

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOU SURDO E NÃO SABIA?

**SITUAÇÃO LINGUÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS EM
SUMÉ/PB E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE NO
MUNICÍPIO**

SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO

JOÃO PESSOA
2014

SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO

**SOU SURDO E NÃO SABIA? SITUAÇÃO LINGUÍSTICO, CULTURAL E
EDUCACIONAL DOS SURDOS EM SUMÉ/PB E O PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE NO MUNICÍPIO**

Trabalho de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência institucional para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Mélo

JOÃO PESSOA
2014

SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO

**SOU SURDO E NÃO SABIA? SITUAÇÃO LINGUÍSTICO, CULTURAL E
EDUCACIONAL DOS SURDOS EM SUMÉ/PB E O PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE NO MUNICÍPIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Orientadora – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Fernando Andrade
Examinador Interno – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Examinador Interno – PPGE/UFPB

Prof.^a Dr.^a Marianne Stumpf
Examinadora Externa / Programa de Pós Graduação em Linguística/UFSC

Prof. Dr. João Emiliano Fortaleza de Aquino
Examinador Externo - Mestrado Acadêmico em Filosofia / UEC

João Pessoa
2014

Aos meus filhos Flavinho, Guga e Lara, amores
sem medida.

À Seu Expedito (*in memoriam*). Pai, saudades
há, mas também há certeza de que estavas
comigo. Sempre, serás exemplo.

AGRADECIMENTOS

Não existe ciência sem o cientista. Assim, tudo que aqui há também é pessoal, porque o fruto do que desejo e produzo também sou eu. A ciência, para ser legítima, não precisa ser asséptica, neutra dos valores de seus pesquisadores, já sabemos disso, ou, ainda bem que aprendemos isso. Nesse momento de conclusão da pesquisa, diversos são os agradecimentos, por isso aqui os elenco e nomino.

Acredito em Deus e em seu amor que me guia a vida, por isso inicio agradecendo a Deus a oportunidade do tempo vivido em Sumé e os frutos pessoais e profissionais que dessa experiência pude colher.

Acredito também que, sem o outro, não existiríamos. Por isso, quero agradecer a todos que, de modos diferentes, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço a Ana Dorziat, minha querida orientadora, pela valiosa oportunidade das trocas feitas. Meu respeito e carinho cresceram enormemente após essa convivência no lugar institucional de orientanda. Ana, muito obrigada por cada encontro, aula, e-mail, conversa, pois nesses momentos aprendi muitíssimo.

Ao meu marido, Flávio Roberto Porto, pelo incentivo, apoio e pelos muitos e muitos passeios com as crianças para que eu pudesse estudar.

À minha mãe, Lourdinha, minha irmã, Linda, meus irmãos, Sidney e Junior, pela presença familiar. Mãe, seu apoio e força são fundamentais em minha existência.

Ao meu tio Lindberg Tertuliano, pelas diversas conversas, “helps” e estímulo para a conclusão deste trabalho.

Às minhas amigas, que honra e alegria poder dizer isso, Eleny Gianini, Kátia Campos e Niédja Lima, que me ajudaram, por demais, a sair de vários momentos de travamento, ao longo de toda a pesquisa e escrita da tese.

Ao professor Márcio de Matos Caniello que, quando Diretor do CDSA, acreditou e oportunizou que acontecesse a formação em educação bilíngue para surdos, oferecida aos professores da Rede Municipal de Sumé como passo inicial para a criação da escola bilíngue nesse município.

À Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), chefia, coordenações dos cursos de Educação do Campo, Gestão Pública e Ciências Sociais, colegas professores e professoras, secretários e secretárias, pelo apoio ao projeto de implantação da escola bilíngue para surdos de Sumé e incentivo para desenvolvimento da pesquisa e escrita desta tese.

Aos funcionários do CDSA que, sempre de modo gentil e prestativo, colaboraram comigo no trabalho burocrático de protocolação e tramitação de processos para participação de professores convidados para a formação e palestras, pagamento de diárias, agendamento de transporte, busca e devolução dos convidados etc, para que a formação de professores acontecesse.

À professora Clara Lucivância, pela oportunidade de, através de suas aulas, ver nascer um sonho.

A Lúcia de Fátima Simões dos Santos, pela amizade nascida durante sua especialização e florescida ao longo do meu Doutorado. Muito obrigada pela força!

A Betânia Macedo e Aparecida Silva, Secretária de Educação e Coordenadora Pedagógica, respectivamente, pela confiança no projeto de implantação da escola. Acredito firmemente que todo o processo de implantação da escola bilíngue de Sumé aconteceu porque existe compromisso para a realização de uma gestão que pensa e zela pelos estudantes do município.

À Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), chefia, coordenações, colegas professores e professoras, secretários e secretárias, pelo modo gentil como me acolheram quando da minha transferência para Campina Grande e pelo apoio para a conclusão deste trabalho.

Por fim, a nova comunidade surda sumeense que partilhou comigo a construção de um sonho: o de ver os surdos do cariri paraibano se sabendo e se pensando como surdos.

RESUMO

O presente estudo investigou o processo de implantação de uma escola bilíngue para surdos em Sumé, no cariri paraibano. Traçado objetivo geral - analisar o movimento de construção de uma escola bilíngue para surdos na cidade de Sumé/PB, tendo o modelo bilíngue de educação de surdos como uma possibilidade de política contra-hegemônica ao modelo de educação inclusiva -, delimitamos os seguintes objetivos específicos: identificar a situação linguística, identitária, cultural, educacional e social dos surdos de Sumé, tomando como período de início do processo investigativo o ano de 2010; levantar o contexto da política municipal e nacional para educação de surdos, que desse base à elaboração das condições linguísticas e metodológicas para o efetivo ensino de pessoas surdas no município de Sumé; relacionar os procedimentos investigativos às implicações interventivas dos projetos de extensão “Assessoria para a implantação da escola bilíngue para Surdos de Sumé” e “Fomento à construção da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas” - da UFCG. Para tal, buscamos aliar a proposta de estudo etnográfico à perspectiva da pesquisa-ação. Desse modo, foi possível relacionarmos as práticas interventivas dos já referidos projetos de extensão, sob nossa coordenação, enquanto docente da UFCG, realizados em 2011. Ainda como parte da opção metodológica, desenvolvemos um levantamento documental, como forma de compreendermos o quadro político-regulamentador das ações educacionais direcionadas aos surdos de Sumé, aliando-o ao movimento nacional de educação para surdos. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e não estruturadas e observações do cotidiano social e escolar do município, principalmente, dos espaços utilizados pelos surdos, como forma de entendermos a complexidade da realidade linguística, cultural e educacional dos surdos sumeenses. As informações produzidas juntamente com as análises e reflexões feitas nos permitem defender a tese de que a política de inclusão escolar dos surdos não se sustenta em escala local como espaço realmente inclusivo. Por isso, houve possibilidade de desenvolvimento de ações contra-hegemônicas com a criação de escolas bilíngues para surdos como *locus* da produção linguística, cultural e identitária, fora dos centros do poder político. Nesse contexto, pudemos constatar que a abordagem bilíngue, desenvolvida numa escola bilíngue, permite aos surdos, realmente, participar de seu processo de educação escolar, contribuindo fortemente com o movimento de afirmação do surdo como integrante de uma comunidade linguística.

Palavras-chave: Política educacional – língua de sinais – identidade surda – cultura surda

RÉSUMÉ

La présente thèse étudie le processus d'implantation d'une école bilingue pour sourds à Sumé, situé à Cariri, dans l'État de Paraíba. L'objectif général consiste à analyser la construction d'une école bilingue pour les sourds dans la cité de Sumé/Paraíba, considérant le modèle bilingue d'éducation des sourds comme une possibilité de politique contre-hégémonique au modèle de l'éducation inclusive, nous nous donnons les objectifs spécifiques suivants : identifier la situation linguistique, identitaire, culturelle, éducationnelle et sociale des sourds de Sumé, à partir de l'année 2010; révéler le contexte des politiques municipale et nationale pour l'éducation des sourds, afin de favoriser l'élaboration des conditions linguistiques et méthodologiques pour l'enseignement des sourds à la municipalité de Sumé; établir des relations entre les procédures d'investigation et les implications quant aux projets d'extension « Bureau d'implantation de l'école bilingue pour les sourds de Sumé » et « Encouragement à la constitution de la communauté sourde de Sumé et des cités environnantes » de l'UFCG. Pour cela, nous avons cherché à lier la proposition d'une étude ethnographique à la perspective de la recherche-action. Autant que professeur de l'UFCG, il a été possible d'établir une relation entre les pratiques des projets d'extension mentionnés plus haut et réalisés sous notre direction en 2011. Toujours dans le cadre de notre méthodologie, nous avons commencé par une recherche documentaire afin de comprendre le cadre politico-réglementaire des actions éducationnelles à l'intention des sourds de Sumé, en relation au mouvement national d'éducation aux sourds. Les données de la recherche ont été obtenues tant par des entretiens semi-structurés et non structurés, que par l'observation du quotidien social et scolaire de la municipalité, principalement dans les espaces utilisés par les sourds, afin de comprendre la complexité de la réalité linguistique, culturelle, et éducationnelle des sourds de la municipalité en question. Les informations recueillies en lien avec les analyses et les réflexions faites, nous permettent de soutenir la thèse selon laquelle la politique d'inclusion scolaire des sourds n'est pas réellement possible à une échelle locale en tant qu'espace réellement inclusif. Pour cela, il y a eu la possibilité de développement d'actions contre-hégémoniques avec la création d'écoles bilingues pour sourds comme *locus* des production linguistique, culturelle et identitaire en dehors des centres du pouvoir politique. Dans ce contexte, nous avons pu remarquer que l'approche bilingue développée dans une école bilingue, permet réellement aux sourds de participer à leurs processus d'éducation scolaire, contribuant ainsi fortement avec leur mouvement d'affirmation du sourd comme faisant partie intégrante d'une communauté linguistique spécifique.

Mots-clés : politique éducationnelle – langue des signes – identités des sourds – culture des sourds – école bilingue.

ABSTRACT

The present study investigated the process of implementation of a bilingual school for deaf students in Sumé, a region called Cariri in the state of Paraíba. Given the general objective - that consists of analysing the construction movement of a bilingual school for the deaf in the town of Sumé/PB, taking into account the bilingual model of education for the deaf as a counter-hegemonic political possibility to the inclusive model of education -, we delimited the following specific objectives: identify the linguistic, identity, cultural, educational and social situation of deaf students from Sumé, considering 2010 the beginning of the investigative process; expose the context of the municipal and national policy for the education of the deaf, which gave the basis for the elaboration of linguistic and methodological conditions for an effective teaching of deaf people in Sumé; relate the investigative procedures to interventional implications of the extension project "Counselling for the implementation of a bilingual school for the deaf in Sumé" and "Fostering the construction of the deaf community in Sumé and neighbouring cities" from UFCG. In order to do that, we tried to combine the ethnographic study proposal with the research-action perspective. Thus, it was possible for us to relate interventional practice from the aforementioned extension projects, which were carried out in 2011 under our supervision as lecturers at UFCG. Still part of the methodological option, we started a documentary research so as to understand the political-regulatory framework from the educational actions addressed to the deaf of Sumé, relating it to the national movement of education for the deaf. The research data were obtained from semi-structured and non-structured interviews, and the observation of the education and social everyday life of the town, especially of the areas used by the deaf, in an attempt to understand the complexity of the linguistic, cultural and educational realities of the deaf from Sumé. The information obtained alongside the analyses and reflections allow us to defend the thesis that the inclusive education policy for the deaf does not sustain itself on a local scale as a real inclusive space. For this, there was a possibility of developing counter-hegemonic actions with the creation of bilingual schools for the deaf as the *locus* of the linguistic, cultural and identity production far from the centres of political power. In this context, we could note that a bilingual approach, developed in a bilingual school, allow the deaf to really be part of their own process of school education, strongly contributing with the affirmative movement of the deaf as member of a linguistic community.

Key-words: Education policy – sign language – deaf identity – deaf culture

LISTA DE QUADROS E MAPA

Quadro 1	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) – 2000	Pág 33
Quadro 2	Quantidade de Surdos e faixa etária	42
Quadro 3	Professores participantes do curso de formação em Educação de Surdos, quanto ao ano de nascimento e dados profissionais	49
Quadro 4	Concepções de chegada das professoras	53
Quadro 5	Síntese das visões sobre surdez	54
Quadro 6	Informações sobre a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica	57
Quadro 7	Informações sobre os Gestores, os coordenadores e a professora de alunos surdos incluídos	60
Quadro 8	Informações sobre o Instrutor Surdo e a Professora ouvinte da escola bilíngue	63
Quadro 9	Informações sobre os familiares de alunos surdos da escola bilíngue	65
Quadro 10:	Informações sobre os surdos matriculados na escola bilíngue em 2012, quanto à naturalidade, estado civil, sexo e data de nascimento	68
Mapa 1	Municípios de abrangência do polo Campina Grande. Adaptado de LIMA (2009)	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEFE	Cadastro Nacional de Endereços para Fins Estatísticos
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
EC	Estudos Culturais
ED	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EP	Escola Particular
ES	Ensino Superior
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FSM	Fórum Social Mundial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Internacional Disability Alliance
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEXT	Núcleo de Extensão Cultural
NR	Não Respondeu
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba

PG	Pós-Graduação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBEX	Programa de Bolsa de Extensão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UAED	Unidade Acadêmica de Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZR	Zona Rural

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
1 BR 412 – Sumé – em busca dos surdos: o encontro com ausências construídas	19
1.1 Sumé: o contexto de investigação	33
2 BR 412 – Sumé – A emergência dos atores: os sujeitos da pesquisa	40
2.1 Surdos de Sumé mapeados como ação do PROBEX/UFCG/ ano de execução 2011	41
2.2 Professores no movimento para implantação da escola bilíngue para surdos de Sumé	47
2.3 A Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica	57
2.4 Gestores, coordenadoras e professora com alunos Surdos incluídos	59
2.5 Professora ouvinte e Instrutor Surdo da Escola Bilíngue	63
2.6 Familiares de alunos da escola bilíngue	65
2.7 Alunos Surdos da Escola Bilíngue	67
3 Uma escola bilíngue em Sumé: processo de implantação no contexto de resistência ao modelo de educação inclusiva	72
3.1 O processo de criação da escola bilíngue	88
4 Ser ou não ser, eis a questão? Constituição linguística, identitária e cultural de surdos de Sumé/PB	98
4.1 Pensando as condições de constituição identitária e cultural dos surdos de Sumé até o ano de 2012	104
4.2 O processo de apropriação do ser-surdo: o sentimento de pertença na participação de uma comunidade surda	122
5 Faces da construção da invisibilidade dos surdos na educação em Sumé	129
5.1 Primeira face: Os surdos, suas lutas e histórias de resistência	131
5.2 Segunda face: Os documentos norteadores da educação em Sumé e as realidades transformadas em falas	139
5.3 Terceira face: Ausências e silêncios sobre os surdos na formação dos professores e a exclusão no modelo de Educação Inclusiva adotado no Brasil	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	165

APRESENTAÇÃO

Bons augúrios compõem o processo de escrita desta apresentação, pois esse momento significa que, dentro dos limites de possível fechamento deste texto, minha pesquisa está concluída.

Está concluído o trabalho investigativo, científico e acadêmico chamado Tese, mas não o projeto de vida de ser pesquisadora na área da educação de surdos. Por esses dias, continuamente, tenho pensado em todo o percurso – de vida e de Doutorado - feito até aqui e, ao que parece ser de praxe quando do encerramento de ciclos, há um misto de felicidade, pela perspectiva de conclusão, e um sentimento de incompletude, por faltas sentidas. No entanto, não há dúvidas de que, profissionalmente, descobri-me na vida. Sei que ser professora/pesquisadora é um aspecto identitário meu. Assim, está neste lugar, neste momento, era meu desejo.

No ano de 2014, completo vinte e um anos de formação na área da Pedagogia com habilitação para educação de surdos. Com certeza, precisei de todos eles para chegar até aqui. Nesse caminho que decidi seguir, diferentes e variadas foram as paisagens pelas quais passei.

A chegada à graduação, nos idos 1988, foi um tanto assustadora para quem não estava acostumada a se pensar, que dizer aprender a pensar sobre a sociedade e, em sua complexidade, seus sujeitos e processos de desenvolvimento e aprendizagem. O Choque inicial, tomado inicialmente como provocação para aproveitamento de notas, nem sempre boas, tornou-se desafio de entendimento pessoal do que significava vir a ser professora. A compreensão e a significação do que é ser pedagogo, acontecidos entre o terceiro e quarto períodos do curso, foram fundamentais para mudanças atitudinais de busca teórica e alteração de comportamentos práticos de estudo.

A conclusão da primeira habilitação, em 1993, levou-me diretamente à segunda habilitação, à época com nome de Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC). Nesse momento, posso dizer que a maior graça que um ser humano pode receber é ser apresentado a um trabalho que lhe desafie e dê prazer. Ser apresentada à área da Educação de Surdos foi um presente que a vida me deu, pois foi na segunda habilitação que a paixão por ser professora-pesquisadora explodiu em mim.

Nesse percurso, ao assumir uma sala de aula na escola de surdos de Campina Grande, inquietações sobre os processos de aprendizagem dos surdos começam a surgir. Assim, provocada pela vivência escolar, busquei a Especialização em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), naquele momento Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus II. Acontecida entre os anos de 1995 e 1997, momento de liberação, construção e afirmação da língua de sinais pela comunidade surda campinense e de questionamentos sobre o papel da língua portuguesa para os surdos, a especialização foi buscada como espaço para a compreensão de como se davam as estratégias de letramento dos surdos. A partir dessa vontade de compreensão dos processos de leitura realizados por surdos, investiguei as estratégias de leitura utilizadas por surdos adultos já alfabetizados de uma escola de surdos de Campina Grande.

No Mestrado, realizado entre os anos de 2005 e 2007, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG, enveredar pelas trilhas da literatura surda foi meu grande desafio. Penso na mudança de foco, na saída dos estudos na área da linguística para a literatura, como um momento de maturidade intelectual e profissional, pois eu sentia que precisava dar vazão ao desejo de conhecer, para além da vivência empírica, o mundo literário produzido pela cultura surda.

Nesse ínterim, a minha vida acadêmica prosseguiu por uma dupla trilha: as atividades de ensino na escola de surdos de Campina Grande e o exercício da docência como professora substituta na UFCG e, posteriormente, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Estar na sala de aula de crianças surdas e, em paralelo, na formação de professores foi fundamental para a compreensão de processos pedagógicos, de assujeitamentos ideológicos, de amarras políticas, conceituais, mas, principalmente, do poder de estar na sala de aula, do exercício da docência como uma identidade política e de luta contra-hegemônica.

Minha docência na escola de surdos esteve situada sempre na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de, em um momento ou outro, ter estado em salas de aulas de adultos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, ou do Ensino Médio. Como professora universitária, atuei em cursos de formação de professores. Nesses dois espaços, podia refletir e sentir que o espírito investigativo se sedimentava em mim.

Essa dupla jornada me permitiu ter o melhor e o pior desses dois lugares. A aprendizagem de conteúdos didáticos, técnicos e políticos muito colaborou para a construção de um “tutano”, embora perceba claramente que tenho muito ainda a aprender com meus pares professores em todos os espaços educacionais: com a sala de aula, com a militância, com os livros, monografias, dissertações, teses. Mas o maior aprendizado foi com os surdos, no contato diário na minha vida profissional e pessoal, pois esses, em seus movimentos cotidianos de lutas, conquistas, nascimento de filhos, criação dos mesmos, brigas conjugais, descobertas e redescobertas amorosas, profissionais, de estudos, concursos..., estão sempre me dizendo que não preciso ser surda para militar na causa surda, para entendê-la e com ela ser solidária, não preciso ser surda para pensar cientificamente acerca dos processos sociais, educacionais, políticos etc. dos surdos, embora, seguramente, por ser não surda, jamais possa falar por eles.

Essa convicção – de não falar pelos surdos - guiou este trabalho de pesquisa. Apesar de ele buscar entender uma realidade específica, que é o cotidiano dos surdos de Sumé e o processo de implantação da escola bilíngue no município, não tenta impingir verdades que se coloquem como absolutas no lugar da fala dos surdos. Nesse sentido, ele se configura como a busca de compreensão de um processo, o qual me permito adjetivar como rico, lindo e emocionante, de descoberta da possibilidade de protagonismo surdo no cariri paraibano.

Cabe aqui deixar registrado que este não era o tema de pesquisa da entrada no Doutorado, em 2010. Naquele momento, ainda extremamente ligada aos estudos da literatura surda, tinha como pretensão pesquisar o currículo de literatura em uma escola para surdos de Campina Grande e em escolas inclusivas que atendiam a alunos surdos em João Pessoa. Acontece que nas voltas que o mundo dá, no mesmo ano de entrada do Doutorado, também ingressei como professora efetiva na UFCG, para a disciplina Libras, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), em Sumé. Assim, com o acontecimento de um novo espaço de trabalho, surgiu a possibilidade de mudança do objeto da pesquisa, haja vista que o novo cotidiano suscitou também um novo desejo, que foi conhecer os surdos de Sumé e sua realidade social, linguística, educacional e política.

A junção do trabalho universitário com o investigativo foi desafiadora, mas, com zelo e atenção aos processos vividos, consegui construir uma tese, para ser

desenvolvida no meu Doutorado, que redundou no presente relatório, distribuído em cinco capítulos.

O primeiro e o segundo capítulos se constituem como teorico-metodológicos, que, intitulados **BR 412 – Sumé – Em busca dos surdos: o encontro com ausências construídas** e **BR 412 – Sumé – A emergência dos atores: os sujeitos da pesquisa**, respectivamente, situam o leitor quanto às bases teóricas e metodológicas de pesquisa as quais nos filiamos e apresenta os seus sujeitos.

O terceiro capítulo, **Uma escola bilíngue em Sumé: processo de implantação no contexto de resistência ao modelo de educação inclusiva**, apresenta o processo de implantação da Escola Bilíngue para surdos de Sumé.

O quarto capítulo, **Sou surdo e não sabia? Constituição linguística, identitária e cultural de surdos de Sumé/PB**, aborda as condições de constituição linguística e identitária dos Surdos em uma região que não tem comunidade surda e o processo, ainda vivido, de construção identitária e apropriação linguística.

Por fim, o capítulo cinco, **Faces da construção da invisibilidade dos surdos na educação em Sumé**, expõe o cotidiano excludente da educação inclusiva vivenciada pelos surdos no município.

Nosso movimento de escrita foi de abordagem dos nossos objetivos, aliando à análise dos dados o diálogo com as perspectivas teóricas que assumimos. Nesse sentido, todo o texto se constitui da exposição e análises dos aspectos que abordamos, não havendo capítulos teóricos e capítulos analíticos.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento de paradoxal afirmação e negação de nossa humanidade, no qual o avanço tecnológico permite ao ser humano viagens reais e virtuais, há quinze anos, inimagináveis. Ao mesmo tempo, as sociedades humanas vivem mais constante e intensivamente a barbárie da guerra, da opressão, da negação da condição humana com requintes de crueldade advindos de armas de fogo e bombas de alta precisão, armas biológicas, além das armas políticas que produzem documentos para assujeitamento global ao modelo econômico neo-liberal.

No contexto de luta contra a globalização, que em um movimento de alucinada selvageria econômica tenta engolir os movimentos locais de resistência para preservação de economias, culturas e identidades locais, pensamos sobre a realidade dos surdos de Sumé, pois seu cotidiano nos mostrou que há uma grande distância entre os discursos de inclusão propalados nas últimas duas décadas e a realidade social e educacional dos surdos no Cariri paraibano.

Vivemos, na atualidade, de discursos de direitos, mas estes, muitas vezes, não se efetivam. No caso dos surdos, o direito básico e inalienável a uma língua ainda é inacessível em muitos lugares do país. O Cariri paraibano é a prova cabal da negação da língua de sinais aos surdos.

Ora, a falta de uma política linguística e de um modelo educacional que objetivamente respeite o surdo como diferente linguístico certamente contribui para a permanência dessa condição de exclusão da apropriação de uma primeira língua.

A falta de uma comunidade surda linguisticamente estabelecida invisibilizou os vinte surdos do município até o ano de 2010.

A intervenção local por uma educação bilíngue para surdos, modo como nossa pesquisa se colocou, foi a forma por nós utilizada para compreensão de como Sumé pensava seus surdos e, reciprocamente, de como viviam os surdos do município.

A política nacional de educação, pela filiação do Brasil a muitos documentos internacionais para desenvolvimento humano, assumiu a perspectiva do modelo educacional inclusivo. Nesse contexto, vemos que há o mascaramento da exclusão dos surdos, pela ilusão do discurso frouxo e incipiente da inclusão.

A educação não resolveu e não resolverá as questões da sociedade, até porque ela, diferentemente do que propagam os falaciosos discursos inclusivos, não

é “a” instância salvadora da humanidade, pois se constitui, primeiramente, como *locus* de perpetuação do *status quo*. Mas, certamente, pelas possibilidades transformadoras de seu cotidiano, a negação à participação efetiva neste sistema, em muito, limita as possibilidades de afirmação pessoal e social para os surdos.

A luta do movimento surdo nacional é por oportunidade de educação em um modelo educacional que atenda a sua condição de usuário da língua de sinais e que, por essa razão, permita uma reflexão apurada da língua portuguesa, oportunizando, assim, que sua aprendizagem ocorra com menos transtornos e traumas existenciais.

Ao longo da história dos surdos e de sua educação, aprender a ser como os ouvintes foi tão torturante que muitos deles assumiram a postura da negação do aprendizado da língua portuguesa. Por isso, a luta nacional atual de muitos surdos é para que seja possível uma vivência educacional que não o negue como sujeito visual.

É nesse movimento de busca de compreensão das possibilidades, limites e desafios da educação para surdos que enveredamos em nossa pesquisa, tendo os surdos de Sumé, seus professores, gestores e familiares como protagonistas deste trabalho.

1 BR 412 – SUMÉ – EM BUSCA DOS SURDOS, O ENCONTRO COM AUSÊNCIAS CONSTRUÍDAS

Quando chove no sertão
O sol deita e a água rola
O sapo vomita espuma
Onde um boi pisa e atola
E a fartura esconde o saco
Que a fome pedia esmola¹

Na última curva à direita, descendo uma pequena serra, em vista panorâmica, à frente, existe uma placa alta e verde do Departamento de Estradas e Rodagens, na qual está escrito: “Sumé a cidade que mais cresce no cariri”. Seguindo o asfalto da BR, com pista de mão e contramão, em direção à próxima cidade, existem posto de gasolina, bares, supermercado, oficina, pousada, lojas... e, à esquerda, pode-se vislumbrar o teto de alumínio do ginásio de esportes, escrito NETÃO, em letras garrafais vermelhas.

Ao se adentrar à cidade, percorrendo várias casas, e, à direita, em declive, há uma pracinha e muitas outras casas. A paisagem arquitetônica de toda a cidade é formada, na sua maioria, por construções térreas, só algumas têm primeiro andar. Poucos são os edifícios de até quatro/cinco andares, se contados ainda não são tantos quanto os dedos de uma mão. No entanto, por todos os lados, pode ser visto sinal de crescimento, com construções novas e reformas de antigas construções.

Essa é a imagem que tenho visto, desde 2010, quando cheguei em Sumé pela primeira vez, recém-aprovada do concurso para professor de Libras da UFCG, e que me acompanha semana após semana.

A cidade de Sumé é o ponto de chegada do meu trabalho, mas também é o lugar geográfico, histórico, econômico, cultural, de onde emanam as minhas primeiras impressões, os primeiros contatos, as primeiras ações e onde nasceu o desejo de pesquisar uma realidade com a qual estava me deparando.

Com a entrada como professora na UFCG de Sumé e como doutoranda na pós-graduação em Educação na UFPB de João Pessoa, passa a existir o anseio por unir essas duas realidades acadêmico-profissionais em uma investigação que tomasse o vivido pelos surdos de Sumé nos âmbitos linguístico, identitário, social e

1 “Chover ou Invocação para um dia líquido”, poema de João Paraibano, em “Cordel do Fogo Encantado”, citado por Rita Albino Rafael (2003).

educacional. Para isso, embora meu doutorado e muitas das minhas reflexões estivessem ancorados na área das políticas educacionais, busquei realizar uma interface com os Estudos Culturais (EC), perspectiva teórica que busca encontrar “as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais” (ESCOSTEGUY, 2010) e com a Sociologia, principalmente a Sociologia das Ausências e das emergências, proposta por Santos (2007).

A imersão na sociedade sumeense juntamente com a minha trajetória como educadora de surdos passaram a instigar o desejo de conhecer a complexidade que constituía o cotidiano dos surdos no município. Destarte, emergente se fazia, a cada ida a Sumé, conhecer, para além do empirismo do cotidiano, como os surdos se pensavam, como aconteciam as relações sociais e educacionais entre surdos-surdos e surdos-ouvintes, no município, e como funcionava a política educacional para os primeiros.

A pesquisa possibilitou o impulso inicial de ação para o contato direto e a intervenção com as pessoas surdas e ouvintes do município, com as escolas e com os grupos de gestores e professores. Tal construção, embora feita por mim, enquanto produtora direta que constrói, reconstrói e se apropria dos sentidos e significados do campo investigado, contou com a contribuição de várias mãos. Essa convicção me faz optar pela utilização do pronome pessoal “nós”, a partir de agora, esclarecendo que esta não é apenas uma escolha formal, mas uma marca baseada num fundamento epistemológico, que entende as relações dinâmicas entre pesquisador e participantes da pesquisa como mútuas e não neutras, apesar de objetivas. Assim, este texto é produto de todas as vozes sinalizadas, orais e escritas, construídas por todos que participaram, direta e indiretamente, desta pesquisa.

No instante em que assumimos a realidade vivida pelos surdos de Sumé nos âmbitos linguístico, identitário, social e educacional como pontos de chegada das análises a serem realizadas, impôs-se a necessidade de lastrarmos epistemologicamente nosso pensamento na Sociologia das Ausências e das Emergências e na Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007), como ponto de partida de nossas reflexões.

Para isso, empreendemos um olhar para a realidade dos surdos sumeenses, conceituando-os como sujeitos de excelência visual e de baixa produtividade

auditiva para o desenvolvimento linguístico em línguas orais². Por isso, seu desenvolvimento pleno, como animal humano, constitui-se por meio da interação com o outro-linguístico-identitário-social-cultural surdo ou ouvinte, mediado pela língua de sinais brasileira (Libras).

Acreditamos que os saberes construídos sobre a surdez e as pessoas surdas fazem parte de um constructo teórico-discursivo, impregnado de determinada concepção de ciência e de saber. O contexto teórico hegemônico³, historicamente, produziu a ausência dos surdos como sujeitos que, objetiva e subjetivamente, não precisam ser comparados com os ouvintes no que há de diferente entre os dois, mas podem ser vistos a partir das similitudes de sua condição humana.

Foucault (1999), ao construir uma arqueologia do pensamento moderno ocidental, apesar de suas várias argumentações sobre a dificuldade de estabelecimento de um momento divisório, de uma descontinuidade na história do pensamento, coloca o século XVII como marco. Para ele, nesse espaço temporal, as relações entre o pensamento e as coisas passam por uma transformação, emergindo uma nova racionalidade. A partir dela, todo elemento a ser conhecido precisa ser analisado pelo estatuto de sua identidade evidente, descobrindo, por inferências, o que em relação a ele é diferente, o que lhe é mais simples, para ir ao que é mais complexo. A diferença pensada na ordem das inferências possibilita a generalização, a universalização do saber posto.

Assim, em nome de uma verdade única, pois generalizável por ser científica, constitui-se pela necessidade de apreensão da ordem de complexidade, do mais simples para o mais complexo, como se os elementos a serem compreendidos existissem sem necessidade de referência a unidades exteriores.

Essa racionalidade, ao ser aplicada hegemonicamente, desconsiderou que há outras formas de conhecimento das coisas, isolou elementos e desconsiderou as possibilidades de referências a outros elementos (SANTOS, 2007). No caso dos surdos, conseguiu, apenas parcialmente, explicar o fenômeno pessoa surda, o que nos instiga a pensar que a ignorância acerca dos surdos como sujeitos visuais

2 A conceituação dos surdos, a partir desse ponto de vista, insere a surdez numa perspectiva epistemológica que não a restringe ao aspecto audiológico, pois que o discurso da deficiência auditiva, construído e cristalizado como verdade científica, produz(iu) para os surdos realidades sociais, linguísticas, educacionais de saber e poder desiguais, não diferentes.

3 A perspectiva oralista, pela hegemonia da visão dos surdos como deficientes auditivos, não como surdos - sujeitos de excelência visual -, colocou-os na segunda coluna do par binário com os ouvintes.

decorre da existência da produção do par binário ouvinte/surdo como sendo o modo natural de classificação das pessoas.

O par binário é uma construção do cientificismo ocidental que, constituído socialmente como verdade neutra, pois científica, institui uma classificação entre as pessoas. No primeiro lugar do par binário, é colocado o modelo, o normal. O segundo lugar, espaço político-discursivo de construção do resíduo, pertence, por oposição, aos que comparativamente são menos, uma vez que são a cópia mal feita, a anormalidade.

Diante de um viés discursivo valorização de humanidade, que coloca os surdos em um plano residual, acreditamos que nosso papel é desestabilizar o conhecimento que está naturalizado sobre estes sujeitos em seu contexto histórico, social e cultural.

Pensar que o saber hegemônico sobre os surdos os vê sob o viés da negação de sua condição visual e os coloca em condição de subordinação com relação ao ouvinte significa para nós a necessidade de filiação a uma perspectiva teórica que nos permita pensá-los fora dessa relação de subordinação.

Embora Santos (2007) não trate a questão dos surdos, de sua educação ou vivência social, sentimo-nos autorizadas a utilizar nossa imaginação teórica para a construção de um diálogo entre a área da educação de surdos e a Sociologia das Ausências, bem como com a Ecologia dos Saberes, com base no deslocamento das produções científicas, proposto por esta abordagem, trazendo ao centro das reflexões os grupos marginais. Com isso, comungamos com o resgate e a centralidade dos historicamente ausentes do cenário social, linguístico, político e educacional. Acreditamos que esse tipo de estudo possibilita a produção de uma realidade contra-hegemônica, papel também da ciência, de acordo o autor supracitado.

Para Santos (2003, 2005a, 2005b e 2007), existe uma crise mundial perceptível na desconfiança crescente acerca dos conceitos utilizados para a designação da realidade e dos vários elementos que a compõem, como: os sujeitos, o Estado, as instituições, a economia, a política, os modos de produção do saber etc. O espaço deixado pela desconfiança no que está hegemonicamente posto, precisa ser aproveitado para a construção de uma globalização contra-hegemônica:

A globalização contra-hegemônica centra-se nas lutas contra a exclusão social. Atendendo a que a exclusão social é sempre

produto de relações de poder desiguais, a globalização contra-hegemônica é animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos. (Santos, 2005, p. 1)

Nesse sentido, é preciso produzir alternativas epistemológicas, conceituais, políticas, econômicas, sociais que valorizem as experiências vividas para, assim, não sucumbir ao conformismo e à falta de esperança. Desse modo, a contra-hegemonia cumpre seu papel de emancipação social.

Para tal, partimos então da visão dos surdos como sujeitos ausentes, não só em termos de uma perspectiva hegemônica-conceitual, na sua incapacidade auditiva; mas também como alguém fisicamente invisibilizado, como constatado na nossa exploração assistemática pela cidade de Sumé, de agosto até novembro de 2010, quando não presenciamos a existência de surdos no município.

Estávamos acostumados com a realidade de Campina Grande, nossa cidade natal, e onde atuamos por vários anos na área da Educação de Surdos. Nela, víamos os surdos sinalizando em ônibus, supermercados, escola... e, mais ainda, participando de encontros da comunidade surda em lugares públicos e particulares, como praças, shoppings e pizzarias, lugares nos quais a língua de sinais era socialmente vista e reconhecida; estranhamos o fato de, na cidade de Sumé, não visualizarmos algumas dessas situações típicas.

A ausência dos surdos, em lugares públicos, levou-nos a inferir que não existia a prática do encontro social entre os surdos na cidade de Sumé. Pelo fato de não usarem sua língua, estavam eles desarticulados como comunidade surda, também não existindo enquanto sujeitos sociais de direito linguístico.

Esse contexto social redundou na seguinte inquietação, que originou posteriormente nossa curiosidade investigativa: Como o município organizava e geria a educação para pessoas que, linguisticamente, “não existiam”? Isso nos mobilizou em busca de informações sobre o processo educacional desses sujeitos e descobrimos que vários não estudavam e que aqueles que estavam nas escolas não tinham acompanhamento de qualquer ordem.

A partir dessa constatação, percebemos que esse era um contexto fértil para o desenvolvimento de nosso processo investigativo de doutoramento. Para tal, buscamos desenvolvê-lo aliando a proposta de estudo etnográfico à perspectiva da pesquisa-ação, relacionando-o às práticas interventivas dos projetos de extensão

sob nossa coordenação, enquanto docente da UFCG, intitulados “Assessoria para a implantação da escola bilíngue para Surdos de Sumé” e “Fomento à construção da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”, realizados em 2011.

Imergir na realidade sumeense em uma tentativa de conhecê-la para escrever etnograficamente acerca dos seus surdos permitiu-nos, no contexto metodológico de pesquisa, dialogar mais uma vez com Santos (2007), haja vista que a pesquisa-ação está posta neste texto como uma possibilidade de transgressão ao fazer científico lastrado na Razão Indolente⁴.

Vemos o modelo de educação inclusiva adotado pelo MEC como expressão da Razão Indolente, posto que nega aos surdos o fato de a língua de sinais ser constitutiva de sua existência cognitiva, identitária e cultural, mantendo-os reféns do colonialismo ouvintista.

O ouvintismo é um termo que expressa a opressão sofrida pelos surdos em nome das verdades construídas acerca deles por um saber científico que legitimava apenas o modo de ser e existir dos ouvintes. São termos que apresentam o esforço dos ouvintes em manter os surdos no segundo lugar do par binário.

Skliar (1998) define como ouvintismo “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”. Naquele contexto de forte vivência ainda do oralismo – década de 90 do Século XX -, ele assentou o oralismo como sendo “a forma institucionalizada do ouvintismo”. (p.15)

As colocações de Skliar (1998) são muito valiosas aos estudos sobre a educação dos surdos, por sua atualidade. Nos dias de hoje, considerando o debate epistemológico que há na área da educação de surdos – modelo educacional bilíngue *versus* modelo inclusivo-, é possível considerar o modelo de educação inclusiva como uma nova vestimenta para o ouvintismo e o oralismo, pois é uma perspectiva de educação que busca manter os surdos, seus modos de se verem e se narrarem subjugados ao que os ouvintes deliberam sobre o que é a surdez, ser surdo e como deve ser para estes as relações sociais e educacionais.

A educação inclusiva, enfim, perpetua “as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as praticas terapêuticas habituais”. (SKLIAR, 1998, p. 15)

4 Santos (2007) coloca a Razão Indolente como sendo a racionalidade produzida pela ciência moderna. Para o autor, a Razão Indolente é caracterizada por duas outras razões: A Razão Metonímica e a Razão Proléptica. A primeira contrai o presente pelo desperdício da experiência existente e a segunda expande infinitamente o futuro ao colocá-lo em um tempo ideal linear.

Assim sendo, a partir dessa conjuntura teórico-epistemológica, construímos a seguinte tese para nosso estudo: *a política de inclusão escolar dos surdos não se sustenta em escala local como espaço realmente inclusivo, por isso há a possibilidade de desenvolvimento de ações contra-hegemônicas com a criação de escolas bilíngues para surdos como locus da produção linguística, cultural e identitária, fora dos centros do poder político.*

Para materializar tal intento, várias questões antecederam o processo de pesquisa em si: Como vivem os surdos em Sumé? Quais eram as relações estabelecidas entre surdos-surdos e surdos-ouvintes no município de Sumé? Como se dava a aplicação das diretrizes do Ministério da Educação (MEC), no tocante à educação de Surdos no município? Quais eram as concepções acerca das pessoas surdas dos gestores e professores que com eles trabalhavam?

Para Santos (2007), “muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente” (p.28). Desse modo, todos os não saberes dos surdos sumeenses acerca de si mesmos e da sociedade local em geral sobre os primeiros são produto da naturalização da condição de surdo subordinado ao ouvinte.

Nesse sentido, assumimos os cinco modos de produção de ausências da racionalidade ocidental, apresentados por Santos (2007), como elementos produzidos e compartilhados pelo modelo de ciência hegemônico, do qual fazem parte o discurso sobre os surdos e a consequente realidade vivida.

Os cinco modos de produção postos por Santos (2007) são: monocultura do saber e do rigor; monocultura do tempo linear; monocultura da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias; monocultura da escala dominante; e, por fim, a monocultura do produtivismo capitalista. Cada um desses modos é contra argumentado pela Sociologia das emergências e ecologia dos saberes ao longo do trabalho de pesquisa e análise.

Nesse contexto de construção do cenário investigativo, traçamos como objetivo geral para a nossa pesquisa descrever, no processo de construção de uma escola bilíngue para surdos na cidade de Sumé/PB, o modelo bilíngue de educação de surdos como uma possibilidade de política contra-hegemônica ao modelo de educação inclusiva.

Em termos de objetivos específicos, buscamos: (1) identificar a situação linguística, identitária, cultural, educacional e social dos surdos de Sumé, tomando

como período de início do processo investigativo o ano de 2010; (2) levantar o contexto da política municipal e nacional para educação de surdos, que possa fornecer base à elaboração das condições linguísticas e metodológicas para o efetivo ensino de pessoas surdas no município de Sumé; e (3) relacionar os procedimentos investigativos às implicações interventivas dos projetos de extensão “Assessoria para a implantação da escola bilíngue para Surdos de Sumé” e “Fomento à construção da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas” - da UFCG.

Entendendo que a produção do conhecimento também resulta do envolvimento do pesquisador com a pesquisa (SANTOS, 2007; BOGDAN e BINKLEN, 2002; VASCONCELOS, 2002; CAPRA, 1982), vemos como relevantes a mobilização de todos os atores da pesquisa, a iniciativa pela autonomia e a valorização das relações de grupo, entre outros aspectos.

Portanto, tomamos os sujeitos de nossa pesquisa, fossem eles surdos ou ouvintes, como produtores/reprodutores de concepções sobre os surdos e sobre o papel da educação em suas vidas – mesmo que a produção seja a ausência e não a pertença, uma vez que eles são constituídos no processo dialógico de construção de identidades culturais que se apresentam nas relações sociais. De sorte que pensar na realidade dos surdos de Sumé exige processos também interventivos. Nessa conjuntura, nos acostamos mais uma vez em Santos (2007), que defende a necessidade de a ciência também ser pragmática.

