as artes visuais, pois estas são muito relevantes para os sujeitos surdos, já que através delas “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar as novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda” (STROBEL, 2016, p. 82). Por meio das artes visuais, os surdos expressam seus sentimentos, desejos, angústias, etc. Segundo a concepção de Bataglin (2012, p. 4): “a arte é um artefato cultural, a arte constitui o surdo, pois este consome a arte, a faz circular e a utiliza para produzir significados do que é ser surdo”. As artes visuais ilustram a cultura surda representando um modo peculiar dos sujeitos surdos se constituírem e externar seus anseios para o mundo.

### **A voz dos tradutores e intérpretes da Língua de Sinais-TILS**

As entrevistas realizadas com os TILS aconteceram em uma sala de aula da escola que no momento estava vazia. As entrevistas aconteceram em dois encontros, conforme a disponibilidade dos dois TILS pesquisados. Após os esclarecimentos dos propósitos da pesquisa, os participantes que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após a assinatura do termo, começamos a entrevista. Estas ocorreram por meio de um bate papo em que as perguntas e as respostas foram realizadas oralmente e ambas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Neste sentido, foram feitas as seguintes perguntas aos TILS, conforme as categorias.

#### Categoria 1- Língua de sinais

Questão 1: De que forma a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS circula na escola? Como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes?

I 1- A língua de sinais acontece livremente no espaço escolar. Naturalmente utilizada pelos alunos surdos que estudam aqui. Esses alunos surdos, enquanto membros da comunidade surda, eles possuem a LIBRAS como sendo sua L1, ou seja, sua primeira língua e, assim, a língua de sinais circula na escola, principalmente por meio deles e também por meio dos intérpretes de LIBRAS que atuam aqui na escola. Uma quantidade pequena de alunos ouvintes se utilizam de alguns sinais pra se comunicar com seus colegas surdos. Mas a grande maioria dos alunos

ouvintes não sabem a Língua Brasileira de Sinais e mesmo os poucos alunos que sabem alguns sinais ainda encontram dificuldade para estabelecer uma comunicação com os surdos e a mesma coisa acontece com os segmentos dos professores e as demais pessoas ouvintes da instituição. De maneira geral, os ouvintes dependem dos intérpretes de LIBRAS que atuam na escola pra conseguir manter uma comunicação assertiva com os surdos que estudam aqui.

I 2- A LIBRAS circula na escola por meio dos surdos e dos intérpretes. Também alguns alunos ouvintes usam a LIBRAS pra se comunicar com os alunos surdos. Geralmente a comunicação dos ouvintes com os surdos ocorre por meio da mediação do intérprete, inclusive, também, com relação aos professores, a gestão, todos eles, ouvintes, precisam da mediação do intérprete pra ter uma comunicação com os surdos.

Diante dos depoimentos dos TILS, percebi que a língua de sinais circula na escola basicamente por meio dos surdos, com seus pares linguísticos, e dos tradutores e intérpretes da língua de sinais, em que estes fazem a mediação da comunicação dos surdos com os ouvintes. Sendo assim, não há uma comunicação direta entre surdos e ouvintes, pois estes desconhecem a língua utilizada pelos surdos. Neste contexto, Brito e Sá (2011, p. 205), afirmam que: “vimos ressaltado que a experiência educacional com intérprete é um avanço, mas não o ideal [...]. Sua presença aumenta a possibilidade de o surdo compreender os conteúdos, mas não traz todas as condições para equacionar a perspectiva de uma educação significativa”.

Desta maneira, o tradutor e intérprete da língua de sinais tem importância no processo de inclusão escolar dos surdos. Porém, este deve ser visto pela escola como um mediador da comunicação entre os alunos surdos e os estudantes ouvintes, bem como com os demais profissionais ouvintes, e não como a solução para todas as demandas oriundas da inserção dos sujeitos surdos na escola regular, dentre as quais, enfatizamos, nesta perspectiva, a questão linguística que deve ser partilhada por todos os atores da escola.

### Categoria 2- Experiência visual/ Artes visuais

Questão 2: Quais projetos desenvolvidos na escola contemplam as especificidades visuais dos surdos?

I 1- Existem os projetos estruturantes que vem da Secretaria Estadual de Educação pra todas as escolas da rede estadual e existem alguns projetos internos que são desenvolvidos aqui mesmo na escola. Eu não vou poder citar todos porque são muitos. Eu não me lembro de todos. Mas eu posso citar aqui, por exemplo, o Educação Patrimonial e Artística – EPA, que é um projeto que volta pra questão da produção artística e valorização da diversidade cultural. Tem também o JERP – Jogos Estudantis da Rede Pública. Inclusive um dos alunos surdos esse ano participou do JERP e ele se destacou. Foi bem, jogou bem. Tem também o AVE – Artes Visuais Estudantis, que também é um trabalho voltado para a produção de artes visuais. Inclusive há cerca de dois anos atrás, uma das alunas surdas também quando participou, conseguiu chegar em um dos melhores lugares. Inclusive foi premiada por isso e aqui dentro da escola também. Esse ano teve o projeto Gincana Transformaê, onde havia a possibilidade da participação dos

alunos surdos. Em alguns momentos essa participação aconteceu e eu cito ainda um projeto que a escola tem, que embora esse ano não foi executado, ele foi executado há dois anos atrás, que é o projeto *LIBRAS pra que te quero*, onde a gente, por meio desse projeto, queria desenvolver essa comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte da escola. Mas a gente teve algumas dificuldades em manter esse projeto, devido à falta de apoio, até mesmo de alguns alunos surdos e alguns alunos ouvintes. Alguns alunos surdos abraçaram a causa, outros nem tanto. O mesmo aconteceu com os alunos ouvintes, alguns abraçaram a causa, outros nem tanto. Mas a gente pretende fazer os ajustes necessários e prosseguir com esse projeto, dar continuidade a ele.

I 2- Que eu consiga me lembrar, a gente tem, que contempla os surdos o AVE - Artes Visuais Estudantis. Todo ano a gente tem a Feira de Ciências e Empreendedorismo, onde os surdos participam das oficinas, primeiro em sala de aula, depois eles têm a oportunidade de apresentar seus projetos para a comunidade. Teve também o JERP, que são Jogos Estudantis da Rede Pública, que alguns alunos surdos inclusive participaram. E não deixando de falar que em 2015 os intérpretes da instituição fizeram um projeto e aplicaram na escola, que abrangia principalmente as especificidades visuais dos surdos, envolvia também os ouvintes, os professores e os funcionários da escola. Na culminância, tanto os ouvintes, como os surdos, conseguiram participar, interagir em LIBRAS e a escola também foi sinalizada em LIBRAS, a sala dos professores, os banheiros e a direção. Mês que vem vai ter a culminância da Feira de Ciências e Empreendedorismo. Alguns cursos já começaram a desenvolver em sala de aula os projetos pra apresentar na oficina, alguns envolvem arte, outros envolvem alguns trabalhos que eles desenvolvem em campo, por exemplo o curso de agricultura, eles desenvolvem trabalho em campo que contempla as especificidades visuais dos surdos. Eles vão apresentar mês que vem e com relação ao projeto *LIBRAS pra que te quero*, que foi de 2015, ele não deu continuidade, infelizmente devido a algumas questões como por exemplo, falta de apoio, inclusive de alguns surdos.

Nas falas dos TILS foram citados alguns projetos que a escola desenvolve. Embora a maioria destes envolvam produções artísticas, jogos, oficinas de arte, trabalho de campo, não contemplam as especificidades visuais dos surdos, pois não possuem atividades voltadas especificamente para esta finalidade. Tais projetos também não contemplam as necessidades linguísticas dos surdos, pois a língua de sinais não é socializada na escola, tendo seu uso restrito aos surdos e aos tradutores e intérpretes da língua de sinais. Tal fator é evidenciado nas falas dos TILS quando ambos mencionam o projeto “LIBRAS para que te quero” desenvolvido pelos TILS que atuam na escola com a finalidade de socializar a LIBRAS no âmbito escolar. Este, no entanto não teve continuidade devido à falta de apoio.

