

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Conhecimento e Inclusão Social Em Educação

Thais Alvim Victorino

“Ela não olha pra gente”: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio

Belo Horizonte
2018

Thais Alvim Victorino

“Ela não olha pra gente”: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Co-orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte
2018

V646e T	<p>Victorino, Thais Alvim, 1990- "Ela não olha pra gente" [manuscrito] : o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio / Thais Alvim Victorino. - Belo Horizonte, 2018. 142 f., enc, il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador : Juarez Tarcísio Dayrell. Coorientadora: Mônica Maria Farid Rahme. Bibliografia : f. 130-136. Anexos: f. 137-142.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Surdos -- Educação -- Teses. 3. Deficientes auditivos -- Educação -- Teses. 4. Educação especial -- Teses. 5. Educação inclusiva -- Teses. 6. Professores e alunos -- Teses. 7. Ensino médio -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcísio, 1954-. III. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 371.912

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

“Ela não olha pra gente”: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio

THAIS ALVIM VICTORINO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais
FaE/UFMG

Profª Drª Mônica Maria Farid Rahme – Co-orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais
FaE/UFMG

Profª Drª Juliana Batista dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais
FaE/UFMG

Profª Drª Elidea Lúcia Almeida Bernardino
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras/UFMG

Profª Drª Ronice Muller de Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Comunicação e Expressão
Letras Libras/UFSC

Belo Horizonte, 10 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Douglas e Soraia, e ao meu irmão Caio pelo incessante apoio e por todos os esforços que permitiram que eu concluísse esta etapa focada exclusivamente no mestrado. Por aliviarem minhas preocupações com o futuro, por me cercarem de amor, orações e, principalmente, por entenderem os momentos em que estive ausente. Ao meu companheiro Fábio pela compreensão, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis e presença constante, apesar da distância física.

Aos meus queridos orientadores Prof. Dr. Juarez Dayrell e Profa. Dra. Mônica Rahme pela sábia condução na execução desta pesquisa, pelas orientações e ensinamentos que, em muitos momentos, superaram a questão acadêmica. À Prof. Me. Terezinha Rocha pela disponibilidade em fazer o parecer do projeto desta pesquisa, pela indicação de bibliografias e auxílio na composição da comissão examinadora.

Aos amigos que fiz na Faculdade de Educação ao longo desses dois anos, destaque ao grupo Creme de la Creme, que tornaram a rotina leve e deram mais sentido a caminhada. Obrigada por dividirem as ideias iniciais, as matérias obrigatórias, as dúvidas, os medos e as angústias e, principalmente, a felicidade ao concluirmos nossos trabalhos. Em especial, ao desconhecido colega de orientação que rapidamente se tornou um amigo, Rominho, pelo ombro sempre disponível e acolhedor.

Aos meus amigos da comunidade surda de Pará de Minas, Lucas e Cássia, minha fonte inicial de conhecimento e amor a Libras. A amizade e o convívio com vocês foram essenciais para minha trajetória.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização desta pesquisa desde os estudos para a aprovação no mestrado até o momento da defesa, meu muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender quais os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens surdos matriculados em uma escola estadual de Ensino Médio. Para tanto, este estudo parte de algumas questões norteadoras, tais como: qual a relação entre os sujeitos jovens presentes na sala de aula (surdos e ouvintes)? Qual a relação dos alunos surdos com o professor? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Qual a relação que estabelecem com o conhecimento escolar? Para a realização da pesquisa, optamos por utilizar o estudo de caso (BECKER, 1993) que contempla a observação participante, entrevistas com roteiro semiestruturado (BURGESS, 2010) e aplicação de questionário. A escola fica localizada na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, e faz parte da rede estadual de ensino. Foram acompanhadas duas turmas em um período de aproximadamente 7 meses, com um total de 10 surdos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A observação aponta, dentre outros aspectos, que, devido à estrutura escolar, os surdos estabelecem relações muito limitadas em relação aos alunos ouvintes, sendo esta relação marcada pelo preconceito em uma das salas acompanhadas. No que diz respeito aos professores, a relação é precária e conta com a mediação do intérprete em quase todas as situações. Por sua vez, a relação com o conhecimento escolar parece adquirir um caráter pragmático, visto que as metodologias aplicadas direcionam a importância para o “passar de ano” e não para o conhecimento em si. Desse modo, uma atividade feita em sala, por exemplo, só ganha importância se for pontuada, o que parece dificultar a criação de sentido do conhecimento e, conseqüentemente, das aulas. Diante desta realidade, constatamos limitações em vários aspectos da política de inclusão, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto à sua sociabilidade. Por fim, parece haver uma pretensa “inclusão”, quando, na verdade, há indícios de que estes alunos são excluídos dentro da instituição escolar.

Palavras-chave: Surdez. Juventude. Ensino Médio. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present research aims mainly at understanding what are the meanings assigned to the school experience by young deaf people enrolled in a high public school. For this purpose, this study arises from some guiding principles, such as: what is the relationship between the subjects attend classroom (deaf and hearing)? What is the relationship between the deaf students and their teacher? Which meaning do they assigned to attend school? What relationship do they assigned to the school knowledge? We opted for this research accomplishment, a (BECKER, 1993) case study, which considers the participant observation, interviews with semi-structured script (BURGESS, 2010) and a questionnaire application. The school is located in the city of Belo Horizonte, state of Minas Gerais which is a public school. The sample was composed by two classes which were followed-up in a period of roughly 7 months, a total of 10 deaf students from those 7 were women and 3 male. The monitoring points out, among other aspects, the deaf students set very limited relationships comparing to the other hearings due to the school structure and this, relationship is highlighted by the prejudice in one of the followed-up class. Concerning to the teachers, the relationship is poor and is done by the interpreter mediation in almost all the situations. The relationship with the school knowledge seems to have a pragmatic nature, since the applied methodologies direct the importance “to be approved” and not towards to knowledge itself. Therefore, some activity done in class, for instance, only become important if it is scored, what seems to difficult the setting-up of the meaning of knowledge and, consequently, the classes. Face to this reality, we have found limitations in several aspects of the inclusion policies, what seems to entail significant losts at the school deaf students’ life, as concerning to the contents as well as to their sociability. Finally, it seems to have alleged “inclusion”, when, actually, there are evidences these students are excluded inside the school institution.