Assim sendo, nossa pesquisa, iniciada em 2010, buscou produzir uma possibilidade de educação bilíngue para os sujeitos surdos, através do fomento à organização da comunidade surda e da formação de professores em uma perspectiva bilíngue de educação de surdos.

Mais uma vez nos ancoramos em Santos (2007) para a intervenção, uma vez que, no texto supracitado, o autor coloca que há cinco formas de se produzir ausências. Os lugares espaço-tempo para tal são: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo.

Assim, em 2011, acreditávamos que, alterando a condição de ignorância sobre os surdos existente no município, poderíamos também intervir na condição residual na qual eram colocados os surdos, no lugar inferior de não usuários de uma língua, de não participantes de uma comunidade nacional e internacional e, por fim, de sujeitos improdutivos.

Com essa intenção, lançamos mão, num primeiro momento, dos instrumentos para produzir os dados que nos permitiram, posteriormente, intervir na realidade de Sumé: pesquisa documental, entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, observação e registro em caderno de campo.

Por meio da **pesquisa documental**, buscamos compreender o quadro político-regulamentador das ações educacionais para com os surdos em Sumé, a partir da sistematização e análise do quadro legal, curricular e de planejamento pedagógico existente. De acordo com Sá-Silva et al. (2009), a pesquisa documental usa material impresso ou de outra natureza que ainda não sofreu tratamento científico. No caso dos documentos que tratamos, estes foram organizados e analisados como fontes primárias. Para essa elaboração, tomamos como referência os autores mencionados anteriormente, que construíram a seguinte definição do que são fontes primárias: “Fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa” (SÁ-SILVA et ali, 2009, p. 6).

Assim, enquanto pesquisadoras, a seleção dos documentos foi realizada a partir da compreensão, assim como Santos (2007), de que os movimentos em escala local, nacional e internacional precisam ser relacionados em vistas de reais possibilidades de emancipação social. Nesse contexto teórico, os documentos com os quais procuramos trabalhar foram: o Plano Municipal de Educação (PME) 2000–2010; os dados dos alunos matriculados/frequentando na/a rede municipal de ensino até 2011; os Regimentos de escolas onde havia surdos matriculados até 2011; a estrutura curricular dos anos em que os surdos estudavam; a Lei de fundação da escola bilíngue de Sumé - Lei municipal de 30 de março de 2012; a Convenção da ONU de 1996, que trata dos Direitos das Pessoas com Deficiência; a Declaração dos Direitos Linguísticos – de 1996; a Declaração de Salamanca – de 1994 e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – de 1996.

Dos documentos do município, anteriormente mencionados, os datados de antes de 2011 foram produzidos antes de nossa chegada a Sumé. E entre os posteriores, apenas a Lei que cria a escola bilíngue sofreu nossa interferência, por meio de, primeiramente, em 16 de novembro de 2011, uma reunião com os dezessete secretários de educação dos municípios que compõem o Cariri ocidental. Para essa reunião, convidamos uma professora estudiosa das políticas educacionais

com o objetivo de discutir com os secretários o Plano Nacional de Educação (PNE) e os espaços de autonomia para a construção dos Planos Municipais de Educação.

No tocante às **entrevistas semiestruturadas**, visamos à produção de informações dos sujeitos, como a Secretária de Educação, a Coordenadora Pedagógica do Município, os gestores de escolas com surdos incluídos, os professores de surdos incluídos, os professores participantes dos cursos promovidos pelos projetos de extensão da UFCG, a professora e o professor surdo da recém criada escola bilíngue, mães e esposa⁵ de estudantes da escola.

Para viabilizar a aplicação da entrevista semiestruturada, valemo-nos de roteiro previamente elaborado, a partir do qual procuramos entender as concepções dos participantes sobre: a) a constituição das relações entre surdo-surdo e surdo-ouvinte; b) a aplicação das diretrizes do MEC, no tocante à educação de Surdos; c) as pessoas surdas e d) as ações interventivas do CDSA/UFCG com os projetos “Assessoria para a implantação da escola bilíngue para surdos de Sumé” e “Fomento à construção da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”. Procedemos apresentando, sequencialmente, esses itens para serem discutidos pelos sujeitos, deixando suas falas livres. Ao término de cada item, um novo item era apresentado até que os quatro fossem concluídos.

As **entrevistas não estruturadas**, por sua vez, foram realizadas com os surdos discentes da escola bilíngue. Alguns estudantes tinham condição linguística de refletir sobre sua condição linguística, cultural e educacional, outros não tinham condições linguísticas para tal. A opção por esse modelo de produção de informações foi possibilitar uma maior liberdade ao entrevistado, pois, de acordo com Mattos (2005, p. 824), “a entrevista não-estruturada [é] aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta”.

A função da entrevista na produção das informações foi trazer as falas dos sujeitos pesquisados para o foco da análise e, portanto, tendo informações construídas a partir destes, entender, de forma mais situada, a realidade constituída. Nesse sentido, ela nos ajudou a “gerar significado a partir da troca com o entrevistado, pois este busca o seu posicionamento de vida, a coerência de sua vida, de sua identidade [...]” (MATTOS; CASTRO, 2010, p. 3).

5 Apenas um aluno na escola é casado.

As entrevistas foram transcritas como forma de preservação e facilitação do acesso aos depoimentos dos participantes.

No caso dos alunos surdos, as entrevistas foram realizadas por nós em Libras e gravadas em vídeo, com interpretação simultânea para a língua portuguesa, para depois serem transcritas⁶. As entrevistas realizadas com os ouvintes foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de modo livre, uma vez que os fins dessa pesquisa não exigiam o uso de modelos de transcrição linguística.

Por entendemos que a complexidade da realidade linguística, cultural e educacional sumeense seria melhor apreendida se também utilizássemos da **observação** do cotidiano social e escolar do município, principalmente, dos espaços utilizados pelos surdos, valemo-nos também desse recurso. Os espaços observados foram: aulas dos cursos de extensão da UFCG que tinham surdos incluídos; aulas para professores da rede municipal participantes dos projetos de extensão do CDSA/UFCG; aulas na escola bilíngue e outras ações realizadas que visavam otimizar os encontros sociais entre estes sujeitos, como foi o caso do “De repente beat”⁷, versões 2010 e 2011.

Acerca da observação, Bogdan e Biklen (1994) colocam que os pesquisadores qualitativos a escolhem por ela possibilitar a produção de informações no ambiente natural onde estas ocorrem. Destarte, entender o contexto é fundamental para entender como as circunstâncias produzem os fatos.

Para o registro das informações provenientes das observações realizadas, utilizamo-nos de um caderno de campo no qual sistematizamos os dados que se constituíam relevantes em nosso processo de observação. Preocupamo-nos em deixar gravados momentos vividos que poderiam se perder ao longo da pesquisa, se não houvesse esse registro.

A produção dos dados foi delineada a partir do entrelaçamento das questões teoricamente elaboradas e do quadro empírico tracejado pelas informações obtidas em quatro temas previamente elaborados para análise: a visão corrente sobre os surdos, as políticas educacionais para surdos, a constituição linguística, identitária e

6 No momento da transcrição, em caso de dúvida acerca da interpretação para língua portuguesa do vídeo, solicitamos a colaboração de um surdo proficiente em Libras que contribuiu para que a fala traduzida fosse o mais fidedigna possível.

7 Evento artístico, cultural e científico promovido pelo Núcleo de Extensão Cultural (NEXT) do CDSA/UFCG, que desde sua primeira versão, em 2010, aconteceu em novembro.

cultural dos surdos e a intervenção dos projetos dos CDSA/UFCG na realidade social e educacional dos surdos do município.

Na análise das políticas educacionais para os surdos, em nível nacional e municipal, consideramos que a educação escolar é o *locus* de embate, conflito e poder. Essa convicção fez-nos assumir que o modelo inclusivo reforça uma relação com os ouvintes, nos lugares espaço-tempo, em que o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo são lugares postos nos discursos como sendo dos surdos.

Uma vez que a escola não se constitui como espacialidade geográfica e temporal asséptica, pois é prenhe de relações de poder e mecanismos de controle, para nós, a questão da educação dos surdos não se resume a opções que a escola faz de participação em salas de aulas conjuntas com ouvintes, ou a descrições metodológicas, ou ao uso da língua de sinais por um intérprete. Pelo contrário, a escola de surdos se constitui, principalmente, como lugar onde relações de saber e poder precisam constar no currículo, pois de sua elaboração depende o protagonismo dos surdos na cena social.

Sendo assim, a formação dos professores e a implantação da escola bilíngue de Sumé compuseram o nosso recorte de discussão da política educacional para os surdos, assim como a intervenção dos projetos dos CDSA/UFCG na realidade social e educacional dos surdos do município.

Uma das metas de nossas buscas era conhecer como se constituía linguística, cultural e identitariamente os surdos de Sumé entre os anos de 2010 e 2012, sendo este último o ano de fundação da escola bilíngue para surdos do município.

Em resumo, a etapa de análise dos dados foi conduzida de modo a conhecermos 1) como o projeto nacional e municipal de educação de surdos foi vivido até 2010; 2) como, longe dos grandes centros, estes sujeitos se constituem linguística, cultural e identitariamente; e 3) quais as possibilidades do discurso contra hegemônico longe dos centros do poder político.

Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre as informações por nós produzidas e os referenciais teóricos da pesquisa, desenvolvendo reflexões sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos, de modo que, por todo o texto, entrecruzassem-se os dados e o nosso referencial teórico.

De acordo com Mozzato e Grzybovski (2011), produzir uma técnica de análise de dados significa a construção de uma metodologia de interpretação, na qual está envolvida a preparação dos dados para a ação do pesquisador sobre eles. Assim sendo, citando Creswell (2007, p. 194) sobre essa atividade na pesquisa, as autoras colocam que o processo de análise consiste em “extrair sentido dos dados de texto e imagem” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 733).

Para nossa análise, tomamos como base teórico-epistemológica a Sociologia das Ausências e a Ecologia dos Saberes, dialogando principalmente com Santos (2003, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d e 2007). Nossas reflexões buscam nas relações entre esse referencial, os Estudos Surdos⁸ e os Estudos Culturais, fazer emergir a complexidade dos conflitos entre o que está estabelecido e naturalizado pelo conhecimento hegemônico ainda socialmente presente e as novas demandas do movimento surdo nacional.

Com efeito, a opção e delimitação do referencial teórico ocorreram durante o processo de pesquisa, quando identificamos a invisibilidade⁹ social vivida pelos surdos no contexto cotidiano da cidade, no âmbito da formação dos professores, na rotina da escola que dizia incluí-los, enfim, nas relações familiares e sociais.

Por fim, no tratamento de análise dado às falas dos sujeitos também dialogamos com o conceito de formação discursiva de Foucault. Para ele, formação discursiva é “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 43).

No caso dos surdos, todos os enunciados que lhes dizem respeito como deficientes provêm da mesma formação discursiva instituída socialmente como verdade pelas ciências médicas, pedagógicas, psicológicas etc. Para Foucault, é nas instâncias enunciativas, com seus documentos - protocolos, regulamentos,

8 O termo generalizante Estudos Surdos engloba estudos em escala internacional, nacional e local, relacionados à discussão sobre a política educacional para os surdos, suas histórias pessoais e coletivas, seu desenvolvimento linguístico, identitário e cultural, entre outros temas. Esta denominação está intimamente relacionada à base conceitual desenvolvida nos Estudos Culturais.

9 Santos (2007) trabalha com a Sociologia das Ausências como um movimento teórico que traz à tona realidades que foram produzidas como não existentes. Consideramos aqui que a invisibilidade dos surdos tem sua localização na ausência social de existência visível de suas capacidades e direitos, principalmente, os que estão no âmbito de sua construção identitária e cultural, como o direito linguístico ao uso da Libras em contextos escolares, sociais, culturais etc.

relatórios, etc. - que se produzem os enunciados que constituem certa formação discursiva.

Para nós, assumir que o discurso é produto de condições específicas e que os sentidos do dito, ao serem legitimados, são fixados como únicos nos permite enveredar pelos caminhos de construção das ausências dos surdos como sujeitos participantes de uma minoria linguística, aos quais essa participação foi negada pela construção de sua ausência como sujeito visual.

Nessa conjuntura, buscamos encontrar no contexto político-formador-educacional-social os elementos que comprovariam nossa hipótese de que apenas haverá transformação das condições linguísticas, culturais, identitárias, educacionais dos surdos, quando o modelo educacional para eles dirigido for de valorização de sua condição de usuário da Libras em todos os contextos de sua existência, seja ela educacional, social, política etc.

Como mostram pesquisas realizadas no nosso Estado¹⁰, os surdos participantes de escolas ditas inclusivas, na verdade, não estão incluídos e suas necessidades linguísticas, identitárias e culturais não são atendidas, quiçá pensadas como importantes para sua constituição como sujeitos, seja em nível individual ou coletivo.

A constatação da limitação quanto à inclusão dos surdos foi determinante para a construção das argumentações sobre a importância da Escola Bilíngue, como também para a escolha dos profissionais desta pesquisa, utilizando como critério o grau de proximidade com a questão da educação dos surdos.

Para a preservação das identidades desses sujeitos, criamos nomes fictícios, seguindo o critério de adesão da primeira letra do nome ao cargo ou função de atuação na época da entrevista. Deste modo, a secretária tem nome com inicial S, as coordenadoras do município e das escolas nomes com C, os gestores têm nome iniciado em G e as professoras nome com P. O nome do instrutor surdo inicia-se com I e dos estudantes surdos com B, em referência a necessidade de construção de sua condição bilíngue.

Por entendermos que os discursos e atitudes dos sujeitos estão intimamente relacionados com as construções culturais do local onde vivem, concluímos esta

10 DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? IN: DORZIAT, Ana (Org.). Estudos Surdos: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

seção descrevendo o cenário a partir do qual produzimos os dados para nossas análises: Sumé, o contexto da investigação.

1.1 Sumé: o contexto de investigação

Podemos dizer que não escolhemos nosso contexto de investigação. Foi ele que nos escolheu, ao chegarmos em Sumé, em agosto de 2010, recém-aprovadas no concurso da UFCG para a disciplina Libras, no curso Licenciatura em de Educação do Campo, do CDSA.

Localizada no interior da Paraíba, Sumé fica a 262 km da capital João Pessoa. Está situada no Cariri ocidental paraibano e, segundo os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui área territorial de 838,066 km² e uma população de 16.060 habitantes, com estimativa para 2011 de 16.139. Sua densidade demográfica é de 19,16 hab/km², o que a constitui como uma cidade de pequeno porte¹¹.

Surgida na confluência do rio Sucuru com o riacho São Tomé, a povoação fundada em 1903, por Manuel Augusto de Araújo, ficou conhecida pelo nome do riacho, São Tomé. Em 31 de dezembro de 1943, o povoado pertencente, administrativamente, ao distrito de Monteiro, desde 1911, passou a denominar-se Sumé, pelo decreto estadual nº 520. Foi elevado à categoria de município e desmembrado de Monteiro em 01 de abril de 1951. Limita-se ao norte com Amparo (20 km) e Serra Branca (32 km), ao sul com Monteiro (32 km) e Camalau (26 km), ao leste com Congo (28 km) e a oeste com Prata (22,5 km).

O Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M), em 2000, era de 0,658¹². Abaixo o quadro geral:

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) – 2000

Ranking Nacional	Ranking por UF	IDH-M	IDHM-R	IDHM-E	IDHM-L	Renda per capita	Taxa bruta de frequência escolar	Taxa de alfabetização de adultos	Esperança de vida ao nascer
3637	18	0,658	0,544	0,739	0,692	101,387	0,818	0,699	66,493

Legenda: IDHM-L: Índice de Esperança de Vida ;IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano-Educação; IDHM-R: Índice de PIB; IDH-M: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Ainda segundo dados do IBGE (2010), consta no Cadastro Nacional de Endereços para Fins Estatísticos (CNEFE) que Sumé conta com 43

11 No momento da pesquisa, Sumé era administrada por Francisco Duarte Neto.

12 Dado retirado de: <http://www.frigoletto.com.br/GeoEcon/idhpb.htm>

estabelecimentos de ensino. Destes, segundo informações da Coordenadora Pedagógica e da Secretária Municipal de Educação, 12 Unidades de ensino de Educação Básica compõem a rede de escolas municipais, sendo 06 (seis) na cidade e 06 (seis) na zona rural. As demais escolas são do Estado, particulares e, nesse conjunto de 43, ainda estão incluídas as creches.

De acordo com o mencionado censo, a população residente alfabetizada é de 11.198 pessoas e as matrículas na rede escolar, em 2009, no Ensino Fundamental, eram 2.591, e no Ensino Médio eram 409. Para esse percentual de estudantes, no mesmo ano, o município contava com o número de 166 docentes na rede escolar para o Ensino Fundamental e 57 o Ensino Médio.

Compilar esses dados quantitativos do IBGE suscitou em nós a necessidade de agregar a eles informações qualitativas que, para além do objetivo de explicá-los, buscasse apresentar o que se diz que se sabe sobre o caririzeiro. Para tal feito, procuramos em Silva (2007) informações acerca de como as políticas para a região semiárida são construídas. Nesse autor, encontramos um histórico político-ideológico que nos permitiu entender que, historicamente, o caririzeiro, em particular, e, de modo geral, o nordestino, foi expropriado de uma produção de saber que o explicasse como sujeito que sabia conviver com o semiárido e dele/nele produzia cultura e identidade.

A história cristalizada para fora do Nordeste é a da miséria intelectual, relacional, física. Nordestinado¹³, o caririzeiro só é reconhecido nacionalmente por noticiários televisivos que os apresenta nas frentes de trabalho, cavando açudes que nunca estarão cheios. A política construída, a partir dessa explicação de existência, concebida ideologicamente para classificar como “menos”, é a da manutenção da pobreza, haja vista que, em nível de Brasil, não existem políticas públicas que realmente possibilitem uma ressignificação econômica e, conseqüentemente, simbólica do Nordeste e dos nordestinos.

Não obstante, em escala nacional, os brasileiros, também viveram/vivem a produção de um lugar hierarquicamente inferior. O lugar de colonizado, de país periférico, é politicamente fruto de uma racionalidade dicotômica que, pela

13 Termo utilizado pelo poeta cantador Patativa do Assaré no poema: NORDESTINO SIM, NORDESTINADO NÃO. Disponível em: <http://poemia.wordpress.com/2008/04/30/nordestino-sim-nordestinado-nao-patativa-do-assare/>

construção da desigualdade, converte o outro em recurso ou matéria-prima. Nesse campo conceitual há dois lugares hierarquicamente diferentes a ocupar: no primeiro lugar, está o desenvolvido, no segundo o residual. O Brasil, como país latino americano, é um país periférico que deve estar a serviço dos países centrais. De fora para dentro, o lugar espaço-tempo que historicamente lhe coube foi o residual (SANTOS 2005a, 2007).

Em Souza Filho (2003), podemos ver as consequências do colonialismo vivido pelo país no processo de formação do Brasil como Estado nacional. Visualizamos no referido autor três fases no colonialismo nacional: a invasão, a luta por território e a substituição do colonialismo ibérico pelo saxão.

No que concerne à invasão, para Souza Filho (2003. p, 75), “nenhum povo da América deixou de sentir a chegada dos europeus”. Para os indígenas, lutar ou sucumbir eram as duas únicas escolhas. A perda de territórios litorâneos para os portugueses gerou guerras entre tribos no interior do país. Desse modo, pela mão dos portugueses ou de tribos em confronto, o extermínio foi o resultado para a maioria da população indígena nacional. Como agravante, a luta por territórios não habitados era travada também com os escravos fugidos que buscavam entre seus pares lugares de difícil acesso aos capitães do mato.

Por fim, quando já brasileiros frutos da mistura étnica também lutavam pela sobrevivência em *Terra brasilis*, o Brasil surge como Estado nacional. No entanto, sua independência em nada mudou sua relação de subserviência aos interesses estrangeiros, que agora não era mais o português, mas o inglês.

Acerca deste momento, Souza Filho (2003) continua a nos mostrar que a prática para com os brasileiros é a da violação, seja ela política, de terras, vidas e sociedades:

[...] sempre servindo aos interesses estrangeiros, os governos passaram a ampliar as fronteiras agrícolas e buscar novas e interessantes riquezas no interior, tratando os povos locais como embaraço e entrave ao desenvolvimento. Nesta política, suas terras, vidas e sociedades foram novamente violadas (p. 76).

Desse modo, o que temos nas raízes de nossa identidade é usurpação, violência, subjugação, pois, para os imigrantes, trabalhadores livres, expulsos ou fugidos de seus países de origem, não houve melhores tratamentos. Acerca da situação vivida por esses novos integrantes do Estado brasileiro, Souza Filho (2003) afirma:

Sem direito a terra no século XIX, ao chegarem como trabalhadores em uma empresa agrícola já estavam endividados. São inúmeros os relatos dos maus-tratos, da servidão e da miséria que sofreram. Na busca por liberdade e terras, acabavam sucumbindo ou tendo de disputar espaço com os já apertados territórios indígenas (p. 77).

Neste contexto de colonialismo, a posse de uma propriedade possibilitava a integração do indivíduo no sistema. No campo do direito individualista não cabia a concessão de direitos coletivos. Portanto, para os diversos coletivos que não podiam pagar pela propriedade, cabia-lhes não ser integrados ao sistema.

Mais uma vez, utilizamos Souza Filho (2003) para ilustrar a situação:

Assim, aquele indivíduo que lograsse amealhar algo, formando uma propriedade, passaria a ser integrado ao sistema, ao passo que todos os outros não se integrariam jamais, continuando a ser índios, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, seringueiros, pequenos posseiros, vivendo da extração, da coleta, da caça, da pesca, da pequena agricultura de subsistência, mantendo fortes relações com a comunidade para viver e não raras vezes, enquanto longe do contato da civilização, vivendo com fartura e felicidade, mas sob permanente ameaça, porque se estivessem em terras boas ou sobre alguma riqueza vegetal ou mineral economicamente viável passariam a ser objeto de cobiça, do engano e da desintegração (p. 77).

Nunca houve um movimento que realmente buscasse a integração dos indivíduos como coletivo ao sistema. A política integracionista nacional, desde seus primórdios, serve apenas a interesses particulares de quem pode pagar por ela.

Nesta conjuntura, são formadas as regiões. As possibilidades de cada uma estão diretamente relacionada às possibilidades de pertencimento individual dos sujeitos ao sistema. No caso do nordeste, a produção da pobreza para seus moradores é, paradoxalmente, a grande possibilidade de riqueza dos que geram as políticas públicas para a região.

Para entender a “nordestinização”, é necessário fazer o mesmo movimento de busca da construção da hierarquização dos lugares e seus habitantes. Por isso, a cristalização da concepção de “menos” do caririzeiro suscita uma reflexão sobre a naturalização dessa visão e desse modelo político como sendo a forma atual pela qual esse grupo social se pensa.

Para Rago (2005), há uma captura violenta, um sequestro, um aprisionamento nessa racionalização concebida de fora para dentro, que impede essas pessoas de verem que o seu dia a dia mostra, na verdade, uma inteligência no lidar diário com as condições climáticas, vegetativas e animais da região, refletida numa construção cultural colorida, rica e diversa.

No entanto, todos esses saberes não são validados ou legitimados pela escola, nem teriam como ser, porque ao longo da história do Brasil a escola foi negada aos camponeses.

De acordo com Silva (2010, p. 35),

Na concepção das elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que para desenvolver o trabalho agrícola não se precisava de letramento.

Acreditamos que o desvelamento da condição de sujeito inserido no segundo lugar do par binário, apenas será possível pela problematização engajada em um movimento educacional que permita ao caririzeiro, surdo ou ouvinte, recusar o que é (RAGO 2005). Mudar de lugar, não mais ocupando o lugar residual, é a possibilidade que há para a libertação desta nordestinidade que foi produzida de fora para dentro. Ao nordestino, cabe, pela via da emancipação social¹⁴, a construção de um novo lugar para si e para seus saberes.

A produção desse novo saber, segundo Silva (2007), é construída pelo movimento do paradigma emergente que, em seu lastro, busca reconciliar o homem com o lugar físico-temporal-simbólico em que ele está inserido, acreditando que a existência humana não prescinde das relações que ele constrói com seu meio-ambiente, em suas diversas dimensões. Nesse sentido, compreender o movimento da vida no meio ambiente é fundamental, para que se possa construir uma convivência harmônica, através de estratégias que permitam maior qualidade de vida para todos.

Igualmente, a partir da concepção de convivência sustentável com o semiárido, surgem novas proposições para o desenvolvimento da região. O desvelamento ideológico permite que chegue ao povo da região a ratificação científica do que eles sabiam empiricamente, mas não lhes era outorgada legitimidade científica. Junto ao bioma caatinga, composto de alta biodiversidade, é produzida uma cultura socialmente rica e diversa, que fala não de como o caririzeiro convive com a seca, mas das alternativas que ele encontra para, no dia a dia, trabalhar pela vida.

14 Aqui nos filiamos, mais uma vez, aos conceitos de Santos (2007) e entendemos que a emancipação social apenas acontece quando a justiça social está atrelada à justiça cognitiva.

Conhecer os sumeenses para além dos limites da cientificidade, através de livros de autores naturais da cidade que trazem as memórias de dias idos, por meio de causos e crônicas reais e inventadas, como Souza (2011) e Rafael (2003 3 2008), deu-nos a possibilidade de refletir sobre o imaginário, a riqueza cultural, as saídas do cotidiano, enxergando-as como realizações diárias.

Nesse novo contexto paradigmático de reflexão sobre o semiárido, surge, em 2009, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – projeto de expansão universitária – com o objetivo de, entre outras coisas, interiorizar a universidade pública federal e dar oportunidade para que o homem do campo tenha acesso à academia. Foi a partir desse projeto que surgiu o campus da UFCG, em Sumé, e o CDSA. Não nos compete, neste momento, adentrarmos nas questões políticas e nos desdobramentos que o projeto do REUNI acabou por produzir. Discutiremos com mais vagar essa questão, colocando os aspectos positivos e negativos desse projeto, na seção em que trataremos do processo de implantação da escola bilíngue para surdos.

Foi nessa realidade discursiva, ideológica, científica, política, antes desconhecida por nós, que chegamos cheias de planos sobre as possibilidades de interação entre os futuros alunos de Libras dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Ciências Sociais - cursos para os quais, de acordo com o Decreto 5626/2005, a disciplina Libras é obrigatória - e os surdos da cidade. Essa foi uma forma que imaginamos de tornar o aprendizado da segunda língua, para os primeiros alunos, mais significativo e efetivo. No entanto, surpreendemo-nos com a realidade que, para nós, apresentou-se: por dois meses não vimos os surdos da cidade.

Esperamos em vão encontrá-los no supermercado, na praça, no banco. Nosso primeiro contato com os surdos de Sumé apenas aconteceu quando, por nossa iniciativa, promovemos no “De repente beat”¹⁵ uma oficina de Libras e os convidamos, através de notícias na página do Centro, nas rádios, por meio de alunos que conheciam surdos ou familiares de surdos. A este momento compareceram seis surdos: três adultos, dois desses irmãos, usuários proficientes da Libras, um deles tendo estudado na escola de surdos de Campina Grande –

15 Evento promovido pelo NEXT/CDSA em novembro de 2010.

Paraíba (PB) e trabalhado também naquela cidade; o terceiro, com certo conhecimento da língua, mas não participante de uma realidade linguística interativa; dois adolescentes e uma criança, estes três sem apropriação da comunicação pela via da língua de sinais oficial do país. Foi nesse contexto e, a partir desse contato com os surdos da cidade, que elaboramos nosso projeto de pesquisa, ora transformado neste relatório.

Na sessão seguinte, apresentaremos os sujeitos da pesquisa surdos e ouvintes e o que o discurso corrente sobre os surdos diz deles.

2 BR 412 – SUMÉ – A EMERGÊNCIA DOS ATORES: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Pertenço a uma terra que ainda se ignora a si mesma. Escrevo para ajudá-la a se revelar – revelar, rebelar – e buscando-a me busco e encontrando-a me encontro e com ela, nela, me perco¹⁶.

Necessário se faz explicarmos que, na fase exploratória da pesquisa, compreendida entre os meses de agosto de 2010 a novembro de 2011, nossos registros foram assistemáticos, igualmente como nossas buscas por contatos com os surdos. Assim, as primeiras impressões sobre a realidade deles são o nosso ponto de partida para a pesquisa.

Em março de 2011, iniciamos nossos contatos com o Prefeito Municipal, a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica, explicando nosso projeto de implantação de uma escola bilíngue para Surdos e o que esse espaço significaria para os Surdos do município. Nos primeiros cinco meses, toda nossa produção de pesquisa esteve voltada para o mapeamento dos Surdos e uma compreensão inicial de seu cotidiano.

De maio a novembro de 2011, trabalhamos nos trâmites burocráticos para a efetivação do projeto. A partir dessa incursão, orientamo-nos nas considerações de Minayo (2006) sobre a importância da entrada no campo de pesquisa. Esse primeiro momento, que precedeu entrevistas e observações, portanto, constituiu-se como um momento de construção do que seria possível na pesquisa.

Como já dito anteriormente, nos capítulos subsequentes, apresentaremos com pormenores o processo de implantação da Unidade Bilíngue para Surdos de Sumé, fruto do projeto “Assessoria Pedagógica para a Implantação da Escola Bilíngue para Surdos de Sumé”¹⁷, aprovado pela Unidade Acadêmica de Educação do Campo e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do CDSA. Tal aprovação permitiu toda demanda financeira para que a formação fosse paga pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como também nossas análises acerca das questões linguísticas, identitárias e culturais dos surdos.

16 Eduardo Galeano (2003, p. 108)

17 O projeto como um todo é explicitado na seção referente à implantação da escola bilíngue para Surdos de Sumé.

Os tópicos que seguem nesta sessão têm uma dupla função: 1) apresentar nossos sujeitos de pesquisa e 2) expor, a partir de suas falas, a visão corrente acerca dos surdos em 2011.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa: os surdos localizados no primeiro mapeamento realizado pelo Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX)/2011, os professores de rede municipal de ensino que participaram da formação para educação de surdos¹⁸, os gestores de escolas com surdos incluídos, as coordenadoras das escolas com estudantes surdos incluídos, a coordenadora pedagógica geral da Secretaria de Educação (SEDUC)/Sumé, a secretária de educação, a professora ouvinte, o instrutor surdo da Escola bilíngue, os familiares dos estudantes da escola e os próprios surdos na condição de estudantes da escola bilíngue, respectivamente.

2.1 Surdos de Sumé mapeados como ação do PROBEX/UFCG/ ano de execução 2011

Como já dito anteriormente, ao tempo de nossa chegada não havia dados sobre a quantidade de surdos no município. Diante dessa realidade, em 2011, elaboramos o projeto “Fomento à organização da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”, como uma das ações do Programa de Direitos Humanos do Cariri, vinculado ao PROBEX/UFCG, e uma das ações do projeto se constituía do mapeamento dos surdos do município.

O mapeamento foi realizado com o auxílio dos agentes de saúde do município, que detectaram a existência de 26 surdos. Ao irem às casas destes para, através de uma entrevista, construir seu perfil básico, os extensionistas do projeto descobriram que seis dos sujeitos da pesquisa não eram realmente surdos. Eram, na verdade, pessoas com perda auditiva por causa da idade. De tal modo, por não serem consideradas surdas, ou seja, pessoas que se constituem como sujeitos visuais e/ou não se constituíram auditivamente pela língua portuguesa de modo pleno, mas pessoas ensurdecidas pela idade, esses seis sujeitos foram retirados do mapeamento¹⁹.

18 Com surdos incluídos ou não em suas salas de aula.

19 Em capítulo posterior, abordaremos aspectos linguísticos, identitários e culturais dos surdos.

Portanto, totalizamos a contagem de 20 pessoas surdas em Sumé. Como parte do processo de conhecimento dos sujeitos, os dados do mapeamento nos mostraram que a maioria dos surdos (13) tinha, à época da ação empreendida, entre 21 a 60 anos, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Quantidade de surdos e faixa etária

acima 61	60 – 51	50 – 41	40 – 31	30 – 21	20 – 11	10 - 00	IDADE
2	2	2	4	5	5	0	QUANTIDADE

Embora este grupo compreenda a faixa etária considerada economicamente ativa, no caso dos nossos sujeitos, a maioria não possuía emprego fixo ou legalizado, nem mesmo atividade laboral ou de estudos. Os pré-adolescentes e adolescentes encontravam-se no segundo maior grupo (seis), no entanto, não observamos, em nossa fase de exploração, encontros dos adolescentes e jovens surdos pela cidade, como também não os vimos em festas públicas, na praça, ou particulares, no ginásio de esportes. Pelo fato de a cidade não contar com lugares de lazer fechados, como teatro ou cinema, a maioria dos jovens se encontrava em praças ou em barzinhos.

Ao atentarmos para a categoria sexo, notamos que a população surda de Sumé era composta por uma maioria feminina de 12 (doze) mulheres, enquanto os homens perfaziam um total de 08 (oito) pessoas.

As razões para a surdez mencionadas foram as mais diversas, entre elas, a medicação ototóxica, consanguinidade dos pais, meningite, eclampsia gestacional. No entanto, a imprecisão nas informações de muitos dos nossos sujeitos, das histórias que nos foram contadas, nos dá conta de que muitos surdos se constituem como tal, sem que a família saiba designar a causa ou o momento da surdez, não nos permitindo determinar a origem ou se ela é pré ou pós-linguística. Ilustramos esse fato com os depoimentos que seguem:

*Conforme foi aumentando a idade, **percebemos que Bruno não falava**, então que o mesmo também era surdo* (Fonte: PROBEX 2011/anamnese feita com a mãe).

*Aos 4 anos de idade ela não falava, **aí começamos a perceber que ela não ouvia*** (Fonte: PROBEX 2011/ anamnese feita com a mãe).

*Com 1 ano de idade ele não se assustava com barulhos, não atendia quando a gente chamava e **não aprendia nenhuma palavra que era ensinada*** (Fonte: PROBEX 2011/ anamnese feita com a mãe).

Estamos no Século XXI e ainda não conseguimos reconhecer os surdos fora de um modo que não instituído pela falta. Essa concepção de sujeito constrói a ausência dos surdos como pessoas de excelência visual.

Acerca da construção de ausências, Santos (2007) coloca que o modelo de ciência hegemônico produz as ausências ao negar outras realidades existenciais. Para o autor, a Sociologia das Ausências, transgressivamente, permite-nos ver o que é “produzido ativamente como não existente” (p. 28).

Para ele, a racionalidade ocidental que lastreia nossas ciências produz as ausências através de cinco modos:

- 1) a monocultura do saber e do rigor- Está contida a ignorância, que é um dos aspectos para produção da ausência do outro, uma vez que, não há espaço para saberes alternativos, para a alteridade cognitiva do outro. “A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância” (p. 29);
- 2) a monocultura do tempo linear- A linearidade aponta para uma direção para frente, havendo países e povos que estão na dianteira. Todos os outros são considerados como atrasados. “A segunda forma de produção de ausência é a residual, o que tem sido chamado de pré-moderno, simples, primitivo, selvagem etc.” (p. 30);
- 3) a monocultura da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias - A diferença é pensada como desigualdade. Nessas classificações, são ocultadas hierarquias de ordem racial, étnica, sexual, e, acrescento, de deficiência. “O terceiro modo de produzir ausência é “inferiorizar” (p.30);
- 4) a monocultura da escala dominante - A produção da ausência acontece por meio da negação do valor agregado ao particular, ao local, em nome do universalismo e da globalização. “A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal” (p. 31);
- 5) a monocultura do produtivismo capitalista - A inexistência é construída pela negação de alternativas de modelos e tempos de produtividade do hegemônico. “Aqui, a maneira de produzir ausência é com a “improdutividade”” (p. 32).

A partir da perspectiva de localização dos sujeitos, vemos que as falas citadas anteriormente trazem a ignorância e o resíduo como modos de produção das ausências dos surdos como sujeitos visuais, que têm como possibilidade para seu desenvolvimento a Libras.

Com base nisso, o recorte das falas centra nossa análise nas formações discursivas de caracterização do que é ser surdo.

Certamente, essa análise não esgota as percepções, visões, concepções tidas acerca dos surdos em Sumé; na verdade, alcança apenas parte do que é discursivamente produzido. Por isso, nos filiamos a Foucault (1999) que afirma:

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o luar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (p. 12).

Portanto, as três falas mostram que a surdez está condicionada ao lugar de constituição da falta. Esse lugar, historicamente, foi construído pela perspectiva clínica que hegemonicamente controlou os caminhos pelos quais o conhecimento acerca dos surdos teria que seguir, aquele em que binariamente ao surdo cabe o segundo lugar na relação obrigatória com o ouvinte. Ou seja, ser surdo significa não falar [**perceberam que Bruno não falava**], não ouvir [**aí começamos a perceber que ela não ouvia**], e, finalmente, não aprender [**não aprendia nenhuma palavra que era ensinada**].

O atrelamento da existência dos surdos aos ouvintes como modelo produz socialmente uma ignorância, que impossibilita a visualização da riqueza humana no cotidiano dos surdos. Colocados no lugar espaço-tempo que Santos (2007) chama de residual, a existência surda está condicionada à falta.

Vemos aqui que a ausência social dos surdos é produzida desde o nascimento dos mesmos. Parece não haver entre os familiares, nem entre os membros da sociedade sumeense, o entendimento de surdos enquanto sujeitos visuais por excelência, e que, como todo ser humano, constituem-se a partir de relações estabelecidas, mediadas por uma língua que cumpra o papel de primeira língua.

Para Kyle (1999), as famílias estão estruturadas antes do nascimento de seus filhos surdos. Assim, para o autor, certamente, o nascimento de uma criança surda trará algum estresse pela diferença de modos de comunicar que a criança surda exige. A busca das famílias por informação as levará a duas possibilidades: ao modelo médico e intervenção médica ou ao modelo bilíngue.

Em nosso caso, vimos que as famílias de surdos em Sumé, até o ano de 2010, tinham como referência para pensar seus filhos surdos apenas o modelo

médico, pois todas as representações acerca dos surdos estão atreladas a essa perspectiva.

Por isso, na busca de conhecer como os surdos em tela construíam suas relações sociais, tomamos como ponto de partida a família, primeiro lugar social onde são realizadas as significações iniciais sobre o eu, inclusive os controles sociais.

O panorama relativo às relações familiares dos surdos sumeenses foi inicialmente construído pelos nossos extensionistas junto com as famílias. Das 20 entrevistas realizadas com as famílias, 18 afirmaram ter uma relação de ótima a boa, uma disse que era regular e uma família alegou que a falta de comunicação, pela ausência de uma língua compartilhada, tornou as relações domésticas difíceis.

Vimos as informações sobre a comunicação doméstica, partindo da ideia de que as relações são estabelecidas, primordialmente, pelo uso de uma língua compartilhada que permite a construção de diálogos através dos quais os indivíduos não apenas partilham alegrias ou dissabores, mas também os lugares sociais de cada um. Diante disso, inquietamo-nos com as percepções de que, mesmo sem uma língua compartilhada, em sua grande maioria, as relações eram consideradas boas e ótimas. Decorrente disso, questionamo-nos acerca das percepções vigentes sobre os surdos e os possíveis mecanismos de controle de seus comportamentos presentes em seus cotidianos, o que pode fazer parecer, aos responsáveis, que tudo está bem nas relações familiares. Em seção posterior, pretendemos analisar mais a vagar essa questão.

Para nós, a forma como a família constrói as relações está diretamente vinculada a como seus membros se comunicam entre si. Pelo fato de não termos presenciado momentos de relação linguística sinalizada nos espaços da cidade, buscamos nos informar, no primeiro contato das entrevistas, como era a comunicação no seio familiar, uma vez que os responsáveis diziam que as relações eram boas.

Tivemos então a confirmação de que não havia uso de uma língua estruturada. Em nenhum momento o uso do termo “Libras” ou “língua de sinais” foi utilizado pelos nossos entrevistados, o que nos leva a inferir que não havia, por parte dos mesmos, o conhecimento de que esse tipo de comunicação existia ou seria possível. O uso de “gestos” era o modo mais comum de comunicação, tema

por nós também posteriormente aprofundado²⁰. Além dos gestos domésticos, os tipos de comunicação mais comuns vividos pelos surdos, a partir da fala de seus familiares, eram: leitura dos lábios, desenhos, escrita, comunicação normal, em um caso que a mãe disse que a surdez era moderada.

Vemos aqui a necessidade premente de refletir acerca das marcas que a ausência de uma língua estruturada imprime nas pessoas. A língua de sinais, como qualquer língua, tem o papel de propiciar ao surdo a significação do mundo. Todos nós, humanos, constituímos e entendemos esse mundo por meio de nossa língua, que nos possibilita dar significado ao vivido por meio do pensamento verbal.

De acordo com Fernandes (2003), o significado é base para o que o conceito de pensamento possa ser desenvolvido, visto que “o significado é, intrinsecamente, um fenômeno do pensamento” (p. 21). Para se processar, no entanto, necessita do significante, que é a concretização da língua acontecida por meio de processos linguísticos realizados pela produção/materialização de uma língua, seja pela modalidade oral-auditiva ou espacial-visual.

No caso dos surdos, apenas pela modalidade espacial-visual seus esquemas linguísticos poderão ser acionados.

Ficamos curiosas para entender como se davam as relações entre os surdos, em uma cidade pequena como Sumé, onde praticamente todos os seus habitantes se conhecem. Para nós, a forma como as relações entre esses sujeitos aconteciam poderia se constituir como um dado bastante significativo, uma vez que ela, para além do aspecto social, poderia ser indicador de como essas pessoas se constituíam identitariamente.

As informações obtidas nas entrevistas realizadas nos permitiram levantar que a maioria dos surdos já havia tido contato entre si. No entanto, isto não significou, em suas histórias até o momento, que eles se constituíssem como comunidade, uma vez que os surdos, apesar de saberem a existência uns dos outros, não tinham pontos de encontro para discussão de problemas vividos ou simplesmente para conversas.

20 A desconsideração da importância da Libras para a constituição da humanidade da pessoa surda suscita em nós, mais uma vez, a possibilidade de relação com a Sociologia das Ausências, para refletirmos sobre a naturalização da condição de ouvinte como elemento de hierarquização, inclusive pelo modo como as formas de comunicação vivenciadas são colocadas, como se realizar leitura labial fosse inerente ao surdo. Analisaremos mais profundamente estas questões posteriormente.

Constituir-se como surdo identitariamente falando, significa constituir-se como participante de uma comunidade que, de acordo com Wilcox e Wilcox (1997), não depende apenas do fator audiológico, mas também da constituição das relações sociais estabelecidas, do compartilhamento linguístico e da militância política por um espaço geográfico, topográfico, discursivo e ideologicamente digno.