Outro fator importante mencionado pelo TILS é a sinalização dos ambientes da escola em LIBRAS. Tal ação é primordial para a ambientação dos surdos. Abaixo, foram registradas algumas das sinalizações mencionadas pelos TILS, encontradas na escola pesquisada.



Figura 3 – Sinalização em libras da escola  
 Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

A respeito da importância da experiência visual e das artes visuais para o surdo Bataglin (2012, p. 6 -7), afirma que:

É no contato com a arte, na sua descoberta e na sua produção e expressão, que o surdo vai se constituindo sujeito da experiência visual, um sujeito que percebe o que está a sua volta por meio da visão, e que usa a arte como forma de descrição de sua história, de suas vivências, de seus medos, expectativas, do seu eu.

Neste sentido, a experiência visual e as artes visuais são artefatos culturais fundamentais no processo de constituição do sujeito surdo, de sua cultura. Dessa maneira, torna-se necessário que a instituição escolar inclua em seus projetos esses artefatos, a fim de contemplar as especificidades culturais dos surdos.

Questão 3: Quais os recursos didáticos utilizados pelos professores nas aulas? Estes levam em consideração a especificidade visual dos surdos?

I 1- Eu percebo que a utilização dos recursos didáticos está assim dentro das abordagens metodológicas dos professores: varia muito de professor para professor. Alguns professores se utilizam das tecnologias como o notebook, o data show pra projeção de imagens, inclusive a escola tem uma sala de vídeo, onde os professores levam esses alunos pra lá pra promover momentos didáticos especiais. Também os professores utilizam o livro didático. Também é muito usado os textos do livro didático, as imagens, as atividades que vêm no livro didático. Eu percebo que alguns professores utilizam esses recursos que contemplam as especificidades dos surdos já de forma intencional. Mas há professores que embora se utilizem desses recursos, eles não fazem necessariamente pensando os surdos. Alguns se utilizam de recursos visuais como

já fazendo parte totalmente de sua prática pedagógica, independentemente da presença ou da ausência de alunos surdos e há ainda caso de professores que ainda precisam perceber mais claramente a importância da adoção de recursos didáticos que explorem mais o campo visual, então essa utilização de recursos didáticos que contemplem a especificidade visual dos surdos varia muito de professor para professor.

I 2- Alguns professores usam recursos como data show, alguns utilizam bastante da sala de vídeo, que é a sala ambiente, alguns utilizam vídeos, imagens e contempla realmente as especificidades dos alunos surdos, inclusive alguns materiais como os livros didáticos, que as vezes tem bastante imagem. Só que, em contrapartida, alguns professores deixam a desejar nesse assunto, sendo somente texto e a escrita.

Observa-se nas falas dos TILS que o uso de recursos didáticos pelos professores não é uma prática recorrente para todos eles. Alguns utilizam e outros não. Percebe-se também que a adoção desses recursos por alguns dos docentes não tem como intencionalidade a contemplação da especificidade visual dos surdos.

Bastos (2011, p. 190) aborda a importância dos recursos visuais para a aprendizagem dos sujeitos surdos, afirmando que: “No processo de apreensão da realidade, ou seja, na apropriação significativa, a criança surda se vale da imagem, inicialmente, reconhecendo-a como uma equivalência do objeto para, em seguida, apropriar-se da imagem a partir de sua ausência.”

A autora ressalta a importância do trabalho com os recursos imagéticos, sendo que estes, quando adequados ao contexto trabalhado, podem contemplar a especificidade visual do surdo. Nesta perspectiva, Lacerda (2002, p. 125) afirma que: “[...] a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda”.

### **A voz da coordenação pedagógica e do diretor escolar**

As entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com o diretor escolar aconteceram respectivamente na sala da coordenação e na sala da direção. Estas aconteceram individualmente e em dois encontros, conforme a disponibilidade dos pesquisados. Após os esclarecimentos dos propósitos da pesquisa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após a assinatura do termo, começamos a entrevista. Estas ocorreram por meio de um bate papo em que as perguntas e as respostas foram realizadas oralmente e ambas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Neste sentido, foram feitas as seguintes perguntas à coordenadora pedagógica e ao diretor escolar, conforme as categorias.

### Categoria 1- Língua de sinais

Questão 1: Como ocorre sua comunicação com os alunos surdos?

C- Essa comunicação é tranquila. Mas não é ideal. Eu infelizmente não tenho a língua LIBRAS. Eu não tenho ainda. Então eu busco essa comunicação com eles. Dependo totalmente dos intérpretes da escola. Sempre que eu preciso ter contato com esses alunos, os intérpretes estão comigo e quando os intérpretes não estão é linguagem corporal mesmo, é linguagem mímica, para que a gente possa sinalizar. Mas compreendo que é tranquila, mas com muita limitação, porque eu dependo totalmente dos intérpretes para o processo de comunicação com esses alunos e aí é no processo mesmo de busca para trazer essa outra língua para o meu cotidiano, através de cursos para poder tirar esse desafio, superar esse desafio que é a comunicação com os alunos surdos. Mas eu dependo totalmente dos intérpretes.

D- A nossa comunicação é feita a depender do grau de informação que eles necessitem ou que eu necessite. Quando são informações e algumas coisas simples esse contato é direto, aonde a gente tem pelo menos algumas formas de se comunicar, dentro dos gestos, dentro da própria linguagem de sinais a gente tem pelo menos um pequeno conhecimento. Então quando são questões simples eles vêm diretamente à gente e a gente, de uma certa forma, tenta ter essa comunicação. Muitas vezes, de forma que atinge a resposta que eles esperam, e outros momentos também a gente procura, solicita a questão do intérprete. Então, quando é simples é direto. Quando é alguma coisa mais específica, uma informação mais detalhada aí nós solicitamos a presença do intérprete para que a gente possa realmente dar a resposta dentro daquilo que o nosso estudante precisa ou também solicitar dele uma resposta que a gente está precisando para que a gente possa fazer esse processo do contato da administração com a gestão da pública.

Questão 2: Como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes na escola?

C- Mesmo retornando à escola há pouco tempo, dois meses, um mês e pouco ainda de retorno a escola, eu desconheço além dos intérpretes outro profissional, outra pessoa, outro funcionário, profissional da escola que tenha a língua de LIBRAS desenvolvida. Então muitas pessoas da escola, colegas, funcionários, professores, se comunicam com esses alunos igual a mim, dependendo dos intérpretes muitas vezes e na comunicação gestual mesmo. Mas eu desconheço outras pessoas que tenham a língua de LIBRAS para estar se comunicando de igual para igual com eles. Mas também não vejo muitos conflitos nesse processo de comunicação não. Observo os alunos surdos muito no grupo deles, a comunicação muito resumida a eles e vejo pouco esses alunos com outros colegas, no meio de outros colegas, pelo menos conversando, muito restrito ao grupo mesmo. Eu acredito que por essa limitação, os colegas desconhecem essa língua a ponto de conversar com eles, os professores também. Então a escola é ainda um ambiente limitado para esses alunos. A escola passa por muitos desafios que precisam ser superados para o cotidiano inserir esses alunos surdos mesmo.

D- Alguns funcionários, as pessoas que estão no dia-dia com eles também têm esse contato direto. Às vezes tem até uma habilidade maior, porque estão no dia-a-dia com a comunidade e aí eles estão se comunicando diariamente. Eles entendem até mais do que eu a língua de sinais e é feito tanto do porteiro, quanto do servente, do serviço gerais, quanto da merendeira, professores, a nossa vice diretora. Eu percebo, muitas vezes, ela se comunicando diretamente. Esse contato a gente aprendeu muito com a comunidade que veio aqui participar do nosso CETEP-PPI. Pena que a gente não teve um curso que pudesse se aprofundar.