Keywords: Deafness. Youth. High School. Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	- Número de Intérpretes de Libras em Minas Gerais	35
FIGURA 1	- Mapa da sala de aula	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de Intérpretes de Libras em Minas Gerais	35
--	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAS	- Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CAT	- Certificado de Autorização de Títulos
CD	- <i>Compact Disc</i>
CM	- Configuração de mão
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	- Locação
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
M	- Movimento
MEC	- Ministério da Educação
PA	- Ponto de Articulação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Individual
PROLIBRAS	- Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMADE	- Sistema Mineiro de Administração Escolar
SYSADP	- Sistema de Designação de Pessoal
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Aproximando do objeto da pesquisa	10
1.2	Metodologia da pesquisa	12
1.3	Apresentação dos entrevistados	19
1.3.1	<i>Os jovens</i>	19
1.3.2	<i>Os intérpretes</i>	20
1.3.3	<i>Os professores</i>	21
1.4	Apresentação dos capítulos	22
2	EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: sua história e evolução das políticas públicas	23
3	A CONDIÇÃO JUVENIL DOS JOVENS SURDOS	37
3.1	O perfil dos jovens surdos e a relação com a família	37
3.2	O lazer e o tempo livre	48
3.3	O trabalho	57
4	JOVENS SURDOS E O COTIDIANO ESCOLAR	62
4.1	A escola	62
4.2	A dinâmica da sala de aula	64
4.3	As aulas	65
4.4	As relações entre professores e alunos	75
4.5	A relação entre os alunos	90
4.6	O intérprete no ambiente educacional	105
4.7	Inclusão pra que/quem?	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aproximando do objeto da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo compreender quais os sentidos os jovens surdos atribuem às suas experiências escolares. Antes, porém, de iniciarmos qualquer discussão, acreditamos ser de suma importância contar sobre a trajetória pessoal da pesquisadora, a fim de que os leitores conheçam os caminhos percorridos que culminaram no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

No ano de 2010, de volta a Pará de Minas, cidade onde vivi até os dezoito anos, aconteceu meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras). Inscrevi-me em um curso de Libras para ouvintes e, com a matrícula na universidade trancada, este se tornou minha principal atividade acadêmica. Passei, então, a me dedicar inteiramente aos estudos. Antes de iniciar o curso, não havia tido nenhum contato direto com surdos, em especial porque não tenho familiares ou conhecidos surdos, e mesmo que me questionem acerca de onde veio o desejo de aprender esta nova língua, é imperativo dizer que não tenho uma resposta pragmática para esta pergunta.

Poucos dias depois de entrar no curso, iniciei um estágio com minha professora de Libras, que atuava como intérprete em uma escola estadual da mesma cidade. Passei a frequentar a instituição durante todos os dias da semana e em todos os horários de aula. Comecei a visitar a escola durante alguns dias da semana à noite e, conhecendo mais pessoas surdas em Pará de Minas, o convívio com estes sujeitos se estendeu para além das fronteiras escolares.

Como acontece no aprendizado de qualquer outra língua, foi esta imersão, em situação de acompanhamento dos cotidianos de três alunos surdos em sala de aula, bem como a convivência com eles em espaços de lazer, que me fez evoluir dentro da língua e, posteriormente, adquirir fluência. O primeiro grande desafio ao entrar em contato com a Libras foi entendê-la como uma língua, contrariando o que nos diz o senso comum; que tende a enxergá-la como uma pantomima ou um código simplificado.

Depois deste insight inicial, o olhar para aqueles alunos em sala de aula também mudou. A visão assistencialista de que eles “precisam” de um intérprete não mais existe. Eles têm direito a um intérprete. Nossos modos de conviver mudaram completamente quando passei a ver aqueles alunos enquanto sujeitos de direitos, com suas vontades próprias e experimentando relações muito diferentes entre si, o que sempre me intrigou.

Ao retomar a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (doravante, UFMG), busquei continuar os estudos que vinha desenvolvendo sobre a Língua de Sinais e a Comunidade Surda. Iniciei, então, no primeiro semestre de 2011 a monitoria da disciplina Fundamentos de Libras Online, matéria ofertada pela Faculdade de Letras a todas as licenciaturas e ao curso de Fonoaudiologia como disciplina obrigatória, e aos demais como optativa.

Depois dessa experiência, comecei em 2013 a atuar em um projeto de extensão chamado “Ações Educativas no Espaço do Conhecimento UFMG”, dentro do qual eu era a responsável pela tradução/interpretação em Libras – Português para visitantes surdos. Entretanto, só atendi a um surdo que foi visitar o espaço com a escola onde estudava. Nossa maior dificuldade consistia na divulgação para os surdos de que ali havia uma intérprete. Tentamos realizar alguns eventos às quintas-feiras à noite com divulgação pela rede social Facebook, mas também não tivemos sucesso.

Percebemos que os surdos não frequentavam os espaços do Circuito Cultural da Praça da Liberdade porque nenhum deles contava, na época, com uma programação específica para este público, levando em consideração suas particularidades linguísticas. Teríamos, então, que convidar a comunidade surda a frequentar este lugar, mostrando-lhes que nós estávamos atentos às suas demandas.