No mapeamento realizado, outro dado importante e significativo para compreensão da condição social e educacional dos surdos era seu conhecimento e participação no modelo de escola que lhes era oferecido até então. Vimos que a maioria dos surdos já havia frequentado a escola, mas nela não permaneceram nem ascenderam educacionalmente.

2.2 Professores no movimento para implantação da escola bilíngue para surdos de Sumé

A formação proposta para os professores do município visava uma intervenção direta na realidade com vistas à implantação da escola bilíngue para surdos em Sumé. Como ação de extensão e pesquisa universitária, acreditávamos que uma escola com essa perspectiva teórica e política possibilitaria a construção de um espaço de educação escolar potencialmente mais significativo, além de poder ser um local de resistência aos discursos de inclusão educacional da pessoa surda que desconsideram sua diferença constitutiva. Nos propomos, no processo de implantação da escola, a assessorar pedagogicamente a formação das professoras e professores da rede municipal de ensino de Sumé que se interessassem pelo projeto e acompanhar, nesse processo, o desenvolvimento das atividades realizadas pela escola que será implantada.

Com os componentes do grupo das professoras²¹ da rede municipal, no primeiro momento, foram trabalhadas 15h/a de Libras. Foram ministrantes os professores e professora surdos das escolas de surdos de Campina Grande, Aroeiras e da UFCG. A partir da definição de dois objetivos - 1) vivenciar o mais espontaneamente possível o papel de aprendiz de uma língua desconhecida; e 2)

21 A maioria do grupo é composta por professoras, por isso, nossa opção foi de utilizar para este grupo a generalização professoras, mesmo havendo dois homens. Deste modo, acreditamos fazer emergir a questão de gênero no campo da educação, porque mesmo não sendo um tema discutido neste trabalho, não deve estar ausente de nossas narrativas.

oportunizar às professoras a inversão de poder em sala de aula, fossem elas estudantes e os surdos professores -, consideramos que seria não só mais apropriado, como indispensável, termos apenas professores surdos ensinando Libras. Esperávamos, assim, propiciar às professoras da rede municipal a possibilidade de ver os surdos em um lugar diferente, no lugar de quem ensina.

Os encontros aconteceram de 21 a 25 de novembro de 2011, das 19h às 22h, todas as noites, por uma semana. O turno noturno foi escolhido para que não houvesse maiores dificuldades na participação, uma vez que várias professoras da rede tinham aula nos turnos matutino e vespertino.

No quadro a seguir, temos os dados de todas as professoras que participaram da formação, quanto ao ano de nascimento, tempo de serviço, ano em que lecionavam, se trabalhavam em escola da rede municipal ou privada.

Quadro 3: Professores participantes do curso de formação em Educação de Surdos, quanto ao ano de nascimento e dados profissionais

		DADOS PROFISSIONAIS	ANO DE NASCIMENTO	NOME	
Trabalha em escola do município ou particular	Nível que ensina	Tempo de serviço			
Professora da rede	EI	anos 26	1962	Paloma	1
NR	NR	NR	1976	Petrúcia	2
Professora da rede	Gestora/ZR	NR	1987	Paula	3
Professora da rede	(EI (Jardim	anos 08	1974	Patrícia	4
NR	NR	NR	1984	Priscila	5
NR	NR	NR	1982	Patriciana	6
Professora EP	EI (Pré II) e EF (1º ano	NR	1970	Phillis	7
Professora EP	(EF (4 ano	anos 04	1981	Pietra	8
Professor da rede municipal em Monteiro	AEE	anos 04	1978	Paulo	9
Professora da rede	Reforço	anos 26	1965	Poliana	10
Professora da rede	Sala multisseriada	anos 09	1976	Pérola	11
NR	NR	NR	1977	Pauline	12
Professora da rede	SEDUC / já trabalhou no EF (6º ao 9º ano	anos 10	1960	Perla	13
Professora em escola particular	EF (3º, 4º e 5º anos	anos 05	1985	Palmira	14
NR	NR	NR	1966	Pietra	15
Professora do Estado e da Junta Militar	EF (6º ano) e EM (3º ano	anos 19	1958	Pepita	16
Professora da rede	NR	anos 17	1969	Pandora	17
Professora da rede	(EF (2ºano	anos 24	1970	Paola	18
Professora da rede	(EF (1º ano	anos 16	1967	Pilar	19
NR	NR	NR	1989	Plácida	20
Professora da rede	(EF (2º ano	anos 22	1958	Petra	21
Professora EP	(EI (Pré I	2a e 6meses	1979	Pascale	22
Professora da rede	(EF (2º e 3ºano	anos 13	1951	Perciliana	23
-	NR	anos 26	1966	Palmarisa	24
Professora da rede	(EF (6º e 7º anos	anos 12	1973	Pâmela	25
Professora da rede	(EF (5º ano	anos 5	1985	Pedro	26
Professora EP	(EF (5º ano	anos 20	1973	Penélope	27
Professora da rede	(EF (2º ano	anos 09	1970	Pércia	28
Professora da rede	(EF (2º ano	anos 02	1981	Perpétua	29

Legenda: ED: Educação Infantil; /EF: Ensino Fundamental; /EM: Ensino Médio; EP: Escola Particular; /NR: Não Respondeu

Quantitativamente, sete professoras não responderam ao item tempo de serviço. Das que responderam, dezessete atuavam na profissão há mais de cinco anos e apenas quatro trabalhavam como docentes há menos de cinco anos.

A segunda etapa da formação aconteceu de 13 a 17 de fevereiro de 2012. Nesse momento, contamos com a participação de 30²² professoras. Essa segunda parte foi composta de 25h/a, presenciais e não presenciais. Nesse período, foram estudados conteúdos de história social e da Educação dos Surdos, ensino de português como L2, expressão corporal e Libras.

Das 30 inscrições na formação, incluindo o instrutor surdo presente na segunda etapa, selecionamos três sujeitos para a nossa pesquisa: a professora ouvinte da escola, o instrutor surdo e a professora que teve aluno surdo em sua sala de aula que, no momento da pesquisa, estava à disposição da Secretaria de Educação.

O curso foi originalmente pensado para as professoras da rede municipal, uma vez que a consequente ação após a sua conclusão seria a seleção do corpo docente para a Escola Bilíngue. No entanto, algumas professoras que trabalhavam em escolas particulares ficaram sabendo da formação e foram integradas ao grupo. Deixamos as fichas de inscrição na Secretaria de Educação e fizemos a divulgação na página do CDSA na web. Dos 30 inscritos, três eram de Monteiro. O curso foi realizado de 21 a 25 de novembro de 2011.

Nossas incursões entre os professores de Sumé nos mostraram que, de modo geral, a busca por formação é um movimento contínuo entre os docentes do município. Todos são graduados, atendendo ao que estabelece a LDBEN 9394/96, que no Título VI, Dos profissionais da educação, artigo 62, rege:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O movimento de continuidade da formação possibilitou que a grande maioria deles tivesse, pelo menos, uma pós-graduação *lato sensu*, tendo alguns duas especializações.

A respeito das oportunidades para o engajamento em diversas formações, Patrícia se coloca seguinte forma:

22 Na primeira etapa, da qual retiramos as concepções de chegada para este trabalho, houve uma desistência. O instrutor surdo compõe, na segunda etapa, parte do grupo e completa novamente a quantidade de trinta cursistas.

*[...] o município sempre investiu em formações, em cursos no município. **O professor que não tem um bom currículo aqui em Sumé foi porque não quis. Mas o município sempre ofereceu formações de um ano, um ano e meio com universidades conceituadas.** Universidades de fora, **a gente tem formação** pela universidade de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, **à distância**, mas temos. **Então a gente tem um bom currículo aqui no município.***
(Linhas 126 – 129)

A fala de Patrícia nos possibilita ver a formação dos educadores como diretamente atrelada a certificados para “um bom currículo”. Portanto, uma possível interpretação é de que a formação não é vista numa perspectiva de ressignificação do papel do docente, de possibilidade de avaliação e reconstrução da prática docente, mas meramente como certificação.

Nesse contexto, Patrícia, ao se pronunciar sobre as possibilidades de produção do currículo, nos permite ver, à luz da Sociologia das Ausências, formações discursivas marcadamente atreladas à monocultura do produtivismo capitalista. Nesse sentido, sendo a certificação o papel da formação, os professores mostram o quanto produzem. Se nos preocupa o empenho do MEC em estabelecer habilidades e competências que se pretendem que os professores desenvolvam, muito mais nos inquieta o que está explicitado na fala de Patrícia, que é o valor que a certificação passou a ter na atualidade.

Dorziat (2011, p. 148), ao abordar a questão das habilidades e competências, sugere que problematizemos “as origens, as intenções e contradições presentes nas políticas e práticas voltadas para a formação de professores”; afinal, para desvelar os interesses, visando ao estabelecimento de habilidades e competências, é necessário um processo investigativo que pretenda compreender ideologicamente as políticas educacionais e o movimento necessário para que elas se concretizem.

Ainda nessa mesma discussão, Dorziat (2011) ressalta que o modelo das formações adotadas, do tipo seminários, pouco contribuem para construção de um professor reflexivo, que utilize em sua prática pedagógica mecanismos de avaliação e autoavaliação conscientemente elaborados.

O produtivismo escolar é uma forma de produzir a ausência do professor e de seus alunos como subjetividades que interferem na dinâmica do poder do sistema escolar. Nesse modelo, a rígida dinâmica da escola está sendo preservada, porque as possibilidades de mudanças no processo ensino e aprendizagem são minimizadas quando é alvo de uma avaliação externa à sala de aula o currículo do

professor. O professor que não “produzir” via participação em cursos de formação que tenham certificados não é capacitado, não é tão bom quanto os que têm “um fecho e uma carrada” de papel para apresentar. Este lugar de improdutivo, se naturalizado, pode negar toda a dinâmica, toda a experiência vivenciada em sala de aula.

Acerca do dizer dos professores sobre os surdos, o quadro abaixo nos mostra o nível de escolaridade e a visão presente no grupo estudado.

Quadro 4: Concepções de chegada das professoras

CONCEPÇÕES DE CHEGADA	ESCOLARIDADE	NOME	
.Pessoa que tem dificuldade de ouvir	EM: Logus	Paloma	1
NR	ES: Biologia	Petrúcia	2
.É uma pessoas com deficiência auditiva	.ES (em curso): Letras/ LPort	Paula	3
Uma pessoa comum, capaz de desempenhar o seu papel em qualquer lugar na sociedade	ES: Pedagogia PG: Esp. em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido	Patrícia	4
.É uma pessoa com deficiência auditiva	ES (em curso): Pedagogia	Priscila	5
Uma pessoa que não ouve, mas, pode e deve levar uma vida normal. Utilizam uma comunicação visual .gestual	ES: Pedagogia	Patriciana	6
É uma pessoa que não escuta e tem limitações, mas .que é normal como outra qualquer	ES: Pedagogia	Phillis	7
Alguém com inúmeras possibilidades, assim como .eu, como todos nós	ES: Letras/LPort/Inglês PG: Ensino de Língua Portuguesa e Supervisão e Orientação Educacional	Pietra	8
São pessoas que têm perda a partir de uma .determinada frequência	ES: Biologia PG: Educação Especial	Paulo	9
.É uma deficiência auditiva	ES: Pedagogia	Poliana	10
NR	ES: Pedagogia	Pérola	11
.Uma pessoa deficiente da audição	ES (em curso): Geografia	Pauline	12
É uma pessoa normal que nasceu com problema. .Uma pessoa capaz	ES: Geografia PG: Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido	Perla	13
É uma pessoa que fala com as mãos, usa a língua de .sinais como meio natural de comunicação	(ES: (não especificou a formação PG: Esp em Supervisão e Orientação Educacional e Mestrado em Educação (em curso	Palmira	14
NR	ES: Pedagogia PG: em curso -não especificou	Pietra	15
Aquela pessoa que não tem oportunidade de ouvir .sons, vozes etc	ES: História	Pepita	16
Uma pessoa com necessidades especiais, mas isso não que dizer que ele não possa viver com as .pessoas	ES: Pedagogia	Pandora	17
É uma pessoa que tem capacidade de desenvolver .qualquer papel na sociedade	ES: (não especificou a formação) PG: Educação	Paola	18
É uma pessoa que não escuta, mas capaz de .aprender	ES: Pedagogia	Pilar	19
Alguém de tem alguma deficiência, mas que pode ser .compreendida normalmente. Pode nos compreender	ES: Pedagogia	Plácida	20
.Normal, mas com mais atenção direcionada	EM pedagógico - logus – pro formação – ed.especial ES: Pedagogia	Petra	21
.Uma pessoa com uma pequena limitação	ES: Pedagogia	Pascale	22
É um indivíduo que nasceu ou perdeu o sentido da .audição	ES: Pedagogia PG: Educação Básica	Padilha	23
É ter dificuldades de interagir nos grupos aos quais pertence. Pois, não somos preparados para conviver .com as diferenças	ES: Pedagogia e História	Palmarisa	24
NR	ES: Licenciatura em Biologia PG: EJA, com ênfase na educação solidária	Pâmela	25
Uma pessoa com perda auditiva total ou parcial que .afeta a sua comunicação oral	ES: Letras / Espanhol	Pedro	26
NR	ES: Pedagogia PG: Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido	Penélope	27
NR	(ES: (não colocou a formação	Pércia	28
É o indivíduo que nasceu ou perdeu o sentido da .audição	ES (em curso): Tecnóloga em Gestão Pública	Perpétua	29

Legenda: EM: Ensino Médio; ES: Ensino Superior; PG: Pós-Graduação; Esp: Especialização

No tocante ao nível de escolaridade, apenas uma professora colocou o Ensino Médio como seu último nível de escolaridade. Todas as outras professoras colocaram o Ensino Superior como concluído ou em curso, e nove possuem pós-graduação. Destas últimas, uma está cursando o mestrado.

Embora o aspecto formação seja bastante relevante, a imersão analítica nesse tema requereria uma maior amplitude quanto ao dado produzido. Como nosso recorte está centrado nos aspectos relativos à Educação de Surdos propriamente, nosso foco foram as falas que tratam desse tema.

Assim, a partir do primeiro quadro, elaboramos outro com uma síntese temática das visões postas.

Quadro 5: Síntese das visões sobre Surdez

SIGNIFICADO DE SURDEZ	QUANTITATIVO
Deficiência auditiva	13
Não respondeu	6
É uma deficiência/limitação, no entanto não especificou de qual ordem	5
Não agregou nenhuma falta e colocou a existência do surdo numa perspectiva de uso de recursos comunicativos diferente do ouvinte	4
Uma diferença que não sabemos como lidar com ela	1

No quadro síntese, podemos ver que a maioria das professoras pensava a surdez pela via clínica. Se aliarmos a visão da surdez como deficiência auditiva ao segundo maior grupo de pronunciamentos, que é a surdez como deficiência/limitação, temos o registro de que a maioria dos participantes da formação pensava os surdos a partir da naturalização da surdez como deficiência. Este modo de pensar produz, na escala das capacidades humanas, a negação dos surdos, sua ausência, porque está ancorada na construção do conceito de normalidade e deficiência como hierarquias humanas naturais. Essa hierarquização, como produtora da invisibilidade dos surdos, é a perspectiva foco de nossa discussão.

A alta incidência desse ponto de vista é fruto do modelo de conhecimento produzido pela ciência hegemônica, principalmente no final do século XIX. A explicação das pessoas surdas, a partir desse modelo de ciência, não levava em conta o que os mesmos diziam de si. Nesse sentido, a naturalização da hierarquia normal/deficiente faz parte de um modo de produção de ausência do outro (SANTOS, 2007), que coloca os surdos em lugar residual, inferior. Assim, os

processos de desenvolvimento humano dos surdos foram cientificamente subordinados ao desenvolvimento da fala oral, com prioridade para as atividades de treinamento da fala e da audição.

Um breve panorama da história dos surdos (SUTTON-SPENCE, 2005) nos mostra que as línguas de sinais e as comunidades surdas, como são conhecidas hoje, não existiam até o crescimento das cidades no século XVIII. A partir desse momento, registros históricos dão conta de que, do século XVIII até a década de oitenta do século XIX, na Europa e Estados Unidos, os surdos frequentavam clubes de surdos, participavam de atividades políticas, sociais e produziam textos literários. Essa mudança no cenário histórico-geográfico do período propiciou a abertura de escolas e a criação de comunidades de surdos que causaram grande impacto nas suas relações pessoais, sociais e educacionais.

No princípio, apesar do caráter propedêutico do uso da sinalização como elemento de comunicação e ensino, a língua sinalizada não se restringiu ao espaço institucional e os surdos que receberam instrução por meio da comunicação gestual começaram a se destacar. Assim, o período compreendido entre os anos de 1760 a 1880 é considerado, pelos historiadores da área, como o “de ouro” para os surdos (SKLIAR, 1997; SANCHES, 1990; SACKS, 1998; entre outros).

Apesar de historicamente a surdez marcar negativamente os surdos, apenas a partir do século XIX e do estabelecimento do modo ouvinte de ser como modelo de humanidade e do oralismo²³ como perspectiva de educação de surdos, o espaço educacional teórico-discursivo-político-metodológico era dividido com os educadores que acreditavam no manualismo. No entanto, em setembro de 1880, o Congresso de Milão serve como marco para instituição do oralismo como verdade universal para compreensão dos surdos.

Hegemonicamente disseminado, o oralismo sobrevém não apenas como o método utilizado na educação/reabilitação dos surdos, mas passa a ser considerado como o padrão de conhecimento científico subjacente a todas as relações desenvolvidas com estes sujeitos.

23 De acordo com Sá (1999. p. 79) “a abordagem educacional oralista apóia-se num modelo clínico de atendimento em que o são (ou ouvinte) é o padrão”. Nesta perspectiva educacional, os conteúdos estudados estão subordinados ao desenvolvimento da fala oral e a prioridade está nas atividades de treinamento da fala e da audição.

No entanto, na atualidade, tudo o que está posto como verdade acerca dos surdos, da surdez, de como devem se constituir suas relações sociais, linguísticas e educacionais, como vimos acima, está em crise.

A despeito da crise atual dessa perspectiva, juntamente com a crise de todo conhecimento advindo do modelo científico que Santos (2007) nomeia como Razão Indolente, ainda se faz necessário realizar estes resgates históricos e epistemológicos, pois através deles é possível visualizar melhor os conflitos político-epistemológicos vividos atualmente, em forma de quebra de braço entre o movimento de surdos nacional e o modelo de inclusão educacional, adotado como política educacional pelo MEC.

Toda a argumentação anterior tem o objetivo de mostrar que ainda prevalecem nos discursos e na política nacional, muito fortemente, a monocultura do saber e do rigor e a monocultura da escala dominante.

Acerca da negação de conhecimentos que estão fora do cânone hegemônico, marca da monocultura do saber e do rigor, vemos que, apesar de desde a segunda metade do século XX se produzirem saberes que legitimam as línguas de sinais, as identidades dos surdos como não atreladas às dos ouvintes, a cultura surda, estes conhecimentos ainda são incipientes. Isso está bem representado no quadro síntese (Quadro 5), que aponta que apenas cinco professoras pensavam a surdez fora da condição de deficiente.

No que concerne ao universalismo, modo de produção de ausências por negar o particular, o local, ele produz a ausência dos surdos, por ainda desconsiderar que as realidades dos surdos são produzidas de modo diferente da dos ouvintes, dos cegos, dos cadeirantes etc. Essa forma de pensamento está presente em toda a argumentação da política inclusiva.

Para Santos (2007), vivemos na atualidade uma crise epistemológica, pois “as promessas da modernidade – liberdade, igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial” (p. 19). No tocante aos surdos, apesar de estes não serem referenciados nas pesquisas do sociólogo, é pela via do movimento transgressivo de construção de uma ciência que contemple suas condições e suas experiências linguísticas, identitárias e culturais que podemos pensar em sua efetiva participação social.

No entanto, acreditamos que isso apenas será possível se houver uma mudança no modelo formativo para professores. Na atualidade, a perspectiva de

formação de professores é mais generalista, mais global. Essa formação, a nosso ver, não consegue propiciar aos profissionais elementos analítico-reflexivos suficientes para conhecer e poder lidar com os surdos aprendizes no cotidiano da sala de aula.

Certamente que a questão não se resume à formação de professores, pois é preciso também desestabilizar a forma da educação geral, que não consegue respeitar as diferenças nos supostamente iguais, que persiste com sua visão enciclopedista, que nega a identidade cultural dos educandos em nome de um modelo de educação elitista e homogeneizador.

2.3 A Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica

No tocante aos sujeitos do segmento SEDUC-Sumé, nossa pesquisa se limitou às duas pessoas diretamente ligadas com o processo educacional dos surdos, a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica.

Quadro 6: Informações sobre a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica

Formação acadêmica	Tempo de trabalho	Cargo que ocupa	Instituição que trabalha	Identificação
Pedagogia	anos 4	Secretária de Educação	SEDUC-Sumé	Soraia
Pedagogia	anos 14	Coordenadora pedagógica	SEDUC-Sumé	Claudia

As duas entrevistadas possuíam Pós-Graduação na área da educação. A secretária de educação possuía Especialização em Formação do Educador, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e a coordenadora pedagógica cursou duas especializações: Educação Básica, pelo Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos – Faculdade Reinaldo Ramos/CESREI e Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, pela UFCG.

Cabe aqui destacar que a recepção às ideias de uma educação bilíngue para surdos no município foi, desde o princípio, aceita pelas duas profissionais como uma alternativa educacional que, realmente, poderia inseri-los no contexto educacional do município, uma vez que as experiências vividas até então não eram exitosas.

Com efeito, essa aceitação redundou em uma sucessão de eventos ocorridos ao longo dos anos que buscavam visualizar os surdos dentro do espaço físico

escolar, representando uma porta de entrada para a viabilização da proposta de uma escola bilíngue no município.

Destarte, apesar de sensíveis ao caso, devido a situações vivenciadas na docência, as concepções das entrevistadas em questão foram ainda alicerçadas na perspectiva da normalidade versus deficiência. Observamos em suas falas como o discurso busca um modo politicamente correto de definir o surdo, no entanto, não há como falar do surdo fora do lugar residual dentro do discurso da deficiência. Nesse sentido, vejamos as seguintes falas:

*Como uma pessoa integrante da sociedade, que até então não era vista com bons olhos. **Porque não era vista com bons olhos? Porque eles não se comunicavam como nós, utilizando a voz e sim utilizando sinais.** E na maioria das vezes as pessoas não entendiam muitas vezes o que eles estavam dizendo, **então por isso ignoravam até a sua expressão.** Que eles queriam... a gente sabia que eles queriam se comunicar, que eles queriam dialogar. Mas, muitas vezes por ignorância, **por não saber lidar com aquela situação, a gente muitas vezes ignorava, porque era o mais fácil** (Soraia).*

A pessoa surda, eu vejo como uma pessoa muito especial, que merece ter todo o tratamento como qualquer outro indivíduo, porque ele só é um pouco diferente, mas que tem todas as qualidades, capacidades, potencialidades que qualquer outra pessoa tem. Inclusive, a gente tem visto pessoas que se desenvolvem até mais do que outros que não são surdos, não é? [...]** A única coisa que ele tem diferente é que nós ouvimos e eles não. [...]* ***Que não vejo como uma diferença que possa me tornar mais ou melhor, ou mais capacitada do que eles em nenhum momento, não é? Eles têm todas as capacidades que qualquer ouvinte tem. Eu vejo dessa forma ou até mais, tem uns que se desenvolvem até mais que pessoas ouvintes (Claudia).

Embora os depoimentos falem de normalidade e igualdade, eles evidenciam também a diferença constitutiva dos surdos. Na mesma proporção que aproxima ouvinte e surdo, invisibiliza este segundo grupo, negando que há um conflito identitário e de poder. Assumir o conflito é necessário para que os surdos possam construir um diálogo real com os ouvintes numa perspectiva mais horizontalizada. Nesse sentido, nos apoiamos em Moreira (2005, p.132), quando coloca que é preciso recuperar as vozes dos excluídos para assumir o conflito e construir o diálogo:

Recuperar as vozes de grupos que têm sido silenciados no espaço social requer tanto uma explicação coerente das exclusões como uma alternativa que permita à política da diferença abrir espaço para a solidariedade e para o diálogo.

Embora percebamos as intenções positivas em ressaltar a igualdade entre surdos e ouvintes, movimento que mostra uma pequena desestabilização de concepções clínicas, por muito tempo hegemônicas, notamos a presença ainda de posições colonialistas, em que os padrões de normalidade prevalecem. Parece que a constatação da diferença é algo que inferioriza (“[...] **A única coisa que ele tem diferente é que nós ouvimos e eles não** [...]”).

Atualmente, mesmo vivendo uma crise de paradigmas, entre elas das concepções acerca dos surdos, carecemos de bases sólidas para sua reelaboração, nas quais os surdos se constituam enquanto centralidade.

A centralidade dos surdos reside na luta atual pelo protagonismo surdo nas diversas instâncias de produção de discurso: academia, política, escola, etc. Como esse protagonismo ainda é incipiente frente ao que já está naturalizado como verdade, principalmente longe dos grandes centros, onde os surdos são mais atuantes, continuamos a ver os surdos a partir de nossas representações de ouvintes, deixando de aprender com eles a ver o mundo a partir de seus olhares e, assim, a pensar, junto com eles, como é possível instituir espaços discursivos de resistência ao modelo ouvintista²⁴. Precisamos construir a assertiva de que não há mais espaço para a produção dos discursos e dos saberes acerca dessas pessoas que desconsiderem sua condição diferenciada.

2.4 Gestores, coordenadoras e professora com alunos Surdos incluídos

Neste tópico, são três as categorias que constituem os sujeitos de nossa pesquisa: gestores (Gelsa e Geraldo), coordenadoras pedagógicas (Conceição e Carla) e professora (Perla).

As duas escolas nas quais esses profissionais atuam são públicas, sendo uma municipal e a outra estadual. Os gestores são professores concursados da rede municipal e estadual que foram eleitos em pleito legítimo.

24 Ouvintismo foi um termo cunhado pelo professor Carlos Skliar que remete à visão do ouvinte como modelo hegemônico de existência.

Quadro 7: Informações sobre os Gestores, os coordenadores e a professora de alunos surdos incluídos

PÓS-GRADUAÇÃO <i>Lato sensu</i> /IES	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO	CARGO/FUNÇÃO	NOME
Gestão Escolar/UFPB	Licenciatura em Matemática (Faculdade particular de (Arcoverde	ano e 6 1 meses	Gestora do Colégio Estadual com alunos surdos incluídos	Gelsa
Educação Básica/ Universidade Sérgio Reis e Gestão Escolar / UFPB	(Pedagogia (UVA	anos 3	Gestor de escola com aluna surda incluída	Geraldo
Políticas da Educação Básica / UFCG	Ciências Sociais ((UFCG	Nas duas escolas há 3 anos	Coordenadora no Colégio Estadual e em uma escola do município	Conceição
Formação do Educador e Educação Contextualizada	(Psicologia (UEPB	anos 15	Coordenadora no Colégio Estadual	Carla
Análise Ambiental no Ensino da Geografia / UEPB e Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido / UFCG	Geografia (AES- (Arcoverde-PE	anos de 32 Estado e 10 anos de concursada do Município	Professora com surdo incluído	Perla

Em busca de visualizar os aspectos que subjazem os discursos desses profissionais acerca dos surdos, nosso movimento é o de retirar a imagem da moldura (FOUCAULT, 1999).

Para Gelsa, os surdos: ***São pessoas especiais, são carentes de atenção*** (Gelsa). No dicionário de português online²⁵, temos que o termo especial é um adjetivo, significando “peculiar a uma pessoa ou coisa; privativo, singular, exclusivo: aptidão, autorização especial. Fora do comum, excelente, notável: vinho especial”. Nele o significado de especial está colocado como um adjetivo positivo, pois ele realça as qualidades para mais. No entanto, quando vamos aos registros do subâmbito da educação especial, o termo especial historicamente adjetivou os surdos como sujeitos incompletos, para menos. Nesse sentido, ser especial traz consigo vários estereótipos.

A conclusão da fala de Gelsa - ***são carentes de atenção*** - nos permite justamente inferir a ligação da surdez com o estereótipo da condição menos de ser pessoa. Mais uma vez o lugar do surdo é residual.

O lugar residual é ratificado também pela fala das coordenadoras.

25 Disponível em: <http://www.dicio.com.br/especial/>

Percebo como uma pessoa como uma outra qualquer, normal, que tem uma limitação, que às vezes impõe certo limite para ela, mas eu percebo ela como uma criança como uma outra qualquer (Carla)

Até onde posso ver, normal. Normal, mas que infelizmente que apresenta algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. [...] Mas para mim, são pessoas normais que deveriam sim ter um atendimento especial, porque necessitam desse atendimento especial para elas. Que não tem diferença nenhuma, mas têm essa deficiência que acabam sendo prejudicados isolados em uma turma somente de surdos, né? Que não deveria ser, em minha opinião (Conceição).

*Eu vejo como uma pessoa igual a todas as outras e, assim... com uma responsabilidade maior, no sentido de ter que se posicionar como cidadã, uma vez que a maioria das pessoas discrimina, deixa de lado um pouco a pessoa surda, até inferioriza, porque? Por **não possuir a linguagem**, né? **A linguagem oral**. Mas eu vejo como um cidadão igual a qualquer outra pessoa (Perla).*

Aqui temos uma contradição frequentemente construída, que é o surdo conceituado como normal, mas com limitação. O conceito de normalidade, de acordo com Silva (1997), é fruto de uma epistemologia clínico-classificatória que hegemonicamente instituiu um padrão de humanidade. A partir dessa perspectiva as pessoas são colocadas em grupos com “valores” diferentes.

Ainda para Silva (1997) é preciso atenção para as relações entre conhecimento e poder. Pensar a surdez como anormalidade, como deficiência é uma construção de um conhecimento que politicamente é produzido para subjugar um grupo cultural específico, os surdos. A proposta do referido autor é desestabilizar o discurso sobre o surdo, pois é nele que reside a construção do estigma.

A melhor forma de desestabilizar o discurso sobre o surdo é reinventar a surdez. Para Lopes (2007), para pensar a surdez, utilizamos um campo de sentidos construídos acerca dela. Nesse contexto, segundo a autora, ela se insere em um campo de ações que são construídas pela linguagem. Assim, “se passarmos a narrar a surdez dentro de circuitos não-clínicos e medicalizantes, poderemos inventá-la de outras formas (LOPES, 2007. p. 17).

Temos nas três falas o grupo dos surdos como sendo os que têm dificuldades de relacionamento com os normais, porque não tem **não têm a capacidade de entender perfeitamente** a fala utilizada pelo professor, ou por **não possuir a linguagem**.

A questão aqui, tomando como referência Lopes (2007), novamente, é a naturalização desse conceito de surdez como deficiência e a instituição da desigualdade na condição de ser humano, sem que esta condição seja refletida criticamente. Em nenhuma das falas o lugar residual onde os surdos são colocados é posto em xeque. A ausência, a falta, a incapacidade cabe sempre aos surdos.

Mesmo na fala de Geraldo, que não remete explicitamente à condição da surdez ao recurso da comparação com o ouvinte, como modelo de normalidade, o surdo é colocado como alguém com quem não se sabe lidar:

O surdo, principalmente na convivência da nossa escola, era aquela pessoa que ficava mais na dele, o professor não sabia como lidar com ele. Ele participava todos os dias, mas ele mesmo se sentia ali abandonado dentro da escola, não tinha muito a ajuda do professor. É assim que eu vejo essa relação dele. Que se sentia um pouco excluído na realidade (Geraldo).

Ora, segundo Foucault (1999), é necessário nos determos sobre o modo como os signos remetem ao que é por eles indicado. A aproximação e o tempo em que nos detivemos com as falas postas anteriormente nos possibilitaram ver como a cultura científica ocidental é fortemente marcada pelo universalismo da condição dos surdos como deficientes; como não há espaço para olhar os surdos sob outro viés, para uma construção acerca dos surdos pela perspectiva do próprio surdo.

Vemos no discurso de Conceição - **essa deficiência que acabam sendo prejudicados isolados em uma turma somente de surdos** – a negação dos saberes já construídos sobre o papel da língua de sinais para os surdos, das interações na sala de aula entre professora e alunos e entre alunos e alunos, e da identidade e da cultura compartilhadas em um espaço específico. Para ela, os surdos ao frequentarem um ambiente apenas de surdos, serão prejudicados. Uma possível conclusão acerca dessa fala é de que, por estar dentro de uma formação discursiva na qual a visão acerca do surdo é de deficiente, para compensar sua condição, ele precisa estar com os que são o padrão humano. A lógica da normalidade impera e determina que o fato de os surdos estarem com seus pares não contribui para seu desenvolvimento.

Nesse modelo de pensamento todas as dificuldades de comunicação, de construção de relações pela ausência de uma língua compartilhada são desconsideradas em nome do que está cristalizado, naturalizado.

Numa perspectiva contrária, muitos estudos, na atualidade, vêm abordar a importância do outro surdo para o desenvolvimento social, emocional, linguístico do surdo.

A ação das professoras aqui é entendida como sendo produto de um contexto teórico-discursivo de afirmação dos surdos enquanto pessoas deficientes. Essa condição limita as possibilidades de elas os tomarem como sujeitos visuais, identitária e culturalmente diferentes, haja vista o desconhecimento do papel da língua de sinais e os desdobramentos de sua ausência na vida dos surdos.

Entendemos que as situações apresentadas envolvendo as docentes devem ser analisadas sob o prisma de superação de que as concepções são fruto de escolhas pessoais, em direção a um olhar que procure desvendar como os discursos instituídos capturam as formas de pensar e agir da sociedade. Por isso, é papel da ciência a apresentação de outras vertentes de pensamento, de modo que os conceitos naturalizados, entre eles os de surdez, de surdo e da escola que lhe compete frequentar possam ser problematizados, oportunizando uma revisão do lugar social de todos nós.

2.5 Professora ouvinte e Instrutor Surdo da Escola Bilíngue

O Quadro 8, construído com o grupo composto pela professora ouvinte e o instrutor Surdo da recém-criada escola bilíngue de Sumé, possibilita-nos ver os dados referentes a data de nascimento, graus de escolaridade, formação docente e sua condição de atuação na Escola.

Quadro 8: Informações sobre o Instrutor Surdo e a Professora ouvinte da escola bilíngue

		DADOS PROFISSIONA IS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANO DE NASCIMENTO	NOME
Trabalha em escola da rede ou particular	Nível que ensina	Tempo de serviço			
Professora da rede	Educação Infantil	anos 08	ES concluído – Pedagogia / Pós-graduação concluída – especialização	1974	Patrícia
-	-	Nunca atuou como professor	EF – incompleto	1982	Ido

Legenda: EI: Educação Infantil / EF: Ensino Fundamental / ES: Ensino Superior / PG: Pós-graduação

Vários são os desafios de uma escola bilíngue no Cariri paraibano. O conhecimento e uso da língua de sinais em Sumé, entre 2011 e 2012, foi o maior deles. A professora ouvinte não conhecia a Libras e possuía disponibilidade, entusiasmo e dedicação. Nós a conhecemos quando oferecemos Libras como curso de extensão de 30h em 2010. Sua inscrição aconteceu porque na escola em que trabalhava havia uma menina surda que talvez, no ano seguinte, viesse a ser sua aluna. Como forma de se preparar para receber essa aluna, Patrícia, ao saber do curso de Libras, resolveu fazê-lo.

Quanto ao instrutor Ido, nós o conhecemos no “De Repente Beat”, ocorrido em novembro de 2010. Na ocasião, soubemos que ele havia frequentado a escola de surdos de Campina Grande. Como nenhum dos outros surdos apresentou desenvoltura e domínio linguístico como ele, acreditamos nele como possibilidade de constituir-se modelo linguístico na escola a ser criada. O grande desafio de Ido, desde então, tem sido atuar como professor sem ter formação para tal.

Ao instigarmos a explicitação dos entrevistados sobre o lugar discursivo no qual ambos colocavam os surdos, sendo o próprio instrutor um surdo, vimos que cada um fala a partir de percepções diferenciadas. Patrícia fala de um lugar externo e, como ouvinte, sua tentativa é de inserção do surdo na sociedade em um exercício de cidadania:

*Como uma pessoa **capaz de se desenvolver na sociedade como qualquer outro** ser que se desenvolva dentro de qualquer função social (Patrícia).*

Ido, por sua vez, como surdo, fala justamente do que é mais caro, mais precioso e era ausente em Sumé até 2011, a língua de sinais. Sua fala nos mostra que os surdos se veem a partir do grau de apropriação que cada um tem da Libras:

***Penso que há muitas dificuldades** e muitas são as diferenças entre os surdos, **uns usam a Libras, outros usam gestos** (Ido).*

A fala de Ido possibilita-nos enxergar que a condição dos surdos como deficientes auditivos foi engendrada por meio de formações discursivas que, instituídas socialmente como verdadeiras, por serem científicas, negaram que os mesmos existissem na sua essência visual.

Quando Ido coloca que as dificuldades dos surdos está na ausência da Libras na vida de alguns deles, ele está se remetendo ao elemento-instrumento que nos

humaniza, a língua. Ido não se queixa de não ouvir, não coloca que as dificuldades são provenientes da falta de escutar. Para ele, as dificuldades estão nas diferenças de apropriação da Libras por todos os surdos. A grande ausência reside na constituição do sujeito como usuário de uma língua, que imprime o caráter de participante de uma comunidade linguística, portanto, com identidade cultural.

2.6 Familiares de alunos da escola bilíngue

Este tópico é composto por familiares de um menino, de duas adolescentes e de um homem, todos alunos assíduos da escola bilíngue de Sumé. Portanto, três mães, um padrasto e uma esposa compõem esse grupo de sujeitos da pesquisa. Os critérios para sua escolha foram a presença e participação cotidiana na escola.

O roteiro de entrevista para os familiares foi diferente, pois sentíamos a necessidade de, mais que solicitar que eles elaborassem um conceito sobre os surdos de seus afetos, que eles pudessem falar de suas relações. Esta diferença gera também diferenças na organização de suas falas, pois vemos que não há um dizer elaborado sobre o que é a surdez, mas há a presença do discurso da deficiência na escolha do vocabulário, além da própria forma como as relações são construídas.

Quadro 9: Informações sobre os familiares de alunos surdos da escola bilíngue

Profissão	Escolaridade	Idade	Nome
Doméstica	EM	37	Fátima
Agricultora	(EF (9º ano	31	Fabiana
Pedreiro	(EF (6º ano	26	Fausto
Agricultora	Sem escolaridade	39	Fabíola
Dona de Casa	EM	35	Fernanda

Legenda: EF: Ensino Fundamental/ EM: Ensino Médio

Pensar os atos de fala como enunciadores de formações discursivas (FOUCAULT, 1986) nos possibilita visualizar como o discurso hegemônico engendra a negação dos surdos pela ausência de experiências com o seu modo de ser visual. Os ouvintes familiares têm apenas a si mesmos como referência, não podendo elaborar uma visão acerca de seus surdos fora do padrão ouvinte de ser.

Olha é difícil falar e ao mesmo tempo é fácil (dizer o que é ser surdo). Porque até eu mesmo também já fiz o teste, tentar não ouvir, assistir sem botar volume, é muito ruim, não dá pra entender, tem que trazer o dom mesmo. (Fernanda).

A fala de Fernanda nos mostra que não apenas levamos quem somos em nossas tentativas de pensar como seria o outro, mas que sem sair de uma dada formação discursiva não é possível aproveitarmos das experiências do outro. Para ela, depois de testes feitos com a retirada do som da TV, não ouvir “**é muito ruim, não dá para entender**”. Nossa compreensão de sua fala é que sua tentativa de se colocar no lugar de seu marido Bartolomeu está no âmbito de construção da compreensão do que é ser surdo apenas pelo não ouvir. Não há um aproveitamento da realidade visual, possivelmente porque a própria existência de Bartolomeu, por não participar de uma comunidade surda com identidade de surdo, calcada na cultura surda, esteja meramente relacionada à falta do ouvir.

Nessas realidades, nas quais não existem experiências e vivências dos surdos como sujeitos visuais, vemos que ser surdo se resume mesmo à condição de falta do ouvir e do falar oral. A fala de Fabiana, mãe de Belmiro, também nos põe de frente com essa realidade. Acrescenta um dado bastante comum na vida dos surdos: o fato de o primeiro profissional com o qual a família faz contato é o médico.

Um ano, quando eu comecei a falar e ele não falava, não olhava quando falava o nome dele, ele nada. Aí um dia eu levei para o médico e o médico falou que foi por conta a rubéola (Fabiana).

A busca por informações ainda leva as famílias ao modelo médico de compreensão da surdez, mas esta é uma questão que precisa ser problematizada, pois produz desigualdade e desqualificação dos surdos como pessoas de possibilidades.

Fausto, padrasto de Belmiro, nos apresenta o conflito gerado pela vivência que mostra o quanto os surdos podem, com o conceito de problema cristalizado, quando tenta explicar como ele e a escola veem Belmiro.

[...] do problema que ele tem, entendesse? Não é um problema, é um... tipo assim, do que ele nasceu, não é? Do problema que ele nasceu, tal. E a escola não é própria para atender o problema que ele teve, entendesse? Mesmo assim, as professoras diziam que ele é bem inteligente, ele é bem avançado. Ele, assim, não sabia escrever e ler, mas o que falasse, o que conversasse com ele, ele sabia conversar com a pessoa de volta (Fausto).

O termo “problema” é frequentemente utilizado para tentar conceituar Belmiro. Vemos, no entanto, que na fala há um conflito que é gerado pelo fato de o menino ser muito esperto. Numa perspectiva em que buscamos entender como a invisibilidade do surdo é construída, vemos aqui que isto ocorre de um encadeamento não linear de atos de fala, mas nos quais estão contidos termos como deficiência, falta, problema.

Fabiola, mãe de Bianca, ratifica em sua fala a força da visão clínica, pois possibilita visualizarmos que, apesar da crise existente no modelo hegemônico de compreensão da surdez e dos surdos, ainda é socialmente muito presente a concepção da surdez como doença passível de cura via operação.

*Era crescendo, crescendo, mas **nada de falar, de escutar, só fazia os gestos mesmo**. Aí foi tempo que eu, depois que eu tô aqui, que eu fui para João Pessoa com ela. Com onze anos. Aí o **problema dela não tem jeito mais de operar**, porque já **está vencido**, aí não tem como operar, aí **eu tenho que levar desse jeito que ela é**, aí graças a Deus esse ano tá muito adiantado para ela. Pra ela, pra eu, que ela me ensina (Fabiola).*

As novas técnicas de implante coclear acabam por se constituir como revigorantes do modelo clínico-biológico, pois permitem que, socialmente, dissemine-se a ideia de que a surdez tem cura. No caso de Bianca, devido a sua idade, ela já não tem dos médicos o implante como indicação. A solução para a sua mãe então é “**levar desse jeito que ela é**”.