Através das falas da coordenação pedagógica e do dirigente escolar, percebi que a comunicação destes e dos demais funcionários da escola com os estudantes surdos é feita através de gestos, expressões corporais e também por meio de alguns sinais aprendidos por alguns funcionários da escola no convívio com os surdos. Embora haja o esforço e o desejo desses profissionais em aprender a língua de sinais, o uso efetivo desta na escola pesquisada ainda é restrita aos estudantes surdos e aos tradutores e intérpretes da língua de sinais, sendo estes os mediadores da comunicação entre os surdos e os ouvintes da escola.

Diante deste contexto, Kelmam e Buzar (2012, p. 12-13) afirmam que: “em um contexto inclusivo, toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) devem ‘beber’ do caldo das diferenças. E com relação aos alunos surdos, isto significa aprender a usar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais[...]”. Assim, a língua de sinais deve ser utilizada por todos na escola e não apenas pelos surdos e pelos tradutores e intérpretes da língua de sinais.

### Categoria 2- Experiência visual/ Artes visuais

Questão 3: Quais projetos foram desenvolvidos na escola este ano? Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes, há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

C- Eu vejo que a escola tem um olhar para esses estudantes surdos, tem um olhar nas discussões em AC. Quando tem propostas de projeto a gente pensa neles de que forma a gente vai contemplar esses estudantes, a gente sabe que a linguagem deles é mais mesmo visual e sempre tem, então tem apresentações em imagens, uso de data show. A gente sempre discute com os professores. Os intérpretes sempre por perto sempre. A gente depende totalmente deles. Mas nas apresentações sempre tem. Contempla apresentações visuais, contempla recursos tecnológicos que possam promover esse acesso dos alunos surdos, desses estudantes. Então sempre em discussão a gente traz esses alunos para pauta, com esse olhar de preocupação mesmo, de inclusão, para que eles não fiquem mesmo à parte de tudo que está acontecendo, principalmente nessa perspectiva da inclusão.

Apesar de muitas limitações, de muitos desafios que a gente vive, eu tenho observado cada vez mais, principalmente professores que desconhecem a língua e trazem situações de que para eles são limitadoras, em diálogos com os alunos nas aulas, atividades avaliativas, o uso da linguagem visual e outras situações que eu tenho observado aqui e discutido com os professores para ampliar essa perspectiva e essa concepção mesmo da inclusão desses estudantes. Mas os projetos que eu pude acompanhar, os que eu tenho visto desenvolver na escola tem contemplado sim. Dá para perceber o envolvimento dos estudantes, como eles são contemplados. Tivemos a feira de ciências, que eu vi a participação deles. Então na feira de ciências nós tivemos apresentações oral dos estudantes que não falavam em LIBRAS, mas tinha banner, a questão do visual. Tivemos a gincana, onde tivemos a participação deles. Então, nos projetos da escola eu vejo que eles se envolvem, justamente porque é contemplado situações onde eles se sentem incluídos no meio do grupo, mesmo com os outros alunos.

D- Esse ano a gente teve assim uma... Por ser uma escola de educação profissional, nós temos uma diversidade muito grande referente aos trabalhos, principalmente que esse ano a gente vem fortalecendo o trabalho científico, a questão da produção da pesquisa científica. Então foram feitos muitos trabalhos. Normalmente as apresentações, tem alguns que contempla a questão de apresentação teatral, alguma coisa assim em termo de imagens, mas não vejo assim com profundidade para que seja as vezes contemplado a comunidade surda. Eu acho que no momento não sei se eles pensam nisso no momento do planejamento, eu acho que a coordenadora pedagógica poderia responder isso de uma forma melhor que eu. Mas nós temos os trabalhos que são apresentados através de banners, as pesquisas de nossos estudantes. Temos muitas aulas de campo e essas aulas práticas de campo, temos muita vivência, muita mão na obra, naquilo que cada curso está se debruçando. Então tem a participação deles, tem a interação com eles. Buscamos sempre estar contemplando os nossos estudantes surdos nesses momentos, porque nós sabemos que é importante para eles. Mas não sei se a questão dos projetos tem esse olhar. Mas a nossa comunidade, já desenvolvemos, esse ano não, mas em anos anteriores projetos de processo de formação de inclusão, principalmente da nossa comunidade a respeito da língua de sinais para que a gente pudesse abraçar melhor esses estudantes e isso foi feito em anos anteriores e que surtiram muito efeito, aonde a gente sente os meninos. Eu sempre pergunto a eles como vocês estão na escola? Vocês gostam? Estão sentindo-se acolhidos? E eles sempre dizem que foram acolhidos, que eles não se sentem excluídos ou rejeitados. Eles se sentem abraçados, claro tem aquelas aproximações como as pessoas que estão mais próximas a eles. Mas tem algumas pessoas também que não têm essa aproximação toda e esse contato. Mas nós acreditamos que buscamos sempre contemplar principalmente nessa questão dos projetos que os nossos estudantes estão incluídos.

Nos depoimentos da coordenação pedagógica e da direção escolar, percebi as dificuldades vivenciadas pela escola com o processo de inclusão escolar dos surdos, principalmente no que se refere à cultura surda e às demandas específicas desta. De acordo com a coordenação pedagógica, o corpo docente, juntamente com esta, vem desenvolvendo um olhar específico para os sujeitos surdos. Entretanto, como já consideramos, os projetos desenvolvidos na escola, embora se utilizem de alguns recursos imagéticos, apresentações teatrais, aulas práticas de campo, dentre outras atividades, não contemplam as especificidades linguísticas, artísticas e visuais dos surdos, pois o seu planejamento e as suas ações não levam em consideração as singularidades desse público.

No tocante à importância das artes visuais e da experiência visual para os sujeitos surdos, Bataglin (2012, p. 10) complementa:

Através da arte, da sua transmissão, do contato com ela, o sujeito vai tendo experiências, o que possibilita a desconstrução e reconstrução do seu “eu”. Dessa forma, o surdo começa a perceber e identificar o mundo do seu jeito, o jeito da diferença. Esta diferença está atrelada ao fortalecimento da identidade surda, através do contato com a sua cultura e tudo o que a envolve. São nessas interações com a arte, que o surdo vai descobrindo que é um sujeito constituído culturalmente, através da experiência visual.



Desta maneira, tanto a experiência visual, quanto as artes visuais consistem em elementos primordiais para o processo de identificação e construção da identidade e da cultura surda. Deste modo, estes artefatos devem estar inseridos no cotidiano da escola, em seus projetos e atividades dentro e fora das salas de aula, a fim de que os estudantes surdos sintam-se familiarizados no âmbito escolar e possam manifestar a sua cultura neste espaço.

## 5.2 ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO

As observações registradas no diário de campo foram realizadas no período de setembro a novembro de 2017. É importante mencionar que, antes das observações, houve momentos de conversas com a direção da escola, os coordenadores pedagógicos e os professores para apresentar a pesquisa e a metodologia utilizada nesta.

Neste sentido, foram realizadas observações em salas de aulas em que os estudantes surdos estavam inseridos, bem como nos intervalos das aulas e nas atividades extra classe que aconteceram na escola, tais como palestras, gincanas e culminâncias de projetos. No total, foram observadas quinze aulas, sendo estas em diferentes disciplinas e salas de aulas (1º ano de agropecuária, 1º ano de enfermagem, 4º ano de agricultura e 4ºano de informática). Para a realização das observações, não houve escolha de disciplinas. Assim, os componentes curriculares observados foram aqueles que os professores permitiram acesso.