Com o intuito de trazer um público específico para o museu, iniciamos um projeto chamado “Acessibilidade para estudantes com deficiência visual e auditiva: desenvolvendo estratégias educativas e expográficas no Espaço do Conhecimento UFMG”. Este projeto tinha como alguns dos seus objetivos específicos a criação de um grupo de estudos sobre acessibilidade, com enfoque nas áreas de Museologia, Arquitetura, Arte, Ciências da Informação e Ciências da Computação; adaptações dos ambientes físicos e virtuais do Espaço do Conhecimento UFMG; criação de estratégias de ampliação do acesso à informação sobre a exposição e às atividades do museu, além da inclusão de alunos com deficiência visual e/ou auditiva como bolsistas dos projetos de extensão.

Tivemos alguns resultados positivos, como a criação de uma cartilha com orientações para o atendimento a pessoas com deficiência destinada a todos os funcionários do local e a realização de atividades de conscientização com os demais bolsistas do Espaço do Conhecimento UFMG a respeito da surdez e cegueira, visando melhorar o atendimento a estes públicos. Produzimos, ainda, um evento tendo como público alvo não só os alunos da UFMG, mas também a comunidade externa à universidade, denominado “Dia da Acessibilidade no

Espaço do Conhecimento UFMG”. Neste dia, ministrei uma palestra sobre acessibilidade em museus com ênfase em comunicação, sentidos e ações na Libras.

Atualmente, o grupo de pesquisa está sob uma nova orientação, reunindo-se ainda uma vez na semana. Pude averiguar que pretendem incluir na programação de férias do Espaço, visitas guiadas em Libras e a presença de um intérprete nos eventos de sábado de manhã, os chamados “Café-Controverso”.

Todas essas experiências sempre me levaram a um caminho de questionamentos e buscas que pudessem, em certa medida, sanar as dúvidas que se tornaram constantes. Apesar de sempre estudar a respeito dos surdos desde o meu primeiro contato com eles, foi apenas no ano de 2014 que esses estudos, até então “independentes”, foram ao encontro de minha formação acadêmica; as inquietações se tornaram mais intensas em 2015, quando iniciei o estágio obrigatório para concluir a licenciatura no curso de Ciências Sociais. Preparar aulas de Sociologia não é uma tarefa fácil. Indaguei-me diversas vezes: como prepararia essa aula se tivesse um aluno surdo?

Estar em sala de aula como estagiária me fez lembrar daquela primeira experiência com os alunos surdos, e, contudo, as interrogações sempre estiveram presentes. Lembro-me de ver os alunos surdos separados no recreio e, mesmo quando um ouvinte falava Libras esse diálogo acontecia apenas em sala de aula. Qual a relação entre esses sujeitos que, ao mesmo tempo, são pares (alunos) e não o são (surdo e ouvinte)? Outra relação também me inquietava: a relação com o professor. Como se dá essa relação que acaba por não ser direta e necessita sempre da presença de outro, tendo em vista que nenhum professor que acompanhei sabia Libras ou alguns sinais básicos na Língua de Sinais, como “bom dia”?

Diante do exposto, a pesquisa aqui apresentada, busca compreender quais os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens surdos matriculados em uma escola estadual de Ensino Médio, partindo sempre da perspectiva dos próprios sujeitos. Quais as relações que estes sujeitos estabelecem com os colegas surdos, os professores, os alunos ouvintes e os funcionários da escola? Qual significado atribuem a frequentar a escola? Como estes alunos ocupam o espaço escolar? Qual relação eles estabelecem com o conhecimento?

1.2 Metodologia da pesquisa

A escolha da escola onde se desenvolveu o trabalho de campo foi feita após um levantamento daquelas que possuíam matrícula de surdos no ensino médio, buscando aquelas que recebiam alunos mais heterogêneos. Esta escola possui um histórico de receber alunos

surdos a cerca de 20 anos e foi apontada tanto por uma intérprete, como pela Diretoria de Educação Especial como uma das primeiras de Belo Horizonte a aceitar a matrícula desse público específico da educação especial. A Diretoria explica que foi por orientação do Estado que este fato aconteceu.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela combinação de métodos qualitativos e a aplicação de um questionário aos jovens participantes. Tendo em vista contemplar os objetivos anteriormente descritos utilizamos inicialmente a observação, que consiste em um mergulho na vida/cotidiano daqueles que desejamos estudar (URIARTE, 2012). No caso da pesquisa aqui apresentada, consiste em um mergulho no cotidiano escolar de jovens surdos.

Estudamos um grupo visando compreender seus comportamentos e, por isso, utilizamos o que Becker (1993) denomina de Estudo de Caso em ciências sociais que faz o uso da observação participante e, muitas vezes, combina outros métodos como as entrevistas. Estas entrevistas tinham roteiro semiestruturado (BURGESS, 1997), que foram gravadas em vídeo¹.

A observação possibilita acesso a um extenso conjunto de dados, inclusive aqueles que não foram previstos pelo pesquisador. (BECKER, 1993) Para conseguir captar esses dados, aplicamos um questionário, a fim de analisar o perfil de todos os jovens e não somente aqueles que seriam entrevistados.