Nesse sentido, precisamos analisar que a escola bilíngue para essa mãe e, possivelmente, para outros familiares, é o espaço que resta ao que nada mais pode ser feito. Acerca dessa questão, aprofundaremos a discussão em seção posterior.

2.7 Alunos Surdos da Escola Bilíngue

Os alunos matriculados constituem o último grupo a ser apresentado aqui. Após os primeiros dois meses, os alunos oriundos de Monteiro deixaram de participar. A argumentação da Secretaria de Educação do referido município foi a existência de problemas com o transporte escolar e, posteriormente, em conversa informal com a coordenadora da inclusão de Monteiro, a mesma nos informou que as mães argumentaram que a desistência foi decorrente do desconforto com o calor na viagem. Isto estava causando mal estar entre os estudantes que voltavam para

casa com dores de cabeça²⁶. Portanto, a escola concluiu seu primeiro ano com nove alunos frequentando às aulas assiduamente.

No quadro a seguir, constam os dados de todos os alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento da Unidade Municipal de Educação de Surdos de Sumé. No entanto, como sujeitos da pesquisa, elegemos apenas os alunos assíduos, por isso não foram incluídos como informantes os estudantes oriundos de Monteiro.

Quadro 10: Informações sobre os surdos matriculados na escola bilíngue em 2012, quanto à naturalidade, estado civil, sexo e data de nascimento

DATA DE NASCIMENTO	ESTADO CIVIL	NATURALIDADE	NOME	
24/07/1994	Solteira	Sumé – PB	Bárbara	1
24/02/2000	Solteiro	Sumé – PB	Benedito	2
25/03/2002	Solteiro	Tapeti – PE	Belmiro	3
21/01/1999	Solteira	Ibimirim – PE	Bianca	4
06/01/1972	Solteiro	Sumé – PB	Bruno	5
29/05/1997	Solteira	Sumé – PB	Betânia	6
16/07/1990	Solteiro	Sumé – PB	Benício	7
15/06/1959	Solteira	Sumé – PB	Belinda	8
01/08/1998	Solteira	Monteiro – PB	Belízia	9
25/08/1978	Solteiro	João Pessoa – PB	Batista	10
03/07/1983	Solteira	Sumé – PB	Betina	11
29/01/1968	Casado	Campina Grande – PB	Bartolomeu	12
07/11/2002	Solteira	São Paulo – SP	Benedita	13
28/03/1983	Solteira	Monteiro – PB	Berenice	14
10/06/1996	Solteira	Monteiro – PB	Bruna	15
05/01/1996	Solteiro	Monteiro – PB	Breno	16
06/06/1999	Solteiro	Monteiro – PB	Bento	17

Legenda: NR: Não Respondeu

Em nossas primeiras entrevistas com alguns alunos, realizadas logo após a criação da escola, em abril de 2011, obtivemos pouquíssimas respostas, mas muitas informações sobre como eles se constituíam naquele momento. As poucas respostas estão diretamente ligadas à falta de proficiência em Libras por parte de duas alunas.

26 A desistência dos alunos de Monteiro pode ter outras razões que examinaremos posteriormente.

Nesse momento, conversamos com quatro dos estudantes: Bárbara, Betânia, Betina e Bartolomeu. Antes de nossa conversa com as moças, quando perguntamos se podíamos entrevistá-las, ao concordarem, as mais jovens – Bárbara e Betânia – colocaram *gloss* e pentearam os cabelos. Para nós, esse comportamento é referência da sua condição de adolescentes. A entrevista com Bárbara teve cinco minutos e a de Betânia cerca de 6 minutos. As duas basicamente apenas fizeram a datilologia de seus nomes e disseram seus sinais.

Para Betânia, perguntamos, para iniciar a conversa, como era a vida dela na cidade. Ela copiou cada sinal feito por nós, apenas.

Depois, questionamos se ela já era amiga de Bárbara antes da escola (as duas estavam sempre juntas). Ela disse que não. Perguntamos então quem dos surdos ela já conhecia. Ela disse que era amiga de Ido. Perguntei se essa amizade era de ir à casa um do outro, de combinar encontro na praça. Ela disse que não, só de ver passar e dar tchau.

De Bárbara obtivemos ainda menos respostas, ela se limitou a fazer a datilologia do nome, o sinal e dizer que gostava da escola.

Já a nossa conversa com Bartolomeu esteve misturada por sinais e fala oral. Ele disse que ser surdo era “normal. **É a libras, eu gosto**”. Ao ser questionado se já tinha amigos surdos antes da escola, ele respondeu negativamente, dizendo que “*Antes aqui em Sumé nada de língua de sinais [...] A vida é trabalho [...] Eu pequeno estudar nada, nunca*”. Perguntado como conversava com a namorada, disse:

Falava [oralizando e apontando o dedo para a boca], eu **tinha vergonha**. Eu falei para namorar, foi no passado. NADA. **Agora eu estudo aqui na escola bilíngue de Sumé tem Libras é ótimo. Eu estou aprendendo, normal** (Bartolomeu).

Para Bartolomeu, surdo mais velho, apesar de não ser participante de uma comunidade surda, fato já estabelecido como realidade em Sumé, ser surdo é normal, é ser usuário da Libras.

Bartolomeu, com suas colocações, reafirma para nós que a surdez como deficiência foi engendrada pela concepção clínico-biológica, pois, apesar de tantos anos sem uma comunidade linguística, sua resposta ao questionamento sobre o que é ser surdo não está vinculada a ausência do não ouvir, mas na presença da Libras.

Apesar de não ter sido oralizado por uma fonoaudióloga, sua história de família, quando solteiro e depois de casado, é de estímulo de todos por sua

produção de comunicação oral. Assim, é possível empreender alguma conversação em português oral com ele. Apesar de não ter frequentado escola, faz várias leituras. Autodidata no aprendizado do português, também o é na realização de seu trabalho que é fazer consertos de eletrodomésticos.

Para ele, oralizar é constrangedor “**Falava** [oralizando e apontando o dedo para a boca], eu **tinha vergonha**”. A presença da Libras coloca sua condição de aprendiz como normal.

Nossa última entrevista foi com Betina. Ela se destacou em sua consciência acerca de si e a Libras. Acreditamos que o fato de ter morado vários anos em São Paulo e de lá ter convivido em uma comunidade surda, fez a diferença e é geradora da sua diferença em Sumé. Falante e com ideias bem articuladas, Betina se destaca entre os surdos da escola.

Ao perguntarmos como era ser surda, ela respondeu “**Eu não sei**. É não ouvir? **Eu não sei. Eu já nasci surda [...]** Eu nunca escutei, sempre fui surda. **Eu não sei, é difícil [...]**”. Respondeu também se os surdos da cidade se encontravam para bater papo, assim:

Não, nada. Quando eu me mudei eu busquei ver sinalização, eu vi lido sinalizando, mas não me aproximei dele, o vi sinalizando para seus amigos ouvintes. Dois anos se passaram e eu vi Betânia, que era pequena, fazendo uma sinalização simples, na praça, mas não me aproximei. Amigos não tinha nenhum. Era cada um no seu lugar. Estou aqui há três anos, são três anos só em casa, sempre, não conhecia ninguém. [...] Quando passeava procurava, mas não via os surdos. Eu queria encontrar os surdos, mas era muito difícil. [...] (Betina)

Quanto ao relacionamento com os ouvintes, afirmou: “**É o mais difícil na vida**”.

Mais uma vez a fala de Betina nos permite analisar a constituição dos surdos fora da condição de deficiência epistemologicamente construída pela ciência hegemônica. Betina nasceu surda, mas não elabora sua condição pela ausência do escutar, certamente, exatamente por ser nati-surda ela não elabora a surdez pela audição, uma vez que nunca fez uso dela.

Por ser usuária da Libras, seu principal incômodo era a não participação em uma comunidade surda. Sua busca era de encontros com os surdos, mas estes não estavam presentes: “**Eu queria encontrar os surdos, mas era muito difícil**”. Uma sociedade que nega o usufruto da língua de sinais certamente invisibiliza os

usuários dessa língua e torna a relação com a maioria ouvinte muito difícil, pelo menos esta é a visão de Betina ao ser perguntada sobre a relação com os ouvintes: ***“É o mais difícil na vida”***.

Concluídas nossas explicitações das bases epistemológicas e metodológicas que orientaram a presente pesquisa, como também a apresentação de nossos sujeitos, seguimos na procura das ausências construídas em Sumé no tocante à política educacional para surdos em nível local, considerando que, como interface às escalas nacional e internacional, o modelo bilíngue de educação para surdos se constitui como uma forma de resistência da comunidade surda nacional ao projeto global de inclusão.

3 UMA ESCOLA BILÍNGUE EM SUMÉ: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO CONTEXTO DE RESISTÊNCIA AO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nós somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso, a revelação do que somos implica a denúncia daquilo que nos impede de ser o que podemos ser. Nós nos definiremos a partir do desafio e por oposição ao obstáculo²⁷.

Este capítulo tem por função relatar o processo de implantação da escola bilíngue para surdos de Sumé. Buscaremos, além de produzir o resgate das informações do caminho percorrido, apresentar e analisar as condições locais e nacionais históricas e teóricas que propiciaram a fundação da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos “Nossa Senhora da Conceição”.

Grande parte das informações aqui contidas são fruto de fatos e impressões, registrados no caderno de pesquisa.

É importante a compreensão de que a produção do texto exige linearidade, mas o processo vivido é multifacetado e, portanto, construído por vários atores que agiram, praticamente, ao mesmo tempo. A grande marca do processo e das ações para implantação da escola foi a concomitância.

Buscando refletir analiticamente acerca do processo vivido, a partir da Sociologia das Ausências e da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2007), acreditamos ser necessário resgatar, em escala internacional e nacional, o processo de implantação das políticas regulatórias para educação das pessoas com deficiência via assinatura de documentos, que tornou o Brasil signatário do modelo educacional inclusivo, a partir da década de 1990. Mas, ao mesmo tempo, também consideramos que, na escala nacional e local, há ações contra-hegemônicas para a implantação do modelo educacional bilíngue para surdos.

O discurso educacional inclusivo está inserido no modelo hegemônico da política educacional brasileira e, na contramão, coloca-se como luta do movimento surdo nacional a necessidade de inserção do modelo bilíngue de educação para surdos. Nesse contexto, a escola bilíngue de Sumé é resultado desse movimento contra-hegemônico da comunidade surda.

27 Eduardo Galeano (2000, p. 128).¹

De acordo com Santos (2005), o movimento contra-hegemônico surgiu a partir do Fórum Social Mundial (FSM) como uma possibilidade de luta contra a globalização neoliberal. Nas palavras do autor:

Designo por globalização contra-hegemónica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais e políticas da globalização hegemónica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas.

A globalização contra-hegemónica centra-se nas lutas contra a exclusão social. Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, a globalização contra-hegemónica é animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos (SANTOS, 2005, p. 7).

Para compreender a luta contra-hegemônica da comunidade surda brasileira, precisamos refletir sobre a questão de produção dos documentos base para a construção da realidade educacional vivida por esses sujeitos no Brasil. Para tal, filiamo-nos à visão de Albuquerque (1999), que compreende os documentos legais como monumentos. Assim, buscamos entendê-los em suas formações discursivas, ou seja, em seus regimes de verdade. Veiga-Neto (2000, p. 56-57) coloca um regime de verdade como sendo “constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido”.

Entendemos que o regime de verdade que estabelece a visão em relação à pessoa surda como deficiente produziu a leitura simplória de uma ferramenta tão importante como a língua para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer pessoa, o que levou a equívocos em efeito cascata. Primeiro, na produção de textos fundamentais para a implantação de sistemas educacionais adequados à realidade linguística, identitária e cultural dos surdos, a exemplo da Declaração de Salamanca²⁸ (1994), numa perspectiva internacional, e a LDBEN 9394/96, no âmbito nacional; em seguida, a leitura destes documentos pelos gestores da educação brasileira findou no acatamento para a implementação de uma política de educação inclusiva pelas secretarias de educação dos estados e municípios que

28 Documento de intenções educacionais para pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca representa um movimento dos países signatários, sob a “influência” da UNESCO, para diminuição dos índices de exclusão escolar e analfabetismo nesse grupo.

verdadeiramente não atende às condições dos surdos, no tocante ao seu desenvolvimento linguístico, identitário e cultural.

Temos, assim, uma política educacional instituída para os surdos, que em suas várias ações desrespeita a produção do conhecimento existente na área dos Estudos Surdos²⁹, visão também associada aos Estudos Culturais e, conseqüentemente, à implantação de um modelo educacional que vá ao encontro desses saberes.

O desencontro entre o conhecimento produzido nos âmbitos internacional e nacional é patente nos resultados da política educacional construída. Na década de 1990, a educação de Surdos, apesar do fortalecimento teórico do modelo bilíngue como possibilidade, ainda se encontrava atrelada à educação especial e ao discurso da surdez como deficiência. Skliar (1999) é um dos primeiros estudiosos da área a apresentar a necessidade de retirar a pessoa surda do modelo conceitual lastrado na deficiência e a educação de Surdos do discurso da educação especial. Para esse autor, a quebra paradigmática e a ruptura epistemológica com o saber que compreende o surdo pela via da falta e a educação que lhe cabe pela perspectiva reabilitacional são as possibilidades de se poder produzir uma nova realidade política e educacional para esses sujeitos.

Dentro da lógica de uma realidade educacional a construir que se pretendia inclusiva, romanticamente, é possível ver na Declaração de Salamanca preceitos para a transformação do modelo educacional clínico-reabilitador para um que compreenda os surdos como usuários de línguas sinalizadas. No entanto, apesar de a Declaração colaborar para problematização do discurso da deficiência estabelecido, abrindo para a sociedade a possibilidade de compreensão dos surdos como pessoas constitutivamente diferentes, o tratamento dado a língua de sinais no referido documento pouco contribui para superação da visão de indivíduo cristalizada e historicamente naturalizada.

Acreditamos que essa Declaração não se consubstancia como um documento revolucionário em termos de visão sobre os surdos, exatamente porque a perspectiva de sua construção é meramente de reforma.

29 Termo criado pelo pesquisador Carlos Skliar para agregar todo conjunto de pesquisas, estudos e saberes realizados em diversos campos disciplinares, a saber na linguística, sociologia, literatura, pedagogia, dentre outros, que tinham os surdos como objeto comum de investigação.

Vemos que o texto da Declaração não alcança a compreensão do surdo como um sujeito, em primeira instância, visual, que se humaniza a partir da aquisição de língua de sinais, que é uma língua visual. A ausência desse olhar está presente no texto da Declaração, quando a mesma, ao mesmo tempo em que trata a língua de sinais como importante para seus usuários, a mantém apenas no nível de dispositivo pedagógico, lugar que tem lhe cabido na educação para surdos no Brasil.

Não é considerado nesse documento o conhecimento produzido sobre a centralidade da linguagem para a constituição humana, como mostram os estudos de Vigotski (2008) sobre a unidade entre o pensamento e a linguagem na significação da palavra. A palavra, nessa abordagem, pode ser corporificada por meio de quaisquer modalidades de construção conceitual: a oral-auditiva para os ouvintes ou a gestual-visual para os surdos.

Nesse sentido, os indivíduos ouvintes ou surdos, por meio do compartilhamento de uma mesma ambiência cultural, podem investir na modalidade mais adequada às suas condições biológico-culturais de significação linguística, constituindo as Línguas de Sinais, como a Libras, ou as Línguas Orais, como a Língua Portuguesa.

Portanto, as redes de relação formadas no contato com as comunidades culturais tanto desencadeiam o processo linguístico-conceitual, dando sentido e significado às línguas, como produzem a construção de processos identitários, num movimento espiralar e dinâmico.

Assim, a condição normalidade ouvinte / deficiência surda passa a ser questionada, pois “ser humano” é uma condição que, no caso dos surdos, não está restrita à característica biológica relacionada ao sentido do escutar/ouvir, mas reside em sua capacidade de alteração do processamento linguístico padrão – oral/auditivo – substituindo-o por um que atende a sua condição não auditiva – visual/espacial.

A retirada da compreensão do surdo da formação discursiva da deficiência possibilita entendê-lo, bem como o seu desenvolvimento, pela via linguístico-cultural. Sob essa ótica, a diferença dos surdos deixa de ser tomada como marca de falta/deficiência. Sua incompletude e completude se dão, como a de qualquer um, todos os dias de sua vida, no processo de compartilhamento de pensamentos, emoções, desejos, sonhos, ira etc. com as demais pessoas, sobretudo com as da

comunidade surda. Nesse contexto, os surdos adultos falantes³⁰ da Libras são, legitimamente, o modelo linguístico e cultural para as crianças surdas.

De algum modo, a relevância das línguas de sinais, como primeira língua (L1), foi contemplada pelos produtores da Declaração de Salamanca, no Artigo 2º, linhas de ação em nível nacional, no tópico A- Política e Organização. Vejamos no texto original como esta condição é colocada:

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

No entanto, o papel de uma língua para seus usuários vai além da comunicação, fato desconsiderado na Declaração, haja vista o texto não inserir as necessidades identitárias e culturais dos surdos nas diretrizes estruturantes das escolas direcionadas a eles.

Ao que parece, a década de 1990 foi mesmo o período de preocupação com o efeito meramente produzido pelo discurso, ao invés da atuação para a transformação do real. Shiroma et al. (2002), ao apresentarem os resultados de pesquisas sobre as condições das populações nos países da América Latina e Caribe e a proposta de atuação para a solução da situação produzida no período por agentes financeiros, como o Banco Mundial, mostram o desencontro entre os eixos problemas X soluções.

A título de exemplo, temos que a detecção dos baixos salários dos professores e a ausência de estímulo à carreira docente receberam do Banco Mundial, para alteração do quadro dado, a sugestão para a atuação sobre a gestão escolar. A detecção do aviltamento salarial não recebeu como proposta para a transformação dos sistemas de ensino a valorização real da categoria por uma política de melhoria salarial e investimento na carreira. O não investimento real na

30 Consideramos aqui a fala como materialização de língua, não importando o meio material de sua expressão-apreensão, ou seja, se sua modalidade é oral-auditiva ou gestual-visual. Nesse sentido, os surdos que usam a Libras são falantes dessa língua, sendo aplicável o termo “fala” como designativo do ato comunicativo em Libras.

mudança possibilitou apenas uma substituição no verniz das instituições e não a verdadeira transformação na educação nacional.

A perspectiva de raciocínio adotado por Shiroma (2002), para análise da construção da política educacional nacional, possibilita um paralelo para o exame da Declaração e da LDBEN 9394/96.

Esses documentos apresentam avanços e recuos flagrantes. Por exemplo, concordamos com Beyer (2005) que, do ponto de vista institucional, a Declaração de Salamanca rompe com o modelo clínico que aumentava o fosso da relação binária saúde-doença, normalidade-anormalidade e os modos terapêutico e pedagógico de atendimento educacional. No entanto, é preciso refletir que o modelo educacional para surdos, que considere sua condição de usuário da língua de sinais está longe de ser o inclusivista. É preciso se pensar na constituição de espaços educacionais que realmente contribuam para sua formação e fortalecimento cultural e identitário: um modelo bilíngue. Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca e a LDBEN não dão conta de uma proposta com esse alcance conceitual e social.

Como vimos anteriormente, ter uma língua é condição *sine qua non* para a humanização, uma vez que é pela/na língua que a voluntariedade e as identidades de uma cultura são construídas, inclusive a cultura surda (VIGOTSKI, 2007).

Ao tratar especificamente do documento, considerado a Carta Magna da Educação do país, entendemos que a leitura da LDBEN/96, feita pelos responsáveis da organização da educação nacional, teve como foco, no Capítulo V, a ressignificação da proposta de educação especial. Houve uma tentativa de desarticular a ótica clínica, centrada na falta, que não produzia um espaço educacional de otimização da aprendizagem escolar, restringindo-se à reabilitação. Os elaboradores da LDBEN/96 desconsideraram os surdos e sua diferença linguística e cultural, seguindo a mesma trajetória delineada na Declaração de Salamanca.

Temos no texto da LDBEN, capítulo V, Artigo 58, da Educação Especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

No que tange à leitura feita pelas secretarias de educação, constatamos que a falta de compreensão acerca do papel da língua de sinais e da necessidade de

contato dos surdos com seus pares ocasionou a substituição do termo “preferencialmente”, presente na Lei, por “exclusivamente”.

Esta substituição semântica, advinda de concepções de surdez que não podem mais negar a língua de sinais como primeira língua dos surdos, mas que ainda os significam como ouvintes defeituosos, faz permanecer no ideário da educação inclusiva a lógica de que o espaço educacional “bom” é o que considera todos os educandos, homoganeamente, no mesmo campo teórico-discursivo e também escolar.

A desconsideração da necessidade de conhecimento dos saberes específicos relacionados aos surdos foi constatada no âmbito desta pesquisa, nas falas da coordenadora pedagógica, professora da escola bilíngue e professora que já teve aluno surdo incluído, como também da secretária de educação. Suas falas, ao registrarem que as formações das quais participavam não propiciavam o encontro teórico e pessoal com os surdos, haja vista tratarem a inclusão de modo geral, abrangente e, porque não dizer, superficial, mostram-nos que o discurso da inclusão e a forma como foi gerida a implantação desse modelo educacional invisibilizam os surdos no processo educacional.

As mencionadas falas foram decorrentes do questionamento de como se dava a aplicação das diretrizes do MEC, no tocante à educação de surdos no município até 2011. Vejamos os seguintes trechos:

*Nós tínhamos aqui a **implantação da política de educação inclusiva, através de alguns seminários** que se dizia “Educação inclusiva: direito à diversidade”, e **como isso funcionava?** Nós **tínhamos, como ainda tem, um seminário anual em Campina Grande**, aonde iam dois, no máximo três técnicos da secretaria e nós passávamos... teve período desse seminário durar até quatro dias em Campina Grande e lá se falava toda aquela política de inclusão, **de incluir essas pessoas especiais nas salas regulares** e toda essa situação que você deve conhecer talvez de forma até mais aprofundada do que eu. **E nós quando chegávamos de lá, nós, novamente, fazíamos a multiplicação de toda aquela teoria que a gente tinha se apropriado lá** e em um dos momentos a gente chegou até fazer um seminário também aqui em Sumé (Linhas 215 – 223 / Claudia - Coordenadora educacional da Secretaria de Educação).*

*Olhe... são incipientes, não é? porque se fala muito em inclusão e já vem se falando nisso desde outras gestões anteriores a essa, dessa secretaria, pois **eu participei de alguns seminários de inclusão em Campina Grande, em 2002 - 2003 já se falava sobre isso, mas entre a teoria e a prática ainda existe uma grande distância**. Então, assim, é incipiente, a gente, enquanto educadores, a gente*

*procura colocar **surdos ou outros, com outros problemas**, nas salas regulares, mas os professores de modo geral não têm habilidades específicas para lidar com esse tipo de pessoas* (Linhas 36 – 42/ Paula - Professora de aluno surdo incluído, atualmente a serviço da secretaria).

Na seção anterior, discutimos sobre o modelo de formação continuada adotada e vimos que as críticas referentes a ele estão fundadas na descontinuidade do processo formativo, que inviabiliza a manutenção de um olhar politicamente crítico para os acontecimentos dentro da escola e de seu entorno.

As formações promovidas não permitem que a surdez seja vista em uma escala diferente da deficiência construída pelo modelo clínico-biológico-terapêutico. Temos nos termos utilizados por Claudia – **pessoas especiais** – e Paula – **surdos ou outros, com outros problemas [...] esse tipo de pessoas** – a perpetuação do estereótipo da surdez como defeito que produz a desigualdade, pois a marca, a referência que temos ao ler suas falas é a da desvantagem.

As formações pelas quais as duas passaram não lhes possibilitaram questionar as verdades estabelecidas e hegemonicamente naturalizadas acerca do surdo que, visto de modo reducionista, apenas por um aspecto, não escutar, é desqualificado de sua condição humana, sendo inserido no rol de um **tipo de pessoa** que é **especial** e, por constituir-se como tal, tem **problemas**.

Nesse contexto de formação, de educação e de escola, vemos, como em um filme que se repete, a negação dos surdos enquanto sujeitos que, dentre as possibilidades de diferenciação humana, são por excelência visuais e é por este meio que construirão suas experiências.

Na verdade, modelo e práticas educacionais continuam invisibilizando o surdo, apesar dos discursos oficiais. Pudemos perceber isso no depoimento da coordenadora pedagógica que, questionada sobre se se pensava os surdos como um grupo que precisava de especificidades para sua educação, respondeu:

Não. Inclusive até como eu te falei, até anos anteriores, a gente via as dificuldades, mas a gente não sabia ainda o que fazer, porque a política era de educação inclusiva, a gente estava pensando que estava fazendo o máximo, incluindo todo mundo dentro das salas de aula, não é? E, no entanto, quando as dificuldades foram surgindo, quando a gente começou a participar dos seminários e de algo mais, foi que a gente viu que alguma coisa está faltando, mas a gente ainda não tinha. É isso, a gente não tinha e por isso não foi provido... (Claudia - Linhas 302 - 308).

*Não era específico só para surdos, era o seminário “Educação inclusiva, direito à diversidade” e inclusive, para surdos, não tinha nem tanta coisa lá, assim. Por quê? Porque a gente sempre via que tinha gente interpretando lá, agora não tinha um trabalho com exclusividade para surdos. Chegou aqui também um materialzinho com todas aquelas posiçõezinhas [fazendo posições de mão], que eu não sei... se você pudesse me dar um nome diferente, porque eu ainda estou no início da alfabetização da linguagem de sinais. **Mas se vinha tudo aquilo, mas não tinha o professor, não tinha alguém que trabalhasse, não houve esse incentivo por parte de nenhum programa e como a secretaria anda estava, bem assim, mais ligada nessa política de educação inclusiva e o que sempre chegava para gente eram os seminários...** (Claudia - Linhas 254 – 262).*

E não pensou, por quê? Porque no contexto de sua vivência de formação não existia o questionamento sobre o regime de verdade estabelecido. De acordo com Foucault (1996), “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, consequentemente, todos os outros” (p. 43).

Trazer outra perspectiva, outra escala de valores acerca dos surdos se constitui como uma violência ao discurso estabelecido como verdade no âmbito da educação. Ainda dialogando com Foucault (1996), para ele, a educação é o espaço de perpetuação dos discursos, mas também o lugar onde politicamente os discursos podem ser modificados, mediante a possibilidade de acesso à distribuição dos novos discursos.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996. p, 44).

O modelo de educação escolar inclusivo é uma proposta de manutenção política do poder da norma, do ouvinte. As comunidades surdas usuárias e defensoras da Libras, da identidade e da cultura surda, cientes do poder político de uma epistemologia sobre a surdez e os surdos que quebre a visão naturalizada da deficiência, lutam por um modelo educacional que possibilite modificação do discurso vigente.

Assim, surdos usuários da Libras e participantes de comunidades surdas, em sua maioria, também têm se posicionado contrários ao modelo de educação inclusiva que ora se constrói, muito embora os ouvintes, etnocentricamente,

permaneçam negando-lhes o direito de participar da construção de sua educação. De modo organizado, esses surdos filiados diretamente a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e a Associações de Surdos a ela filiadas, reivindicam que sejam cumpridos pelos governos regionais e federais os acordos aos quais o Brasil se tornou signatário ao assinar.

A FENEIS, como entidade representativa dos surdos em âmbito nacional, é filiada a Internacional Disability Alliance³¹ (IDA³²) e luta para que se cumpra no Brasil a participação dos Surdos nas decisões da política nacional, inserindo-os, assim, em processos políticos que são decisórios para suas vidas. A seguir, um excerto do texto de abertura do documento produzido em julho de 2011, aceito pela Aliança como documento que referenda a luta nacional dos surdos por escolas bilíngues:

A missão da IDA é a promoção da plena implementação da Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em todo o mundo, bem como o cumprimento da **Convenção** sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD** dentro do sistema das Nações Unidas, por meio da participação ativa e coordenada das organizações representativas das pessoas com deficiência em nível nacional, regional e internacional.

A FENEIS, legitimada por sua história de luta em favor dos surdos brasileiros e pelos vínculos institucionais apresentados, questiona e coloca em xeque a Política de Educação Inclusiva vigente e imposta pelo Ministério da Educação – MEC à educação de todos os surdos brasileiros e, por meio desta, apresenta anexo dirigido a toda a sociedade brasileira, às autoridades do governo federal, aos parlamentares do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas, das Câmaras dos Vereadores, aos membros do Ministério Público, aos membros da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, às representatividades da sociedade civil, em especial às comunidades surdas, documento da *International Disability Alliance* – IDA, em versão traduzida para a Língua Portuguesa.

O documento em questão foi discutido e deliberado consensualmente pelos membros da IDA, que o apresentaram à reunião anual da cúpula ministerial do Conselho para o Desenvolvimento Econômico e Social da ONU – ECOSOC, realizada entre os dias 4 e 8 de julho passado, em Nova York. Ressalta-se que a IDA só delibera por consenso, como forma de manter o princípio de que não deve ser defendido "Nada sobre nós sem nós", de forma que nenhum segmento impõe nada a outro.

31 INTERNACIONAL DISABILITY ALLIANCE (IDA) – Aliança Internacional de Pessoas com Deficiência.

32 Organizações membro: Disabled Peoples' International, Down Syndrome International, Inclusion International, International Federation of Hard Hearing People, World Blind Union, World Federation of the Deaf, World Federation of the DeafBlind, World Network of Users and Survivors of Psychiatry, Arab Organization of Disabled People, European Disability Forum, Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus familia (RIADIS), Pacific Disability Forum

Esse documento da IDA defende **ESCOLAS BILÍNGUES PARA OS SURDOS** que têm a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua falada no país como segunda língua e, por esse motivo, torna-se um marco importante para os debates atuais sobre as Políticas Governamentais para a Educação Inclusiva em todo o mundo.

O objetivo da FENEIS é apresentá-lo aos órgãos supracitados bem como a outros que se sensibilizem pela educação integral de todos os cidadãos brasileiros a fim de que façam uma leitura crítica e participem conosco de um amplo debate nacional que possa conhecer em detalhes a Política de Inclusão vigente e que vem sendo imposta à Educação dos Surdos pelo Ministério da Educação do Brasil e possa reconhecer a luta da comunidade surda em favor de uma educação bilíngue verdadeira e não de uma pseudo-educação bilíngue (IDA, 2011, p.1).

Até o momento, prevalece o poder ouvinte sobre os surdos. A desconsideração da importância do protagonismo surdo na condução de aspectos essenciais para seu processo educacional, historicamente, tem sido a tônica de construção das políticas educacionais. Assim, fica a cargo dos especialistas ouvintes o poder de decisão sobre os rumos educacionais, negando a esses sujeitos o direito de opinar, de colocar suas aspirações e apresentar as bases de uma cultura, como usuários que são. Essa prática parece acompanhar um passado nebuloso, em que os conhecimentos não davam respaldo suficiente às incursões surdas, contribuindo para as comunidades surdas serem dizimadas, as escolas de surdos fechadas, seus professores sinalizadores demitidos, em nome do poder da fala oral, da existência ouvinte como modelo de aprendizagem.

Atualmente, mais de um século depois, mesmo lastrados em conhecimentos necessários à valorização das minorias, das diferenças culturais, nova “verdade” emerge, a “verdade” da inclusão educacional, em que a sociedade ouvinte assume uma postura etnocêntrica de supervalorização do que acredita, impondo, novamente, um modelo de educação extremamente excludente para os surdos.

Acreditamos que toda essa clausura para a produção de uma educação para os surdos é fruto do projeto de escola da modernidade que é a mesmidade (SKLIAR, 2003). O modelo de educação escolar atual ainda é o modelo para a produção de um mesmo sujeito, como se a escola fosse uma fábrica de produção de sujeitos em série. Nesse contexto de produção da mesmidade, a escola, sob novo discurso, continua negando o Outro e a sua diferença.

Entrando em um lócus discursivo no qual o surdo é compreendido em sua diferença, propomo-nos a uma reflexão do que está posto no parágrafo 2º, do Artigo

58 da LDBEN, que rege: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Se partirmos do pressuposto de que a surdez é uma condição específica que precisa ser respeitada, entendemos que a educação não se constitui apenas do que rege a Lei, mas é resultado das projeções dos professores sobre os alunos, de suas visões acerca da educação e do ensino. Nesse sentido, os fazeres pedagógicos são marcados pelas concepções dos professores, diretores, coordenadores e demais pessoas da comunidade escolar (DORZIAT, 2003).

Desse modo, para que a educação possibilite processos includentes para os surdos, é necessário um projeto educacional que contemple as especificidades linguísticas e culturais desses alunos numa sistematização, elaboração e aplicação de propostas verdadeiramente coerentes com sua realidade bilíngue.

Pensar a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue demanda a necessidade de reafirmarmos, teoricamente, que nosso reconhecimento da diferença desses sujeitos está alicerçado na mudança de perspectiva de elaboração conceitual acerca dos mesmos. Saímos do direcionamento conceitual produzido pelos saberes da educação especial acerca dos surdos, das certezas e afirmações historicamente cristalizadas, que propalam a “verdade” clínica-reabilitadora, e buscamos, nos próprios surdos, em suas produções teóricas e também nas elaborações de ouvintes que problematizam as verdades instituídas, nos seus falares cotidianos, entender como é existir e elaborar o mundo basicamente pela visão.

Numa perspectiva de diálogo com a Sociologia das Emergências para uma Ecologia de Saberes, Santos (2007) coloca que um projeto social de emancipação reside na tentativa de fazer uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. No nosso caso, a ciência da educação de surdos carece, ainda, de espaços de construção de vivências educacionais para surdos que sejam pensadas, considerando suas idiosincrasias. Desse modo, será possível alargar o presente, nos dizeres de Santos (2007), e por causa desta intervenção direta, alterar o futuro educacional, político, social, linguístico, identitário, destes sujeitos. Acreditamos que as pesquisas, nessa perspectiva, configuram-se como um modo contra-hegemônico de fazer ciência na área da educação de surdos.

Para preenchermos essa lacuna, precisamos inserir a discussão numa visão cultural, entendendo que os surdos não são uma categoria homogênea que se contrapõe ao homogêneo grupo dos ouvintes. Semelhantemente a qualquer grupo social, os surdos são uma comunidade que, no plano pessoal e social, têm sua realidade, objetiva e subjetiva, influenciada e alterada pelos saberes que socialmente se instauram.

Nesse sentido, a proposta de Santos (2007) é uma intervenção no real, porque é preciso conhecer o que o saber produz na realidade. No tocante ao modelo bilíngue de educação para surdos, uma sala de aula em uma escola bilíngue de surdos é um espaço do perene desafio do diálogo entre os diferentes, como o é em qualquer escola. O seu valor, como já foi mencionado, está na constituição linguístico-cultural e como espaço político para a construção de identidades surdas.

Entendemos que as escolas bilíngues para surdos se constituem como espaços que permitem construções identitárias, que permitem buscar entender como os surdos fazem uso do sentimento de pertença ao grupo dos surdos, uma vez que em um espaço no qual não haja uma cultura escolar surda não haverá como o aluno ter um *feedback* para a construção de uma identidade surda afirmativa.

É papel da educação pensar no aluno de modo holístico, como um todo. Nessa perspectiva, é preciso pensar a escola como um espaço para além das questões de uso das línguas de sinais e portuguesa. Há aspectos de fundo, como o identitário, que precisam ser objeto de reflexão. Acerca dessa questão, Soares e Lacerda (2004), ao pesquisarem um aluno Surdo em escola regular, mostram que não há, naquele ambiente, condições para a construção de uma identidade surda positiva, uma vez que as vivências do aluno concorrem para a formação de uma identidade de ouvinte.

A esse respeito, Soares e Lacerda (2004, p. 129) evidenciam como a ausência do outro Surdo afeta o desenvolvimento do estudante:

A ausência dessa convivência dificulta, portanto, a construção da identidade, em sua condição de pessoa surda. No contato entre surdos, são percebidos modos de agir, pensar, comportar-se ante diferentes situações, posicionar-se ante o contexto social em que vivem. Além disso, possibilita um olhar para o ouvinte de outra forma, favorecendo a construção de identidade mais íntegra na relação com a sua realidade.

A partir dessa lógica, é possível entender a necessidade de que haja espaços institucionais educativos que permitam um fechamento contingente, nas palavras de Moreira (2005), para que os surdos possam ver-se no currículo de sua escola, na política de seu país, nas suas escolhas de vida. O fechamento contingente é necessário porque, ao congregar as semelhanças do que é ser surdo, é possível o reconhecimento positivo na diferença e a construção de relações saudáveis e mais equilibradas surdo-surdo, surdo-ouvinte, surdo-usuário de Libras como L1, surdo-usuário da Língua portuguesa como L2.

Assim, concordamos com Moreira (2005), ao afirmar que: “nesse enfoque, a instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o alguém, o eu, a identidade” (p. 137). No caso dos surdos, que são uma minoria socialmente pensada dentro do discurso da deficiência, estar em um espaço que os entenda sob outra ótica é fundamental para que, contingencialmente, uma identidade positiva surda possa existir.

A vivência cotidiana de conteúdos específicos da realidade surda não tem sido possível de ser explorada em escolas de ouvintes com surdos incluídos, por vários fatores, os quais ilustraremos brevemente. Tomemos como primeiro exemplo o estudo da literatura surda. Os poemas sinalizados de autoria dos surdos falam de uma realidade só possível de ser discutida, se professor e alunos compartilharem a mesma língua. A história dos surdos é outro componente que, transversalmente, só pode ser abordado com significado, se os alunos surdos puderem realmente participar, opinando e questionando sobre as posturas do passado, as do presente, visualizando, assim, o futuro.

A posição favorável a uma escola bilíngue está indissociavelmente relacionada com a realidade dos surdos de Sumé, apresentada por meio de nossas atividades extensionistas, através das quais buscamos conhecer esses sujeitos. É muito difícil ver que, terminada a primeira década do século XXI, ainda há seres humanos aos quais lhes são negados direitos humanos básicos como alimentação, habitação, saúde, educação, segurança. Mas é terrível constatar que, aliada a essa realidade de negação, ainda hoje os Surdos são impossibilitados de seu direito de se constituírem como humanos, considerando que a língua é um instrumento de humanização, já que é através dela que construímos nossas significações de mundo na relação com o outro.

Como movimento de resistência ao processo em curso, a comunidade surda nacional, utilizando-se da tecnologia que permite a gravação de vídeos para os surdos analfabetos ou com pouca proficiência no português, organizou um movimento dos surdos, desde 2010, contra a política de inclusão educacional, quando saiu a resolução nº 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 13 de julho de 2010.

No documento, a recomendação de que as crianças com deficiência fossem matriculadas em escolas regulares e que as escolas especiais se constituíssem como atendimento complementar ameaçou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), escola referência na educação de surdos por seu papel histórico. O INES foi a primeira escola para surdos criada no Brasil pelo imperador D. Pedro II, em 1857, sendo responsável pela disseminação da língua de sinais pelo país, que se constituiu ao longo da história como a Libras. A ameaça de fechamento do INES e das escolas para surdos no Brasil inteiro interferiria diretamente na função de escolarização integral que estes espaços escolares assumem. A seguir, apresentamos o texto na íntegra da Seção II, da Educação Especial, que trata sobre isso:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado;

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

*IV - a participação da comunidade escolar;
V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.*

A possibilidade de transformação do INES em espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) provocou a reação da comunidade surda em favor dessa instituição que, historicamente, constituiu-se como referência educacional para surdos, por duas razões. Primeiro pelo seu papel agregador e, portanto, possibilitador de desenvolvimento linguístico, cultural e identitário para seus alunos. Segundo, porque o INES se constitui como modelo nacional de educação bilíngue para surdos.

A relevância dessas digressões e incursões ao âmbito nacional possibilita-nos trazer à cena o fato de que a criação de uma escola bilíngue, dentro de uma realidade nacional de ameaça de fechamento de escolas para surdos existentes, faz parte de uma luta política de um processo social de confrontação de grupos sociais e perspectivas conceituais diferentes. No caso, os surdos falantes da Libras e os inclusivistas³³.

O conflito político instaurado ficou patente nos resultados da Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, quando as propostas apresentadas pelos delegados surdos não foram aprovadas, sendo excluídas do documento final, mesmo no formato de moção, ferindo o direito de cidadania dos representantes surdos. No momento, foi então elaborada, na FENEIS, uma Carta Denúncia dirigida ao MEC, dando conta de que a exclusão das propostas dos surdos não havia passado despercebida e que era necessário respeitar as decisões desse grupo.

A moção aprovada em plenária, devidamente protocolada e filmada durante a Conferência, não foi incorporada ao documento final, ou seja, as propostas apresentadas e discutidas e, em princípio, aprovadas pelos delegados, foram propositalmente excluídas pelos que elaboraram o documento final. As comunidades surdas de todo o Brasil querem, então, garantir não somente a sua participação nas discussões políticas e educacionais do país, mas querem garantir

33 Rezende (2010) discute em sua tese, "Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos", a condição de surdos implantados e a negação da língua de sinais e da cultura surda por esses sujeitos.

que suas reivindicações sejam postas nos documentos oficiais e na prática (FENEIS, 2011³⁴).

Em maio de 2011, foi organizado pela FENEIS e aderido pela comunidade surda nacional o movimento surdo em prol da cultura e da educação bilíngue que levou milhares de surdos a Brasília. Toda essa mobilização é construtora da ideia de que é preciso que as escolas para surdos que venham a existir se constituam legalmente como bilíngues.

A educação bilíngue se constitui, por si mesma, um modelo regular de ensino. O modelo educacional bilíngue possui a mesma estrutura curricular adotada nas escolas regulares, incluindo, de forma transversalizada, em seus componentes, as necessidades de abordagem das especificidades dos surdos, a exemplo do estudo formal da língua de sinais, da literatura surda, da história dos surdos, da geografia que reflete sobre os territórios e as fronteiras vividas pelos surdos, entre outras áreas de estudo do currículo específico.

Mais do que uma abordagem linguística e de conteúdos, a escola bilíngue defende a importância de um currículo culturalmente engajado. Isso quer dizer que, para além da língua de sinais como dispositivo comunicacional e pedagógico e conteúdos que reflitam as especificidades dos surdos, há a necessidade de desenvolver um processo de escuta em torno da alteridade surda: como as recepções e elaborações visuais, próprias desse grupo, podem ser contempladas nos processos educacionais.

Isso envolve a forte necessidade de composição de uma comunidade surda na qual seus membros se constituam cultural e identitariamente como surdos. A dificuldade que os surdos no Brasil têm para tal ainda é a ausência de uma política nacional que promova a Libras, apesar de esta ser a segunda língua nacional, desde que foi assinada a Lei 10.436, em 24 de abril de 2002.