É importante mencionar que o tempo destinado à pesquisa, ou seja, o período que a pesquisadora atuou em campo, poderia ter lhe proporcionado um número maior de observações. No entanto, houve alguns empecilhos tais como, aulas vagas, aulas suspensas, como também a recusa de alguns professores em participar da pesquisa, não permitindo que a sua aula fosse observada. Porém, mesmo diante dessas dificuldades a pesquisa foi concluída. Assim, descrevo abaixo as observações realizadas no âmbito da escola pesquisada nas instâncias referidas acima.

### Aula de Educação Física (duas aulas)

As aulas aconteceram de forma sequenciada. Na primeira aula a professora utilizou uma dinâmica corporal para introduzir esta, mas não tinha tradutor e intérprete da língua de sinais – TILS para fazer a mediação da comunicação. A professora tentou se comunicar com a aluna surda por meio de gestos. A estudante, mesmo estando presente, não quis participar desta aula. Na segunda aula, o tradutor e intérprete da língua de sinais estava presente. Houve a mediação da comunicação e do conteúdo estudado em LIBRAS. A professora utilizou o data show para

exibir um vídeo sobre o conteúdo. A aluna surda participou da aula interagindo com o TILS e com a professora por meio deste.

#### Aula de Matemática (duas aulas)

A professora ministrou o conteúdo gráfico de barra e de setores. Os alunos surdos interagiram com a aula por meio da interpretação em LIBRAS do conteúdo feita pelo tradutor e intérprete da LIBRAS. Os alunos surdos fizeram perguntas sobre o conteúdo. A professora respondeu oralmente e o intérprete fez a interpretação. A professora apesar de não utilizar a LIBRAS, foi atenciosa com os alunos surdos, interagiu com estes por meio de uma comunicação gestual. Utilizou uma metodologia expositiva com desenhos (gráficos) no quadro.

#### Aula de Língua Portuguesa (duas aulas)

A professora explicou o conteúdo da aula de forma oral (formação de palavras: radical, sufixo e prefixo). O tradutor e intérprete da LIBRAS fez a mediação do conteúdo da aula para os alunos surdos. A professora se dirigiu à aluna surda e perguntou de forma oral se ela entendeu a explicação. O intérprete fez a interpretação e a aluna respondeu. As aulas foram expositivas e não houve recursos imagéticos como suporte para a aprendizagem do conteúdo. A professora utilizou o quadro para escrever as palavras que ela exemplificou e explicou a atividade enquanto escrevia no quadro. Os alunos surdos copiaram e prestaram atenção à explicação da atividade simultaneamente e fizeram muitos questionamentos demonstrando muita dificuldade no entendimento do conteúdo.

#### Aula de Química (duas aulas)

O professor realizou uma atividade avaliativa sobre classificação da tabela periódica e escreveu no quadro a atividade para os alunos copiarem. Os alunos surdos terminaram de copiar e fizeram perguntas ao professor sobre a atividade. O TILS fez a interpretação. O professor exemplificou o conteúdo no quadro, depois se aproximou dos discentes surdos e interagiu com estes por meio de gestos. Em seguida voltou ao quadro e escreveu os níveis e os elétrons para que os surdos usassem como exemplo para responder a atividade. Após um tempo, o professor recolheu as atividades e corrigiu no quadro, utilizando como recurso visual uma tabela periódica para demonstrar as respostas da atividade. A imagem abaixo ilustra a aula mencionada acima.



Figura 4 – Aula de química  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

#### Aula de Física (uma aula)

O professor iniciou a aula fazendo a chamada, e como não tinha o TILS na aula, ele mostrou a lista de presença para os alunos surdos para que estes identificassem seus nomes. Logo após, o professor aplicou uma atividade avaliativa em grupo. Os alunos surdos não foram inseridos em nenhum grupo. O docente tentou se comunicar com os discentes surdos por meio de gestos, como não obteve êxito, solicitou a uma aluna ouvinte da sala que conhecia alguns sinais da LIBRAS para poder explicar a atividade. Esta aceitou o convite do professor e utilizou de alguns sinais da LIBRAS e gestos para tentar se comunicar com os alunos surdos. Sem obter muito êxito, a aluna ouvinte foi sentar em seu lugar. O professor incomodado com a situação, tentou se comunicar com os surdos, apontando para a atividade avaliativa e para alguns exercícios no caderno. Depois de algum tempo, o professor recolheu as atividades de todos os alunos. Logo após o ocorrido, dois alunos ouvintes de outra turma entram na sala para fazer um comunicado sobre uma festa que iria acontecer na escola. Os alunos surdos ficaram sem acesso à informação.

#### Aula de Filosofia (duas aulas)

A professora levou os alunos para assistirem uma palestra e visitarem alguns estandes sobre doação de órgãos. A palestra teve exibição de um vídeo sobre o tema. Os estudantes surdos e ouvintes visitaram os estandes sobre transplante de rim, coração e pele. Os alunos responsáveis pelos estandes fizeram uma explicação sobre o tema. Nestes estandes, tinham

muitos cartazes com imagens sobre o tema, bem como bonecos usados no laboratório de enfermagem. Tudo que foi realizado nesse espaço teve a mediação da comunicação pela tradutora e intérprete da LIBRAS. As imagens abaixo representam as atividades vivenciadas pelos estudantes.



Figuras 5 e 6 – Palestra e estandes sobre doação de órgãos  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

### Aula de Artes (uma aula)

A professora solicitou a atividade da aula passada. A aula não teve tradutor e intérprete da LIBRAS. Os estudantes surdos sinalizavam para a docente e ela respondia por meio de gestos. Os estudantes surdos demonstraram não entender o que a professora estava dizendo e conversam entre si por meio da LIBRAS. Um destes tentou se comunicar com uma aluna ouvinte por meio de gestos, mas não obteve êxito. A professora fez um comunicado oral sobre a próxima aula e depois foi até o quadro copiar a atividade da aula passada para os alunos que não a fizeram. Os alunos surdos ficaram sem a interpretação da aula. Apenas copiaram a atividade passada pela docente.

### Aula de Sociologia (duas aulas)

As duas aulas aconteceram de maneira sequenciada. Nestas, a professora aplicou uma atividade avaliativa. Nesta, os alunos deveriam escolher um tema trabalhado na unidade e fazer uma redação. O tradutor e intérprete da LIBRAS comunicou à docente que precisaria se ausentar por um instante. A professora deu continuidade à aula, explicando a atividade de maneira oral. Os surdos ficaram sem a mediação da atividade. Não houve recursos imagéticos como suporte para a atividade. A professora se ausentou da sala por um período razoável. O

tradutor e intérprete da LIBRAS retornou à sala e não encontrou a docente. Após um tempo, a professora retorna à sala, mas não explicou a atividade aos surdos para que o TILS pudesse fazer a mediação. A aula terminou e os surdos não responderam à atividade. A fotografia abaixo mostra o cenário das aulas de Sociologia observadas.



Figura 7 – Aula de sociologia  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

### **Gincana estudantil**

A gincana iniciou com a divisão das equipes (azul, vermelha, amarela, verde e rosa). Participaram da gincana estudantes ouvintes e alguns estudantes surdos. Estes estavam na equipe verde. A gincana foi interpretada para a LIBRAS. Nesta, tiveram algumas provas que as equipes tinham que realizar como: divulgação da gincana em uma emissora de rádio da cidade; divulgação da gincana nas redes sociais; apresentação do grito de guerra, ou seja, a palavra ou frase criada pelas equipes, utilizada para motivá-las durante a atividade; apresentação dos mascotes das equipes; apresentação de samba de roda; arrecadação de alimentos, entre outras. A fotografia a seguir, representa uma das provas que as equipes realizaram na gincana estudantil.