Depois de algumas tentativas frustradas de entrar em contato com o diretor da escola para marcar uma reunião, decidi comparecer à instituição ciente dos horários em que o encontraria ali. A primeira conversa com ele aconteceu no mês de setembro de 2016 e fui recebida, após aguardar o fim do recreio, em um sofá que fica em frente à secretaria da escola. Tivemos uma conversa tranquila onde expliquei sobre a pesquisa que pretendia desenvolver, sobre a metodologia e, conseqüentemente, sobre a duração do trabalho de campo. Neste momento, o diretor apenas me perguntou se eu desenvolveria algum produto em relação à pesquisa e respondi que o produto seria a dissertação. Isto porque, com o histórico de receber alunos surdos, o diretor informou que muitas pessoas procuram a escola para estágio e pesquisas, informando ainda que, naquele ano, estavam finalizando uma pesquisa que teria como produto jogos inclusivos que poderiam ser utilizados com surdos. Por fim, o diretor solicitou apenas uma carta de apresentação feita por meus orientadores e disse que poderia iniciar a pesquisa assim que levasse a carta.

¹ Elas foram videogravadas devido à estrutura da Língua de Sinais, que é gesto-visual, possibilitando suas transcrições.

No fim do mês de setembro fui à escola munida da carta de apresentação e o diretor pediu para que eu conversasse com a coordenadora pedagógica antes de ir para a sala onde estavam os alunos surdos. A coordenadora solicitou que eu a esperasse em sua sala e assim que todos os alunos estivessem dentro da escola ela iria ao meu encontro. Tivemos uma conversa também tranquila onde expliquei sobre a pesquisa e que, neste ano não iria todos os dias à escola porque ainda estava cumprindo créditos das disciplinas obrigatórias do mestrado e alternaria os dias de acordo com estas matérias, pretendendo ir de duas a três vezes por semana. Informei também que, devido à continuação da pesquisa no próximo ano, faria a observação apenas nas salas do primeiro e segundo ano do ensino médio, já que os alunos do terceiro ano não estariam mais presentes em 2017, visto que o tempo da investigação, além de estar em consonância com os pressupostos teóricos e conceituais, deve ser adequado à temporalidade institucional para que se possa realizar um estudo profundo das lógicas e ações que acontecem na escola (SARMENTO, 2003). A coordenadora não colocou nenhum empecilho quanto a isso e disse que se precisasse de algo poderia contatá-la, avisando também que poderia me sentir à vontade para frequentar a sala dos professores.

Após essa conversa, o diretor me acompanhou até a sala do primeiro ano, avisou à professora presente que eu acompanharia as aulas daquela turma por ter alunos surdos e disse aos estudantes: “espero que vocês se comportem e mostrem que são bons alunos.” Pela localização da intérprete vi onde estava o grupo de surdos, que naquele dia estava composto por três alunas, e me sentei atrás de uma delas. As alunas se mostraram curiosas, mas não falaram nada e continuaram a prestar atenção na intérprete. Em um momento em que não havia explicação, a intérprete me perguntou oralmente se eu sabia Libras e respondi que sim. Ela traduziu nosso breve diálogo a uma aluna surda que a olhava fixamente, curiosa com a situação. No momento do intervalo entre um professor e outro aproveitei para perguntar o sinal-nome de cada uma e me apresentei, brevemente, dizendo meu nome por meio da datilologia e o meu sinal-nome. Uma dessas alunas, como será apresentado em breve, é oralizada e, por isso, se dirigia a mim oralmente, mesmo recebendo a informação de que eu sabia Libras e, com isso, respondeu a minha pergunta através da oralidade. As outras duas alunas responderam em Libras de maneira tímida. Por coincidência, neste dia os alunos iriam fazer uma prova de Português que havia sido enviada pelo governo na sala de informática. Com isso, alguns horários foram dedicados à realização desta atividade avaliativa e tive pouco contato com elas.

A partir de então, passei a chegar à escola um pouco antes para perceber como os alunos se comportavam na entrada, a acompanhá-los no recreio e em outros espaços e ir

embora junto com eles com o objetivo de compreender todas as interações que se estabeleciam nesses espaços, visto que a observação participante (JACCOUD & MAYER, 2010) também é importante para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na escola e possibilita desvelar a complexidade das relações no cotidiano da sala e a dinâmica das aulas. Foi também a partir da observação que se deu a escolha dos entrevistados, que serão apresentados mais adiante, considerando alguns critérios, como idade, gênero e raça/etnia, participação no grupo, buscando os diferentes tipos dentro daquele grupo de surdos.

No segundo dia conheci mais dois alunos surdos, que também frequentavam a sala do primeiro ano. Percebi rapidamente que a aluna oralizada era a referência daquele grupo e parecia ser líder dele, hipótese que mais tarde se confirmou. Foi a partir dela a aproximação com o grupo que se deu de maneira gradual. Com o grupo todo presente em sala, ainda no segundo dia da pesquisa, ela me perguntou usando Libras e a oralidade, concomitantemente, se eu dominava a Língua de Sinais. Neste momento, todos do grupo prestavam atenção em mim. Disse que sim e ela retrucou aos colegas “eu avisei”, e eles apenas se entreolharam. Não senti que ficaram ameaçados com essa informação, mas também não foi isso que nos aproximou.

Fui aos poucos buscando contato através de perguntas simples como o nome de professores, qual a disciplina do próximo horário, mas em alguns casos os alunos redirecionavam a pergunta para Ana, a aluna oralizada, que me respondia oralmente. Eu ainda era vista como os outros ouvintes da sala. Continuei insistindo com algumas perguntas e depois de algumas semanas Ana apenas sinalizou em resposta a uma destas perguntas. Lembro-me da sensação daquele momento, um misto de alívio e alegria, como um “Ufa! Agora faço parte desse grupo”. A partir desse momento, passei a conseguir me relacionar diretamente com eles e, aqueles que não eram oralizados, passaram a confiar no domínio da Libras e conversar diretamente comigo. Daí em diante, a relação com os alunos surdos foi se estreitando com o tempo e não tive nenhum problema com eles de interação. Notei que a composição do grupo era bem diversa, encontrando os mais tímidos, aqueles que conversavam apenas quando solicitados, alguns que prestavam atenção em toda a aula e alguns “distraídos”.