3.1 O processo de criação da escola bilíngue

Foi no interior de todo esse conjunto de eventos que as primeiras movimentações para a existência de uma escola bilíngue para surdos em Sumé

34

http://xa.yimg.com/kq/groups/1665875/2020094378/name/Proposta_FENEIS_Modifica%C3%A7%C3%A3o_ProjetodeLei_8035_2010.pdf (acesso dia 14/01/2013)

tiveram início, em março de 2011, quando, após a verificação empírica de inexistência de uma comunidade surda não articulada, construímos o projeto de extensão “Fomento à organização da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”, inserido no Programa de Direitos Humanos do Cariri e vinculado institucionalmente ao PROBEX 2011, da UFCG.

Como já apresentado em seção anterior, o projeto possibilitou-nos a realização do mapeamento dos surdos do município, como também a produção de dados iniciais acerca de suas condições sociais, educacionais e linguísticas. O PROBEX 2011 foi aprovado para funcionamento de maio a dezembro de 2011.

Os objetivos do PROBEX/2011, relacionados ao projeto de fomento à comunidade surda de Sumé, foram:

Objetivo geral do Programa: Promover práticas em políticas públicas voltadas aos direitos humanos, atuando no campo da prevenção de possíveis lesões aos mesmos.

Objetivos específicos do projeto “Fomento a organização da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas”:

- 1) Fomento à construção da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas.*
- 2) Colaborar com a formação da comunidade surda de Sumé concomitantemente ao mapeamento das pessoas Surdas, realizado na região pelos Agentes de Saúde que trabalham no Programa Saúde da Família (PSF);*
- 3) Propiciar o acesso à cultura e à informação por parte da comunidade surda local, promovendo o uso e a difusão da Libras como língua das comunidades surdas do Brasil, no município de Sumé e cidades circunvizinhas, através da inclusão de uma intérprete de Libras nas ações do NEXT do CDSA para a comunidade geral;*
- 4) Realizar treinamentos com professores da rede pública municipal de educação, no âmbito do processo de implantação da Escola Bilíngue para Surdos de Sumé.*
- 5) Dar visibilidade para a comunidade surda a se formar na região e a língua por ela utilizada, com o estímulo à participação dos Surdos da cidade em eventos promovidos pelo CDSA, sejam do NEXT, ou da Unidade Acadêmica de Educação do Campo(UAEDUC);*
- 6) Colaborar com a Secretaria de Educação do município de Sumé e escolas da rede municipal, de acordo com a demanda de conhecimento a nós apresentada, promovendo estudos e discussões relacionados à área dos Estudos Surdos;*
- 7) Contribuir com uma cultura de inclusão social através de estudos que possibilitem o acesso das pessoas Surdas aos seus direitos,*

encabeçado pelo supremo direito humano de aquisição de uma língua natural;

8) Reconhecer a importância da língua de sinais para o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais das pessoas Surdas.

Para viabilizar a consecução de tais objetivos, foram contratadas intérpretes para os eventos promovidos pelo Núcleo nos anos de 2010 e 2011. Os cursos de extensão ministrados por seus professores para a comunidade jovem também contaram com a participação desse profissional, apesar de sabermos da ausência da língua de sinais oficial pelos surdos da cidade. Além disso, os movimentos de estudo estimularam discussões acerca dos seguintes temas: concepções de surdez, aquisição de linguagem, identidades e cultura surda, processos de ensino-aprendizagem de primeira e segunda língua, de modo que novas posturas sociais e educacionais pudessem ser construídas na região.

Tais estudos desencadearam na região um processo de visibilização dos indivíduos surdos que existem na sociedade local, mas que estavam invisibilizados. Como fruto dessas discussões e da ação próativa de professores do CDSA, o Município encampou a ideia de implantação da Escola Bilíngue para Surdos de Sumé, grande conquista para educação local, resultado da articulação da UFCG/CDSA, através de seus docentes, com a Secretaria Municipal de Educação.

Paralelamente, apresentamos no mês de abril à UAEDUC o projeto para implantação da escola bilíngue para surdos. O caminho percorrido para sua construção necessitou de articulações realizadas entre o CDSA e a prefeitura de Sumé. Com a versão elaborada para apresentação na unidade, no final de março, procuramos o prefeito municipal para saber das possibilidades de efetivação do projeto em questão. Naquele momento, o senhor prefeito pediu para que uma reunião fosse agendada com o diretor do Centro, pois uma ação como esta demandaria, em sua visão, uma reunião com outros segmentos da prefeitura e da universidade, de modo que a proposta ficasse esclarecida para todos, inclusive com as responsabilidades de cada instituição acordadas previamente.

Assim, a reunião foi agendada para 31 de março de 2011. Participaram da mesma o prefeito municipal, o diretor do CDSA, a coordenadora administrativa da UAEDUC, dois professores assessores de extensão do Centro, as secretárias de assistência social e de educação do município e a professora responsável pelo projeto. Na reunião, ficou acordado que a secretária de assistência social entraria

em contato com a secretária da saúde, para que a mesma acionasse os agentes de saúde para mapear os surdos do município. No momento, acordamos também um encontro com a secretária da saúde para sistematização da ação de mapeamento. A seguir, vejamos o registro feito por nós em diário de campo sobre a referida reunião:

A reunião foi ótima, a recepção às minhas ideias foi muito boa. Interessante como questões tão elementares para quem está na área não são nem cogitadas pela sociedade em geral. [...] o mais interessante é a aceitação da proposta ao modelo bilíngue. Começo a firmar a tese de que quanto mais distante dos centros do poder, maiores são também as possibilidades de intervenção e alteração da realidade. É possível que as razões para o acatamento estejam vinculadas à necessidade de interlocução efetiva com pessoas que estudem a questão dos Surdos. Qual terá sido a formação que as professoras daqui receberam? Talvez o crédito que a universidade tem na região também possa ser um fator, afinal desde a fundação do CDSA em 2009 que tudo na cidade tem mudado. Preciso ficar atenta para construir as relações entre o discurso da inclusão propalado e a realidade de formação das professoras (Diário de campo – 24/03/2011).

Do registro feito em diário, surgiu a necessidade de produzir informações sobre a formação para a educação de surdos recebida pelas professoras. A discussão e análise dessas questões são apresentadas em outro tópico deste trabalho.

Devido à demanda das ações envolvidas, após aprovado na unidade, o projeto foi encaminhado para o CEPE, de modo que pudesse constituir-se como ação do CDSA.

Na reunião ocorrida com a secretária da saúde do município, acrescentamos questões ao levantamento a ser feito pelos agentes de saúde, referentes à existência de pessoas com deficiência nas residências, o tipo de deficiência e se havia diagnóstico com laudo médico, conforme registramos em diário de campo:

Hoje não conversei com a secretária da saúde mesmo, mas com sua assessora. Eu não sabia, mas há uma ficha que mensalmente é preenchida pelos agentes ao irem para as residências das pessoas. Para facilitar, eu sugeri que fossem incluídas as seguintes questões que me interessam na ficha: tem pessoa com deficiência na família? Qual é a deficiência? Existe laudo médico comprobatório? Agora é esperar. N. me falou que haverá reunião com os agentes na próxima segunda e que ela vai pedir que eles incluam as questões em suas fichas. Agora é aguardar os resultados (Diário de campo – 08/04/2011).

O mapeamento via agentes de saúde se mostrou eficiente como incursão inicial para a descoberta dos surdos no município, uma vez que nenhuma secretaria tinha esse registro entre seus documentos, fato que também registramos:

Fico pensando como no Brasil os Surdos são invisíveis. Não há dados sobre eles em nenhuma Secretaria. Como produzir políticas para pessoas que não constam nos sistemas? A resposta é simples: não existem políticas. Se eles não existem como Surdos, politicamente falando devem existir no imaginário das pessoas naquele par binário ouvinte/surdo, sendo eles colocados sempre no lugar do incompetente, incapaz, impossibilitado (Diário de campo – 10/04/2011).

A detecção dos surdos através dos agentes de saúde não foi conclusiva, pois, à época, surdos conhecidos de alunos extensionistas não foram detectados. Assim, por sugestão de uma aluna extensionista, o movimento de pesquisa contatou o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e o projeto da Prefeitura “De olho no futuro”. Assim, mais surdos foram detectados, somando o número já expresso de 20 surdos.

Os resultados do mapeamento feito pelos agentes de saúde nos deram conta de que havia na cidade em 2011, 232 (duzentos e trinta e duas) pessoas com deficiência. Este dado é bem diferente do apresentado pelo IBGE/2010, pois, de acordo com o censo demográfico/2010, na cidade de Sumé residiam 5.701 pessoas com deficiência.

Especificamente em relação aos surdos, o IBGE apresenta a existência de 944 pessoas na categoria “pessoa com deficiência auditiva”. Destas, 192 são classificadas pelo gráfico como pessoa com deficiência auditiva – grande dificuldade - e 752 como deficiência auditiva – alguma dificuldade.

O projeto de implantação foi aprovado pelo CEPE em 29 de setembro. Em outubro, procedemos com a divulgação e inscrições dos professores do município para a formação.

Em novembro, convidamos uma professora³⁵ da UAED/UFCG, campus de Campina Grande, estudiosa das políticas públicas do Brasil para a educação, para promover uma palestra sobre o papel dos Planos Municipais de Educação, o Plano Nacional de Educação, o papel desses dois planos para o desenvolvimento da educação nacional e qual a autonomia dos municípios com relação a este último. A

palestra foi estendida para os secretários municipais de educação dos dezessete municípios das cercanias³⁶ de Sumé.

Após a apresentação da professora, expomos nossa proposta de implantação de uma escola bilíngue para surdos em Sumé e a importância de construção de parcerias entre os municípios para a existência de um modelo educacional que realmente atendesse às necessidades educacionais desses sujeitos e propiciassem uma educação escolar adequada. Naquele momento, a representante da secretaria de educação de Monteiro solicitou a participação de professores de seu município. Assim, a formação contemplou vinte e sete professores de Sumé e três professores de Monteiro, totalizando 30 professores.

Aqui, valemo-nos da fala da professora Patrícia Rezende³⁷, líder do movimento surdo nacional por escola bilíngues para surdos, para justificar a necessidade da construção de parcerias entre os municípios:

A lógica para a matrícula dos Surdos na escola não é a mesma que a dos ouvintes. Enquanto estes últimos precisam ser contemplados com a matrícula pela proximidade de sua residência, para o Surdo, a lógica precisa ser de agregação do maior número possível de Surdos no espaço escolar. É o contato dos Surdos entre seus pares que propicia a estes seu desenvolvimento linguístico, identitário e cultural, por conseguinte, a sua autonomia (Fala realizada no Ato público de abertura do Movimento Setembro Azul II³⁸, na Paraíba, realizado em 04 de setembro de 2012).

Em sua fala, Patrícia traz para reflexão a necessidade de se pensar que a lógica que rege a educação para os ouvintes não é a mesma para a educação dos surdos. Esse é o primeiro critério para o estabelecimento do respeito às diferenças constitutivas dos dois grupos de sujeitos, fundamental para que a educação cumpra seu papel social. Nesse sentido, reafirmamos a argumentação de que a aquisição da linguagem depende do compartilhamento de uma língua; de que é no convívio com seus pares usuários de língua de sinais que o sujeito surdo poderá se desenvolver plenamente.

36 Municípios que compõem o cariri ocidental: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá, Zabelê.

37 Patrícia Luiza Ferreira Rezende é pedagoga, psicopedagoga, doutora em educação, diretora de políticas educacionais da FENEIS. Na atualidade, uma dos oito doutores surdos no Brasil.

38 O Movimento Setembro Azul é uma ação da comunidade surda pela educação bilíngue, a cultura e a identidade surda. Sua primeira versão aconteceu em 2011 quando da luta pelo não fechamento do INES.

As ideias dessa estudiosa, assim como de outros, foram a tônica da formação inicial dos professores, que contou também com 25 horas/aula de Libras, ministradas por instrutores surdos das escolas para surdos dos municípios de Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo. Posteriormente, em fevereiro de 2012, ministramos 15 horas/aulas, que envolveram conhecimentos da história dos surdos, das políticas de inclusão nacionais e seus desdobramentos para os surdos, o papel das línguas de sinais e portuguesa na escola bilíngue, o ensino de português para surdos como segunda língua, oficina de expressão corporal e teatral. Nosso intuito em propiciar uma formação para essa quantidade de professores foi o de promover acesso aos estudos relacionados à educação de surdos a um número maior desses sujeitos.

Acerca da formação dos professores, reafirmamos que as informações que tivemos foram de que os docentes de Sumé não haviam participado de estudos específicos na área da educação de surdos. Como o modelo de educação inclusiva vivenciado por Sumé invisibilizava os surdos, nunca havia se cogitado que esta se constituísse como área de conhecimento. Essa invisibilidade ficou clara, ao perguntarmos aos professores se a Secretaria de Educação promovia alguma ação de formação específica sem ser a que vinha de Campina Grande. Nesse sentido, vejamos as respostas:

Não. Dentro da coordenação pedagógica a gente não pensou, porque como eu lhe disse o que vinha sendo trabalhado era a política de educação inclusiva. Então, até então, não foi pensado (Linhas 300 – 302 / Coordenadora pedagógica).

Não, a gente tratava essa formação de uma forma geral. Tudo, professora, tudo era de forma geral (Linhas 83 – 84 / Secretária de educação).

Não, praticamente não. Chegava a inclusão de um modo geral. Chegava dentro de um contexto geral, mas de surdos, que eu tenha conhecimento, não (Linhas 43 – 45 / Professora com surdo incluído).

Essas respostas nos possibilitam entender como a perspectiva de educação inclusiva adotada no Brasil é excludente para o surdo, porque o apaga como sujeito constitutivamente diferente do ouvinte.

Concomitantemente à formação dos professores, foram negociados com a secretaria de educação os elementos que seriam fundamentais para a implantação da escola. A professora, que já havia tido um aluno surdo e estava à disposição da secretaria, foi responsável direta pelo contato com o advogado da prefeitura para

que o projeto de lei da escola bilíngue fosse produzido e saísse do gabinete do prefeito. Assim, foi-nos requerida [a mim e à referida professora], pelo setor jurídico da Prefeitura Municipal de Sumé, uma justificativa para a existência da escola. A produção deste documento contemplou também a estrutura organizacional da instituição.

O texto produzido serviu de base para a elaboração da Medida Provisória nº 3, de 13/01/2012, acompanhada da Exposição de Motivos nº 1, da mesma data, que foi assinada pelo prefeito e encaminhada à Câmara de Vereadores.

Nesse movimento de ações simultâneas, a secretaria de educação buscou espaços já construídos, onde a escola bilíngue pudesse funcionar. Assim, foi aproveitado o espaço de uma escola que havia sido desativada, em 2003, na comunidade Mandacaru³⁹, pelo fato de possuir um número reduzido de alunos.

A definição do espaço possibilitou, desse modo, o início das aulas da escola bilíngue, antes mesmo de sua criação oficial. O processo de implementação da referida escola foi registrado no caderno de pesquisa, da seguinte forma:

As aulas da Unidade Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos "Nossa Senhora da Conceição"⁴⁰ terão início na próxima segunda-feira, dia 12/03/2012. Na quinta-feira (24/03/2012), teremos sessão na câmara de vereadores para votação do projeto de lei que institui o modelo de educação bilíngue para Surdos no município. Nesse momento, eu, Ido (nosso instrutor Surdo) e Patrícia (a professora ouvinte) teremos um momento para explanação do que significa o modelo educacional bilíngue para os Surdos e como ele se concretiza na escola bilíngue. A expectativa é de que os vereadores aprovem o PL para que o prefeito possa transformá-lo em lei municipal o mais breve possível (Diário de campo –10/03/2012).

A criação dessa escola mostrou, na prática, que é possível agir, contra-hegemonicamente, ao projeto de educação inclusiva, adotado pelo MEC, seguindo as orientações conceituais do movimento por escolas bilíngues. Além dela, no Brasil, muitas escolas especiais de perspectiva oralista, ao longo do tempo, alteraram seu projeto pedagógico, deixando de ser espaços reabilitacionais, para constituírem-se como *locus* institucional do modelo bilíngue. Em São Paulo, o prefeito, por decreto, transformou seis escolas especiais em escolas bilíngues.

39 Comunidade Mandacarú é o nome de um bairro de Sumé situado em direção da saída para a cidade do Congo.

40 A escola bilíngue foi implantada em um espaço escolar desativado pela prefeitura ao nuclear algumas escolas. O nome da escola anterior permaneceu.

O Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, da prefeitura municipal de São Paulo⁴¹, foi usado como modelo para a construção da Medida Provisória que foi transformada no projeto de lei nº 209/2012 da escola bilíngue de Sumé e apresentado à Câmara de Vereadores em 08 de março de 2012. O Projeto de Lei foi encaminhado à Comissão de Justiça e Redação, formada por três membros, a saber, os vereadores: Fabíola Ferreira da Silva (presidente), Vicente Lourenço (relator) e Maria das Graças Brás Batista (membro). Essa comissão analisou e emitiu Parecer favorável ao Projeto.

Apresentado em sessão ordinária na Câmara de Vereadores, no dia 22 de março de 2012, o parecer foi aprovado. Acerca da sessão ocorrida na câmara na qual os vereadores, por unanimidade, votaram a favor do projeto de lei para instituição do modelo de educação bilíngue para surdos no município de Sumé, os registros do diário de campo dão conta da seguinte informação:

Ontem (22/03/2012), foi aprovado o projeto de lei 209 de março de 2012 que implanta o modelo bilíngue de educação de Surdos na cidade de Sumé e funda a Unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos "Nossa Senhora da Conceição". Foi pedido pela presidência da Câmara que eu fizesse uma explanação da importância desse projeto para Sumé. Eu disse que o projeto de uma escola bilíngue para Sumé permite aos Surdos do município e região o usufruto do direito humano inalienável de viver e ser constituído por uma língua e de participar de um espaço educacional de interações constituídas por essa língua. Que era importante despersonalizar a ação e entender que ela não é minha, apenas. É fruto da luta do movimento nacional da comunidade surda pelo direito de ter escolas que atendam a sua condição linguística de usuários de uma língua de modalidade gestual-visual. Os Surdos do Brasil inteiro lutam pelo direito de estudarem em uma escola que, de verdade atenda a sua condição visual. Em seguida a minha fala, foi feita a votação do projeto em caráter de urgência. A aprovação foi unânime. O documento volta agora para o gabinete do prefeito para ser transformado em decreto municipal.

UFAAAAAAAAAAAA que alívio!!!

Estou muito feliz!!!

A segunda etapa agora é a construção e vivência do modelo bilíngue dentro da escola (Diário de campo – 23/03/2012).

41 O Decreto 52.785, de 10/11/2011, teve como função atender a política de Atendimento de Educação Especial, norteadora do Programa Incluir, que havia sido instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.

Em 23 de março de 2012, a Câmara encaminhou ao Executivo, em forma de autógrafo nº 69/2012, o Projeto de Lei para ser sancionado e publicado.

A escola, por fim, foi inaugurada no dia 31 de março de 2012. Nesse momento, o prefeito assinou a Lei nº 1.052, de 30 de março de 2012, que cria a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos “Nossa Senhora da Conceição”, na rede oficial do sistema municipal de ensino.

Como ato de firmação de parceria, foi assinada uma carta de intenções entre a UFCG e a prefeitura de Sumé. No referido documento, as duas instituições firmam o compromisso mútuo, mas diferenciado, de acordo com as funções de cada uma, para a construção de uma educação bilíngue real em Sumé. A UFCG se compromete em manter assessoria pedagógica à escola, contribuindo com o desenvolvimento da educação bilíngue para surdos na região e a prefeitura firmou o compromisso de manter a escola como campo para a pesquisa e a extensão a serem realizadas pela UFCG.

O projeto de uma educação bilíngue no cariri paraibano é muito recente. Assim, certamente, depende de pessoas que acreditem neste modelo e que, por acreditarem, atuem sobre ele, possibilitando que práticas em uma perspectiva de emancipação dos surdos aconteçam. No entanto, o fato de a escola existir a partir de uma política pública nos permite acreditar que seu desenvolvimento se alicerça e fortalece na atuação direta do poder público.

4 SOU SURDO E NÃO SABIA? CONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA, IDENTITÁRIA E CULTURAL DE SURDOS DE SUMÉ/PB

Não haverá invenção de sentidos se não houver materialidade e conhecimento de qualquer ordem produzindo condições para a sua criação.⁴²

Nesta seção, nosso foco de análise são as condições linguísticas, identitárias e culturais dos surdos sumeenses em seu contexto social de, primeiramente, ausência como comunidade surda organizada e, depois, de pertencimento enquanto grupo, com a implantação da Escola Bilíngue para Surdos de Sumé, em 2012.

Como já afirmado anteriormente, em 2010, quando do início da pesquisa, nutríamos grandes expectativas de encontrar com os surdos de Sumé. Acreditávamos que bastava identificar seus pontos de encontro, para dar início ao movimento de participação na comunidade surda e de identificação das questões mais prementes do grupo.

A visão de que a comunidade surda de Sumé se encontraria com algum tipo de organização pode ser atribuída ao imaginário que a globalização⁴³ permite produzir, fazendo-nos construir uma lógica de transferência de concepções e práticas, influenciados por alguns elementos gerados pela interconexão da atualidade via rede mundial de computadores, que alteram nossas relações em termos de espaço-tempo (HALL 1998).

Em termos gerais, alguns elementos foram observados por nós na convivência entre os surdos, tais como: a atual realidade de relações tecnológicas, nas quais os surdos postam na internet, em línguas de sinais, suas declarações, comentários etc.; o contato virtual e físico com surdos militantes da causa surda que aproveitam todas as oportunidades que têm para viver os espaços de sinalização: praças, shoppings, escolas etc.; e as possibilidades de trocas de informações e de comunicação, devido a viagens, que sabemos ser muito comuns, do interior para cidades maiores, a fim de que compras e exames médicos sejam realizados. Tais elementos, determinantes para a crescente organização de comunidades surdas,

42 Maura Corcini Lopes (2007, p. 17).

43 Hall (1998) coloca a globalização como processos em escala mundial de interconexão que interferem nas organizações de espaço-tempo, atravessando fronteiras.

sobretudo nos centros urbanos, levaram-nos ao equívoco de acreditar que íamos encontrar um grupo de surdos socialmente ativo também em Sumé.

Isso se deu, principalmente, devido à especificidade de nossa inserção em uma comunidade surda forte, estudiosa e politicamente atuante, como é a de Campina Grande. No entanto, a realidade de Sumé nos surpreendeu com a ausência de uma comunidade surda. O que havia eram surdos em espaços diferenciados que desconheciam a Libras e que, dentro de uma população de cerca de dezessete mil habitantes, com pouco mais de vinte surdos, pouco se conheciam e, por causa desse contexto, desconheciam-se enquanto surdos.

Tal desconhecimento identitário não se refere à questão biológica de não ouvir. Por acreditarmos, assim como Hall (1998, p. 13), que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente”, buscamos entender o processo de construção identitária dos surdos de Sumé, a partir de uma perspectiva de análise que problematiza a naturalização das identidades surdas como mera oposição às identidades ouvintes ou como simples identificação audiológica entre sujeitos.

Desse modo, procuramos discutir as identidades surdas de Sumé, a partir do fio condutor de suas histórias de vida e de eventos ocorridos, apresentando-os e analisando-os em três tópicos: 1) as possibilidades de constituição identitária e cultural de homens, mulheres, adolescentes, meninos e meninas surdos; 2) o processo de apropriação da Libras e as possibilidades de afirmação de ser surdo, a partir do início da formação da comunidade surda; por fim, 3) as expectativas de futuro. Esses pontos serão analisados, tomando como ponto de partida das discussões o movimento inicial de organização da comunidade surda do município, em 2012, com a fundação da escola de surdos.

Buscar apontar possibilidades nas identidades dos surdos de Sumé se constitui como uma necessidade para a desestabilização das verdades cristalizadas acerca desses sujeitos. Verdades estas que, historicamente, têm inventado a surdez como uma condição clínica e que, portanto, essencializam as identidades dos surdos à condição de donos de corpos a serem curados (REZENDE, 2010).

Portanto, a reflexão aqui desenvolvida está alicerçada na surdez, para além de mera condição de falta audiológica, que apenas atesta que os surdos não são como os ouvintes, construindo uma identidade de deficiente. Desejamos adentrar em outros lugares teóricos que vejam e pensem os surdos como pessoas sócio-

historicamente constituídas, e, por isso mesmo, diferentes nas suas possibilidades de desenvolvimento humano.

Sabemos, pois, que o fazer científico do Século XVIII e, mais forte e contundentemente, do Século XIX, tendo a abordagem positivista como lastro e, no caso da surdez, a medicina como área de concentração para realização das pesquisas e de legitimação de discursos, engendrou, criou, inventou um modo de compreender a surdez, que foi o modo clínico-terapêutico.

Acerca da surdez como uma invenção normalizadora, Rezende (2010, p. 44), em sua tese de doutoramento, coloca:

Foi nesse campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção. Técnicas de correção inventadas. Discursos científicos inventados. Saberes e práticas discursivas inventadas. Discursos fabricados sobre a normalização surda.

Uma invenção da surdez em diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos (LOPES, 2007) – com seus diferentes olhares sobre os sujeitos surdos ao longo dos tempos e espaços. Essa invenção não é originada, é construída conforme as interpretações que temos sobre o corpo surdo.

Nesse sentido, os saberes clínico-terapêuticos instituídos como verdades absolutas sobre os surdos, que os viam apenas como orelhas ambulantes a serem reabilitadas, bocas que pareciam ter apenas a função de produzir fala oral, corpos que precisavam ser controlados ao ponto de que olhos, face, mãos e tronco não soubessem a diversidade de possibilidades em suas existências, causaram marcas indeléveis em existências individuais e coletivas de surdos por todo o planeta.

Todo o exacerbado modo de padronização do ser humano, de negação das diferenças como possibilidades de crescimento, sobretudo das diferenças mais marcadas como a surdez, dificultou a criação de espaços de vivência coletiva entre os pares surdos sumeenses, de constituição identitária e cultural que dialogassem com os modos de ser e viver dos surdos do município, região, Estado, país, etc, de participação em uma comunidade linguística, conseqüentemente, de aquisição da Libras em tempo ótimo para desenvolvimento de processos linguísticos e cognitivos.

Essa realidade, marcada pela ausência da cultura surda, motivou-nos a desenvolver ações que aproximassem os surdos da cidade de sua própria condição surda e, a partir daí, observar se, no processo de apropriação da Libras, há

emergência de posicionamentos afirmativos dos surdos como sujeito e, se possível, como comunidade.

Para entender esse processo, baseamo-nos em relato de pessoas surdas que mostraram que os surdos que convivem em espaços familiares exclusivamente auditivos desenvolvem a percepção da impossibilidade da comunicação oral-auditiva. No entanto, isso não significa a consciência de ser-surdo, pois não há uma relação direta entre a falta de entendimento do que as bocas dizem e a compreensão de ser surdo. A citação autobiográfica de Strobel (2008, p. 25), em sua tese de doutoramento, mostra-nos, por meio de sua vivência, como acontece o processo de compreensão de não ser como os ouvintes são, o que não quer dizer que neste momento haja a compreensão de ser surdo:

Eu não percebia o que era ser surda até ter mais ou menos seis anos de idade, antes percebia que todos em casa conversavam comigo através de gestos, apontações e de articulações lentos dos lábios. No decorrer da vida diária não tinha motivos para pensar sobre as diferenças porque minha mãe comunicava desta mesma forma com os meus dois irmãos acho porque eles eram pequenos ainda. Até que de uma forma incidental aconteceu em que eu estava observando a mãe conversar falando rapidamente com minha irmã e eu não a entendia, minha irmã respondia falando e eu entendi que ela era igual como meus pais, como aos meus vizinhos, como as outras pessoas na rua e comecei a compreender que eu era diferente do resto de família e eu me senti sozinha contra o mundo porque eu não conseguia falar da mesma maneira que meus irmãos e pais.

A autora acrescenta logo a seguir: “Associava a minha diferença com a maneira de comunicação e não com a falta de audição, me senti excluída de tudo” (STROBEL, 2008, p. 25).

Muito interessante como ela coloca, logo após seu próprio depoimento, o momento em que outra surda, Shirley Vilhalva, percebeu que era diferente das demais crianças:

Trago outro exemplo da autora surda Vilhalva, ela associava a diferença dela com a aparência física e por isto ficava confusa porque não se via diferente dos demais sujeitos: (...) descobri que eu era diferente das demais crianças, isso aconteceu durante uma brincadeira de pau-a-pique, se é que existe essa brincadeira, todas crianças ficavam de um lado da outra e uma determinada pessoa gritava: ‘já’, e todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo e para minha surpresa eu fiquei parada no mesmo lugar, levei um susto e pensei: - O que aconteceu? Por que eles correram e por que eu fiquei? Tudo isso passava de forma de um filme dentro de minha cabeça, senti em meu corpo algo estranho e

comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei para meu corpo dos pés a cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés a cabeça e nada encontrei de diferente. (...) (STROBEL, 2008, p. 25)

Se a surdez for considerada a única marca diferenciadora do sujeito, não haverá diferenças físicas visíveis. Esta condição explica o vazio encontrado por Shirley Vilhalva. Embora não houvesse nela diferença visível, ela tomou consciência de que não respondia aos estímulos do mundo como as demais crianças com as quais brincava. No entanto, isso também não significava a consciência de ser-surda.

A consciência do ser-surdo é, segundo relatos dos próprios surdos, constitutiva do contato dos surdos, através da língua de sinais. É nesse contato que surge a possibilidade da tomada de consciência de uma existência que se constitui de modo basicamente visual e das possibilidades de ser no mundo. Rezende (2010, p.30) narra, autobiograficamente, em sua tese de doutoramento, como a convivência com os surdos transformou a sua vida:

Mas, em 1994, aos 21 anos de idade, comecei a trabalhar em uma empresa onde havia muitos funcionários surdos. Isso foi crucial para o meu despertar. Comecei também a frequentar uma das associações de surdos em Belo Horizonte, e então podia conversar rir, brincar e ter amigos.

A comunidade surda teve, assim, um papel fundamental na mudança que se operou dentro de mim. Ela possibilitou a construção do meu ideal de futuro, redefiniu minha história de vida, minha voz e minha atitude em relação às adversidades. Causou uma verdadeira revolução na minha vida. Descobri que podia ir mais além, e o aprendizado de Língua de Sinais ampliou minha visão de mundo.

Assim, entendemos que é por meio da língua de sinais que as identidades surdas se constituem, não, mera e binariamente, em oposição às identidades dos que não são surdos, os ouvintes, mas de modo relacional, constitutivas da consciência de como é ser surdo no mundo, em detrimento do mundo dos ouvintes.

A busca pelos surdos e surdas de Sumé acrescentou, portanto, a necessidade de desenvolvermos um processo investigativo que superasse a nossa intenção inicial de apenas construção de uma escola bilíngue. Era preciso considerar todo movimento de visibilização da surdez na cidade, que envolvia relação dos surdos com os outros e dos surdos consigo mesmo. Isso nos levou a pensar sobre as expectativas de construção de futuro, a partir da apresentação de uma possibilidade educacional adequada às condições linguísticas das pessoas surdas.

A elaboração de possibilidades de futuro de outros em um trabalho investigativo desse porte demandou um diálogo amplo entre os vários setores sociais – como prefeitura municipal, câmara de vereadores, secretarias de educação, universidade, programas de saúde da família etc.- e os anseios dos surdos sumeenses e dos profissionais envolvidos no projeto de escola, atrelados a uma perspectiva teórica que permitisse o exercício imaginativo de apreensão de uma dada realidade e suas possibilidades de fuga ao modelo hegemônico de visualização da ciência, da história, da sociedade, enfim, da vida.

Essa perspectiva teórica esteve consentânea, então, com a visão de que não há uma evolução linear nem da sociedade, nem da ciência, e, no caso do Brasil, de que não há uma única aspiração de brasilidade. Nesse contexto, os surdos brasileiros são um grupo com lutas políticas e sociais específicas, as quais também fazem a máquina da sociedade rolar. Há neste grupo lutas coletivas, mas também lutas específicas. As dos surdos de Sumé se constituem, nesse momento, como lutas pela visibilização de cada um, mas também do coletivo, da comunidade, da escola.

Em escala nacional, todo o movimento da comunidade surda é pela mudança na sociedade, no tocante ao cumprimento de direitos educacionais e sociais, mas, principalmente, pelo direito inalienável de constituir-se linguisticamente. Essa é uma posição específica dos sujeitos surdos na luta pelos espaços sociais.

Concordamos com Hall (1998, p. 17), ao colocar as sociedades como “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’”. Nesse sentido, as demandas peculiares à condição de ser dos surdos precisam ser consideradas, mas, para tal, precisam ser conhecidas, por eles próprios e pela sociedade em geral.

Para esclarecer esses aspectos, propomo-nos aqui a construir um profícuo diálogo entre autores da psicologia da linguagem, da sociologia e da educação, com pesquisadores dos Estudos Surdos que também tratam da questão de desenvolvimento de linguagem, língua e identidades culturais.

4.1 Pensando as condições de constituição identitária e cultural dos surdos de Sumé até o ano de 2012

Refletimos neste tópico acerca das identidades culturais dos surdos sumeenses tomando como lastro teórico os Estudos Culturais, porque ele nos permite refletir sobre suas idiossincrasias em um contexto teórico de desnaturalização da surdez como deficiência e permite a problematização da normalidade, lastrada em verdades cristalizadas.

Hall (2003), ao discutir as identidades diaspóricas de caribenhos que moram na Grã Bretanha ou que moraram em outros países e voltaram para o Caribe, lança mão da seguinte questão: “como conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?”. Apropriamo-nos da mesma questão para pensar os surdos de Sumé no tocante à construção de sua identidade após a desagregação, o esfacelamento, a invisibilização do ser surdo causado pelo oralismo.

Para pensar as identidades diaspóricas caribenhas, Hall (2003) lança mão do seguinte percurso para abordagem da questão: 1. As nações como as compreendemos na modernidade são comunidades imaginadas⁴⁴; 2. Existe um mito fundador do Caribe que ajuda a constituir o desejo de uma narrativa identitária e cultural caribenha pura; 3. Não é possível uma identidade pura, porque a pureza foi violada, existe “algo no meio” (p.35), entre o que se foi e o que se é; 4. As culturas são construções “locais”, mas na atualidade não é mais tão fácil dizer onde elas se originam; por fim, 5. As identidades atuais não são imagens macilentas de identidades originais, são resultados de formações próprias, “relativamente autônomas”, por isso é possível falar de “repetição-com-diferença ou reciprocidade-sem-começo” (p.37).

O modo adotado por Hall (2003) para discutir as identidades de caribenhos que moram na Grã-Bretanha nos chamou a atenção, porque vemos a possibilidade de diálogo com a discussão acerca das identidades dos surdos. Nossa proposta é fazer uma tradução de saberes, como propõe Santos (2007), trazendo a discussão feita pelo autor para a nossa área, os Estudos Surdos.

44 O conceito de comunidade imaginada, por ele discutido, foi originalmente trabalhado por Benedict Anderson em seu livro “Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo”, lançado no Brasil pela Companhia das Letras em 2008.

A partir desse estudo, pudemos ver mais nitidamente que as histórias de vida dos surdos de Sumé que nos foram contadas, por eles e por seus familiares, estão inscritas em um contexto de relações de poder social oral-auditivo tão forte e hegemônico, que, mesmo os contatos que os surdos viessem a ter entre si e com a língua de sinais fora do município, em viagens feitas a Campina Grande e a João Pessoa, não significavam para eles o reconhecimento de si no outro surdo. Mesmo em Sumé saber da existência do outro surdo não significava pensar-se como parte de um coletivo, de uma comunidade.

Essa condição distanciava os surdos de Sumé dos surdos que vivem em comunidades organizadas, que desejam uma unidade surda, uma identidade cultural que os agregue como povo e os permita fazer parte de um coletivo sem que dele façam parte os ouvintes. Possivelmente este desejo se deve à opressão ouvintista sofrida ao longo das suas histórias pessoais e, certamente, a história hegemônica pela qual, como coletivo, todos os surdos passaram.

Ao invés de serem narrados por outros ouvintes, muitos surdos, na atualidade, têm se apropriado do instrumental linguístico e cultural estabelecido como de poder, que é a língua portuguesa escrita e o saber científico oportunizado por sua aprendizagem, e passado a interferir na produção dos conhecimentos acerca dos surdos com estudos, pesquisas e teses que, num movimento contrário ao do oralismo, mas com mesma força e intensidade, narram o que é ser surdo como povo⁴⁵.

Strobel (2008), nesse contexto de construção de narrativa dos surdos como um povo, elabora o argumento de que estes se constituem como um povo sem território, mas com características específicas que os unem. Nas palavras da autora,

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código de ética de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 31).

Ainda para a pesquisadora surda,

[...] o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças,

45 Temos consciência de que “povo”, para os Estudos Culturais, é uma categoria essencialista, mas fazemos uso aqui, porque ela nos permite pensar os surdos participando/construindo um território específico que é o da Libras.

valorização da língua, emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural! (STROBEL, 2008, p. 93).

Numa perspectiva em que a língua se constitua como território simbólico, em um movimento que pode possibilitar a assertiva de Strobel (2008) como cabível, Hall (1998, 2003) adota o conceito de que as nações são comunidades imaginárias. Assim, constrói o seu argumento de que as culturas nacionais, como uma das principais fontes de identidade cultural, são uma construção. Para ele, o lastro que sustenta a identidade cultural nacional constiu-se, na verdade, pelas narrativas, pelas diferentes histórias imaginadas de como as nações são construídas. Nessa perspectiva, a identidade cultural não está em nossos genes, ela é construída por uma metáfora tão profunda que acaba sendo essencializada como se traduzisse quem somos. Nas palavras do autor:

Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes (HALL, 1998, p. 47).

Sob essa perspectiva das identidades nacionais como imaginárias, pensamos em língua como fator de captura do sujeito, porque é ela o instrumento através do qual a narrativa é construída.

Nesse contexto, cabe aos surdos serem participantes da comunidade nacional, sem referências outras do que é ser brasileiro a não ser seu dia a dia, pois como não são capturados pela língua oral, não se constituem a partir desta entidade integradora que é a língua portuguesa do Brasil.

Ora, se a identidade cultural nacional é uma construção, uma invenção, mas, apesar de imaginária, tem o poder e o papel de nos fazer pertencer a algum lugar ou grupo, também o pode ser a identidade cultural dos surdos, como surdos. No entanto, ela só acontecerá para os surdos que possuírem a Libras como sistema de signos, pois é ela que possibilitará o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, portanto, a consciência de que se saber surdo como povo é uma posição política, de saber e de poder.

Isso nos faz crer também que Strobel (2008) está correta ao falar em uma identificação que independe do grau de apropriação linguística ou cultural, porque os surdos se reconhecem como tal pela compreensão de sua condição visual,

possibilitada pela língua de sinais, sendo também por ela que eles se definem. Vimos este aspecto de identificação em falas de surdos sumeenses no capítulo dois.

Essa assertiva nos permite pensar que podemos usar a Ecologia do Reconhecimento, proposta por Santos (2007), desestabilizando os discursos que, de modo hierárquico, produzem a impossibilidade de os surdos fazerem parte de uma comunidade cultural.

Nossas leituras e análise das falas dos surdos no capítulo II, no qual apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa, mostram-nos que os surdos, ao falarem de si, não fazem relações de sua condição de ser surdo com o perceber-se não possibilitado de comunicação oral-auditiva. Não é relevante para eles a não compreensão do que dizem as bocas ao se mexerem, porque delas o som que sai não é audível ou é pobre em qualidade de produção de imagens e significados. Suas inquietações residem em uma consciência de sujeito visual que sofre pela ausência da língua de sinais em seu cotidiano.

Essa percepção de ausência da Libras em seu cotidiano advém de surdos que tiveram a oportunidade de aprender a Libras e vivenciar espaços sociais de seu uso, como é o caso de Ido e Betina. Ido já havia estudado na escola de surdos de Campina Grande e Betina havia morado em São Paulo e lá havia frequentado uma escola de surdos e a comunidade surda paulistana.

Falas de Ido e Betina vêm mostrar como a relação deles com a Libras é de identificação consigo, em sua condição visual, e com o outro surdo, como par. Na medida em que nos apropriamos de uma língua é a partir dela que elaboramos o mundo, pois o papel das línguas é instrumentalizar-nos para o processamento cognoscitivo. Desse modo, a partir da captura por uma língua não é mais possível pensar a existência fora dela. Também é por meio desta captura que se constitui o primeiro elemento identificador do que é ser surdo:

O surdo combina com a Libras, é ser sinalizador, é encontrar com outros surdos. [...] Ser surdo é usar a Libras no encontro com seu semelhante. Eu não quero me relacionar com os ouvintes porque a gente não consegue se entender. O ouvinte não tem libras, não tem como a gente se comunicar. Eles estão sempre falando oralmente, eu não entendo o que é dito. Eu sei que é preciso estimular, aconselhar, combinar que ele me ajuda em português e eu ajudo ele em Libras para ter a troca. Mas a fala oral é muito rápida, e muitas pessoas não querem aprender Libras (Ido).

Eu estudei cinco, quatro anos em São Paulo. Cresci em São Paulo, lá tem surdos, tem Libras (Betina).

Pensamos que dois elementos são fundantes para nossa análise sobre o papel da Libras para os surdos de Sumé. O primeiro é a possibilidade de efetivar a comunicação. O segundo, diretamente relacionado ao primeiro, é a possibilidade de compreender, significar e desmistificar o mito fundador do que é ser surdo fora dos discursos naturalizadores de sua condição como deficiente auditivo.

No tocante à língua, elemento de efetivação de comunicação, para Vigotski (2008), não há como duas mentes se entenderem sem uma expressão mediadora composta por um sistema de signos. As línguas humanas são um sistema de signos, por exemplo, que, materializadas pela fala⁴⁶, constituem-se como a possibilidade para a efetivação consciente e propositada de experiência e pensamento. Ainda para o autor, a ausência de um sistema de signos torna a comunicação possível primitiva e limitada.

Portanto, é pela inserção dos surdos de Sumé em uma comunidade linguística que será possível a produção de um movimento semelhante ao movimento das comunidades nacionais, que é a construção de narrativas de surdos a respeito de como são os surdos como membros de comunidades culturais. Desse modo, os surdos sumeenses poderão exercer seu pertencimento a uma comunidade cultural local, nacional e mundial.

Quanto à possibilidade de compreender, significar e desmistificar a surdez como deficiência, é preciso aproveitar os saberes construídos pelos surdos, os saberes de suas vivências, como componentes de uma construção conceitual que entende a surdez como uma materialidade que produz condições objetivas e subjetivas de apreensão de mundo basicamente pela visão, constituindo-se, por isso, como marca cultural distintiva. Nesse sentido, aliamos-nos ao que diz Lopes (2007) acerca da surdez como uma diferença cultural:

Não nego a falta de audição no corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial (p. 9).