Figura 8 – Apresentação de samba de roda  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

### **Projeto Redijaê (projeto interno da escola que prepara os alunos para fazer redação)**

Esse projeto aconteceu na área externa da escola. A professora ministrou uma aula de redação para a preparação dos alunos para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O tema que a professora estava trabalhando foi Meio Ambiente e sustentabilidade. A aula iniciou com a professora exibindo slides sobre a estrutura da redação, porém, os slides não tinham imagens, somente textos em Língua Portuguesa. A aula foi interpretada para a LIBRAS. Alguns alunos surdos estavam sentados na frente, prestando atenção ao TILS, mas não interagiram com a aula. Outros estudantes surdos estavam em pé, conversando atrás de um muro, demonstrando pouco interesse pela aula. Estes, após algum tempo, saíram antes da aula acabar. A imagem abaixo mostra o cartaz do projeto Redijaê.

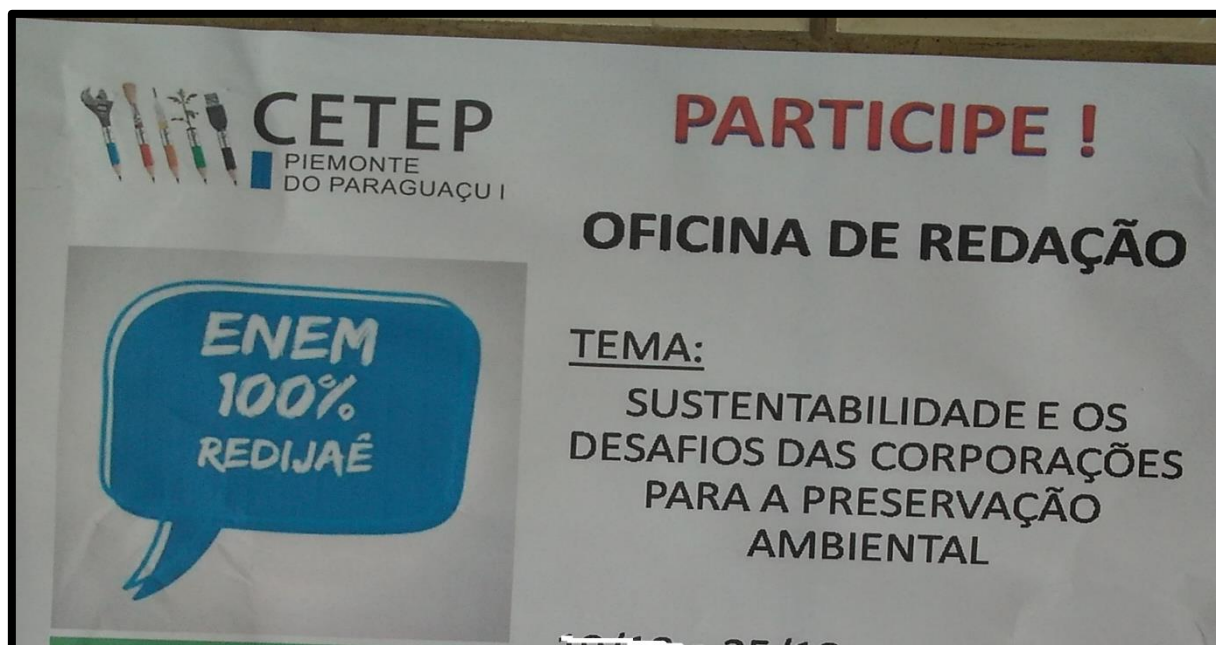


Figura 9 – Projeto Redijaê  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

### Palestra

A palestra que aconteceu na escola teve como tema *O combate ao suicídio*. Os alunos surdos estavam sentados na frente, assistindo a palestra. A tradutora e intérprete da LIBRAS fez a interpretação da palestra. Os alunos apenas assistiram sem fazer questionamentos ou contribuições. O palestrante utilizou o data show para exibir imagens, vídeo e conteúdos relacionados ao tema. A figura abaixo ilustra a palestra mencionada.



Figura 10- Campanha de combate ao suicídio  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017.

### Os intervalos da escola

Nestes intervalos, observamos a rotina dos estudantes surdos, bem como a comunicação destes com os estudantes e demais ouvintes da escola. Neste espaço de tempo, percebemos que os alunos surdos têm o hábito de ficar na fila do lanche e nos corredores da escola conversando em LIBRAS entre eles e também com alguns alunos ouvintes por meio de gestos. Outro costume dos surdos é jogar dominó no pátio da escola com alguns alunos ouvintes. A comunicação com estes também acontece de forma alternativa, ou seja, por meio de gestos. A imagem abaixo mostra uma das atividades cotidianas de alguns surdos durante os intervalos da escola.



Figura 11 – Aluno surdo jogando dominó com os alunos ouvintes, no intervalo da escola.  
Fonte: Isis Monteiro Rodrigues. 2017

Através das observações realizadas, pude perceber que os docentes que atuam com os estudantes surdos não conhecem a língua natural destes, a língua de sinais. Assim, a comunicação dos professores com os estudantes surdos se constitui em uma comunicação alternativa, por meio de gestos e expressões corporais que, na maioria das vezes, não é bem sucedida. A comunicação efetiva ocorre através da mediação dos tradutores e intérpretes da língua de sinais. Observei também que os demais funcionários e estudantes ouvintes da escola pesquisada não são falantes da LIBRAS. Desse modo, esta circula na instituição apenas através dos estudantes surdos e dos tradutores e intérpretes da língua de sinais.

Ainda sobre o aspecto linguístico, pude perceber em algumas aulas que os surdos não tiveram a presença do TILS ficando completamente desassistidos de mediação em seu idioma, a língua de sinais. Assim, conseqüentemente, estes permaneceram privados de informações, pois as aulas foram todas ministradas em Língua Portuguesa, idioma que prevalece na escola. Tais acontecimentos ocorreram devido ao número desses profissionais na escola ser



insuficiente. Percebi também que apesar da ausência dos TILS na salas de aulas alguns docentes desenvolveram suas atividades normalmente e os estudantes surdos permaneceram na sala isolados da comunicação, sem interagir com aula e nem responder suas atividades. Desta maneira, apesar dos questionamentos feitos por alguns surdos aos docentes, devido à falta de comunicação e, conseqüentemente, à dificuldade na compreensão das aulas e das atividades propostas, estes, na maioria das vezes, foram ignorados pelos docentes, permanecendo na sala de aula como se fossem seres invisíveis.

Outra constatação foi que nas atividades extra-classe como a gincana estudantil, apesar da presença do TILS e, conseqüentemente, a mediação das atividades em língua de sinais, não houve nenhuma atividade que contemplasse as singularidades linguísticas dos surdos, ou seja, não existiu nenhuma etapa da gincana que envolvesse a língua de sinais.

Sobre a relevância da língua de sinais para o surdos, Campos (2008, p. 50) afirma que “a comunicação e a interação com o outro em Língua de Sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. A língua de sinais, uma das características da cultura surda, é uma língua espaçovisual que capta as experiências visuais das pessoas surdas.”

Desta maneira, a língua de sinais deve estar presente em todos os âmbitos da escola, desde a sala de aula, até os demais compartimentos, devendo ser um idioma utilizado por todos da escola, a fim de que os surdos tenham acesso a uma comunicação efetiva através do seu idioma natural, desfrutando, assim, do seu direito linguístico.

No que se refere ao aspecto visual, presenciei momentos valiosos em que o uso de recursos imagéticos esteve presente na sala de aula, possibilitando a interação dos surdos com o conteúdo estudado. Porém, em outros momentos, percebi que o uso desses recursos não fazia parte da prática de alguns professores. Já nas atividades extra classe observadas, como a gincana, a palestra e as culminâncias de projetos, constatei a presença de recursos imagéticos, embora a maioria destes não ter sido usado de forma intencional, ou seja, com a finalidade de contemplar a especificidade visual dos estudantes surdos.

Sobre a cultura visual, Rosa (2009, p. 52) considera que:

A cultura visual que detém uma imagem não como cópia propriamente dita do real, mas sim como constituinte de uma atividade, de uma captura de um elemento significativo. Imagens como elementos vindos da percepção visual e que concebem alguma função dentro de um contexto; representam a realidade visível, palpável ou não. São as imagens que ficam na memória, que constroem a cultura surda e intervêm na descoberta da identidade.