A rotina da escola é cansativa e, tentava me lembrar com frequência sobre a minha experiência, porque estar novamente naquele espaço, agora como pesquisadora, fez-me enxergar a escola como algo maçante. Como será exposto, as didáticas eram as mesmas, ou seja, todas as aulas pareciam iguais.

A relação com os professores era tranquila e sentia que em alguns momentos eles direcionavam suas falas a mim como quem buscava um par para dialogar. A preocupação com eles era saber distinguir quando sua ação poderia ser classificada como ordinária ou quando minha presença interferia no seu comportamento. Para auxiliar nessa distinção eu frequentava a sala dos professores, pelo menos duas vezes por semana, para captar o ambiente, perceber os discursos que estavam por trás das práticas e os sentimentos dos docentes.

No ano seguinte, em 2017, quando conheci os alunos novatos, não tive nenhum problema de interação, pois os surdos que me conheciam já me apresentaram com meu sinal-nome e explicaram aos demais porque eu estava ali, e a relação com os alunos era mais próxima. Foi já no início deste ano letivo que conheci André, um jovem surdo que se destacava por sua autonomia e presença em sala. Logo ele se tornou liderança do grupo, sendo participativo nas aulas e reclamando seus direitos quando necessário.

Entretanto, a coordenação pedagógica havia mudado. Apresentei-me a nova funcionária da escola que me fez algumas perguntas da pesquisa e se assustou afirmando que era a primeira vez que via uma estudante de mestrado dentro da escola. Diferentemente da primeira coordenadora, esta outra me apresentou para os professores durante o recreio, informando que estaria acompanhando duas turmas. Alguns professores eu já conhecia, porém havia muitos novatos pelo grande número de designações². Os intérpretes também não eram os mesmos do ano anterior.

Em 2017, fui a escola todos os dias, salvo imprevistos que acontecem no dia a dia, alternando entre as duas salas. Deste modo, o trabalho de campo estendeu-se de setembro de 2016 até junho de 2017. Isto porque para conhecer a realidade da escola, nos propusemos a, de acordo com Malinowski (1984), compreender o ponto de vista do nativo, ou seja, dos jovens alunos, por meio das informações que estes nos forneciam, sendo imprescindível, para tanto, estar/conviver com/entre eles. Com isso, buscamos compreender a organização da escola e do cotidiano, os fatos imponderáveis da vida (aqueles que não são compreendidos por meio de questionários, mas apenas através da observação na realidade em que acontecem) e, por fim, mas não menos importante, o *corpus inscriptionum*, isto é, entender a visão dos alunos sobre seu mundo (MALINOWSKI, 1984).

Além da observação participante, que nos permitiu captar as dinâmicas que ocorrem nos contextos escolares, como é o caso de nossa pesquisa, que orientou o olhar de

² Segundo o site da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, “designação é uma forma de preencher interinamente os cargos para garantir o funcionamento das escolas estaduais, conforme o artigo 10 da Lei 10254/1990.” Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/9263-comecam-hoje-as-inscricoes-para-designacao-2018> Acesso: 19/03/2018

investigação para os símbolos, os valores, as interpretações e as crenças, ou seja, nos permitiu apreender a vida como ela é quotidianamente dirigida (SARMENTO, 2003), aplicamos também um questionário com os jovens surdos. Diante da impossibilidade de entrevistar todos os jovens, optamos por este método no intuito de conhecer melhor as práticas destes alunos para além do ambiente escolar.

Este questionário foi entregue aos alunos no final de abril. Optei por distribuí-lo na hora do recreio porque os alunos estariam juntos e haveria tempo para explicar o porquê do mesmo, informando ainda que os alunos não eram obrigados a preenchê-lo e que se houvesse qualquer dúvida poderiam me perguntar. Depois da minha fala, todos afirmaram que não teriam problema em respondê-lo. Uma das alunas presentes aproveitou para tirar algumas dúvidas sobre algumas palavras em português que não sabia o significado. Ao retornar à sala percebi que este foi um ponto que não levei em consideração e, apesar de, para mim, aquele se configurar enquanto um questionário simples, me esqueci do fato de que alguns alunos surdos daquela escola não possuem o domínio do Português. Com isso, na sala do terceiro ano, por exemplo, uma aluna não conseguiu responder ao questionário sozinha e recorreu a ajuda de uma colega surda e da intérprete para preenchê-lo. No final da aula, ainda neste mesmo dia, os alunos do segundo ano também me devolveram o questionário. Quando fui buscá-lo, o intérprete apenas me informou que eles tiveram dúvidas com algumas palavras, mas que não haviam tido nenhum problema de compreensão já que este profissional os auxiliou.

Apesar desta questão, o questionário foi uma importante fonte para conhecer mais a fundo estes jovens, principalmente aqueles que são mais tímidos e que conversam pouco sobre suas vidas na escola.

Quando decidi iniciar as entrevistas, lembrei o diretor sobre este processo e solicitei autorização para que as gravações ocorressem na escola, visto que facilitaria a execução, levando em conta que a escola seria um lugar no qual os alunos já estariam familiarizados. Apesar de os alunos selecionados já terem 18 anos ou mais, o que diante do Conselho de Ética os tornaria aptos para assinar o próprio termo de consentimento, o diretor exigiu que os pais autorizassem a entrevista para que este termo fosse anexado às pastas dos alunos onde constam suas informações escolares.