46 Concebemos a expressão de língua em qualquer modalidade, oral-auditiva ou espaço-visual.

Na diáspora caribenha, há uma qualidade de ser caribenho, diz Hall (2003). No caso dos surdos, também há essa qualidade em ser surdo. Pensar a surdez como um marcador cultural primordial demanda atrelar a apropriação de uma língua espacial-visual a essa condição. E é nessa perspectiva que um dos surdos que entrevistamos se coloca e pensa o outro surdo. Ido, em sua fala, apresentou a consciência de que o outro surdo é seu semelhante: **“O surdo combina com a Libras, é ser sinalizador, é encontrar com outros surdos”**, e deixou explicitadas suas dificuldades de comunicação com os ouvintes: **“a fala oral é muito rápida”**. Também em sua fala expõe a dificuldade de relação com os ouvintes, pelo fato de estes não se disporem a aprender a Libras: **“muitas pessoas não querem aprender Libras”**. Por fim, temos vários outros surdos em Sumé que apenas tiveram acesso a Libras em 2012.

A realidade dos surdos de Sumé se apresentou, portanto, como possibilidades de vivências de surdos sinalizadores da Libras, que é uma língua estruturada, e de surdos sinalizadores de gestos domésticos, que cumprem papel primitivo de estabelecimento mínimo de comunicação. Nesse contexto, emergem as diferenças na diferença: as possibilidades e os limites de sujeitos surdos se constituírem como uma comunidade cultural, tendo em vista a multideterminação e fluidez das identidades. Nesse caso, a realidade existencial dos surdos de Sumé, ainda em dois mil e treze, surge atrelada ao alijamento, à ausência do instrumento produzido pela humanidade para o desenvolvimento humano e a produção do conhecimento, que é uma língua adquirida de modo natural.

Apesar de todas as pesquisas existentes sobre a função de uma língua estruturada e da importância da experiência linguística para o desenvolvimento humano, ainda nos dias de hoje, é possível encontrar, no interior do Brasil, surdos que não têm acesso à língua de sinais, que não usufruem o direito de participarem de comunidades surdas, de se compreenderem como surdos, porque não sabem que essa realidade é possível.

Esse contexto de ausência da Libras, longe dos grandes centros nos quais as comunidades surdas já se organizaram há mais tempo, ratifica o que Hall (2003) põe como impossibilidade de uma identidade cultural pura, que é a existência de “algo no meio”.

Se para os caribenhos o “algo no meio” é a impossibilidade de unidade do sujeito devido às histórias de opressão, violação e escravidão vividas, assim como

as mudanças ocorridas nos indivíduos após a diáspora, o não ser mais o mesmo, apesar de o ser, porque a história vivida alterou indiscutivelmente o presente; no caso dos surdos, o “algo no meio” poderia ser o oralismo e o que é preciso reconstruir após ele.

O oralismo provocou um esfacelamento tal na condição do surdo de se constituir como minoria linguística até a década de 1980 do século vinte que a experiência comum de construção de uma formação ética visual não é compreendida, quiçá significada por muitos surdos. Ou seja, há surdos que vivem a surdez sem a consciência de que o estado de mutilação linguística não é natural à esta condição, mas, sim, resultado de um modelo conceitual que entendia a fala oral como o legítimo, portanto, único modo de comunicação humana.

A obrigatoriedade da condição do ouvinte como padrão, constitui uma opção política, portanto, de poder, para a aplicação de um arquétipo de ser humano inventado pela ciência classificatória e hierarquizadora dos séculos XVIII e XIX. Em decorrência, temos a tentativa do controle existencial dos surdos, pela normalização de seus corpos, via ortopedização e treinamento oral e auditivo e, conseqüentemente, a negação de sua condição visual, como solução para sua existência social.

O resultado da hegemonia da negação do surdo como ser visual, portanto, produtor e produto de uma língua visual-espacial, em prol do arremedo de ouvinte que ele poderia se tornar, na realidade dos surdos de Sumé, significou sua invisibilidade linguística, social, educacional, etc.

Em nossa pesquisa, os surdos mais novos com os quais tivemos contato - Bruno, Bárbara e Bianca - são os exemplos vivos da cultura do esvaziamento linguístico, em nome da norma⁴⁷ ouvinte. Cada um com uma história de aquisição de surdez diferente (nenhum dos três é surdo hereditário) foi expropriado de sua participação em uma comunidade linguística, conseqüentemente, da possibilidade de assumir a surdez como diferença política.

47 Aqui nos filiamos à norma ouvinte como apresentada por Rezende (2010, p. 158): “[...] uma norma que mata as línguas de sinais e as culturas surdas”. Em oposição existe a norma surda “Porque sou intensamente apaixonada pela língua de sinais e pelos artefatos culturais do povo surdo. Agito minha bandeira dentro da norma surda; uma norma surda arraigada e balizada em minha vida, em todos os sentidos, mesmo quando precisei sair da militância para os mergulhos acadêmicos e teóricos necessários para produzir esta tese”, posição de quem tem consciência da diferença política do corpo Surdo e usa este saber para “articular resistência às imposições exercidas” (SKLIAR, 1999, p. 11).

Nossos primeiros contatos com Bruno, Bárbara e Bianca lembraram Joseph, um menino surdo de onze anos, citado por Oliver Sacks (1998), como exemplo de alguém com inteligência, anseios, vontade de se comunicar, mas que não conseguia efetivar a ação comunicativa, porque não tinha língua de sinais. Foi do mesmo modo que vimos Bruno, Bárbara e Bianca. Havia potencializado neles um mundo de possibilidades, diminuto a cada dia que eles passam sem a língua de sinais.

A seguir, colocamos nossas impressões acerca dos alunos mais jovens da escola, registradas em nosso caderno de pesquisa, de onde sacamos do texto original elementos que nos permitissem caracterizá-los.

Bruno, o mais jovem aluno da escola bilíngue, tem dez anos e é um menino bem esperto, de vivos olhos negros que estão sempre atentos a tudo. É muito conversador, está sempre querendo contar algo, mesmo que os outros não o entendam. Está sempre apontando para um lado e para o outro como a dizer que ali e acolá aconteceram eventos ocorridos ou presenciados por ele. Na festa em comemoração ao dia das mães ocorrida na escola, Bruno ao nos encontrar, depois de um caloroso abraço, começou a explicar que seu pai tinha ido, porque sua mãe tinha que trabalhar. Diferentemente do início do ano, quando apontava para o próprio peito, para o olho e poucos eram os sinais que acompanhavam sua incompreensível fala oral composta de “a”, “bã”, “na”.

A surdez foi proveniente da rubéola gestacional de sua mãe, aos três meses de gravidez. Embora tenha nascido surdo, a descoberta da surdez aconteceu por volta de um ano e meio, porque ele não dava respostas ao chamado de seu nome.

Bárbara, a segunda mais nova estudante, tem treze anos. Com um sorriso tímido, é bem mais recatada em suas empreitadas comunicativas. De pouca conversa, mas de um sorriso constante, normalmente está escorada em uma parede ou com o corpo como que estivesse se encolhendo, com braços cruzados à frente do peito. Bárbara é muito mais da observação e seus olhos transmitem vontade de VER: é como se ela não quisesse perder nada do que se passa à sua volta. A mãe alega que ela ficou surda com um ano e oito meses, após uma febre muito forte que teve e que a deixou internada por mais de quinze dias. No entanto, a descoberta da surdez, diz a mãe, só aconteceu aos dez anos.

Bianca é uma linda adolescente de quinze anos e, como toda adolescente, está sempre em busca de um espelho para ajustar a franja, do cabelo repartido de lado, em um ponto um pouco acima da sobrancelha, a correção do *gloss* na boca

também é permanente. Extrovertida entre os surdos, Bianca está sempre dentro de uma roda de conversa. Sua surdez advém de uma meningite aos dois anos e meio que a deixou hospitalizada por quarenta e cinco dias, mas apenas com quatro anos foi que a mãe teve a precisão do diagnóstico da surdez. Como ela havia aprendido a falar, mesmo depois da meningite ainda havia muitas respostas orais em sua comunicação, o que fez com que, só após seu silenciamento, a mãe procurasse saber o que estava acontecendo. Foi assim que ela recebeu o diagnóstico de que Bianca estava surda.

Com a apresentação dos três, pretendemos, a partir deles, discutir duas questões. A primeira, vinculada à construção de identidade de surdo quando essa condição lhe é negada; e a segunda, relacionada à ausência de língua na primeira infância.

Quanto à primeira questão, ela está diretamente relacionada à informação de que a surdez de Bárbara só foi descoberta aos dez anos. Isso nos chamou tanto a atenção que sentimos a necessidade de problematizarmos o fato a partir de dois questionamentos: Como entender comportamentos de desconsideração por parte dos pais das crianças a chamados, conversas, barulhos diversos? Como dimensionar a construção de uma identidade, não apenas de surda, mas de pessoa, quando sua condição apenas é percebida aos dez anos?

A condição de negação da existência de Bárbara nos coloca de frente a uma realidade que deve ser mais comum do que estamos acostumadas. No Brasil, de tamanho continental, que mantém uma rígida tradição de exclusão das minorias, onde são conhecidas assystematicamente grande número de histórias de massacre dos surdos como sujeitos linguístico-culturais, não deveria causar estranhamento casos como os de Bárbara. Entretanto, não podemos naturalizar essa situação.

Cabe-nos refletir sobre o quanto foi dito por Bárbara que não foi escutado. Para tal, é possível realizar um movimento de aproximação com as ideias de Foucault (1996), ao pensarmos que a negação da surdez de Bárbara, pela supressão do que era dito por ela, fosse por gestos ou por ausência de comportamento comunicativo oral-auditivo, pode ser comparada ao processo de apagamento dos sujeitos considerados loucos, que tinham sua loucura reconhecida por suas palavras.

Para a mãe de Bárbara, dizer não saber de sua surdez pode ter sido uma forma de silenciar sua condição de surda em um processo de separação e rejeição

tão violento quanto o vivenciado pelos loucos até o fim do Século XVIII. Segundo Foucault (1996), a palavra do louco, por exclusão – o que por ele era dito não era considerado, ou por atribuição a estranhos poderes – visualização de uma sabedoria que os outros não tinham, era o elemento de reconhecimento da sua loucura. A negação de Bárbara como surda, do mesmo modo, era uma forma de negar-lhe sua condição cultural.

Para nós, a não descoberta da condição de surda de Bárbara cumpre o mesmo papel de apagamento. Se não há um saber ao qual se possa conferir-lhe a surdez, não existe surdez. No entanto, os resultados pessoais de tal vivência podem estar não apenas em uma precária identidade surda, mas, principalmente, em sofrimento psicológico, de ordem afetiva, emocional e social.

No que diz respeito à ausência de língua, para Vigotski (2008), o pensamento sem o instrumento verbal de sua produção é primitivo. Nesse mesmo contexto teórico, Fernandes (2003) coloca: “É evidente que não podemos considerar, do mesmo modo, um indivíduo que tem uma língua como principal instrumento para seu pensamento lógico e um indivíduo que não teve qualquer acesso à aquisição de uma língua” (p. 24).

Ainda acerca das questões de desenvolvimento humano, de linguagem, língua e pensamento, cabe a ressalva feita por Fernandes (2003) de que nem todos os processos mentais são realizados por meio do processamento linguístico, mas certamente cabe a atenção ao fato de que o processamento cognitivo sofre significativamente quando não exposto a uma língua natural.

Nas falas dos familiares de Bruno e Bárbara, a sua realidade (não)comunicativa e a total ausência de contato doméstico com a Libras está presente. Quando muito, os pais usam gestos como complemento às informações ou solicitações que eles querem que sejam compreendidas e que foram ditas oralmente. Parece ser ainda muito presente a crença de que os surdos estão entendendo tudo o que é dito, apesar de, contraditoriamente, as falas revelarem a inexistência de diálogos, como mostra o depoimento a seguir:

Nós conversamos com ele normal, ele entende tudo, igual eu tô conversando com você. Ele entende. Quando nós conversamos com ele, ele faz. É tanto que eu nem participo dessa escola, que eu não tenho tempo, eu queria ter tempo para participar. Tem coisa que ele chega em casa fala e eu não entendo, aí no outro dia eu pergunto a Clara o que é (Linhas 10 – 14).

Ao questionarmos a mãe e o padrasto de Bruno sobre a percepção deles acerca da comunicação oral, o padrasto falou:

Almoçar, vai almoçar [faz o gesto típico usado pelos ouvintes para comer, que também é o sinal COMER em Libras – mão em B à frente da boca com movimento de abertura e fechamento da mão] ou ele está com fome, ele diz que está com fome [passa a mão na barriga]. Se ele tiver doente com uma dor em algum canto ele diz que está com dor. No ouvido, ele diz. Está com dor no estômago, ele diz que está com dor no estômago [o padrasto fala e ao mesmo tempo aponta para o lugar da dor e faz expressão facial de dor] (Padrasto de Bruno – Linhas 17– 20).

Esses depoimentos mostram que há uma clara negação, pelos familiares de Bruno, da impossibilidade de comunicação efetiva com ele, quando atestam que a conversa é “normal”, mas há “coisa que ele chega em casa fala e eu não entendo” e quando as falas emitidas que são compreendidas por Bruno são acompanhadas de gestos caseiros; e também quando a fala de Bruno que é compreendida pelos pais vem acompanhada dos mesmos gestos.

Ainda no tocante ao modo de comunicação estabelecido em casa, a mãe de Bárbara, ao ser questionada se conversava com ela em casa, relatou-nos:

Converso. Só nos gestos mesmo, ela já está sabendo (Linhas 62 – 63).

Quando pedimos que nos desse um exemplo de uma conversa que ela tinha certeza de que Bárbara tinha entendido, o depoimento foi o seguinte:

É, ela é sempre danada, malina, e vai e mexe, eu tenho os outros mais pequenininho e ela vai lá e tapa [deu uma tapinha no próprio braço], eu vou e digo [deu outra tapinha no próprio braço] pode [apenas oralmente] não [com acompanhamento do sinal NÃO], viu?. Aí ela entendeu, ela tá entendendo que eu tô dizendo que não pode [deu outra tapinha no próprio braço] bater. Mas depois dessa sala de aula aqui, graças a Deus, Ave Maria, ela tá bem adiantadinha (Mãe de Bárbara – Linhas 67 – 76).

Sempre os gestos criados no cotidiano da família são os elementos de comunicação que permitem que alguma relação de diálogo se estabeleça. Na sua fala, a mãe de Bianca ressalva essa realidade de ausência de Libras e de uso de gestos domésticos:

No início foi bastante difícil, porque a gente criou hábitos para se comunicar com ela, dos quais na realidade eram todos errados. Só agora que ela entrou na escola bilíngue para surdos que a gente viu que era tudo errado o que a gente tinha ensinado a ela e que ela tinha aprendido com a gente. Mas até 2011 a comunicação era com

gestos. Que a gente tinha adaptado de casa (Mãe de Bianca – Linhas 28 – 33).

Nossa leitura dessa realidade é de que, ainda nos dias de hoje, apesar do que já se disse acerca dos surdos, suas histórias, língua, cultura e educação, e do que vários surdos já disseram sobre si mesmos: Strnadová (2000), Vergamini (2003), Stumpf (2005), Strobel (2008), Rezende (2010), para citar alguns, essas informações, talvez, ainda não chegaram ao interior do país, significando que nessas regiões, possivelmente, do mesmo modo que em Sumé até 2012, não há usufruto por parte de muitos surdos brasileiros do direito de constituir-se como um indivíduo linguístico sinalizador, leitor do mundo, tendo a Libras como instrumento de mediação.

Temos configurado, assim, na segunda dezena do Século XXI, ainda um contexto de negação de humanidade aos surdos, porque não há, até o ano de 2012, uma consciência em Sumé de que o princípio do direito de adquirir uma língua de sinais reside no papel das línguas na vida das pessoas e de que não existem línguas melhores ou superiores, todas as línguas são semelhantes nas funções que cumprem em nossas vidas e são diferentes enquanto modalidades (orais-auditivas e/ou gestuais-espaciais).

Sabemos que essa realidade de alienação linguística, historicamente, construiu-se devido ao olhar sobre a surdez que a concebeu, dentro da categoria clínica dos sentidos, como uma falta. Nessa lógica, as pessoas que nasciam surdas eram categorizadas a partir da falta da percepção auditiva e, como consequência, da não aquisição da língua oral, ou seja, eram consideradas/constituíam-se como deficientes auditivos.

Não vamos aqui adentrar na explanação histórica, científica, filosófica e religiosa produtora desses saberes, pois outras pesquisas explicitam de forma substancial e competente o processo e a construção da negação das línguas de sinais e do ser-surdo: Sacks (1998); Lopes (2007); Strobel (2008); Resende (2010); entre outros. No entanto, invariavelmente, acontecerá de retomarmos aspectos dessa discussão devido à força e hegemonia desse modelo que, ainda nos dias de hoje, impede que nos recônditos do país existam comunidades surdas instituídas. Provocar a sua problematização na escala local por nós acessada, que é a cidade de Sumé, para ampliar a escala nacional e desestabilizar o que está hegemonicamente posto também é nosso desejo.

Mais uma vez, ainda se faz necessário registrar que o enquadramento das pessoas surdas na realidade conceitual da deficiência resultou em uma elaboração simbólica que as estabelecia como incompletas, pois lhes faltava o sentido da audição e, conseqüentemente, a fala, a inteligência, a autonomia para pensarem sobre si etc. Apesar da recorrência a este mesmo argumento, acreditamos ser relevante correr o risco da saturação do leitor, em nome da necessidade de ainda abordar este tema, pois a surdez, constituída como um problema, não é exclusividade da realidade sumeense, mas, certamente, foi um forte elemento de interferência no desenvolvimento desses sujeitos e é um aspecto a ser considerado na constituição de suas identidades:

Ele [Ido] conhecia, sabia do problema, mas não tinha aquela aproximação (Mãe de Bianca – Linha 37).

É tanto que eu morava no Amparo e no Amparo não aceitaram botar ele lá, devido a esse problema dele (Mãe de Bruno – Linhas 39 - 40).

[...] quando ela saiu de lá [hospital] estava assim, com esse problema dessa doença. [...] Era crescendo, crescendo, mas nada de falar, de escutar, só fazia os gestos mesmo, aí foi tempo que eu, depois que eu tô aqui, que eu fui para João Pessoa com ela. [...] Com onze anos [idade do diagnóstico]. Aí o problema dela não tem jeito mais de operar, porque já está vencido, aí não tem como operar, aí eu tenho que levar desse jeito que ela é (Mãe de Bárbara – Linhas 19 – 20).

Bruno, Bárbara e Bianca até a formação da escola bilíngue não se conheciam e cada um estudava em uma escola diferente. Suas histórias de vida, contadas sob a perspectiva de seus pais, apresentam a cristalização e naturalização da surdez como um problema não possível de ser resolvido pela distância dos grandes centros. Essa realidade, problemática para os pais, produziu, por toda a infância desses sujeitos, uma realidade oprimida, estigmatizada e excludente. Anteriormente, citamos os mais jovens, no entanto, muito outros surdos, agora já adultos, via de regra, foram colocados como problemas pela majoritária sociedade ouvinte e, assim, expropriados da existência, do pertencimento ao grupo dos surdos.

Nessa direção, ressaltamos as histórias de vida de surdos que tomaram consciência do estado de opressão oralista e de expropriação de participação da comunidade surda. Exemplificamos esse cotidiano limitador, distorcido, enviesado mesmo, pelo poder ouvinte, através das memórias de Karin Strobel (2008, p. 13,14 e 15), que em sua pesquisa de doutoramento expõe seu cotidiano de negação de ser-surda e também a sua consciência de sujeito implicado pelo modelo binário:

Na maior parte de minha infância estudei em uma escola para surdos onde usavam o método verbotonal, uma metodologia oralista, que foi implantada na época. Consequentemente, aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções. [...]

Com a minha linguagem limitada eu não compreendia o que acontecia ao meu redor no dia-a-dia, mas eu era muito curiosa e queria saber o 'porque' de tudo e não recebia respostas e reprimia tudo dentro de mim e ficava muito agitada e ansiosa.

As memórias de Strobel, que falam de tirania e assujeitamento, juntamente a nossos dados de observação e entrevistas, apontam que a não percepção do estado de opressão e a impossibilidade de uma leitura ideológica de sua realidade não se dão, meramente, pelo modo como as informações chegam – por leitura labial ou por interpretação -, ou não chegam, pois de algum modo estão sendo filtradas. Na verdade, a lógica do modelo hegemônico binário de processos humanos é o elemento que torna o lugar do surdo menor, não importando se ele sofreu treinamento de fala ou tratamento audiológico.

Dos nossos contatos em Sumé, apenas um surdo não tinha feito nunca uma audiometria, Benício, de quarenta anos. De todos os que já haviam feito audiometria, que já conheciam o espaço da instituição reabilitadora estadual que há na capital, João Pessoa, poucos viveram o dia a dia da oralização em ambiente institucional.

No senso comum, lugar da cristalização e naturalização dos saberes, não se dá ao surdo a palavra. No enredamento ideológico em que estamos inseridos, a partir do qual construímos nosso olhar sobre os surdos, não há espaço para o exercício da disseminação da experiência visual dos surdos e da explanação de sua relação com o som⁴⁸, por exemplo.

Acreditamos que nossos contextos sociais e relacionais são espaços ideológicos. De nossa realidade, apreendemos objetividade e subjetividade, e, por esses aspectos, nos constituímos. Assumir que as identidades dos surdos

48 Em sua tese de doutoramento, Ana Regina Campello (2008) apresenta de modo bem esclarecedor que não há, por parte dos surdos, um lamento por não ouvir. Há uma significação visual do mundo. De acordo com a autora, os surdos “criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram”. Campello cita Padden (1988, p. 23) para reafirmar que os surdos compreendem que o “*Som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas alguma coisa que emerge dentro de um sistema de conhecimento*” (CAMPELLO, 2008. p. 87)

sumeenses são entrecruzadas por uma realidade subjetiva que lhes expropria objetivamente do acesso à língua de sinais exige de nós pensarmos nos aspectos que promoveram essa situação e relacioná-los ao modelo explicativo dos EC para entendê-las.

Nessa perspectiva, dialogamos com Hall (1998), para discutir o descentramento do sujeito cartesiano⁴⁹, no que ele chama de modernidade tardia. Hall (1998) coloca que o conceito acerca dos sujeitos muda e nesse sentido ele é histórico, assim como também o é sua identidade. A identidade do sujeito moderno se constituiu como indivisível e indissolúvel, porque os movimentos produzidos pelo Renascimento, a partir do Século XVI, e pelo Iluminismo, do século XVIII, causavam, acima de todas as coisas, um sentimento de individual soberania sobre o ser, que “foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento” (HALL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, a sociedade moderna se constituiu a partir de valores de cientificidade que classificavam as pessoas, negando aos surdos a possibilidade de fazer parte de uma comunidade, de ter uma identidade cultural como surdo. Portanto, o que coube a estes sujeitos, por um longo período, foi o assujeitamento e a aculturação.

Um modo de luta possível é a articulação com a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2007), via aproveitamento dos saberes dos surdos sobre sua condição e construção de realidade, produzindo um conhecimento que discuta as identidades dos surdos numa perspectiva contra-hegemônica.

Certamente, essa luta apenas será possível se os surdos de Sumé puderem vivenciar linguisticamente sua condição de ser surdo e, a partir da Libras, possam construir narrativas sobre si que falem da surdez sob a sua perspectiva, pois, de acordo com Lopes (2007): “A surdez pela surdez não existe” (p. 19). Nesse sentido,

49 No contexto histórico de produção da identidade do sujeito moderno, o grande influenciador desse modelo foi René Descartes (1596 – 1650) que, muito entusiasmado pela nova ciência do século XVII, acreditava que o modo científico de produzir conhecimento exigia que a explicação dos fenômenos devia se dar pela redução dos elementos essenciais a unidades cada vez menores, até que se chegasse à impossibilidade de redução. Descartes postulou que o homem é dividido em duas substâncias distintas: corpo (matéria) e a “substância pensante” (mente). “No centro da ‘mente’ ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para pensar. [...] Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como ‘sujeito cartesiano’ ” (HALL, 1998, p. 27).¹

é preciso que seja inventada, construída discursivamente, e a apropriação de um discurso é possível para os que têm o instrumental linguístico para tal.

Nossas explorações sobre os surdos de Sumé nos mostraram que, por dois anos, a maior parte deles não passou pela reabilitação oral-auditiva, ou recebeu qualquer tipo de tratamento institucional caracterizado como de educação especial. Mesmo assim, foram atingidos pela cultura do modelo clínico, presente nas falas dos entrevistados ouvintes. Isso nos leva a crer que esse aspecto influenciou fortemente a ausência de um movimento autônomo dos surdos de se constituírem como comunidade para lutarem por seus direitos.

Com base no ideário de Santos (2007), é possível pensarmos em uma mudança na realidade dos surdos, a partir do que pensam os ouvintes acerca deles, se a escola bilíngue, como parte de suas ações, possibilitar trocas significativas nas quais se torne possível a construção da compreensão da diferença surda sem a hierarquização dessa condição.

Para os surdos de Sumé, existir em uma nova realidade promovida pela escola bilíngue, é, além de encontrar, em seus pares, possibilidades linguísticas e identitárias, poder produzir narrativas que desestabilizem os modos de hierarquização existentes.

Ao entrar em contato com os surdos, nossa expectativa foi a de analisar o processo que propiciou o encontro com o outro surdo, para que, através das relações que se estabeleceram, ocorresse a construção do sentimento de pertença, que é condição *sine qua non* para saber-se surdo. A propósito, Perlin (1998, p. 54) diz: “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda”.

Ao contrário disso, as entrevistas com surdos e com mães de surdos apresentaram uma realidade de isolamento em termos de comunidade, de não pertencimento ao grupo dos Surdos. Quando questionadas sobre o tipo de envolvimento surdo-surdo, as entrevistadas assim responderam:

Era só com Ivo que hoje é instrutor dela. Ele conhecia, sabia do problema, mas não tinha aquela aproximação (mãe de Bianca – Linhas 33 – 37).

A, T, Shirley [A e T são Surdos que foram para O Dia do Surdo em 2011, ela os viu por um dia, apenas – Shirley, sou eu, ouvinte]. [Olha para cima como se rememorasse] Beto, Boris [Surdos que passaram a ser conhecidos dela depois da escola, pelo que disse sua mãe acima] (Bianca 22/06/2012 – Linhas 04 – 07).

Quando eu me mudei, eu busquei ver sinalização, eu vi Ivo sinalizando, mas não me aproximei dele, o vi sinalizando para seus amigos ouvintes. Dois anos se passaram e eu vi Bianca, que era pequena, fazendo uma sinalização simples, na praça, mas não me aproximei. Amigos não tinha nenhum. Era cada um no seu lugar. Estou aqui há três anos, são três anos só em casa, sempre, não conhecia ninguém. Até que foi criada a escola e eu vejo as coisas boas (Betânia – Linhas 18 – 25).

As respostas à entrevista nos fazem pensar no sentimento de pertença para a construção da identidade cultural. Para Hall (2003), é no “jogo” da *différance*, por meio de significações posicionais e relacionais, que as identidades se estabelecem. Os lugares sociais que os sujeitos ocupam ao longo de suas vidas influenciam em seus modos de ser, não ser ou de estar sendo, pois é na articulação do jogo social que cada sujeito é construído (DORZIAT, 2009).

Por essa via, o eu-surdo toma consciência do outro como ele e do outro diferente dele, se tiver a oportunidade de relacionamentos sociais, coletivos e individuais. No entanto, todas as significações humanas “são percepções categorizadas em vez de isoladas” (VIGOTSKI, 2007, p. 24), e, para que elas aconteçam, é preciso que a língua exerça o papel de dispositivo propulsor das relações que, por serem intersubjetivas, conseqüentemente, interferem nos modos como os sujeitos se colocam e são colocados no mundo.

A língua permite a significação, a construção do discurso, por conseguinte, a influência cultural e, simbolicamente, a diferença e a pertença. A identificação, de acordo com Hall (2000, p. 106),

[...] envolve um trabalho discursivo, o fechamento e marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui.

Mas a proficiência da língua sozinha também não é suficiente. Sobre isso, reportamo-nos a Ido, surdo citado nas três falas. Ele tem um irmão que também é surdo, estudou numa escola de surdos em Campina Grande, frequentou uma instituição em João Pessoa que, por seu trabalho reabilitacional, acaba por possibilitar o encontro de vários surdos. Mas, embora esses encontros com os surdos de Campina Grande e João Pessoa possam ter-lhe permitido algum nível de proficiência em Libras, tornando-o conhecido na cidade pelos outros surdos como sinalizador, Ido não promove nenhum movimento para organização da comunidade surda em Sumé.

Pensar a não atuação de Ido sobre sua realidade para a promoção da comunidade surda em Sumé demanda que reflitamos sobre como o colonialismo ouvintista age sobre os sujeitos surdos. Ao negar-lhes a compreensão do que é, por meio da participação em uma comunidade, coloca-o em uma posição inferior, de menos valia, obscurecendo as possibilidades de fortalecimento de sua identidade surda de modo a prepará-lo para o embate com o homogeneizador discurso da norma ouvintista.

Apenas pelo movimento de encontro com o outro surdo é que nasce a consciência de colonizado. Tão somente na vivência em comunidade é possível se aperceber das negativas frequentes aos direitos linguísticos e identitários de ser surdo. Para Lopes (2007), “Ao fim e ao cabo, comunidade é uma invenção necessária para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais vigor” (p. 75).

Com o movimento de criação da escola bilíngue, a performance (em 2013) de Ido como líder surdo é visivelmente de luta pela comunidade surda de Sumé. Essa conscientização provavelmente se deu pelo aprendizado de que a força está no coletivo. Ainda pensando a comunidade surda a partir de Lopes (2007), concordamos com sua colocação de que “Pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas” (p. 75).

Assim como Ido, Betina, apesar de ser uma surda que viveu em São Paulo, onde participava da comunidade surda paulista, e ser proficiente em Libras, nunca fez nenhum movimento de formação de grupo para organização da comunidade surda de Sumé. Ela não se sentia parte de um grupo. Sozinha, cuidava de seu filho e sentia-se isolada, a despeito de saber da existência de Ido, de Bianca e, certamente, de outros surdos.

Bianca é a única que não tinha vivenciado relações de maior aproximação com surdos. Em junho de 2012, sua sinalização era rudimentar e sua compreensão da Libras ainda dependia muito da inserção de elementos mímicos.

Os três sabiam da existência do outro, mas faltava o grupo para que existisse o sentimento de pertença; faltava um sistema simbólico vivido entre os surdos da cidade que agisse como produtor da consciência surda, a Libras. Assim, vemos que o eu-surdo não se estabelece em oposição ao outro-ouvinte a partir de um binarismo simplório ouvir/não ouvir. Se há a ausência social do elo que possibilita a pertença,

os surdos não se reconhecem como comunidade. Sinalizadores juntos são sinônimos de língua de sinais e de construção social, cultural e política. No entanto, esta não é uma construção direta, linear, simples. Não é uma questão de ter surdos em um mesmo espaço-tempo geográfico. A complexidade das relações humanas exige que os espaços sociais promovam os encontros para o exercício da língua.

Nesse sentido, acreditamos ser relevante resgatar as ideias de Hall (2003) de que não há uma identidade cultural pura, mas que é possível pensarmos em reciprocidade-sem-começo. No caso dos surdos de Sumé é no contexto de uso da Libras que fica possibilitado aos surdos (re)elaborarem sua realidade, analisarem e avaliarem as condições de suas relações sociais e afetivas, seu conceito sobre si mesmos, pois, no social, no cotidiano, é que a língua é legitimada e valorizada, ou não.

4.2 O processo de apropriação do ser-surdo: o sentimento de pertença na participação de uma comunidade surda

Por mais que tentemos apresentar de modo claro a realidade vivida por surdos no interior do Brasil, nada se compara com a experiência empírica de vivenciar, pelo menos quatro dias por semana, por dois anos, seu cotidiano. São essas memórias que, junto aos dados concretizados em diário de campo e entrevistas, dirigem o rumo do relatório da pesquisa nesta seção. Certamente, os mesmos dados, sob a ótica de outros pesquisadores, podem suscitar muitas outras reflexões. Provavelmente, os mesmos dados em outro momento produzirão outras reflexões, e leituras posteriores promoverão mais e mais elementos a analisar. No entanto, a questão que mais nos chama atenção no momento é a construção do sentido de pertença a uma comunidade.

Vimos e vivemos o nascimento da identidade surda nos surdos de Sumé e é disso que trataremos aqui. A nossa principal opção para a discussão dos dados é o registro de episódios protagonizados pelos surdos, acontecidos ao longo do ano. A sua análise foi feita entremeando as falas dos surdos e seus familiares a esses acontecimentos que vão mostrando as mudanças que fomos percebendo durante a pesquisa.

Para tal empreitada, iniciamos nossa reflexão com base em Hall (2003, p. 15-16), que coloca a identidade “como um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância”, como uma tomada de posição, uma escolha por um lugar. É assim que entendemos o movimento de identificação que se processou entre os surdos de Sumé em 2012, com o surgimento da escola bilíngue. A escola bilíngue possibilitou aos surdos a escolha por um lugar, o da luta para ser visto como surdo usuário da Libras. Alguns outros surdos optaram por não fazer parte deste lugar, pelo menos neste momento⁵⁰.

EPISÓDIO 1: BIANCA, O DIA DO SURDO E O SÃO JOÃO

Hoje, 22 de junho de 2012, foi o dia de encerramento do primeiro semestre da escola. A festa junina, organizada por Patrícia, foi de primeira. No “arraiá”, escrito com alfabeto manual, montado na frente da escola, havia de tudo: comidas e bebidas típicas, bandeirolas, palhas de coqueiro na decoração. Tudo como manda o figurino. Por falar em figurino, os surdos estão todos vestidos a caráter: as moças todas em seus vestidos floridos, cabelos de trancinha e maquiagem exagerada; os rapazes em suas camisas xadrez e calças com remendos. Como o grupo de surdos é pequeno, vários ouvintes participam da quadrilha: a esposa de Boris, a filha e o irmão de Patrícia, os vizinhos da escola. Bianca foi escolhida pelos colegas para representar a princesa da quadrilha. Não faltou nada, nem mesmo a chuva, que caiu no meio da quadrilha nos obrigando a ir todos, dançarinos e visitantes, para uma das duas pequenas salas de aula que compõe a escola. Terminada a quadrilha, combinamos ir para a praça prolongar um pouco mais a conversa, pois eu volto para Campina amanhã e vou ficar todo o recesso junino e as férias de julho longe. Bianca pede que eu converse com a mãe dela para que sua ida à praça seja autorizada. A mãe autoriza desde que eu a pegue e devolva antes das onze da noite, não sem antes dizer que seu avô teria que ser informado do passeio. Vou à casa de Bianca e, após uma conversa com seu avô, pego-a junto com seus dois irmãos ouvintes e os levo para a praça. Lá, nos sentamos à mesa de um dos quiosques. Eu havia convidado meus alunos, que haviam ido assistir a quadrilha, para participarem, se quisessem, e duas alunas minhas estavam conosco. O dado que é interessante surge na praça quando nos sentamos à mesa: a mudança de atitude de Bianca com relação a estar entre surdos e ouvintes. Nesse momento, me faz refletir que está surgindo em Bianca o sentimento de pertencer ao grupo dos surdos, de ter pares.

Este sentimento surgiu ao comparar seu comportamento atual com o do ano passado. Na comemoração do dia do surdo em Sumé (28/09/2011), nós fomos para a praça. Bianca estava na praça, mas passou pouco tempo entre nós. Ela ficava um pouco junto dos surdos

⁵⁰ Os Surdos de Monteiro desistiram das viagens de uma cidade para outra. Bernardo, mais falta que frequente, poucos foram os momentos em que estivemos na escola nos quais ele estivesse presente.

que vieram de Campina Grande para Sumé para uma palestra proferida pelas lideranças surdas de Campina, com a presença de autoridades locais e de Monteiro (estavam presentes o diretor do CDSA, a secretária de educação de Sumé, a coordenadora pedagógica, uma professora representando o diretor do IFPB-Monteiro⁵¹, entre professores e alunos do Campus de Sumé). Após o jantar ocorrido no restaurante da escola agrícola, os surdos campinenses e sumeenses se juntaram na praça para panfletar informes do movimento surdo nacional por escolas bilíngue e para distribuir fitas azuis com os transeuntes. No momento, os surdos de Campina contavam piadas e falavam de suas histórias pessoais e vivências na escola de Campina. Estavam na praça Ivo, Beto, Bernardo e mais um surdo que este ano não está matriculado na escola, porque trabalha no mesmo horário das aulas, e Bianca. Por todo o tempo que os surdos ficaram na praça, Bianca ficava um pouco observando os surdos, mas, ela ficava muito mais perto das primas. Observei que longe ela mantinha contato visual com tudo o que estava acontecendo. No entanto, era como se os desconhecidos não a deixassem à vontade.

Hoje, as primas chegaram na praça e sentaram perto de Bianca. Ela pediu para trocar de lugar, primeiro com Benício, depois com Beto. Diante da negativa dos dois, acabou trocando de lugar com uma das minhas alunas. O argumento dela foi de que as primas ficavam falando o tempo todo e que isso era muito cansativo, que ela queria estar perto dos surdos para conversar em língua de sinais (Diário de campo – 22/06/2012).

No momento, o episódio com Bianca nos faz pensar sobre a construção de uma identificação com o grupo dos Surdos. Antes, Bianca não tinha pares em sua vida para construir uma relação, agora tem. Em três meses de escola, suas escolhas são não apenas pela Libras, mas pelas histórias, piadas, contos de Surdos. Esse era nosso assunto. Em setembro de 2011, ela e as primas estavam no mesmo nível de desconhecimento da Libras, por isso, as primas eram seu porto seguro, o lugar conhecido e de conforto. A partir de março de 2012, Bianca passou a participar da escola bilíngue para surdos, e, em junho do mesmo ano, ela, com três meses de contato com a Libras e com a nova comunidade que se forma, relativiza a proximidade com as primas, preferindo estar junto dos Surdos.

Essa situação nos remete a Hall (1998) e sua proposição de falarmos de identidade cultural não como uma coisa acabada, mas como uma identificação, como um processo em andamento. Na direção do encontro com o outro que, de algum modo é semelhante a mim, é construído o sentimento de pertença. No caso dos surdos, a Libras é o elemento chave dessa identificação. Para o autor, são as

51 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Monteiro.

formas através das quais imaginamos como os outros nos veem as propulsoras da construção identitária, pois é na busca da inteireza e na fantasia da plenitude que buscamos costurar nossas relações.

Nesse processo de identificação, com o início da organização da comunidade surda, Bianca se vê a partir de outros olhos que não os dos ouvintes. O exercício diário da língua de sinais e o contato com seus pares surdos possibilita que do seu exterior, de fora para dentro, uma vez que se vê a partir dos olhos dos surdos, ela se percebe como surda.

A organização da comunidade surda também coloca Bianca no lugar de protagonista, ao invés de mera espectadora.

No episódio 2, registramos não apenas as impressões sobre Bianca, mas sobre outros surdos que participaram do desfile em comemoração a Independência do Brasil, como podemos ver a seguir:

EPISÓDIO 2: O SETE DE SETEMBRO

O desfile das escolas do município em comemoração à independência foi no dia seis de setembro. Quando cheguei à praça velha, antes às 7h30, todos os surdos já estavam presentes. Patrícia buscava um pente para fazer uma trança raiz em Bianca, que carregaria o escudo com o nome e o símbolo da escola. Estavam todos ainda muito animados pela viagem ocorrida ontem para Gado Bravo e Aroeiras para visitar as escolas para surdos. A viagem fez parte das atividades das escolas em comemoração ao Setembro Azul⁵². No dia 04, Sumé recebeu a visita de líderes surdos vindos de Santa Catarina, do Rio de Janeiro, de João Pessoa e Campina Grande. Quando a solenidade teve início, nos postamos em frente ao pelotão da polícia militar para sinalizar o hino nacional, tocado pela filarmônica e cantado pelos soldados. Eu fiz a regência em Libras. Depois, sem as vozes dos soldados, acompanhados apenas pela filarmônica, interpretamos em Libras o hino da cidade. Nessa ocasião, Patrícia foi a regente. Depois, todas as escolas subiram a rua para postarem-se em frente à catedral, para que o desfile tivesse início. Os primeiros a desfilar foram as crianças da creche, depois os soldados e, logo atrás, antes da filarmônica, a escola bilíngue. Participaram do desfile os alunos, a funcionária da escola, o filho de Betina, a mãe de Bianca e a esposa de Bartolomeu. Ido e Bianca choraram todo o desfile. Ao término, eu perguntei porque ela chorou. Ela disse que foi muita emoção segurar o símbolo da escola. O fato de também ver Ido chorar fez aflorar o choro que ela segurava. Ido

52 O movimento Setembro Azul nasceu em 2011 como luta da comunidade surda brasileira, liderada pela FENEIS, em prol da educação bilíngue para Surdos, da cultura surda e da língua de sinais. A diretora de políticas educacionais para Surdos da FENEIS e professora de Libras da UFSC, Patrícia Rezende, juntamente com Alex Curione, professor de Libras do Instituto Federal Fluminense, e Auxiliadora (Dodora) Araújo, assistente social da FENEIS, foram as lideranças do movimento surdo nacional que passaram de 03 a 07 de setembro conhecendo as escolas bilíngues da Paraíba.

disse que, pela primeira vez, não era apenas expectador, mas estava junto com os outros surdos sendo visto por toda a cidade que agora conhecia a escola, e isso era muito emocionante. Ele já tinha desfilado sozinho entre os ouvintes, mas ter desfilado representando a escola bilíngue tinha sido de uma emoção tão forte, que ele não conseguiu conter as lágrimas. Suas palavras foram confirmadas por Betina, que disse estar se sentindo muito importante por estar sendo vista por todos. Bartolomeu também disse que nunca tinha desfilado e tinha sido muito bom, que era bom ser visto pelos ouvintes (Diário de campo, 06/09/2012).

“É muito bom ser visto pelos ouvintes”. A frase de Bartolomeu que finaliza nosso registro de pesquisa no dia seis de setembro invariavelmente nos faz pensar no par binário visível/invisível. Por toda sua vida, os surdos de Sumé estiveram invisíveis perante os ouvintes como ser-Surdo. Desfilarmos como aluno da escola bilíngue foi como um *debut*, foi uma apresentação para a sociedade de sua nova condição.