Diante do conhecimento de que a imagem tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos surdos, torna-se necessário que a escola reflita sobre suas práticas

pedagógicas, incluindo nestas a utilização de recursos imagéticos para que os estudantes surdos tenham uma participação efetiva em suas atividades e que estas contribuam para a aquisição de conhecimentos que os tornem sujeitos cientes e sedentos de seus direitos.

Em relação às artes visuais, tais como o teatro, as artes plásticas, entre outras, não identifiquei a inserção destas na maioria das aulas observadas, sendo que apenas nas aulas de Educação Física a professora explorou uma dinâmica corporal. Nas atividades extra classe observadas, apenas a gincana estudantil incluiu algumas artes visuais como dança e apresentações de cartazes.

No tocante às artes visuais, Bataglin (2012, p. 9) complementa afirmando que através delas o surdo:

[...] se subjetiva, institui verdades, demonstra seus sentimentos, o que faz parte da sua cultura. Dessa forma, os outros surdos, tem a possibilidade de adentrarem a cultura surda, entendendo um pouco da sua construção histórica, de como o surdo é constituído, construindo assim a sua identidade.

Nesta perspectiva, como já vimos, os artefatos culturais dos surdos como a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais são essenciais para a constituição da cultura surda. Assim, a escola como instituição multicultural, deve proporcionar aos seus estudantes o contato e a manifestação de suas culturas. No que concerne à cultura surda, isso significa que a língua de sinais deve estar presente em todos os contextos da escola, circulando nesta por meio de todos os componentes desta instituição. O uso de recursos visuais e das artes visuais deve ser uma prática habitual da escola, estando presente nas atividades das salas de aula, bem como nas extraclasses. Desta maneira, tais elementos devem estar presentes no âmbito escolar em que os estudantes surdos estejam inseridos, a fim de garantir a estes o direito e a manifestação de sua particularidade cultural.

### 5.3 CONFRONTO DAS ENTREVISTAS COM O DIÁRIO DE CAMPO

Nesta pesquisa, como vimos, foram utilizados dois instrumentos para a construção de dados: a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Ambos tiveram como propósito analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda, e buscar contribuir no processo de positivação da identidade surda e na afirmação de suas especificidades culturais nas práticas educativas. Para isso, tornou-se fundamental perceber se os artefatos culturais dos surdos

enfazados nessa pesquisa, tais como a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais estão presentes na instituição escolar.

No que se refere ao artefato cultural linguístico, a língua de sinais, as entrevistas e as observações mostraram que, tanto os docentes que atuam com os estudantes surdos, quanto os demais funcionários e os estudantes ouvintes desconhecem a língua de sinais. Neste sentido, esta língua transita na escola pesquisada basicamente através dos estudantes surdos e dos tradutores e intérpretes da língua de sinais.

No tocante ao artefato cultural experiência visual, os instrumentos de construção de dados utilizados evidenciaram que o uso de recursos imagéticos na sala de aula não fazem parte da prática pedagógica da maioria dos docentes que atuam com estudantes surdos. Já nas atividades extraclasse, percebi a presença das imagens em grande parte delas, apesar de na maioria das vezes não serem utilizadas de maneira intencional para os surdos.

Em relação ao artefato cultural artes visuais, identifiquei que tal mecanismo não está presente na maioria das aulas. Sua inserção ocorre apenas em algumas atividades extraclasse propostas pela escola pesquisada.

Assim, esta pesquisa identificou que o artefato cultural língua de sinais não é utilizada pela maioria dos atores da escola. Os outros dois artefatos pesquisados, a experiência visual e as artes visuais estão presentes na escola, mas apenas de forma parcial.

De acordo com Lebedeff (2001, p. 275): “[...] a escola deveria ser o local por excelência para a realização linguística e cultural da comunidade surda, um local para mudança de representações e narrativas”.

Porém, segundo a concepção de Góes e Tartuci (2002, p. 113): “de modo geral, a prática escolar é pouco permeável aos diferentes universos culturais de seus alunos e se centra mais na transmissão do que no compartilhamento de ideias”.

Deste modo, a instituição escolar como instituição multicultural, deve acolher todas as culturas inseridas em seu contexto, e em se tratando dessa pesquisa especificamente a cultura surda. Com base no conhecimento sobre esta, a escola necessita de uma visão mais ampla sobre as singularidades dessa cultura, de modo que, fomente em seus espaços a inserção, a manifestação e a visibilidade dos artefatos culturais dos surdos, tais como, a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais, possibilitando assim, que os estudantes surdos sintam-se acolhidos e respeitados em seu aspecto cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi norteada por concepções de culturas que compreendem a surdez do ponto de vista sócio-antropológico. Tal vertente desloca a ênfase no déficit sensorial dos surdos e valoriza os aspectos linguísticos, identitários e socioculturais destes, considerando a surdez como uma particularidade cultural.

Dessa maneira, os surdos são vistos como sujeitos culturais, que vivenciam a cultura surda, uma cultura rica em significados e peculiaridades, dentre esses a língua de sinais, um idioma próprio dos surdos, que é difundido nas comunidades surdas através do contato destes com seus pares linguísticos.

Assim, apesar da cultura surda ser uma cultura minoritária, inserida em um cultura majoritária, a cultura ouvinte, não significa que aquela seja inferior a esta. A cultura surda é singular, constituída por seus artefatos culturais que pertencem a comunidade surda e legitimam sua cultura, que é diferente da cultura ouvinte, pois simboliza um modo de entender, ser e interagir com o mundo que é próprio dos sujeitos surdos.

Nesta perspectiva, o presente estudo objetivou analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda, e buscar contribuir no processo da positivação da identidade surda e na afirmação de suas especificidades culturais nas práticas educativas. Neste sentido, foi levantado o seguinte questionamento: Como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, especificamente a cultura surda?

As investigações e análises dos propósitos da pesquisa foram realizadas sobre a ótica da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, que proporcionou-me “penetrar” no espaço dos sujeitos pesquisados, oportunizando-me momentos de diálogos com estes sobre suas histórias, vivências e culturas.

Ao inserir-me como pesquisadora na instituição escolar em questão, pude perceber as duas realidades de perto: a da escola, que é composta por várias culturas, e a dos estudantes surdos que, com suas singularidades, tais como a língua de sinais, a experiência visual e as artes visuais, se constitui em uma das culturas inseridas na escola.

Através das entrevistas e das observações realizadas, pude perceber que a escola pesquisada, embora tente se desvencilhar do paradigma monocultural, ainda transita por este, prevalecendo nesse espaço, a cultura ouvinte. Desta maneira, como vimos antes, a cultura surda e os seus artefatos culturais não são contemplados de forma satisfatória pela escola.

Neste sentido, identifiquei que os estudantes surdos não têm uma comunicação direta com os ouvintes da escola, pois a língua de sinais não é utilizada por todos os atores da escola. Este idioma transita, nesse contexto escolar, apenas por meio dos estudantes surdos e dos tradutores e intérpretes da língua de sinais.

A experiência visual também encontra empecilhos na escola, pois o uso de recursos visuais, como suporte para a aprendizagem, não faz parte da prática de todos os docentes que têm estudantes surdos inseridos em suas salas de aula. Assim, prevalece, neste contexto, metodologias ouvintistas, tais como o predomínio de aulas expositivas e atividades que priorizam a Língua Portuguesa escrita.

Ressalto também que a Língua Portuguesa é ensinada na escola pesquisada com metodologia de primeira língua, desconsiderando assim as singularidades linguísticas dos surdos, visto que, como já vimos, os surdos inseridos na escola têm como primeiro idioma a língua de sinais, sendo a Língua Portuguesa seu segundo idioma e, por tanto, esta deveria ser ensinada para os estudantes surdos com metodologia de segunda língua.