Como exposto anteriormente, a observação possibilitou escolher quais alunos seriam entrevistados. Inicialmente, entrevistaria três alunas e dois alunos, começando por uma aluna que considerávamos uma boa informante, pois desde o início da pesquisa se mostrou aberta para conversas informais. Além disso, utilizamos dos critérios já citados no que diz respeito à

idade e sexo. A aluna referida não colocou obstáculos para a realização da entrevista e combinamos um dia em que haveria aula de educação física, escolha feita por ela, já que não praticava esportes. No dia da entrevista ela me informou que não havia levado o termo assinado por seu pai porque desencontraram durante a manhã, mas que levaria na semana seguinte. Na segunda tentativa fui informada de que a entrevista não aconteceria, visto que seu pai não queria que ela participasse da pesquisa.

Lembro-me que fiquei sem saber o que fazer, já que havia “perdido” uma informante. Diante da situação, depois de conversar com meus orientadores, optamos por telefonar aos pais explicando sobre a pesquisa, solicitando a autorização por telefone e informando que os filhos levariam um termo de consentimento, exigência feita pela escola. Seguimos este procedimento com os demais alunos que foram entrevistados e não tivemos mais problemas. Algumas entrevistas foram adiadas porque os jovens se esqueceram de levar os termos devidamente assinados, mas nada que impediu a realização dessas. Por fim, foram entrevistados dois estudantes do sexo feminino e dois estudantes do sexo masculino, que serão apresentados um pouco a frente. Torna-se aqui importante salientar que a gravação das entrevistas parece ter intimidado alguns alunos, mesmo eles informando que não se sentiam desconfortáveis com a câmera. Notamos isso porque aqueles alunos que eram os alunos mais falantes e bons informantes no dia a dia, quando da entrevista deram respostas breves, sem maiores elaborações. Aconteceu o contrário ao exposto em apenas um caso em que a jovem não conversava durante as aulas e na entrevista se sentiu à vontade para expor seu ponto de vista. A primeira entrevista foi a mais difícil de realizar, pois eu estava nervosa e também senti o entrevistado ansioso. Após uma conversa com minha co-orientadora fiquei mais tranquila e discutimos alguns pontos que poderiam ser melhorados. Minha maior preocupação era com as relações de poder ali existentes. Tal preocupação era reflexo de uma matéria que havia cursado no semestre anterior sobre pós-colonialismo. Com isso, me questionava sempre o que significaria para os surdos, e obviamente para mim, estar entrevistando aqueles jovens? Qual a forma de colonialidade eu exercia sobre eles? O maior desafio foi buscar a tênue linha que separa a função do entrevistador com as formas de colonização sobre os jovens.

Em relação aos intérpretes, devido a rotina que tinham, dado que todos possuíam dois cargos, tive dificuldade para marcar as entrevistas. Uma delas aconteceu durante a aula de Educação Física da sala que o profissional acompanhava, o que pode ter interferido em como as perguntas foram respondidas, visto que ao sinal da troca de professores a entrevista deveria acabar, o que de fato aconteceu. As outras duas entrevistas também foram gravadas na escola, porém em sábado letivo onde os alunos não estavam presentes, de modo que transcorreram

com mais tranquilidade sem preocupação com limite de tempo. Como o número de intérpretes que atuava na escola era pequeno, todos os três foram entrevistados.

No que diz respeito aos professores, escolhemos dois que apresentavam posturas diferentes na sala de aula diante do grupo de surdos, como será analisado posteriormente, também levando em consideração algumas diferenças como o sexo, o tempo em que trabalham na escola e as turmas em que lecionam. Os professores escolhidos foram os que lecionam as disciplinas de História e Geografia. Ambos não demonstraram barreiras para a execução da entrevista. Por dificuldade de deslocamento, a professora de História preferiu que a entrevista acontecesse na escola. Ela leciona também na parte da tarde e como havia um intervalo grande entre o almoço e o início de suas aulas, optou por fazer a entrevista neste dia. Já o professor de Geografia encontrava-se afastado da escola por motivo de saúde, mas só soube deste fato quando entrei em contato com ele. Mesmo assim, ele prontamente respondeu que poderíamos fazer a entrevista em sua casa, o que aconteceu na data em que ele marcou.

Por fim, pesquisar jovens surdos em uma escola pública não é tarefa fácil. Foi custoso permanecer indiferente frente a situações que discriminam e segregam os jovens surdos. A relação com eles no final da pesquisa era uma relação de confiança, o que dificultava mais ainda essa inércia diante de tais acontecimentos. Ficamos bastante próximos e no último dia da pesquisa, com a ajuda de alguns alunos ouvintes, os jovens surdos organizaram uma despedida com bolo, refrigerante, abraços e frases reconfortantes de que sentiriam a minha falta.

1.3 Apresentação dos entrevistados

1.3.1 Os jovens

A aluna Ana³ tem 18 anos e cursa o segundo ano do ensino médio, e mora com sua mãe, uma tia e uma prima no bairro Ermelinda, localizado na região noroeste de Belo Horizonte. Não exerce nenhuma atividade remunerada. Sua mãe trabalha como empregada doméstica/faxineira e Ana não soube informar sua escolaridade quando perguntada através do questionário. Afirma escutar “metade” do ouvido direito e não escuta nada do lado esquerdo, e que é oralizada. Comunica-se com seus pares surdos através da Língua de Sinais e utiliza-se da fala para conversar com ouvintes.

³ Os nomes dos entrevistados sejam eles alunos, professores ou intérpretes são fictícios para garantir a anonimato dos mesmos.

Camila tem 22 anos e está na segunda série do ensino médio. Mora sozinha no bairro Mantiqueira, em Venda Nova, com sua filha de 2 anos. Trabalha como digitadora por um período de 6 horas diárias na Cidade Administrativa de Minas Gerais. Sua mãe trabalha no supermercado Carrefour e, segundo Camila, possui curso superior completo. Relata que consegue falar um pouco e fazer leitura labial, o que facilita sua comunicação com os ouvintes. A Língua de Sinais é utilizada para comunicação e ela aponta a centralidade da mesma para o ensino escolar de surdos.