Ao assumirem-se como seres-surdos, vemos a possibilidade de que os Surdos de Sumé reconstruam suas relações sociais de um modo mais profundo do que a constituição de um grupo minoritário que, em momentos específicos, junta-se em uma escola ou na praça para usarem a língua de sinais. A grande possibilidade dos Surdos na formação da comunidade surda está em eles compreenderem o corpo Surdo como um corpo político (SILVA, 1997). Assim, podem se insurgir contra a ditadura do ouvintismo, exigindo que seus direitos linguísticos sejam respeitados, que a Libras exista nos espaços públicos e privados, sociais, políticos e educacionais do mesmo modo que a língua portuguesa majoritária.

Para Skliar (1999), a surdez como diferença política exige que as identidades dos surdos sejam compreendidas, em perspectiva. Desse modo, as relações de poder são colocadas “no centro da discussão” (SKLIAR, 1999), oportunizando aos surdos muito mais da vida que apenas sobreviver. Nas palavras do autor:

Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os “outros”. As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição”. [...] A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. (p.11)

Para nós, o episódio do SETE DE SETEMBRO inaugura o lugar do protagonismo surdo na cena sumeense. Uma nova narrativa de si mesmo é

possibilitada, não mais como expectadores dos ouvintes ou como coadjuvantes invisíveis, mas como protagonistas. Vimos que “Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença” (SKLIAR, 1999, p. 12).

Para concluir, apresentamos o episódio de encerramento “O auto de Natal”. Esta foi a atividade de encerramento do ano letivo da escola bilíngue e o selecionamos porque ele marcou o fechamento de um ciclo, o primeiro ano da escola e o estabelecimento de uma nova realidade, a da participação social dos surdos, visibilizados em sua comunidade como usuários legítimos da Libras.

EPISÓDIO 3: O AUTO DE NATAL

Noite de 23 de dezembro de 2012, aplausos, as primeiras palmas são auditivas, mas, aos poucos, várias e várias mãos se erguem em palmas também visuais. É o encerramento da apresentação da escola bilíngue para surdos. A praça está cheia, porque é a noite das apresentações natalinas, que aconteceu com a abertura de apresentação da escola bilíngue para surdos, por meio da encenação do auto de Natal, uma encenação do nascimento de Jesus e, depois, da música Noite feliz. Fernanda, a esposa de Bartolomeu, representou Maria; Bartolomeu é José; Bianca, o anjo Gabriel; Ido e Beto são donos de hospedarias que rejeitam Maria e José como hóspedes; Claudio⁵³, ouvinte que já namorou com Bruna e tem frequentado o curso de direitos humanos com os surdos, é um arauto que avisa do recenseamento; Bárbara, Bruno, a filha de Patrícia e o filho de Bartolomeu e Fernanda são os pastores; faltaram Benício, Bruna, Bernardo e Bernadete. Todas as falas foram em língua de sinais com interpretação oral feita pela professora. A narração oral feita por Patrícia teve tradução simultânea para Libras feita por mim. Ficamos juntos na secretaria de educação, esperando a hora e nos arrumando desde as cinco da tarde, hora em que ensaiamos na praça pela última vez. Esta é minha última observação e busco olhar atentamente para cada Surdo. Vejo que Bárbara está muito diferente hoje, muito mais extrovertida, de vez em quando pergunta, para mim, sobre meu marido e cunhado (os dois são surdos e me acompanharam nesse domingo antevéspera de natal para eu não viajar sozinha), e se está bonita. Betânia, Ido e Beto, tendo ajudado Patrícia e Diogo⁵⁴ (trabalha na secretaria na área de artes) a distribuírem o figurino, vão se trocar. Bianca, mesmo de anjo, não deixa de retocar o gloss. Eu brinco dizendo que anjo não usa gloss e ela diz que é só um pouquinho. Existe uma energia pulsante nesta noite, talvez, antes da apresentação fosse tensão e expectativa; agora, terminada a apresentação, seja felicidade mesmo, pelo bom trabalho realizado. Patrícia e Ido fizeram um

53 Nome fictício.

54 Nome fictício.

excelente trabalho. Foi perfeito! Agora, os surdos, já sem as roupas da peça, se misturam aos demais sumeenses. Olho ao redor e vejo que, dentre as várias rodas de conversa, a roda dos surdos é bem animada, os sorrisos estão em todos os rostos e as mãos, esfuziantes, mostram que agora eles estão ali, não são mais invisíveis. Daniele chega para mim e diz que está muito emocionada, pois pela primeira vez viveu o nascimento de Jesus em libras. Estou muito emocionada, repete. (Diário de campo, 23 de dezembro de 2012).

Mais uma vez, para os surdos de Sumé serem vistos como surdos, como sinalizadores, é emocionante. Acreditamos que o início da comunidade surda sumeense tem uma característica que é própria das comunidades surdas: está ligada ao encontro com o outro surdo e com a descoberta de ser-surdo, com a possibilidade de uma autoestima mais positiva. Ver-se nos olhos dos ouvintes como ser-surdo, como pertencente a uma comunidade linguística, a um espaço institucional de construção do saber próprio para surdos, leva-nos a acreditar que a identidade surda que nasce é afirmativa, é positiva, é guerreira na defesa do ser-surdo.

Moura (2000, p. 61), ao discutir as identidades dos surdos, cita oportunamente Habermas no tocante à construção da identificação do ser-surdo:

Habermas coloca que (1990, p. 22):
 “ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele... enquanto Eu pratico, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os interessados devem supor um do outro que o distinguir-se de outro seja cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida”.

Nesse sentido, é premente que uma política nacional que respeite o ser-surdo exista para que identidades surdas afirmativas possam se constituir. É preciso que o Brasil dê espaço para que os surdos brasileiros possam ser, realmente, incluídos como cidadãos. A construção de uma política educacional bilíngue é direito dos surdos, para que eles deixem de ser invisibilizados. Esta era a condição dos surdos de Sumé até a implantação da escola bilíngue, pois, sem constituírem-se como comunidade, os surdos não tinham força suficiente contra a norma ouvinte. Nossos dados nos permitem pensar que a criação da escola bilíngue em Sumé os autorizou a serem surdos, dentro da norma surda, como disse Rezende (2010), em defesa da língua de sinais e da cultura surda.

O próximo capítulo mostra justamente a situação de invisibilidade dos surdos sumeenses para o sistema educacional até o ano de 2011.

5 FACES DA CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO EM SUMÉ

O olho que você vê não é o olho porque você o vê;
É olho porque ele o vê⁵⁵

Neste capítulo nos interessa tratarmos de como a invisibilidade dos surdos é conceitual, discursiva e socialmente produzida; bem como da repercussão dessa invisibilidade no campo da educação e das possibilidades e desafios dessa minoria para implementar o modelo educacional bilíngue em escala nacional e municipal. Nessa direção, tratamos de vislumbrar e produzir um movimento contra-hegemônico que possibilite resistência ao assujeitamento que naturaliza a condição da surdez como deficiência e nega o pertencimento a uma identidade cultural surda possível de ser afirmada em uma escola específica para surdos.

Para tal, discutiremos a surdez como deficiência e o lugar do surdo neste contexto, como uma construção histórica da modernidade, cuja relação de poder e saber engendra dispositivos institucionais que criam o regime de normalidade e o seu enquadramento em modelos educacionais produtores de invisibilidade para este grupo; e o marco legal da educação inclusiva, assim como as relações com as falas de nossos informantes, numa perspectiva de reflexão desses dois elementos como produtores de um controle social que produz discursos de exclusão e inclusão acerca dos surdos com o mesmo objetivo, a manutenção do *status quo* ouvintista.

Pensar a invisibilidade dos surdos como uma produção do modelo de sociedade no qual vivemos leva-nos à reflexão sobre a produção do projeto educacional atual, que objetiva atender a uma diversidade imensa de sujeitos, através de uma única ação, a inclusão de todos na escola. Nesse contexto, vemos como possível uma analogia com as ideias que Foucault (2010) apresenta de como o Ocidente produziu dois grandes modelos de controle, de poder sobre os desviantes, loucos, doentes, deficientes etc: a exclusão e a inclusão.

Parece-nos profícuo um trabalho de localização de similaridades entre esses modelos de controle com o processo educacional proposto para os surdos, uma vez que, para Foucault (2010), exclusão e inclusão são ações de controle social e não se constituem como um par binário.

55 Antonio Machado citado por Skliar (2003, p.17).

Historicamente, mostra-nos Foucault (2010), com o exemplo da expulsão dos leprosos dos muros das cidades até o Século XII, que a exclusão serve bem, quando é possível a implementação de políticas defensivas que, pela retirada, limpeza, higienização dos sujeitos desviantes ou anormais da sociedade, deixa-a homogênea.

No entanto, quando a exclusão não é mais possível para o controle social, a estratégia utilizada para o controle é a da produção da inclusão. Nesse contexto, a aproximação e o conhecimento acerca dos desviantes e anormais se constituem como outra vertente de controle, uma vez que é um conhecimento que legitima o controle político dos corpos, por definições das ações familiares e escolares.

Nessa direção, pensamos que, como resultado da Razão Indolente⁵⁶, foi produzido um modelo educacional que, na atualidade, é configurado por opressões, omissões, expropriações de uma condição de surdo afirmativa. No mesmo movimento reflexivo, frente a nossa convicção de que os surdos são corpos “incorrigíveis” e desejosos de permanecê-lo, propomo-nos, aqui, a analisar as condições educacionais dos surdos sumeenses passados vinte e três anos de iniciado o programa de educação inclusiva, a partir: ¹das políticas educacionais para os surdos vigentes em nível nacional e municipal, ²da formação oferecida aos professores e ³do que reverbera desses dois elementos anteriores no cotidiano da escola, tomando as falas dos educadores como documentos que atestam a situação vivida.

Numa perspectiva de ciência pragmática, que busca entender de que modo o conhecimento interfere na realidade, é preciso pensar a reconstrução da participação social e educacional dos surdos por um viés teórico-científico que permita às minorias o exercício da contra-hegemonia na ação educativa. Para tanto, aqui nos apoiamos nas Ecologias dos Saberes (SANTOS, 2007). As possibilidades de reinvenção de um modelo educacional para os surdos que utilize as Ecologias dos Saberes significam: a utilização da ciência hegemônica numa perspectiva contra-hegemônica; o exercício de aproximação do outro, pela compreensão e aceitação de que tempos, sujeitos e sociedades são diferentes, não desiguais; a descolonização da compreensão do mundo pelo reconhecimento de que diferença e hierarquia não são semelhantes; a observação das possibilidades de articulação dos

fenômenos entre escalas em nível local, nacional e internacional; e, por fim, a atenção para a recuperação de sistemas alternativos de produção.

5.1 Primeira face: Os surdos, suas lutas e histórias de resistência

Atualmente, estamos em um momento histórico na área da educação de surdos no Brasil, no qual, politicamente, há um forte embate acerca do modelo educacional adequado para este grupo: o que a comunidade surda, representada pelas lideranças⁵⁷ surdas, dissemina; e o modelo educacional adotado pelo Ministério da Educação (MEC).

Os surdos, representados por suas entidades, lutam pelo protagonismo surdo e por uma educação bilíngue, na qual possam ter garantias de desenvolvimento linguístico e uma vivência coletiva que possibilite a construção de identidade cultural surda. Para eles, esses dois aspectos de desenvolvimento podem ser vivenciados no sistema educacional institucional apenas em uma escola específica para surdos, pois ainda somos um país no qual o esfacelamento das comunidades surdas e o desconhecimento da Libras por surdos e ouvintes foi tão forte, ao ponto de produzir a invisibilidade dos surdos como minoria linguística e cultural em grande parte do país e, de uma forma brutal, no interior.

Por causa desse contexto de produção de ausências, que consideramos como advindas do modelo científico alicerçado na Razão Indolente (SANTOS, 2007), retomamos aqui a discussão do protagonismo surdo, porque acreditamos que seu anseio está ancorado na necessidade de libertação dos grilhões históricos postos pelos, majoritariamente, não surdos. A luta por uma escola de surdos tem como objetivo político a quebra do controle ouvinte, o afastamento da normalização imposta, que interferiu avassaladoramente nas vidas dos surdos, em todos os âmbitos de suas existências, expropriando-os de se constituírem individual e socialmente de modo afirmativo em suas singularidades. Sua luta pela efetivação desse ideário – o protagonismo surdo – poderá ser construída na medida em que estes saibam mais sobre si, a partir de vieses linguísticos, históricos, filosóficos,

57 Consideramos lideranças surdas neste trabalho a FENEIS e a Associação de Surdos de Campina Grande, em nível nacional e local, respectivamente.

pedagógicos etc, definidos por um Currículo Educacional que contemple suas idiossincrasias.

Acerca desse assunto, o posicionamento de Dorziat (2009), baseada nas ideias de Corazza (2002), é de que

O Currículo representa instrumento poderoso capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para a posição de domínio ou submissão, para a assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania. [...] Portanto, considerar as diferenças no Currículo vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias (p.45).

Uma escola específica, dentro de um modelo educacional bilíngue para surdos, pode ser o modo mais ecológico (SANTOS 2007) de aproveitamento dos saberes e da ética de formação visual desse grupo, possibilitador de posicionamentos críticos e de uma vivência de cidadania plena.

Do outro lado, os inclusivistas, marcadamente de predominância ouvinte, buscam fazer acontecer o que propala o MEC, que é a implementação de procedimentos que coloquem todos os alunos na mesma escola, não importando suas condições objetivas e subjetivas para essa participação.

Para tal empreitada, o Ministério da Educação criou, entre os anos de 2004 e 2005, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que se constitui como ação formativa do Ministério para atender ao modelo de educação para pessoas com deficiência. No referido programa, os municípios são divididos em municípios-polo e de abrangência. Em linhas gerais, os municípios-polo recebem contrapartida financeira do governo federal para promover cursos e seminários de formação para professores, como também para a implementação de salas de multimídia e equipamentos de apoio pedagógico dos mais diversos.

Paralelamente, o MEC investe também em ações de complementação de verbas para os municípios de abrangência que criem projetos de AEE⁵⁸ (Atendimento Educacional Especializado). Como ações suas, ele colabora com a implementação dos ambientes de atendimento educacional especializado e formações em atuação nesses espaços das escolas que tenham crianças com deficiência. Assim, cabe ao MEC a doação de materiais de informática e didáticos

58 Espaço de efetivação da política de complementação e suplementação educacional para educandos com deficiência.

diversos, além de formações, em formatos de cursos com durações diversas, que abordem de modo teórico e prático áreas específicas de deficiência. Aos municípios, compete a contratação de professores especializados e a formação de professores da rede que se disponham a trabalhar com esse grupo de alunos.

O projeto de inclusão educacional exige a construção de uma estrutura que hierarquicamente possibilite o seu desenvolvimento. Para tal fim, o modelo de pirâmide foi adotado. Nele o MEC, como elaborador de políticas, está colocado no topo, liderando as ações sobre os municípios-polo, de abrangência, escolas, gestores, professores até alcançar o grão mínimo de todo o projeto, o estudante com deficiência, para fazê-lo permanecer na escola e nela ascender⁵⁹.

Por entendermos que inclusão/exclusão não compõe um par binário, assim como as outras relações estabelecidas, consideramos importante remontar nossa reflexão às origens das práticas de exclusão, com base em Foucault (2010). No tocante à exclusão, o exemplo utilizado pelo autor é de como na Idade Média e até o Século XVII as cidades lidavam com os leprosos. Nesse período, os indivíduos com lepra eram excluídos, jogados para fora das fronteiras das cidades, inclusive com rituais funerários que legitimavam a partilha de bens, caso estes existissem. Não havia interesse em produzir conhecimento acerca do que era a lepra e suas consequências físicas, psicológicas e sociais aos leprosos.

Posteriormente, no período que ele chamou de Idade Clássica, ocorreu a substituição do modelo de exclusão para o da inclusão como forma de controle social, por causa da epidemia de peste⁶⁰, ocorrida na Europa, a qual matou centenas de milhares de pessoas.

Para o controle da peste, o movimento foi de delimitação de perímetros de controle para a doença. Desse modo, o processo de controle, como ação defensiva, foi inversamente proporcional ao da exclusão com a lepra, ou seja, para o domínio da epidemia, ao invés de expulsar os cidadãos, como era feito com a lepra, as cidades em quarentena eram divididas em distritos, estes em quarteirões, que eram

59 Legalmente a LDB garante para os sistemas de ensino, no Capítulo V, da Educação Especial, no Artigo 59º, Inciso II, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”.

60 Foucault (2010) não é explícito com relação ao que seria a peste de que se refere, mas, devido ao período histórico no qual ele delimita sua discussão, compreendemos que se trata do surto de cólera ocorrido por volta de 1832 e que se alastrou pela Europa, América e Ásia.

divididos em ruas a serem fiscalizadas. As ruas tinham os vigias, os quarteirões, os inspetores e as cidades, governadores nomeados especificamente para este fim, o controle da peste.

Todos os habitantes da cidade eram reconhecidos nominalmente. O movimento diário era o de averiguação, duas vezes no dia. Cada porta era batida e uma janela definida para a pessoa aparecer ao ser chamada. Caso não aparecesse, era por que estava de cama. Assim, se tinha o controle diário de quem estava doente e de quem não estava. Todas as informações eram diariamente confrontadas em relatórios que ficavam na central de controle.

Para Foucault (2010), o movimento de exclusão dos leprosos é de distanciamento. O controle social é feito pelo banimento social dos infectados. No caso da peste, é de aproximação, para manutenção do controle sobre os infectados e os sãos. Até que a peste se alastra de um modo tal que “toda a regularidade é suspensão. A peste passa por cima da lei, assim como passa por cima dos corpos” (p. 40).

Para o autor, a peste possibilita ao Estado um sonho de controle, que é o controle do Estado sobre os sujeitos. A peste é o momento no qual o poder político do Estado é exercido em toda a sua plenitude, o ponto extremo, o momento mais exaustivo do controle social pelo poder Estatal, “cuja ramificação capilares atingem sem cessar o próprio grão dos indivíduos, seu tempo, seu hábitat, sua localização, seu corpo” (FOUCAULT, 2010, p. 40-41).

Esse desejo de controle produz ao máximo a ação da intervenção, até o limite do indivíduo, que é conduzido a naturalizar a ação como “a possibilidade”, “a única” saída, ou seja, ser controlado é “a” possibilidade de sobrevivência. Para o autor, a Idade Clássica inventou não apenas formas de governo, ela inventou também técnicas de poder que não agem por exclusão, por desconhecimento. Pelo contrário, criam “toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber” (p. 41), que deveriam delimitar ou determinar as ações a serem empreendidas sobre cada pessoa.

O movimento contra a peste é uma amostra de como todo o investimento de controle da Idade Clássica acontece pelo crescente investimento no conhecimento biomédico. Assim, os corpos das pessoas começam a ser vistos como passíveis da classificação sadio/doente, normal/anormal etc. Dessas práticas, acontece o advento do controle do corpo biopolítico, como um ideário Moderno, o qual resulta na

produção da normalização como ação a ser interposta aos que fogem do que vai sendo estabelecido pela nova ciência biomédica como padrão. Sobre a normalização, Foucault (2010, p. 43) diz:

[...] a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

Nos exemplos da lepra e da peste, temos exclusão e inclusão como ações do Estado, exercidas para o controle social. Na apresentação dos dois modelos, Foucault (2010) nos mostra que a ação, o investimento para a construção de um conhecimento que se dissemina como hegemônico, tem o tácito objetivo de criar mecanismos para que os sujeitos não fujam ao delimitado como possibilidades de suas ações.

Aos que coube o segundo lugar no par binário, por causa da construção da norma, foi instituída a ação de correção sobre o corpo incorrigível, ou seja:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras da educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Então, com base nas ideias de Foucault, é possível marcar o nascimento da configuração do estado moderno pelo controle do sujeito, ou seja, pela posse deste pelas diferentes instâncias sociais e políticas. No contexto educacional, embora a educação especial e a educação inclusiva se constituam em duas formas de atuação distintas, elas acabam promovendo e colaborando politicamente para a manutenção dos surdos como “incorrigíveis” a serem normalizados.

A partir do entendimento da construção histórico-social da normalidade, tal qual aponta Foucault, podemos perceber como os surdos foram submetidos a toda uma intervenção de sobrecorreção. Em um primeiro momento, quando da educação especial, o investimento era na normalização do corpo surdo pela imposição da fala oral e uma aproximação do comportamento ouvinte.

Nesses moldes, as técnicas eram definidas pelo modelo clínico-terapêutico do final do Século XIX até a década de 1980. Era a época da inclusão dos surdos nos padrões de normalidade estabelecidos como necessários à sua existência. Para tanto, cabia aos sistemas educacionais agir onde as famílias não mais podiam atuar, no que era incorrigível aos surdos, o ouvir e o falar oralmente.

O que resultou desse modelo foi a massiva exclusão social e educacional dos surdos. Do mesmo modo que a peste, apesar de toda tentativa de controle de seus corpos até o limite do indivíduo, os surdos, com seus corpos transgressores, passaram por cima das leis e da ética oralista, e produziram, mesmo às escondidas, formas de sobrevivência comunicativa.

No final do Século XX, mais precisamente a partir dos anos 1990, vemos uma outra tentativa de construção do controle e correção dos “incorrigíveis” surdos, o modelo educacional de inclusão.

É importante destacar que o movimento de inclusão se dá na política atual pela negação dos discursos dos surdos, uma vez que o modo como é pensado e planejado acaba excluindo os surdos porque há sempre o outro que fala por ele. Este projeto de intervenção é de controle, de inclusão dos surdos no projeto de desenvolvimento nacional, no tocante ao alcance dos índices de alfabetização, nível de escolaridade etc. Essa visão de inclusão que exclui o sujeito a ser incluído do seu processo de desenvolvimento não está *pari passus* com a perspectiva defendida nesta tese, que entende que incluir é favorecer o outro do seu direito de reconhecimento de sujeito que escolhe.

Na lógica do controle, dois movimentos interrelacionados, um no âmbito internacional e o outro, em nível nacional, foram necessários para a construção do modelo inclusivo de escola ora vigente, marcado pela política neoliberal do Estado brasileiro. Iniciado nos anos finais da década de mil novecentos e oitenta, tal modelo foi construído, ao longo da década de noventa do século XX, através da participação do Brasil em Conferências e assinatura de documentos e acordos internacionais.

Nessa conjuntura neoliberal, as diretrizes adotadas pelos gestores da educação brasileira existem a partir de duas ações inversamente proporcionais e contraditórias. O Estado se torna mínimo na execução das ações e se amplia no planejamento e avaliação. Nesse sentido, encolhe-se em sua ação de manutenção econômica de algumas de suas agências, através da privatização das instituições; e se agiganta em seu controle social, por meio de avaliações de atendimento a

competências e habilidades pré-definidas por instituições financeiras e pela disseminação de um ideário ideológico-discursivo que delega à sociedade assumir suas anteriores responsabilidades, através de substituições terminológicas responsáveis para, subliminarmente, construir novos regimes de verdade (SHIROMA, 2000; VEIGA-NETO, 2007).

Para isso, foram realizadas costuras, de características fortemente liberais, através dos instrumentos legais nacionais, iniciadas pela Constituição Federal (1988), seguidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394 (1996), Plano Nacional de Educação (2001), dentre outros.

No âmbito internacional, o Brasil tornou-se signatário de várias ações para promoção do desenvolvimento e da educação, através da assinatura de documentos internacionais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), Declaração de Salamanca (1994), dentre outros documentos (LIMA, 2009).

Mesmo sendo alguns desses eventos e documentos recorrentes nas discussões feitas sobre as políticas educacionais, sobretudo para as pessoas com deficiência, no Brasil, em toda a década de 1990, vale destacar a efervescência na área dos Estudos Surdos, com forte produção científica nacional e internacional, que apresentou, executou e analisou o modelo de educação bilíngue para Surdos (SANCHEZ, 1990/1991; FERREIRA BRITO, 1993; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1996/1997/1999a/1999b; QUADROS, 1997, dentre outros).

No contexto da gestão dos programas educacionais brasileiros, a educação de surdos é compreendida como apêndice do projeto da escola inclusiva, mantendo-se a concepção reabilitadora historicamente constituída, presente no modelo da Educação Especial, mesmo sob o discurso do bilinguismo, pois a Libras, no modelo inclusivo, acontece como dispositivo pedagógico, não como língua de poder dentro da escola. Além disso, nos conteúdos trabalhados são desconsiderados saberes importantes acerca de identidades, história e cultura surda.

Nesse sentido, se dizemos que o currículo não contempla as necessidades nem da maioria ouvinte, pois as escolas continuam tratando os alunos de acordo com padrões estabelecidos de classe social, cor, sexo, deixando muitos deles à margem, podemos afirmar que as escolas inclusivas quiçá consideram mais efetivamente as necessidades da minoria surda, ficando ausentes, além dos aspectos citados acima, os conteúdos, saberes e poderes específicos dos surdos.

O modelo educacional inclusivo, em nome de um atendimento indistinto a todos, nega um espaço social e educacional específico para os surdos. Desse modo, nega também a possibilidade de uma real inclusão educacional que poderia ser efetivada por esses educandos via apropriação efetiva de conhecimentos que também estivessem relacionados às lutas dos surdos. Um projeto de educação no qual todos tenham que estar em um mesmo espaço físico, independentemente de suas diferenças, para nós, configura-se como um projeto de controle.

A inclusão em vigor, mesmo usando a língua de sinais⁶¹, tem se configurado pelo controle da norma ouvinte sobre os corpos dos surdos. É uma normalização não mais restrita ao saber máximo sobre os aspectos biológicos da surdez, às técnicas de treinamento dos músculos necessários para a fono-articulação, ao conhecimento das possibilidades de uso dos restos auditivos e de produção da melhor tecnologia para ativação da cóclea, mas relacionada a um padrão de sujeito que a escola precisa produzir o mais próximo possível do modelo não surdo, inclusive nos saberes que ele precisa aprender.

A busca do domínio do Estado, nesse contexto, mantém-se pela procura de contenção dos sujeitos através de um sistema educacional que especifica onde cada um deve estar e o que todos devem aprender, de modo similar às janelas determinadas para o aparecimento das pessoas, ao serem chamadas pelas sentinelas de rua, quando da época da peste.

Ora, assim como o modelo de inclusão pelo controle não deu certo no caso da peste, acreditamos que não dará certo também no caso dos surdos, pois, apesar da tentativa de domínio de um padrão de normalidade que ainda impera, na contramão desse ideário estão os surdos dizendo que não querem se manter sob o mando do sistema educacional, uma vez que seu espaço e tempo precisam ser respeitados e não controlados, como faziam as pessoas ao ter que ir para a janela ao serem chamadas.

Problematizar a política educacional para surdos assumida pelo Brasil na atualidade é relevante, pois ainda vivemos em um contexto de cristalização de verdades acerca dos surdos que os deixa à margem de decisões cruciais para seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

61 O uso da Libras, nesse contexto, é feito por meio da presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Em uma conjuntura de utilização das Ecologias dos Saberes (SANTOS, 2007), os direitos linguísticos dos surdos, estabelecidos pelo reconhecimento da Libras como língua nacional⁶², precisam ser efetivados por um movimento de aproximação a esses sujeitos.

A Libras, como língua das comunidades surdas brasileiras, é um marco legal histórico pouco valorizado pelos gestores da educação nacional. Nossa incursão pela realidade escolar vivida em Sumé nos possibilita acreditar que a efetivação da diferença linguística em um modelo educacional que atenda a essa condição, certamente, possibilita a desnaturalização da desigualdade comunicativa dos surdos, promovendo a alteridade linguística desses sujeitos.

Nesse sentido, filiamo-nos a Santos (2007), acreditando que, numa perspectiva de Ecologia de Saberes, uma escola realmente inclusiva para os surdos é aquela que reconhece a existência hegemônica de uma epistemologia acerca de seus educandos que produz uma hierarquia entre surdos e ouvintes. Problematicar esse modelo epistemológico é uma das maneiras de a escola construir saberes contra-hegemônicos advindos dos educandos surdos e de leituras de perspectivas teóricas que contribuam para a afirmação dos surdos, em seus diversos aspectos.

Nossa pesquisa nos mostrou que, para mudar a realidade educacional dos surdos, é necessário assumir que o atual modelo de educação inclusiva reforça a hierarquia pela naturalização da condição da deficiência em detrimento da existência da vida dos surdos, que nos mostram sua condição pela perspectiva da diferença linguística. Para explicitarmos esse contexto, desenvolvemos o tópico a seguir com as informações-chave circunscritas ao Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que lastreia a política de inclusão para os surdos, à formação oferecida aos professores do município baseada no programa em tela (LIMA, 2009) e às entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa, realizadas entre abril e junho de 2012.

5.2 Segunda face: Os documentos norteadores da educação em Sumé e as realidades transformadas em falas

62 Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua nacional das comunidades surdas.

No momento da pesquisa exploratória dos documentos legais que deveriam reger as políticas municipais de educação, demos conta de que o município de Sumé não tinha o Plano Municipal de Educação - PME (2000–2010), embora estivesse trabalhando para a construção do Plano 2011–2020, e de que não existia, na Secretaria de Educação, nenhum documento sobre a existência de matrícula dos surdos na rede municipal de ensino.

Em um primeiro momento, a partir de quando tomamos ciência de que não poderíamos contar com o PME para refletir sobre a educação de surdos em Sumé, preocupamo-nos e acreditamos que esta reflexão estaria comprometida pela falta dos dados. No entanto, pensando que a ausência de uma informação pode constituir-se como um fenômeno a ser estudado, resolvemos analisar, nas tramas das falas dos nossos sujeitos, como a política nacional de educação inclusiva chega aos municípios do interior e quais as repercussões desse modelo de formação nos surdos de Sumé.

Primeiramente, foi importante entender que, na lógica programática do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, Sumé foi agregado como município de abrangência do município-polo Campina Grande. Tendo em vista essa realidade, tivemos como principal fonte de informação e diálogo acerca do Programa a tese de doutoramento de Lima (2009), que trata justamente de analisar a relação entre o que a política oficial dissemina e implanta e a prática explicitada. A seguir, encontra-se o mapa da Paraíba com os municípios de abrangência do Polo Campina Grande, relativos ao Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, destacados em vermelho.

Mapa 1: Municípios de abrangência do polo Campina Grande. Adaptado de Lima (2009)

No tocante ao critério de filiação de Sumé, como município de abrangência do polo Campina Grande, o estudo de Lima (2009) permite que localizemos as condições para a inserção de Sumé:

Um outro aspecto tratado nessa linha de ação refere-se à categoria ***multiplicação da implantação para os demais municípios***, que se deu a partir do processo de multiplicação piramidal, para os demais municípios brasileiros. Esse processo de multiplicação foi escolhido dada a vantagem que oferece de possibilitar o alcance geral de um grande número de municípios (4.666), sendo levado em consideração fatores que variam nas diferentes regiões, em função das condições de acessibilidade e de favorecimento da viabilidade geográfica do contato e acompanhamento (LIMA, 2009, p. 91).

No entanto, esses critérios não foram explicitados aos responsáveis pelo sistema de educação do município de Sumé, pois, ao inquirirmos na Secretaria de Educação de **Sumé** acerca dos documentos de adesão do município ao Programa e da destinação de Campina Grande como município de ação formadora, a resposta que obtivemos foi:

Professora, não temos nenhum documento que ateste essa adesão. Nem sabemos como ela aconteceu. O que sabemos é que começamos a receber convites para as formações em Campina Grande e de lá a informação de que Sumé estava vinculado a ela (Conversa informal registrada em diário de campo – setembro de 2012).

Na verdade, a inexistência de documento que ateste a adesão se deve ao fato de ela (a adesão) ser compulsória. Como os municípios foram escolhidos sem consulta prévia pela SEESP/MEC, Sumé só tomou conhecimento dessa adesão compulsória quando participou, no dia 15 de junho de 2004, da reunião inicial que Campina Grande organizou para repassar as informações sobre o Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade” e para a implementação da Ação B – Formação de educadores dos municípios de sua área de abrangência, das ações desenvolvidas pelo município-polo (LIMA, 2009).

Cabível também de análise é a estratégia de formação piramidal, vista como uma vantagem pela possibilidade de alcançar um grande número de municípios. Dorziat (2011) questiona esse modelo de formação, a qual basicamente se utiliza de eventos em formato de seminários que pouco contribuem para a formação de um professor reflexivo. Constatamos nas nossas entrevistas como os eventos de formação pouco contribuíam para uma prática educacional que se pretendia

inclusiva, haja vista a superficialidade com que o tema era incorporado nos discursos dos educadores participantes:

[...] na verdade nós tínhamos o conhecimento de educação inclusiva [ressalva no tom da voz] e até então o governo cobrava que a gente trabalhasse educação inclusiva, mas eu acho que uma cobrança que deixou muito a desejar até então. Porque era cobrado, porém nós não tínhamos profissionais capacitados para que trabalhasse com essa clientela. Nós que trabalhamos na educação, nós percebíamos essa necessidade, porém nós não tínhamos subsídios suficientes para que nós pudéssemos introduzir nas nossas escolas esse tipo de clientela. (Soraia. Linhas 38 - 46).

Nós tínhamos, como ainda tem, um seminário anual em Campina Grande, aonde iam dois, no máximo três técnicos da secretaria e nós passávamos... teve período desse seminário durar até quatro dias em Campina Grande e lá se falava toda aquela política de inclusão, de incluir essas pessoas especiais nas salas regulares e toda essa situação que você deve conhecer talvez de forma até mais aprofundada do que eu. E nós quando chegávamos de lá, nós, novamente, fazíamos a multiplicação de toda aquela teoria que a gente tinha se apropriado lá, e em um dos momentos a gente chegou até fazer um seminário também aqui em Sumé (Claudia. Linhas 217 - 223).

Nas falas que elegemos acerca do processo de construção do Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, vemos que há um fosso entre a proposta que o MEC propala implementar e o que realmente chegou aos municípios menores.

Ao serem tomados, numa perspectiva foucaultiana, esses depoimentos, como protocolos, documentos do cotidiano de formação de professores para o modelo educacional inclusivo, mostram-nos que as formações foram feitas abordando, meramente, o campo da disseminação da política de educação inclusiva, como única opção de ação educacional para as pessoas com deficiência: “até então o governo cobrava que a gente trabalhasse educação inclusiva” (Soraia).

No entanto, na contramão da cobrança está a possibilidade de se pensar e realmente efetivar tal proposta, pois não há o oferecimento das condições de compreensão do alcance da proposta, uma vez que a relação tempo de formação e estudo real dos aspectos teórico-pedagógicos que envolvem o cotidiano com alunos com deficiência põe em xeque a possibilidade de sucesso de qualquer plano de transformação real: “Porque nós tínhamos aqueles seminários, passávamos dois, três dias em Campina” (Soraia); “Nós tínhamos, como ainda tem, um seminário anual em Campina Grande, aonde iam dois, no máximo três técnicos da secretaria e nós passávamos [...] teve período desse seminário durar até quatro dias em

Campina Grande e lá se falava toda aquela política de inclusão, de incluir essas pessoas especiais nas salas regulares” (Claudia).

Ora, uma formação para três, quatro técnicos, não é o mesmo que uma formação da qual participem todos os professores que possam apresentar suas questões diárias, angústias, dúvidas e discutir soluções para o fazer pedagógico. Além disso, a compreensão política exige apropriação do saber pelo sujeito e não por terceiros. Não podemos construir um processo educacional decente com base no repasse de informações e sim, na construção de saberes

O efeito pirâmide, formato de formação adotado pelo MEC, tem como característica o crescimento das informações do modelo pelo efeito multiplicador que cada participante da formação deve adotar ao voltar para seu município de origem, repassando em encontros menores as informações obtidas no encontro organizado pelo município-polo.

Desse modo, o Ministério da Educação atende apenas à necessidade produtivista de quantificar o número de professores alcançados, sem, no entanto, adentrar por aspectos reais do dia a dia da escola. Desse modo, o que produzem e reafirmam é o (des)controle do Ministério da Educação. Acreditamos que nenhum descontrole em qualquer instituição ou ação do Estado acontece aleatoriamente, ou está relacionado à causalidade, nada é casual.

A consequência desse modelo de formação é que os profissionais saem dessas formações sem se sentirem contemplados em suas necessidades de resolução de problemas e saber pedagógico, porque, na verdade, as formações, em sua grande maioria, são feitas para esse fim: não alterar a realidade escolar. Ou seja, o MEC propicia formações, mas, de modo contraproducente, acomoda-se frente aos resultados insatisfatórios, bem como a sensação de impotência diante da realidade com a qual muitos professores chegam e saem desses eventos.

Essa realidade está de acordo com o que diz Imbernón (2010), ao ressaltar que ainda vivemos em um contexto escolar no qual várias são as inovações apresentadas ao ambiente escolar, exceto a mais importante que é a inovação no olhar acerca do professor e seu papel. Para o referido autor, não cabe mais ao professor o lugar de técnico desenvolvedor ou implementador de ações pré-estabelecidas, assim como pretende o MEC, aplicando linhas de ação que visam fazer o professor apenas aplicar o manual de instruções. Nesse sentido, cabe a análise de que, por dentro do projeto de inclusão, não há propostas reais de

alteração de quadros efetivos de desenvolvimento e aprendizagem escolar para os surdos.

Quanto às discrepâncias do modelo adotado pelo MEC e a realidade exibida para nós, trataremos especificamente do município de Sumé, mas sabemos assistematicamente que, por todo o Brasil, essa realidade se apresenta de modo bem similar.

No tocante à proposta para a admissão de surdos nas escolas que se proponham inclusivas, em escala nacional, além da formação dos professores, de acordo com o material, intitulado “AEE- pessoa com surdez”, divulgado pelo MEC, os alunos surdos têm direito a: um professor de sala que conheça Libras para as orientações necessárias e tirada de dúvidas individuais; um intérprete presente em todas as aulas para efetivar a comunicação dos conteúdos; atendimento especializado no contraturno de língua portuguesa, com professor proficiente em Libras; e, por fim, ao estudo da Libras, também no contraturno, com instrutor surdo que será o modelo linguístico e cultural para esses alunos e discutirá com eles possibilidades de vocabulário em Libras das disciplinas estudadas.

Em escala municipal, de nossos contatos com as escolas, professores e gestores, como também de nossas observações, temos a seguinte realidade até o ano de 2012:

- 1) não havia, em nenhuma escola de Sumé, um profissional sequer que conhecesse a Libras. Quando chegamos ao município, nossa primeira proposta de atuação de extensão para a comunidade foi a realização de um curso de Libras. Dele, participou a professora Patrícia, que tinha a expectativa de ter uma aluna surda no ano seguinte e queria muito o mínimo de comunicação com ela, pois até então ninguém efetivamente conversava com a menina. Depois da fundação da escola, conhecemos Bianca, com quem Patrícia se preocupava;
- 2) nenhum aluno ou aluna surdo(a) recebeu, em qualquer momento de sua escolaridade, da Educação Infantil ao Ensino Médio, atendimento educacional acompanhado por intérprete de Libras;
- 3) até o ano de 2011, quando as professoras receberam a primeira formação para a educação de surdos, ninguém havia participado de estudo específico acerca das diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa, para poder contribuir com o estudo do português dos surdos;
- 4) não havia instrutores de Libras nas escolas frequentadas pelos surdos.

Nesse contexto, tão problemático quanto ao cumprimento do que determinam os documentos oficiais, os silêncios acerca das necessidades dos surdos são gritantes, como mostra o depoimento a seguir.

*Olhe, eu tive duas experiências quando trabalhava no colégio estadual do município, uma com Ido, que inclusive é um instrutor de surdos agora na escola bilíngue para surdos aqui do município, da rede municipal, e com uma outra, com uma moça, uma juvenzinha acho de aproximadamente 13 – 14 anos, nessa mesma escola, e **foi difícilimo para mim, porque como todos os demais educadores, nós nunca tivemos uma formação específica ou especial para lidar com essas pessoas** (Paula, linhas 45 – 52).*

Diante de tal cotidiano, o que acabava por acontecer era a sedimentação do estereótipo da surdez como característica impossibilitadora, como marca negativa.

***Então uma linguagem que infelizmente essa pessoa ainda não tem a capacidade de entender perfeitamente**, então ela vai ter esse comprometimento no que diz respeito ao conteúdo e aprendizagem do que está sendo passado ali (Conceição, linhas 17 – 20).*

O desconhecimento da Libras pelos professores e, de modo geral, pela escola parece ser um elemento que interfere nas relações, mas o não estabelecimento dessas mesmas relações não é problematizado pelo viés de o surdo não estar exercendo seu direito humano de se apropriar de uma língua que lhe possibilite aprendizagem e desenvolvimento pleno.

Vimos em nossa pesquisa que a ausência da língua de sinais no município não era para seus gestores e professores uma questão a ser refletida e problematizada. Ao que parece, a existência do problema estava localizada nos surdos, uma vez que este sujeito “**ainda não tem a capacidade de entender perfeitamente**”.

Na escola, o contexto de educação dos estudantes surdos era percebido como problemático, mas a naturalização da impossibilidade de compartilhamento linguístico entre surdos e ouvintes, impossibilitava o levantamento da hipótese de que, em uma realidade bilíngue, professores ouvintes e alunos surdos compartilham tranquilamente a língua de sinais. Na conjuntura por nós investigada, os surdos eram vistos como tendo uma forma de comunicação tão diferente dos demais, um código tão secreto, que o tempo na escola não permitia aos professores ouvintes o atendimento adequado ao aluno surdo:

[a inclusão] Na verdade não acontecia, não é? Não se dava, era imposto e o aluno ele era excluído de sala de aula, não porque o professor quisesse excluir, mas porque ele não tinha como dar assistência ao aluno, primeiro por não conhecer a língua, segundo por não ter tempo suficiente para atender a uma turma de alunos ouvintes e atender um aluno surdo como deveria ser (Patrícia, linhas 38 – 43).

Nesse contexto, todo o desejo ouvintista de normalização acaba por construir os surdos como estranhos, por não usarem a língua majoritária. Suas diferenças se tornam marcas de desigualdades por um desejo de igualdade controlador, homogeneizador e classificatório, que, em última instância, caracteriza-se socialmente pelo estereótipo daquele que não fala como todos os outros, ou seja, como falam os normais.

Acerca do estereótipo, Dorziat (2009, p. 30) é categórica:

A incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos que estão numa busca de estereótipos, de modo a se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas particularidades. As pequenas diferenças que fazem o indivíduo, na acepção do termo, são vistas como excentricidades ou anomalias sociais.

Os surdos se configuram como ameaça, pois não entram no padrão colonizador de participar da mesma ética formativa de uso dos cinco sentidos, constituindo-se em seu uso das possibilidades humanas de desenvolvimento linguístico e de identidade cultural de modo “incorrigivelmente” diferente.