As artes visuais, como o teatro, as artes plásticas, entre outras, são contempladas apenas em alguns projetos desenvolvidos na escola, sendo inexistentes na maioria das salas de aula observadas.

Neste sentido, as práticas pedagógicas de alguns docentes da escola vão de encontro à vertente multiculturalista, que propõe a valorização de metodologias e concepções pedagógicas de cunho pluralista. Estas por sua vez, proporcionam aos alunos um ambiente de aprendizagem acolhedor, em que as diferenças culturais sejam vistas como atributos importantes e indispensáveis para a troca e a aquisição de saberes, experiências e vivências, bem como de aprendizagens sobre a realidade social.

Desse modo, a não valorização da diversidade cultural observada em algumas práticas no contexto da escola, pode romper com a perspectiva do multiculturalismo, que é defendida nesta pesquisa. Tal concepção defende o reconhecimento e a aceitação da diferença, bem como o direito desta poder se manifestar. Este fator oportuniza a seus estudantes a constituição e a manifestação de suas culturas.

Atrelado à vertente multicultural, defendo também a adoção de uma pedagogia surda ou pedagogia visual, que enfatiza o uso de recursos visuais como uma das principais ferramentas de aprendizagem dos estudantes surdos, possibilitando a estes o diálogo com a sua cultura, a cultura surda, por meio da experiência visual e da língua de sinais.

Na tentativa de responder ao questionamento que norteia esta pesquisa, percebi que, apesar da escola pesquisada ter em seu contexto alguns estudantes surdos inseridos, esta ainda

não encontra-se preparada para acolhê-los. Assim, estes ainda se encontram, em grandes proporções, privados do acesso às suas peculiaridades, enfrentando conflitos linguísticos e culturais que dificultam sua efetiva participação, socialização e aprendizagem.

Embora os estudantes surdos pesquisados tenham sua identidade surda política afirmada entre eles próprios, representada pela consciência de ser sujeito surdo e usuário da língua de sinais, as representações ouvintistas presentes na escola acabam exercendo certos poderes sobre estes, fazendo com que silenciem e não lutem por seus direitos linguísticos e metodológicos específicos de sua cultura. Como consequência, as práticas ouvintistas, tais como o uso da Língua Portuguesa como única língua na escola, bem como as metodologias de cunho expositivas acabam sendo recorrentes na escola.

Retomando ao objeto de estudo desta pesquisa, a cultura surda e a sua (in)visibilidade no contexto escolar, procurei encontrar, não a solução para essa questão, mas alternativas para o aperfeiçoamento da realidade encontrada. Neste sentido, sugiro algumas medidas que acredito serem essenciais para a permanência da cultura surda no espaço escolar, como: momentos de sensibilização dos profissionais ouvintes da escola sobre a surdez e as suas especificidades; socialização da LIBRAS na escola, a fim de que a comunicação com os estudantes surdos não fique restrita aos tradutores e intérpretes da língua de sinais; ampliação do quadro de tradutores e intérpretes para que os surdos sejam assistidos em todas as aulas; esclarecimento sobre a função do TILS; investimento em formação de professores para atuarem com os estudantes surdos, a fim de que conheçam as singularidades da surdez e a contemple na elaboração de projetos que abranjam as peculiaridades visual, linguística e artística dos surdos. Enfim, projetos que valorizem a cultura surda, dando-lhe espaço e visibilidade na escola.

Embora esta pesquisa, inicialmente tivesse o desejo de encontrar respostas para solucionar a problemática da (in)visibilidade da cultura surda na rede regular de ensino, a prática enquanto pesquisadora me apontou alguns caminhos de compreensão da problemática da pesquisa, o que gerou dúvidas e incertezas. Entretanto, ficou a certeza de que é preciso continuar a caminhada.

Nesta perspectiva, torna-se necessário problematizar a perspectiva da escola, na tentativa de construirmos uma instituição de ensino mais justa, em que todas as vozes que habitam o interior da escola sejam ouvidas, os conhecimentos e as metodologias utilizadas contemplem as especificidades dos alunos, bem como as heterogeneidades sejam aceitas, respeitadas, e assim, estes possam manifestar suas crenças, saberes, identidades e culturas. Tais singularidades condizem com a proposta de uma educação multicultural.

Assim, a escola, enquanto uma instituição social, necessita desempenhar o seu papel com êxito, garantido a oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino, bem como, a garantia de uma educação escolar equânime em direitos e oportunidades, assegurando assim, a entrada e a permanência dos seus educandos em seu contexto.

Neste sentido, entende-se que este trabalho não tem cunho conclusivo e espera-se que o mesmo abra espaço para que novos estudos sobre essa temática sejam realizados. Assim, espera-se também que este estudo contribua para a divulgação da cultura surda para a sociedade ouvinte, bem como oportunize reflexões, a fim de que a cultura surda tenha visibilidade na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. **A diferença e a diversidade na educação**. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>>. Acesso em: 20.02.2017.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Sertania: sabenças de uma saga agridoce**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2003.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade**. Tradições sertânicas: por uma Pedagogia do Fuxico. Digitado. 2013.
- BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18082009-092331/pt-br.php>>. Acesso em: 27.05.2016.
- BASTOS, E. R. O. Surdez? Deficiência Incapacidade? Desfazendo os nós e trilhando caminhos na direção de uma educação inclusiva. In: SANTOS, M. C.; RIBEIRO, S. L.; GONÇALVES, I. M. C. (Org.). **Educação inclusiva em foco**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.
- BASTOS, T. O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda. In: SÁ, N. R. L. de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- BATAGLIN, M. Experiência visual e arte: elementos constituidores de subjetividades surdas. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: AMPED, jul./ago. 2012.
- BATISTA, C. A.; CANEN, A. Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 38, jul /dez. 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. (Org): NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Declaração de Salamanca** que dispõe sobre os princípios, política e prática em educação especial. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao v congresso latino americano de educação bilíngue para surdos. Porto Alegre - RS, UFRGS, 1999. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/acessodigital/XV09Lok2IJo>> Acesso em: 06.10.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural** e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, J. L.; SÁ, N. R. L de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, N. R. L. de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar em Revista**. Educ. rev. nº. 17. Curitiba, 2001.

CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese de doutorado (Educação). Florianópolis, 2008a.

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado (Educação). Florianópolis, 2008b.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na Escola regular?** Dissertação de mestrado. (Educação). Florianópolis, 2008.

CANDAU, V. M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, A. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Caderno de pesquisa, nº 111, p.135-149: UFRJ, 2000.

CARDOSO, M. A; LARA, A. M. de. B. Sobre as funções sociais da escola. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

CORREIA, M. da. C. B. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Disponível em: <[http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)>. Acesso em: 28. 10. 2016.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003.

- COSTA, J. R. M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. 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.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DORZIAT, A. (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. de. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GÓES, M.C.R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Porto Alegre: UFRGS/ FACHED, 1997b.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 17. 09.2016.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- KALATAI, P; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati, 2012. Irati. **Anais**. Irati, 2012. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 10-09- 2017.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KELMAM, C.A; BUZAR, E.A.S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**. Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2012.

- LACERDA, C.B.F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L. de. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LARAIA, R. de. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALTEZ, J. A. **Repertório português de ciência política**. 2004. Disponível em: <<http://maltez.info/respublica/topicos/aaletrai/identidade.htm>>. Acesso em: 12.12.2016.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARTINS, C. R. A cultura surda na escola. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Qualitativo-Quantitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.** Rio de Janeiro, n. 3, vol. 09 Julho/Setembro, 1993.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIRANDA, W. A. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- PAULA, L. S. de. **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300005)>. Acesso em: 19. 11. 2015.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a palavra não adianta:** um estudo das relações entre surdos e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. UFSC. Florianópolis, 2008.