Lucas tem 18 anos e também frequenta o segundo ano do ensino médio. Mora no bairro Santa Cruz com sua mãe, que possui ensino médio completo, e a avó. Atualmente não trabalha, e sua mãe exerce a função de estoquista. Comunica-se através da Língua de Sinais com seus amigos surdos e, como afirma ser “metade oralizado”, consegue se comunicar através da fala com alguns colegas ouvintes.

André tem 18 anos e está na última série do ensino médio. Mora em Nova Lima com sua irmã e sua mãe, a qual, segundo ele, possui ensino superior completo. No contra turno da escola, trabalha como auxiliar administrativo em um projeto chamado “Projeto Eficiência” da Rede Cidadã cumprindo a carga horária de 4 horas diárias. Sua mãe é costureira. Domina a Língua de Sinais e a utiliza para a comunicação com surdos e ouvintes que também sabem a Libras e afirma conseguir fazer leitura labial e falar um pouco, valendo-se disso para interagir com os ouvintes.

1.3.2 *Os intérpretes*

Isadora tem 39 anos, é solteira, e conta que seu primeiro contato com a Língua de Sinais aconteceu quando tinha em torno de 14, 15 anos, pois trabalhava em uma casa lotérica com uma amiga que era surda, mas não sabia se comunicar com ela, nem com seu pai e irmão que também eram surdos. Teve a experiência de encontrar com surdos em uma igreja localizada no bairro Lagoinha em Belo Horizonte, onde fez cursos de Libras e conviveu bastante, segundo ela, com os surdos da comunidade. Coursou o magistério e atualmente é estudante de Pedagogia. Tem 12 anos de experiência como intérprete na escola estudada e, aproximadamente, 9 anos na prefeitura da capital mineira. Além disso, trabalha na parte da tarde como intérprete em outra escola, é massoterapeuta e atua na área artística com dança para surdos.

Vinícius tem 38 anos, também é solteiro, e começou a aprender Libras na igreja; adquiriu um glossário e estudou sozinho em casa durante 6 meses, e depois passou a ter

contato com surdos na casa deles e também por meio de vídeos. Fez curso na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS - durante um ano para ter mais contato com este grupo, e três cursos no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. Começou a atuar como intérprete nas escolas estaduais e municipais em 2006, e já atuou também em escolas federais. É formado em Letras, com pós-graduação em Interpretação de Libras. Além do turno matutino, no vespertino também trabalha como intérprete na escola pesquisada.

Amanda tem 52 anos, casada e possui três filhos. Conta que quando era jovem morava no interior e conhecia um surdo, porém, não sabia se comunicar com ele e tinha vontade de aprender. Quando se mudou para Belo Horizonte foi morar perto da Igreja Batista da Lagoinha e ao observar os surdos passando para ir ao culto, interessou-se e resolveu fazer o curso de Libras. Atua pelo Estado como intérprete desde 2005, com formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, tecnóloga em Comunicação Assistiva Libras e Braile, além de três pós-graduações (Psicologia da Educação com ênfase em Psicopedagogia; Supervisão e Inspeção Escolar e Libras), e à tarde trabalha como intérprete em outra escola.

1.3.3 *Os professores*

Gabriel tem 44 anos, casado, tem um filho e leciona apenas a disciplina de Geografia, apesar de ter o Certificado de Autorização de Títulos - CAT que o habilita a lecionar História, Sociologia e Filosofia. Possui licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e, atualmente, trabalha somente na escola pesquisada como efetivo. Conta que depois de se formar passou rapidamente no concurso para professor do Estado, escolhendo a escola em que atua por estar localizada em uma região em que morou desde criança. Assim, possui 11 anos de experiência na mesma escola, onde aconteceu seu primeiro contato com alunos surdos.

Helena tem 45 anos, casada e tem um filho. É professora de História e 2017 foi seu primeiro ano na escola pesquisada. Atualmente leciona apenas esta disciplina, mas atuou com o ensino de Atualidades. Possui bacharelado e licenciatura em História, especialização em Psicopedagogia e em Cultura Africana e Afro-brasileira. Além da escola pesquisada, trabalha também em uma instituição privada. Foi nomeada pelo Estado no ano de 2017 e entre as opções viáveis, por questões de deslocamento, escolheu esta instituição. A professora relata que já teve um aluno surdo no ano de 2004 ou 2005, porém a experiência foi, segundo ela, terrível, pois ela não sabia como interagir com este aluno. Foi por este motivo que optou por

fazer curso básico de Libras, entretanto o aluno saiu da escola e, por não ter contato com nenhum surdo, esqueceu muitas coisas que havia aprendido.

1.4 Apresentação dos capítulos

Optamos por iniciar a apresentação desta pesquisa com um breve relato da trajetória da pesquisadora (exposto anteriormente) com o intuito de o leitor saber como se chegou ao objeto de estudo e qual a relação que se estabelece com ele. Depois desta descrição, ainda no primeiro capítulo, descrevemos a metodologia, detalhando desde a entrada no campo até a conclusão desta fase, culminado na apresentação dos entrevistados.

No capítulo 2 discutimos a respeito da educação dos surdos no Brasil, intimamente ligada com a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Analisamos ainda neste capítulo, as atuais políticas de educação que envolvem os jovens surdos, bem como a legislação relacionada ao intérprete de Libras.