5.3 Terceira face: Ausências e silêncios sobre os surdos na formação dos professores e a exclusão no modelo de Educação Inclusiva adotado no Brasil

Compunha o cenário educacional do município de Sumé, à época da pesquisa, a inexistência documental de registro desses sujeitos. Não havia nas fichas de matrícula qualquer computo de informações de diferença, de qualquer ordem. Os silêncios nos documentos podem significar concepções de pessoa surda e o lugar social que lhe é delegado.

Além desse indício, os entrevistados, indistintamente, afirmaram nunca ter participado de uma formação em que lhes fosse apresentada a área dos Estudos Surdos como possibilidade de conhecimento. Todas as formações estavam limitadas à discussão da Educação Inclusiva, de forma ampla. Frente ao nosso

questionamento de como se dava a aplicação das diretrizes do MEC no tocante à educação dos surdos no município até 2011, as respostas nos mostram que a formação possibilita a construção do discurso da inclusão, mas não de uma realidade educacional inclusiva.

A professora Patrícia, que agora atua na escola bilíngue, coloca da seguinte forma sua opinião sobre a aplicação das diretrizes de inclusão do MEC, no tocante aos surdos:

Então, não se dava a inclusão, a escola tentava incluir, buscava incluir, mas não tinha como. Tanto que no ano de 2007, 2008 e 2009 a gente teve aqui alguns cursos e tinha algumas oficinas ditas para pessoas surdas e na verdade não acontecia as oficinas, tinha o nome, onde eu participei, acredito de três, que eu lembre, mas eu nunca vi nenhum trabalho apresentado diretamente para os surdos. Tinha o levantamento de questões, mas fugia totalmente do tema no qual estava sendo abordado, então no que nos era apresentado, a proposta não acontecia não (Patrícia. Linhas 44 – 52).

As falas do professor Geraldo, gestor de uma escola que tinha uma aluna surda incluída, também possui elementos de base para a afirmação de que as formações promovidas pouco ou nada propiciam de efetiva alteração no padrão de reflexão do professor acerca dos surdos. Vejamos:

Eu acho assim, só o que era cumprido mesmo era a situação dele estar estudando na escola regular, porque na verdade, ficava como o surdo ter a obrigação de vir para a escola, mas o profissional não estava qualificado para trabalhar aquela especialidade do surdo (Geraldo. Linhas 23 – 27).

Pelo contrário, essas falas nos levam a refletir que as demandas específicas dos surdos são invisibilizadas pelos professores, levando-os a não conseguirem elaborar quaisquer ideias acerca destes sujeitos em sua condição objetiva e subjetiva diferente.

Assim, concordamos com Dorziat (2011, p. 150), ao colocar que

A rigidez e a desarticulação das propostas, quanto aos anseios das comunidades e os discursos de inclusão, são contraditórios com os fundamentos teóricos explicitados nos documentos, que professam uma Educação multicultural e reflexiva, apropriando-se de narrativas culturalmente engajadas, mas esvaziando-as de sentido quanto a sua materialidade.

A inexistência conceitual dos surdos esteve clara na fala de Soraia, quando questionada acerca do que foi possível ver de diferente nos surdos, a partir da nossa

chegada e, com isso, da participação de intérpretes nos eventos da cidade. A seguir, podemos ver como a falta de contato com questões conceituais específicas dos surdos propicia a desconsideração destes como sujeitos que são parte de uma minoria que tem especificidades, competências e necessidades de adaptação social, linguística e tecnológica particulares:

[...] na verdade, eu não tratava o surdo como uma pessoa... o surdo⁶³ [reforço no tom da voz], o isolado. Eu tratava as pessoas com necessidades especiais [reforço no tom da voz] até então... especiais de uma forma geral, não uma deficiência ou outra deficiência, porque deficiente, assim, até nós somos, né? Eu tenho deficiência visual porque eu preciso usar óculos, né? Mas eu não tratava assim, eu não parava na verdade para pensar... (Linhas 69 – 75)

Essa fala expõe como o processo histórico vivenciado na educação especial negava, ao surdo, suas idiossincrasias e, aos ouvintes, a possibilidades de pensar esses sujeitos fora dos discursos da deficiência.

Com o declínio da Educação Especial a partir da segunda metade do século XX, porque, como modelo educacional, não mais atendia às necessidades do mercado, pois não mais respondia aos imperativos da sociedade e nem dos surdos, por ser reabilitador, temos o surgimento da perspectiva inclusiva, mas não uma transformação real assumida pelo Estado brasileiro como modelo de construção de uma política educacional que busque atender à minoria surda

Com isso, não desconsideramos a importância das transformações causadas pela perspectiva da inclusão, norteadas pela Declaração de Salamanca, assim como coloca Beyer (2005). Para ele, o referido documento surge como ápice do movimento de mudança de visão acerca das pessoas com deficiência, sob dois pontos de vista: o individual e o institucional.

Na perspectiva individual, Beyer (2005) com base nos estudos acerca do desenvolvimento humano de Vigotski, afirma que não há pessoa ontologicamente deficiente, uma vez que o não ouvir, ver ou andar é o modo pelo qual o sujeito existe.

Assim, cabe considerar que a deficiência tem um caráter mais social do que biológico. Mais uma vez, dentro de nosso contexto de construção de uma realidade que pense nos surdos como protagonistas, é preciso reafirmar que as línguas são

63 Grifo nosso para marcar a mudança de tom de voz.

desenvolvidas nas sociedades humanas e são responsáveis pela elaboração das funções superiores do cérebro. Assim, defendemos a ideia de que se o surdo vivenciar o processo de aquisição da língua de sinais, desde a mais tenra idade, ele acessará sua humanidade como qualquer um, pois, de acordo com Vigotski (2008), há uma unidade entre o pensamento e a linguagem no significado da palavra.

Desse modo, não importa se o sujeito é surdo ou ouvinte, a língua possível de ser acessada por cada um deles, visual-gestual ou oral-auditiva, cumprirá seu papel de propiciar a significação e tornará o mundo cognoscível, para os surdos, com o sinal; para os ouvintes, na relação com a palavra.

Retomando esse pressuposto teórico, os surdos não são sujeitos incompletos. Sua completude se dará, como com qualquer um, todos os dias de sua vida. Nesse processo, os surdos adultos são, legitimamente, o modelo linguístico e cultural para as crianças surdas.

Do ponto de vista institucional, para Beyer (2005), a Declaração de Salamanca rompe com o modelo clínico, que aumentava o fosso da relação binária saúde-doença, normalidade-anormalidade, e com o modo terapêutico-pedagógico de atendimento educacional para as crianças com deficiência. Promoveu, assim, uma nova visão sobre o papel que a educação tem para todos, inclusive para os que ficaram à margem, por causa de um modo de existir diferente.

Para nós, analisar essa questão é premente, porque, historicamente, estamos habituados a pensar cartesianamente, agrupamos os saberes e conhecimentos necessários aos professores em compartimentos classificatórios estanques e especializados, que, por serem de base clínica, cristalizaram uma visão de pessoa surda binariamente oposta ao ouvinte. A partir dessa visão, se os ouvintes, por ouvirem, podem se emocionar e serem felizes por escutar o canto de um pássaro ou um recital, os surdos, por outro lado, por não poderem ouvir, não poderão ser felizes, porque não vão escutar o canto de um pássaro ou um recital. Essa construção binária desconsidera as idiossincrasias dos sujeitos e as possibilidades de reconstrução simbólica, imaginária e emotiva que as diversas vivências podem causar nas pessoas, sejam elas ouvintes ou surdas, e nas leituras que fazem e expressam através da emoção.

Cabe aqui nossa atenção para refletir sobre o fato de que a falta de uma formação para professores que propicie pensar o educando surdo gera não apenas a sua exclusão do sistema educacional, mas também determina sua invisibilidade

como sujeito. Afinal, não pensamos sobre o que não conhecemos. O desconhecido é inexistente em nossas representações e em nosso sistema imaginário e simbólico.

Acreditamos que, para mudar isso, urge empreendermos a desestabilização dos conceitos presentes na área educacional, que foram historicamente naturalizados, dentre eles, os de pessoa surda como deficiente da audição e da linguagem. A filiação histórica da educação de surdos ao oralismo, modelo clínico, à educação especial e ao projeto de reabilitação, pós Congresso de Milão em 1888, produziu uma realidade hegemônica de negação da língua de sinais e à condição do surdo de se constituir por ela. Assim, é necessário um movimento para a ressignificação social e identitária desses sujeitos como surdos⁶⁴.

Para tal, dois movimentos são necessários. É necessário construirmos um primeiro movimento, o de abertura às possibilidades humanas, em especial, dos surdos como seres diversos entre si: negros, brancos, homens, mulheres, crianças, ricos, pobres, norte-americanos, latinos, europeus... (DORZIAT, 2009), e isso significa que suas subjetividades são influenciadas por esses diferentes lugares sociais, discursivos e geográficos. Um segundo movimento é a necessidade de um fechamento identitário contingente, como defende Moreira (2005), uma vez que os surdos têm aspectos em comum que os caracterizam, principalmente no tocante à língua de sinais, para que uma política da diferença possa ser construída.

A realidade de Sumé e os discursos e práticas instituídos nos mostram que essas questões, até 2012, estavam distantes das possibilidades analíticas de nossos informantes, como mostram os depoimentos de como viam a pessoa surda:

Como uma pessoa integrante da sociedade, que até então não era vista com bons olhos. Porque eles não se comunicavam como nós, utilizando a voz e sim utilizando sinais. E na maioria das vezes as pessoas não entendiam muitas vezes o que eles estavam dizendo, então, por isso, ignoravam até a sua expressão. Que eles queriam... a gente sabia que eles queriam se comunicar (...) mas, muitas vezes por ignorância, por não saber lidar com aquela situação, a gente muitas vezes ignorava, porque era o mais fácil (Soraia. Linhas 03 – 10).

O surdo, eu acho, é uma pessoa que deve conviver normalmente dentro da sociedade (Geraldo. Linhas 11 - 12).

64 Este movimento já foi iniciado pelas lideranças Surdas sinalizadoras em todo o país e tem se fortalecido a partir da ascensão acadêmica dos Surdos em níveis de Mestrado e Doutorado e por mobilizações realizadas pela FENEIS.

Até onde posso ver, normal. Normal, mas que infelizmente que apresenta algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito a aprendizagem. Ela tem uma dificuldade maior com relação aos outros estudantes da mesma turma. Se ela é inserida numa turma dita normal essa pessoa vai ter mais dificuldade para assimilar o que o professor está dizendo, porque ele vai estar dizendo aquilo na fala, ele está passando o conteúdo na fala. Mas, para mim, são pessoas normais que deveriam sim ter um atendimento especial, porque necessitam desse atendimento especial para elas. Mas que, com o passar dos anos, acho que seria interessante também que esses professores tivessem formações que fosse possível atender esses estudantes em meio aos outros, certo? Que eles conseguissem socializar com as pessoas ditas normais. Que não tem diferença nenhuma, mas têm essa deficiência que acabam sendo prejudicados isolados em uma turma somente de surdos, né? Que não deveria ser, em minha opinião (Conceição. Linhas 11 – 27).

Eu vejo como uma pessoa igual a todas as outras e, assim... com uma responsabilidade maior, no sentido de ter que se posicionar como cidadã, uma vez que a maioria das pessoas discrimina, deixa de lado um pouco a pessoa surda, até inferioriza, por quê? Por não possuir a linguagem, né? A linguagem oral. Mas eu vejo como um cidadão igual a qualquer outra pessoa (Paula. Linhas 07 – 12).

Embora todos os depoimentos falem de normalidade e igualdade, eles informam também que a diferença constitutiva dos surdos é falaciosamente encoberta por um discurso que, ao mesmo tempo que falsamente aproxima ouvintes e surdos, na mesma proporção invisibiliza esse segundo grupo, negando que há um conflito identitário e de poder. Assumir o conflito é necessário para que os surdos possam construir um diálogo real com os ouvintes numa perspectiva mais horizontalizada. Nesse sentido, apoiamo-nos em Moreira (2005, p.132), quando coloca que é preciso recuperar as vozes dos excluídos para assumir o conflito e construir o diálogo:

Recuperar as vozes de grupos que têm sido silenciados no espaço social requer tanto uma explicação coerente das exclusões como uma alternativa que permita à política da diferença abrir espaço para a solidariedade e para o diálogo.

Para possibilitar esse intento, acreditamos que deverá haver uma mudança no modelo formativo para professores. Na atualidade, a perspectiva de formação de professores é mais generalista, mais global. Como vimos nas entrevistas, os seminários não tratavam das especificidades do cotidiano de desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de educandos com deficiência, mas disseminação do ideário da educação inclusiva.

Nesse contexto, esse modelo de formação não consegue propiciar aos profissionais elementos analítico-reflexivos suficientes para conhecer e poder lidar com os surdos aprendizes no cotidiano da sala de aula.

A conversa com Paula acerca de como as questões do cotidiano da sala de aula são resolvidas nos mostrou a precariedade das relações entre professor ouvinte e educando surdo, conseqüentemente, a inexistência de possibilidades de mediação dos conhecimentos trabalhados na escola. Apesar do tamanho do excerto de conversa, o utilizaremos por considerarmos que as informações nele contidas são relevantes para a nossa reflexão. Ao perguntarmos sobre como era o cotidiano, tendo em vista a presença de surdos em sala de aula, a professora nos informou:

*Particularmente eu me sentia aflita, porque no caso de Ido e da menina eram muito inteligentes, **compreendiam muito bem o que a gente falava, por quê? Porque na sala tinha um amigo, uma amiga, que sempre traduzia para eles em gestos e eles respondiam.** Então, dessa forma, eu sabia que ele estava compreendendo o que eu estava querendo dizer. Mas, no entanto, eu, enquanto educadora, eu não conseguia transmitir isso para eles e isso me deixava, assim, bastante frustrada. É como se eu não alcançasse o objetivo com eles, não é? (Linhas 53 – 60).*

A impossibilidade de um acesso direto aos seus alunos surdos causava desconforto em Paula, mas este era justificado pelo desconhecimento da língua de sinais. Como mediadores de comunicação estavam os colegas de sala, por sinal, era por eles que Paula podia averiguar a compreensão do conteúdo pelos estudantes surdos. Desconhecimento, por sinal, que serve de justificativa para a ratificação da surdez como uma deficiência que impossibilita, no âmbito escolar, a coexistência entre surdos e ouvintes, apenas possível de ser sanada por uma formação. Tal aspecto é contraditório com a realidade de sala de aula, pois colegas conseguem comunicação suficiente para a negociação da compreensão dos conteúdos:

*As dificuldades são muitas, são todas que você puder imaginar. Primeiro a professora, no caso eu, **não tinha formação específica para língua de sinais, então já ficava inviável a comunicação direta com eles. Eu tinha que pedir ajuda aos colegas deles que estavam próximos para eles irem traduzindo o que eu queria dizer.** (Linhas 61 – 66)*

A surdez, tornada deficiência auditiva a ser conhecida apenas por especialistas, produziu a impossibilidade comunicacional entre estudantes e professores, pais e filhos, ouvintes e surdos. Nesse contexto, os surdos sumeenses,

apesar de frequentarem a escola, de serem percebidos como inteligentes pela professora, não participavam efetivamente da mesma dinâmica que os outros alunos. Desnaturalizar essa separação, essa existência de dois mundos incomunicáveis é fundamental para que realidades sociais e educacionais mais inclusivas possam surgir.

Ainda nesse âmbito, a problemática e carente estrutura física e de materiais na escola deixava as aulas ainda mais difíceis de serem acompanhadas, haja vista que tudo ficava no plano da fala oral, sem acompanhamento de imagens, filmagens ou apoio de qualquer outros materiais didáticos.

Na fala abaixo, vemos que essa situação diária produz na professora um sentimento de culpa, como se ela fosse a única responsável pela situação:

*Depois, o material pedagógico não foi preparado para os surdos. Então, assim, **a gente não tinha muitas gravuras para mostrar, para especificar, os assuntos se tornavam abstratos para explicar.** No caso, como eu sou de geografia, **ficava muito difícil passar para eles alguma coisa que falasse do ar, do clima e de outros contextos geográficos.** Assim, a dificuldade maior era essa mesma, **a minha limitação em relação a ele. Não era nem a limitação dele,** que ele sabia se comunicar muito bem, quem não sabia era o professor mesmo. (Linhas 67 – 75)*

A verdade da deficiência auditiva cristalizada na sociedade como a única forma de compreensão e de possibilidade existencial dos surdos precisa ser questionada, porque esse discurso, tomado como a questão central da problemática da educação, das relações sociais, linguísticas, identitárias e culturais desses sujeitos, acaba por mascarar distorções e desigualdades escolares, como também oculta questões do modelo da educação escolar atual, que não mais dá conta das relações entre os saberes escolares e os da sociedade. Paula não problematiza em sua fala a ausência do usufruto do direito linguístico, do contato cultural e da construção de uma identidade visual, pois essas possibilidades de ser surdo não existem para ela.

Para concluir, perguntamos como ela procurava solucionar as dificuldades, questão a qual respondeu da seguinte forma:

***Escrevendo na lousa** quando eu queria alguma coisa, porque alguns deles sabiam ler, compreendiam a leitura, **conversando com os colegas deles** que podiam dizer para eles o que eu estava querendo com as atividades e... **tentando me organizar o melhor possível dentro do meu material didático** para ajudá-los no entendimento do que eu queria passar. (Linhas 76 – 81)*

Vemos em sua fala que, dentro das possibilidades de um contexto hegemonicamente excludente para os surdos, Paula tentava ser sua professora. A não negação de sua relação com seus educandos surdos nos mostra seu compromisso docente, não plenamente satisfeito, por causa das circunstâncias da educação para surdos.

O depoimento de Paula proporciona vislumbrarmos a necessidade de uma política para diferença pautada na produção de saberes, levando em consideração as experiências linguísticas, identitárias, culturais, espaço-geográficas etc. Nesse sentido, a negação da diferença produzida pela surdez, a invisibilização pela desconsideração da língua de sinais como direito inalienável e a falta de propostas pedagógicas são todos aspectos de um mesmo elemento, qual seja: a formação vivenciada pelas professoras na perspectiva da educação inclusiva, pouco altera suas concepções de chegada. Assim, sem a mudança conceitual que lhes possibilite olhar para os surdos como minoria linguística com cultura e identidades diferentes dos ouvintes, poucas são as possibilidades dos educandos surdos de terem participação efetiva e de qualidade na escola.

Estamos em um momento muito mais profundo. Vivemos não apenas a reelaboração das concepções acerca das pessoas surdas. Estamos, a partir dessa reelaboração, aprendendo com os surdos a ver o mundo considerando seus olhares e, assim, a pensar, junto com eles, como é possível instituir espaços discursivos de resistência ao modelo ouvintista. Desse modo, precisamos construir a assertiva de que não há mais espaço na construção dos discursos e dos saberes acerca dessas pessoas para desconsideração de sua condição diferenciada.

Nesse sentido, uma escola específica para surdos é o *locus* da resistência aos discursos e práticas instituídos, pois nela será possível um espaço-tempo no qual, como maioria, os saberes dos surdos possam ser redescobertos como uma Ecologia (SANTOS, 2007) profícua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, foi se esboçando.⁶⁵

A escola pode ser o lugar da sujeição, mas também é possível para ela constituir-se como o *locus* da resistência. Foi acreditando na possibilidade de oposição e ressignificação do espaço escolar como local para fortalecimento dos surdos como minoria linguística que desejamos e atuamos para que, na contramão da política pública nacional inclusiva, a educação escolar para surdos, em uma perspectiva bilíngue, acontecesse em Sumé.

A Libras como primeira língua, a língua portuguesa como segunda língua e a cultura e identidade surda perpassando todos os outros conteúdos a serem estudados significam a concretização de espaços de afirmação do valor vital que a língua de sinais tem para a estruturação e autoafirmação dos surdos como pessoas que fazem parte de um grupo que possui necessidades próprias.

A título de finalização desta pesquisa, é necessário considerarmos os desafios e as perspectivas possíveis para a escola bilíngue para surdos de Sumé, cabendo também uma reflexão acerca do quanto a pesquisa significou para nós.

Criada como possibilidade contra-hegemônica ao modelo de educação inclusiva, a escola bilíngue foi implantada em uma conjuntura de luta do movimento surdo nacional, que peleja por uma política educacional capaz de considerar a diferença linguística como condição para uma vida escolar que atenda ao modo visual de ser dos surdos.

Para o desenvolvimento do trabalho, tivemos a necessidade de lastrarmos nossa reflexão nos Estudos Culturais, Estudos Surdos, Sociologia das Ausências e das Emergências e na Ecologia de Saberes, como também na Análise do discurso de perspectiva foucaultiana.

Trabalhamos com os Estudos Culturais, porque eles nos permitiram conhecer processos de identificação cultural, nos quais, por analogia, inserimos os surdos. Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa, fomos construindo nossas análises acerca de como a negação cotidiana à participação em uma comunidade linguística

se constitui como uma barreira invisível que nega possibilidades identitárias e culturais.

Com os Estudos Surdos travamos diálogos mais tranquilos, pois esses são nosso chão no cotidiano docente, de extensão e de pesquisa. Nessa área, encontramos as bases para a assertiva de que a Libras não pode ser pensada pelas políticas públicas como mero dispositivo pedagógico. Como língua, sua função se cumpre, ao proporcionar para seu usuário ascender aos processos mentais superiores de elaboração de ideias, planejamento e simbolização. A Libras permite aos surdos a aceitação de sua condição visual, a autoafirmação, a autonomia, a consciência das imposições ouvintistas. Por isso, seu lugar na educação dos surdos não pode ser secundário.

Os estudos e reflexões no campo da Sociologia das Ausências e das Emergências e na Ecologia de Saberes foram a porta de entrada para a análise das possibilidades de ações contra-hegemônicas no campo da educação bilíngue para surdos. Analisar como, ao longo da história, o ouvintismo naturalizou, em um plano macrodiscursivo, para os surdos, o lugar do residual foi importante para pensarmos que a problematização e a saída dos surdos desse lugar dependem de um trabalho de fortalecimento das comunidades surdas. Ou seja, é no local, no posicionamento afirmativo do microdiscurso, que o protagonismo surdo pode ser fortalecido, ao ponto de causar desestabilização da imposição ouvintista.

Na Análise do Discurso, lastrada em estudos de Foucault, fomos desafiadas a desvelar os silêncios nos documentos municipais sobre a educação dos surdos; os meandros do ouvintismo que buscam diminuir o valor da Libras para os estudantes surdos; a cristalização e naturalização da surdez como uma anormalidade, camuflada em falas de igualdade ou de supervalorização dos surdos.

O caminho trilhado por esta pesquisa nos mostrou que o primeiro desafio de qualquer proposta educacional é que ela seja estudada por aqueles que pretendem defendê-la. Nenhum projeto educacional se sustenta de formações estanques ou de assessorias esporádicas. Por essas razões, a nossa ação de formação com a professora ouvinte e o instrutor surdo foi contínua, visando ao máximo oferecimento de oportunidades para que estes vivenciassem estudos, leituras, discussões sobre a educação bilíngue para surdos, metodologias de ensino de primeira e segunda línguas e currículos para escolas bilíngues. No caso de uma pesquisa de intervenção como a nossa, era fundamental a responsabilização da política pública

como local para efetivação das práticas educacionais bilíngues, questão norteadora deste trabalho.

Assim, nossa vinculação com a pesquisa buscava a intervenção na política pública educacional para surdos em Sumé. Sua materialização é representada pela criação da escola bilíngue e deu-se, inicialmente, na construção do sonho acalentado, movido pelo sentimento de justiça, de reconhecimento do outro, do lugar do surdo na sociedade.

Para o desenvolvimento de nossas ações, houve todo um processo de apresentação da nossa proposta, esclarecimento acerca de procedimentos a serem adotados, convencimento do nosso ideário, elaboração de projeto para busca dos surdos, formação de professores e fomento à organização da comunidade surda.

A efetivação da escola, a partir da negociação com o poder local, fomentada, nesse momento, por nós, estava alicerçada pela compreensão de que é fundamental, para uma identidade surda afirmativa, a participação em uma comunidade surda.

Portanto, todo o processo foi realizado a partir de um ideário que, podemos dizer, é fruto de conquistas políticas do movimento surdo nacional, liderado pela FENEIS, pelo direito ao modelo educacional bilíngue e a consequente existência de escolas para surdos por todo o Brasil.

No tocante à responsabilização do trabalho desenvolvido para a implantação da escola e seu posterior funcionamento, coube-nos a assessoria pedagógica iniciada em 2011, realizada por diferentes ações: mapeamento dos surdos do município; organização da formação dos professores da rede municipal; realização, para a professora ouvinte e o instrutor surdo participarem, de cursos, palestras e oficinas sobre a Libras e seu currículo nas escolas bilíngues no município; bem como promoção de intercâmbios entre os profissionais e alunos da escola e lideranças surdas do Brasil e da Paraíba.

No entanto, é importante ressaltar que, a partir da criação da escola como bem público, cabe ao gestor municipal se responsabilizar pela sua efetivação enquanto instituição educacional que deve caminhar com todos os princípios e ações norteadoras de qualquer escola. A gestão da escola não é de nossa competência, como também não podemos entrar na escola e ministrar as aulas, preparar as atividades, organizar o cronograma de estudos e planejamento dos professores. Nosso papel foi e, como assessoria pedagógica, será, colaborar,

discutir, analisar, conjuntamente com a equipe pedagógica da escola, os caminhos a trilhar.

A força da escola como polo de educação bilíngue para surdos no Cariri paraibano, certamente, dependerá de como essa instituição será assumida politicamente pela gestão municipal. Acreditamos, outrossim, que a criação de um grupo de estudos acerca das questões gerais da educação, aliadas às questões específicas da educação bilíngue para surdos, constitui-se como uma necessidade premente, uma vez que será a partir desse lugar que as possibilidades e os desafios poderão ser visualizados, pensados e enfrentados, de modo que a escola possa crescer e se sedimentar como espaço bilíngue para surdos.

No tocante ao contexto de visibilidade dos surdos, ao longo da pesquisa, constatamos que as maiores dificuldades e impedimentos para a implantação de iniciativas bilíngues foram, e ainda continuam sendo, decorrentes da invisibilidade social e educacional dos surdos na cidade, o que realimenta as barreiras para as transformações no ideário da política nacional para a educação desse grupo. Isso porque, mesmo quando a transformação local acontece, sua efetivação e ampliação dependem da construção de uma política linguística nacional, fundamental para o desenvolvimento dos surdos enquanto sujeitos participantes de uma minoria linguística.

Nos dois anos da escola, vimos que a apropriação de uma língua viva e real entre os surdos participantes da escola bilíngue permitiu que surgisse neles um elo, um sentimento de ser comum, ser “como-um”, como outrem, não sendo mais só. Embora não tenhamos tido tempo para recolher dados que nos mostrem a força e o poder da recém-formada comunidade surda sumeense, podemos inferir, baseadas em alguns acontecimentos nos quais o espaço do ouvinte dentro da escola foi questionado, que o lugar dos surdos como “donos” da escola foi afirmado.

Assim, se até 2010 os surdos do município estavam nas escolas com os ouvintes, sem se aperceberem da negação de sua condição de usuários da Libras, a partir de 2012, ano de fundação da escola, com o cotidiano de sinalizadores e participantes de uma comunidade, muitas mudanças de atitude com relação ao direito de usar a língua de sinais podem ser acompanhadas. Dois acontecimentos podem ilustrar essas transformações: em 2013, vários alunos, junto com o instrutor, questionaram, para a professora e familiares que participavam da escola, o poder da fala oral lá dentro, pois os familiares que participavam cotidianamente da escola,

mesmo sendo minoria, não primavam por usar a Libras dentro da escola, ficando os surdos se possibilidade de saberem o que se passavam nas conversas entre os primeiros e a professora; em janeiro de 2014, em reunião com a secretaria de educação, disseram que não mais aceitariam o sofrimento da ausência de um ambiente plenamente sinalizador, que já tinham consciência da escola bilíngue como o melhor para os surdos, que haviam sido felizes na escola bilíngue e que, se aquele não fosse o seu lugar de estudo, nenhum outro seria.

Os fatos ocorridos nos possibilitam afirmar que a apropriação da Libras foi fundamental para imprimir a consciência da diferença e da opressão, mostrando que a escola bilíngue se constitui também como espaço político de afirmação do jeito surdo de ser.

Sabemos da necessidade de considerar que a educação bilíngue ainda não é oficial no país, mas, diante de tais conquistas, reafirmamos a importância da criação do modelo bilíngue no Plano Nacional para a Educação (PNE), porque significa a possibilidade de enfrentamento do desafio de relacionar o modelo educacional com uma política linguística para os surdos.

Embora tenhamos cautela com relação à aprovação do PNE como foi votado pelo senado, uma vez que, antes de sua assinatura pela presidente, este voltou para nova apreciação dos deputados federais, as condições favoráveis para uma nova realidade de educação bilíngue para surdos estão dadas, a exemplo da escola em Sumé.

Vale destacar o PNE, especificamente sua Meta 4, que trata das demandas relacionadas às pessoas com deficiência, em que estão contidas as questões dos surdos. O objetivo da mesma é:

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

Os documentos legais que embasam a referida meta são: o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal; e o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de

julho de 2008, com status de emenda constitucional - esta promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

O modelo bilíngue está contido na estratégia 4.7, que explicita a necessidade de buscar, em termos de desenvolvimento educacional:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

Na sequência do documento, temos na estratégia 4.13 o apoio ao provimento de profissionais para essa proposta educacional:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

Sobre os reflexos deste trabalho, apontamos algumas ações planejadas e desenvolvidas em 2013, as quais fazem parte da organização da escola bilíngue no curso de 2014.

Para efeito desta tese, como ainda o PNE não é documento oficial, temos como desafio para o ano de 2014 o fortalecimento da escola através da efetivação das matrículas dos alunos surdos de Sumé que ainda não fazem parte do quadro da escola, como também a chegada dos estudantes surdos das municipalidades circunvizinhas.

O contato com os municípios do cariri ocidental foi feito diretamente com os secretários de educação em dois momentos. Retomamos aqui o ano de 2011, quando, em um primeiro encontro, abordamos o projeto de implantação da escola e, posteriormente, em 2013, quando de uma nova reunião com os secretários, tivemos o compromisso verbal de colaboração para a vinda dos estudantes para Sumé. Ainda aguardamos que esses alunos sejam efetivados.

Do primeiro encontro, tivemos as matrículas dos alunos de Monteiro que frequentaram a escola por um curto período, tendo sido o calor da viagem a justificativa para sua evasão. No entanto, acreditamos que as condições físicas da escola talvez tenham dificultado a permanência, contribuindo para tal evasão.

O nosso *locus* de pesquisa, o Cariri paraibano, por ser uma das regiões mais pobres do país, esconde a sua imensa beleza cultural e natural. Ao longo de nossa pesquisa, pudemos notar que esse ocultamento acaba por produzir e cristalizar no próprio povo caririzeiro a negação de identidade afirmativa. Por isso, iniciativas como a nossa, de empoderamento de uma comunidade, a comunidade surda, são lentas, demandando que sejam criados espaços de questionamento dos discursos sobre a região e seu povo, como parte da construção de uma política pública educacional que pense no educando como sujeito de direito, para além da matrícula em uma escola. É preciso também pensar sobre o direito de ser diferente, através de vivências em uma escola de boa qualidade estrutural.

Esse foi o princípio que impulsionou a criação da escola para surdos de Sumé, o que representou um marco para a região. Entretanto, esse valor histórico na educação dos surdos - “ser, no Brasil, a primeira escola pública para surdos criada como bilíngue⁶⁶” - precisa ser adensado com a construção de um espaço mais digno, considerando que o prédio atual tem uma estrutura muito precária, não há espaço para lazer, área de leitura, ambientes para familiares, secretaria, salas de aula para separação etária e de nível educacional etc. Qualquer aluno, seja ele surdo ou ouvinte, tem o direito a um ambiente bonito, agradável, aprazível.

Assim, é importante ressaltar que “[...] a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22).

Sobre a participação, podemos dizer que a própria criação da escola revela uma luta de todos os atores, principalmente da comunidade surda movida por esta pesquisa, mas que precisa caminhar na direção de uma maior qualidade dos

66 O modelo educacional bilíngue no Brasil tem sido vivenciado por muitas escolas desde os anos finais da década de 90, do Século passado. No entanto, as muitas escolas bilíngues ainda estão registradas com seus antigos nomes. Entre os anos 2011 e 2012 surgiram o Campus bilíngue de Palhoça, no Rio Grande do Sul, que é de nível superior; as escolas municipais para surdos de São Paulo foram, por Decreto municipal, tornadas escolas bilíngues para surdos; mas Sumé foi o primeiro município a ter projeto de Lei de criação de escola bilíngue votado pela Câmara de Vereadores. Pouco depois da criação da escola de Sumé tivemos a notícia de que em Imperatriz, no Maranhão, havia sido criada uma escola municipal bilíngue para surdos.

espaços e dos processos pedagógicos. Vejamos o que disse Formosinho, ao se remontar a Freire:

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, disse Paulo Freire (1997) quando, como secretário da Educação do estado de São Paulo, visitou escolas da rede escolar e constatou o desprezo a que estavam voltados os espaços educativos. Horrorizado, perguntava ainda como cobrar das crianças um mínimo de respeito pelas carteiras, mesas, paredes se o poder público revelava absoluta desconsideração pela coisa pública (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p 22).

No contexto da escola bilíngue de Sumé, reconhecemos a conquista política diluída em esforços daqueles que ajudaram na sua efetivação, mas não podemos deixar de vislumbrar condições mais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem da comunidade surda, a partir de um outro desafio que é uma pedagogia voltada para análise, reflexão e ação, a partir do espaço, arquitetura e materiais.

Outro desafio para a nova escola é o aumento do número de professores. Atualmente, a escola conta com uma professora ouvinte e um instrutor surdo. Essa situação impossibilita que turmas sejam formadas considerando diferentes níveis de aprendizagem e maturidade dos estudantes. A inserção de uma coordenadora foi um ganho, mas não atende efetivamente à necessidade de separação das turmas.

Por fim, a permanência da assessoria pedagógica e dos estudos para os professores se constitui como o desafio para o desenvolvimento da escola. Na pessoa do magnífico Reitor, à época, Thompson Mariz, ao assumir a permanente assessoria pedagógica, a universidade firmou um compromisso com a comunidade que precisa ser efetivado em termos de elaboração de projetos permanentes, independentes das pessoas que se coloquem coordenando as ações.

As perspectivas, na medida em que o modelo bilíngue se efetive como política educacional para surdos, via PNE, são de fortalecimento e crescimento de uma comunidade surda que aprende dia a dia a lutar por seu espaço, seja ele físico - uma escola -, seja simbólico, os surdos vistos como sujeitos constitutivamente diferentes dos ouvintes no plano cultural, linguístico e identitário.

Acreditamos que, com essa pesquisa, a comunidade surda de Sumé passou a ter mais visibilidade. Mas, à medida em que ela apareça cada vez mais e apresente suas demandas, certamente surgirão embates políticos e sociais, mas serão a partir deles que se construirão os lugares dos surdos no Cariri paraibano.

As possibilidades de aprofundamentos futuros residem no próprio desafio que é o desenvolvimento da comunidade surda sumeense, bem como do modelo bilíngue no cariri paraibano, e nos enfrentamentos da gestão municipal com a política educacional nacional para a afirmação da realidade de educação bilíngue para surdos na região, entre outras questões que possam surgir a partir da realidade por nós, inicialmente, investigada e, neste trabalho, relatada.

Particularmente, toda a pesquisa pode ser significada por duas palavras: desejo e trabalho. A chegada em Sumé e a constatação da aridez linguística, identitária e cultural vivida pelos surdos promoveu o surgimento do desejo de que a sua realidade fosse diferente, mais próxima das nossas vivências em Campina Grande. O desejo, como mobilizador, impulsionou todo o trabalho empírico e teórico a ser realizado. Não obstante vários momentos de insegurança e dúvidas, as reações dos surdos, da professora ouvinte e das alunas participantes dos projetos de extensão retroalimentavam a necessidade de continuação e conclusão da pesquisa.

Para concluir, certamente neste trabalho não pretendemos esgotar as questões da educação dos surdos de Sumé, mas esperamos poder ter contribuído para a problematização das realidades educacionais dos surdos no interior do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife/São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/Cortez, 1999.

ASSARÉ, Patativa do. *Nordestino sim, nordestinado não*. Disponível em: <http://poemia.wordpress.com/2008/04/30/nordestino-sim-nordestinado-nao-patativa-do-assare> acesso em 20 de maio de 2011.

BEHARES, L. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de lós enfoques clínicos a lós culturales. In: *Cadernos de educação especial*, v. 1, nº 4, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial, p. 20 – 52, 1993.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: *Revista da Educação Especial*. V. 1, Nº 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*: Convenção 2006. Tradução oficial/Brasil. Brasília, 2007.

_____. Decreto 5626/05, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. Decreto nº 6.949/09, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007

_____. Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 4*, de 6 de junho de 2012.

CAMPELLO, Ana Regina. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/ SC, 2008. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf acesso em 21/12/2012

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Curriculum: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? IN: DORZIAT, Ana (Org.). *Estudos Surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise Meyreles, e BAPTISTA, Claudio Roberto. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. V.2.

_____. Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais. *Anais da 26ª Reunião Anual da Anped*. 2003.

_____. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis: 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana* – ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 240p. (Coleção Estudos Culturais, 8) Disponível em: <http://identidadesculturais.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versao-latino-americana.pdf> acesso 20 de novembro de 2012.

FENEIS. *Nota sobre A Internacional Disability Alliance – IDA*. Documento produzido em julho de 2011. www.feneis.org.br acesso em 24 de julho de 2012.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 3ª edição, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975); Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Coleção Obras de Michel Foucault.

GALEANO, Eduardo. *Ser como eles*. Rio de Janeiro: Revan, 3ª edição, 2000.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro).

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte. Editora UFMG; Brasília Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: (Orgs) SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL. In: <http://www.frigoletto.com.br/GeoEcon/idhpb.htm>. acesso em 12 de fevereiro de 2011.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: processos e projetos pedagógicos. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, p. 15–26, 1999.

LIMA, Niédja Maria F. de. *Programa Educação Inclusiva*: direito à diversidade no município-pólo de Campina Grande/PB – da política oficial à prática explicitada. 2009. Tese (Doutorado em Educação), UFPB, João Pessoa.

_____. Inclusão escolar de surdos: entre o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et all (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. *Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar*. Financiada pelo CNPq, Processo, 400531/2008-9 / ED 032008. HUM/SOC/AP-EDITAL MCT/CNPQ 03/2008. Relatório Final publicado em 10/08/2010 no site: <www.netedu.pro.br> Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/42.pdf> acesso em 23 de agosto de 2011

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Estudos etnográficos a educação*: uma revisão de tendências na Brasil. Educação em Foco (Juiz de Fora). V. 2, p. 39-57, 2006.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. In: *RAP*. Rio de Janeiro. Jul – ago, 2005. p. 823 – 846. Disponível em: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXT2LHJX-JPHT4Y-78M/MATTOS-Pesq.NA_oEstruturada2005.pdf acesso em 06/11/2010 acesso em 12 de novembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. Tese de Doutorado – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_de_Oliveira_2007.pdf acesso em 20 de dezembro de 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: (Org.) SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 123 – 143.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

MOZZATO, Anelise Rebelato e GRZYBOVSKI, Denize. *Documentos e Debates: Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Universidade de Passo Fundo – FEAC/UPF Passo Fundo, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf> acesso em 06 de outubro de 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51- 75.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMÉ. Lei Municipal 1052, de 30 de março de 2012.

QUADROS, Ronice. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAFAEL, Rita Albino. *Sumé eu trago na memória*. João Pessoa: Imprima, 2003.

_____. *Uma chuva de memórias*. João Pessoa: Imprima, 2008.

RAGO, Margareth. Rir da origens. In: (Org) SILVEIRA, Rosa Maria-Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 39 – 51.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Posfácio de Álvaro Lins, ilustrações de Aldemir Martins. - 93ª ed.- Rio, São Paulo: Record, 2004.

REGRAS GERAIS SOBRE A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS. 1993. Adoptadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/96, de 20 de Dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.qddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/o-unicef659-667.html>. acesso em 02 de outubro de 2011.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/ SC, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1> acesso em 20 de dezembro de 2012.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de La sordera*. Merida: Ceprosord, 1990.

_____. *La educación de los sordos em um modelo bilíngue*. Mérida-Venezuela: Iakonia, 1991.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 1)

_____. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 2)

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 3)

_____. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 4)

_____. *Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 5)

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 72, Outubro 2005: 7-44. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72.PDF. acesso em 10 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO, Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, que cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBS na Rede Municipal de ensino.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; e GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. acesso em 20 de março de 2011.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, M^a Célia M. de; e EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2^a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus. 2002.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e desenvolvimento territorial sustentável: uma relação necessária nas políticas públicas de educação. In: ROCHA, Eliene Novaes; GONÇALVES, José Wilson Souza (Orgs). *Reflexões sobre o fazer pedagógico na formação de lideranças e dirigentes sindicais rurais: desenvolvimento territorial com ênfase na educação do campo*. Brasília – DF: CONTAG, 2010. (Cadernos Pedagógicos da Educação do Campo; v. 1)

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática. In: *Revista Econômica do Nordeste*, V. 38. nº 3. Fortaleza, 2007. p.466 – 485. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1042 Acesso em 12 de março de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normailizado. In: *Ines: Revista Espaço*, Dez/1997.

SKLIAR, Carlos (Org). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, p. 07–14, 1999.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Fabiana M. R e LACERDA, Cristina . B. F. de, O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília R. e LAPLANE, Adriana Lia F. de, (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Djaci Ferreira de. *A mulher do sargento Oliveira e outras histórias*. Natal/RN: Sebo Vermelho, 2011.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. V. 3)

STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser surdo*. Tradução Daniela Ritcher Teixeira. Araras - Petrópolis/RJ: Babel Editora, 2000.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: Vestígios culturais não registrados na história*. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/ SC, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf acesso em 21 de dezembro de 2012.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema sign writing: língua de sinais no papel e no computador*. Tese de Doutorado – UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.– CINTED – PGIE. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?sequence=1> Acesso em 21 de dezembro de 2012.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Analysing sign language poetry*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcine (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. acesso em 20 de abril de 2011.

_____. *Declaração Universal dos direitos linguísticos*. Tradução Wanda Ramos. 1996. www.feneis.org.br acesso em 20 de abril de 2011.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: VORRABER COSTA, Marisa. *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VERGAMINI, Sabine A. A. *Mãos fazendo história*. Araras – Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2003.

VIGOSTKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILCOX, Sherman e WILCOX, Phyllis P. Cultura surda americana. In: WILCOX, Sherman e WILCOX, Phyllis P. Learning to See: teaching american sign language as a second language. 2nd ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997. cap 3, p. 55 – 75. (Tradução Eleny Gianini)