PERLIN, G.T.T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G.T.T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.S.; LOPES, M.C. (org). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

QUADROS, R. M. de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar:** estudo de caso do estado de Santa Catarina. Disponível em:  
<<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151544int.pdf>> Acesso em: 15 de abril de 2017

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S. R. L. de (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

REIS, F. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2006.

RODRIGUES, P. C. R. **Multiculturalismo** – A diversidade cultural na Escola. Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

RODRIGUES, Z. **Histórico da educação dos surdos**. Disponível em:  
<<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 10.12. 2016.

ROSA, E. F. **Olhares sobre si**: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: UFBA, 2009.

ROSA, E. F. Educação de surdos: entre a realidade e a utopia. In: SÁ, N. R. L. de. (Org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

ROSA, E. F. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, G; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SÁ, N. R. L. de. Escolas e classes de surdos: opção político- pedagógica legítima. In: In: SÁ, N. R. L. de. (Org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

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

SANTOS, B. de. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, L.L. de. C.P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15 – 49, 2003.

SEGALA, R. S.; BERNIERI, R. A perspectiva social na emergência das línguas de sinais: a noção de “comunidade de fala” e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVA, S. G. de L. S. Pedagogia surda e ensino da Língua Portuguesa para surdos. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, L.R. da. **Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos**. Dissertação de mestrado (Educação). João Pessoa: UFPB, 2017.

SILVA, A. C. da. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- SIMPLÍCIO, V. “Os surdos”: sujeitos de uma cultura própria num espaço multicultural? In: IV Fórum Identidade e Alteridade: educação e relações etnicorraciais, 2010. Itabaiana, Se. **Anais...** Itabaiana, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/34876388/os-surdos-sujeitos-de-uma-cultura-propria-num>. Acesso em: 31.10. 2017.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009a.
- STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009b.
- STROBEL, K. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.
- STROBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: *ETD - Educação Temática Digital* 7. pp. 245-254, 2006.
- STROBEL, K. A. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R.M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.
- TEIXEIRA, E.R. A aquisição da linguagem: a aquisição de padrões rítmicos. In: **Ictus** - Periódico do PPGMUS/UFBA. v. 08, n. 1, p. 85 – 97. Salvador, Bahia, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, 2005. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 27.02. 2017.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 27.02.2017.
- VEIGA NETO, A. V. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_etnografica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf)>. Acesso em: 28. 02. 2017.

VILHALVA, Shirley. Pedagogia surda. *Revista de Cultura Surda*. Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em: 27. 09. 2017.

## APÊNDICES



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa no campo da educação, realizada pela estudante de mestrado Isis Monteiro Rodrigues e seu orientador Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. A referida pesquisa tem como título A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia. O objetivo do estudo é analisar como o espaço escolar vem percebendo e considerando as diferentes culturas existentes em seu contexto, sobretudo a cultura surda, e buscar contribuir no processo da positividade da identidade surda e na afirmação de suas especificidades culturais nas práticas educativas. Propomos a você colaborar com essa pesquisa através da concessão do seu depoimento. Caso você estudante surdo, tradutor e intérprete da LIBRAS, professor(a), coordenador(a) pedagógico e diretor escolar, concorde em participar, serão realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Assim, os trabalhos serão gravados, transcritos e posteriormente armazenados em local apropriado e colocado à disposição por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa os resultados dos trabalhos serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado pela pesquisadora e publicado para livre acesso de todos. Após a conclusão desta pesquisa, a pesquisadora se compromete em dar um retorno dos resultados aos participantes da pesquisa através de uma palestra na escola pesquisada. É garantido o sigilo quanto a sua participação e seu nome não será divulgado em nenhum dos materiais que venham a ser publicados. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável. Os riscos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos e em relatar as experiências vividas por você na escola com a cultura surda, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material, contudo, se a participação na pesquisa gerar alguma despesa, esta será ressarcida pelo pesquisador; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação em áudio ou a gravação em vídeo no caso dos estudantes surdos e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) o CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave por um período de cinco anos, após este período, o CD-R será destruído; e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização, que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador. i) Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado(a) por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da dissertação, j) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para

você. Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa, pois a mesma irá discutir sobre a cultura surda no contexto escolar e a importância desta como elemento constitutivo das subjetividades dos sujeitos surdos, representando assim diferentes maneiras de ser, estar e interagir com o mundo. Você receberá uma cópia deste termo. Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa você pode me encontrar na UEFS, localizada à Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – no Núcleo de Investigações Transdisciplinares – NIT, telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Caso você concorde em colaborar, na condição de depoente, com a pesquisa anunciada, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

Itaberaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCANDOS

Prezado(a) estudante, conto com a sua colaboração para responder algumas questões que fazem parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”. Peço que você, após se identificar com um nome fantasia, ou seja, um nome como você gostaria de ser identificado nessa pesquisa, responda às seguintes perguntas.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Isis Monteiro Rodrigues.

- 1- Como é a relação/ comunicação de vocês no interior da escola com os Surdos? E com os alunos ouvintes? Com o diretor, com os coordenadores pedagógicos, com os professores e demais funcionários?
- 2- Quais atividades/ projetos desenvolvidos na escola tiveram relevância em sua aprendizagem? Nestes foram utilizados exposição de imagens em slides, vídeos, interpretação Língua Portuguesa/ LIBRAS de forma simultânea e outros?
- 3- Nas aulas, os professores utilizam recursos imagéticos?
- 4- Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS DOCENTES

Prezado(a) professor(a), conto com a sua colaboração para responder algumas questões que fazem parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”. Peço que você, após se identificar com um nome fantasia, ou seja, um nome como você gostaria de ser identificado nessa pesquisa, responda às seguintes perguntas.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Isis Monteiro Rodrigues.

- 1- Como ocorre sua comunicação com os alunos surdos?
- 2- Como são ministrados os conteúdos? Há um predomínio na transmissão destes de forma expositiva ou são utilizados recursos imagéticos, tecnológicos e outros?
- 3- Quais os recursos didáticos utilizados por vocês nas aulas? Estes levam em consideração a especificidade visual dos surdos?
- 4- Quais projetos desenvolvidos na escola este ano? Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DA LIBRAS

Prezado(a) tradutor(a) e intérprete da Libras, conto com a sua colaboração para responder algumas questões que fazem parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”. Peço que você, após se identificar com um nome fantasia, ou seja, um nome como você gostaria de ser identificado nessa pesquisa, responda às seguintes perguntas.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Isis Monteiro Rodrigues.

- 1- De que forma a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS circula na escola? Como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes?
- 2- Quais projetos desenvolvidos na escola contemplam as especificidades visuais dos surdos?
- 3- Quais os recursos didáticos utilizados pelos professores nas aulas? Estes levam em consideração a especificidade visual dos surdos?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezado(a) coordenador(a) pedagógico(a), conto com a sua colaboração para responder algumas questões que fazem parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”. Peço que você, após se identificar com um nome fantasia, ou seja, um nome como você gostaria de ser identificado nessa pesquisa, responda às seguintes perguntas.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Isis Monteiro Rodrigues.

- 1- Como ocorre sua comunicação com os alunos surdos?
- 2- Como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes na escola?
- 3- Quais projetos foram desenvolvidos na escola este ano? Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRIGENTE ESCOLAR

Prezado(a) diretor(a) escolar(a), conto com a sua colaboração para responder algumas questões que fazem parte da minha pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia”. Peço que você, após se identificar com um nome fantasia, ou seja, um nome como você gostaria de ser identificado nessa pesquisa, responda às seguintes perguntas.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Isis Monteiro Rodrigues.

- 1- Como ocorre sua comunicação com os alunos surdos?
- 2- Como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes na escola?
- 3- Quais projetos foram desenvolvidos na escola este ano? Como são os projetos realizados na escola? Na culminância destes há apresentações teatrais, apreciação de obras de artistas plásticos e outros?