Os aspectos relacionados à condição juvenil dos jovens participantes da pesquisa como, por exemplo, sua relação com o trabalho, família, lazer e tempo livre, estão explicitados no capítulo 3.

O capítulo 4, por sua vez, discute os elementos que constituem a experiência escolar destes jovens. Partimos da descrição das dinâmicas das aulas, aprofundando no cotidiano escolar para compreender a relação desde jovens com o conhecimento. Como parte de sua experiência, descrevemos ainda as relações dos jovens surdos com os demais atores presentes na escola, como, professores, alunos e intérpretes. Descrever o universo escolar é tarefa complexa e nem sempre conseguimos separar os dados, pois se apresentam enquanto uma teia de informações. Com isso, mesmo apresentando um número discrepante de páginas em relação aos outros capítulos, optamos por discutir todas as questões ligadas à escola conjuntamente.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as quais poderiam ser mais apropriadamente nomeadas de considerações temporárias, pois contêm questões que foram despertadas ao longo destes últimos dois anos e que vão além da pesquisa aqui apresentada.

2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: SUA HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nos dias de hoje, é comum, principalmente para as pessoas que vivem nos grandes centros urbanos, observar pessoas conversarem utilizando as mãos. Os que usam desta forma de comunicação são denominados surdos e, ao contrário do que diz o senso comum, estão conversando em uma língua natural e está longe de ser apenas uma pantomima.

A caracterização formal de uma língua natural é a de que essa é uma realização da faculdade da linguagem que se divide em um sistema de regras que são finitas, mas que são capazes de formar frases em um número ilimitado. (QUADROS & KARNOPP, 2004) As línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais por apresentarem as características mencionadas.

As autoras Honora & Frizanco (2009) acreditam que o registro da criação da primeira Língua de Sinais ocorreu em um monastério localizado na Espanha, já na Idade Moderna, onde havia o Voto de Silêncio. Neste monastério, os monges desenvolveram uma nova forma de expressão não muito diferente do que pode se observar na convivência com surdos. Reily & Reily (2003) indicam que o início da Língua de Sinais tem ligação estreita com a história da Igreja Cristã, revelando a criação e listagem de sinais utilizados em conventos, como forma de divulgar a prática da comunicação silenciosa entre os noviços.

Em 1960, os estudos sobre a estrutura gramatical da Língua de Sinais tiveram início com o linguista americano William Stokoe que descreveu os níveis fonológicos e morfológicos da Língua Americana de Sinais, indicando três parâmetros (em analogia aos fonemas da fala) que constituem os sinais. Stokoe denominou-os de configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). (GESSER, 2009a). Os estudos de Stokoe se aplicam à Língua de Sinais Brasileira (GESSER, 2009a).

Segundo Assis Silva (2012) há duas concepções normativas sobre a surdez: a clínico-terapêutica e a sócio antropológica. Defendendo a primeira delas, estão aqueles que enxergam a surdez como algo que precisa ser corrigido, uma falha que impede a comunicação eficiente com a maioria ouvinte. Essa concepção tem por representantes médicos, intelectuais de instituições federais e professores que se baseiam na portaria N° 1.278, de 20 de outubro de 1999 do Ministério da Saúde⁴ que garante o implante coclear, cirurgia que pode possibilitar a correção da perda auditiva. A Libras seria então entendida como um retrocesso, dado que um

⁴ Esta portaria foi revogada pela PRT GM/MS n 2.776 de 18 de dezembro de 2014. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html Acesso:07/02/2018.

surdo poderia ouvi-la e não utilizá-la, e desse modo ele faria parte então da cultura ouvinte dominante. Sá (2006) aponta que, pelo fato de a surdez estar localizada no corpo, a taxonomia médica prevalece, reproduzindo as interpretações sobre a surdez enquanto falta, incapacidade ou deficiência.

Em posição oposta, ainda segundo Assis Silva (2012), estão presentes intelectuais, professores e instituições que também se amparam em uma legislação, principalmente na Lei n. 10.436 e Decreto n. 5626 especificados mais adiante, e acreditam na convivência entre surdos e ouvintes a partir da aceitação da particularidade linguística existente. Nessa concepção a Libras não é considerada um retrocesso, mas antes um capital simbólico. O implante coclear é aceito desde que a Libras também possa ser utilizada. O surdo passa a ser assim um sujeito que utiliza outra língua e, por isso, só pode ser igual perante o Estado quando há o reconhecimento da diferença linguística. Ele faz parte, então, de uma minoria, uma comunidade linguística, intitulada comunidade surda brasileira.

Outro autor, seguindo a mesma concepção, afirma que os surdos:

formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 1997, p. 141)

Ainda na perspectiva da segunda posição, Bernardino (2008) expõe que, apesar de estarem imersos em uma cultura dominante, os surdos possuem aspectos importantes que se diferenciam da cultura ouvinte. Uma das características mais notáveis na diferenciação entre surdos e ouvintes é que os primeiros utilizam de uma língua visoespacial para se comunicarem e isto se constitui como um aspecto de auto-identidade pertencente a uma minoria linguística. (WRIGLEY, 1996). A língua de sinais possibilitaria ao surdo fugir da patologização, funcionando como uma libertação de moldes que o definem como deficiente, constituindo-se como um símbolo marcante de identidade cultural (GESSER, 2009b).

Como salienta Skliar (2010), as posições acima são didaticamente simplificadas, uma vez que a temática da surdez possui uma configuração como campo de representações que não podem ser facilmente moduladas ou delimitadas como “modelos sobre a surdez”. As duas posições aparecem em disputa durante toda a educação dos surdos, como veremos a seguir, e continuam até os dias atuais como possibilidades de se conceber a surdez. Adotamos durante a

pesquisa, a perspectiva sócioantropológica, e, como indica Skliar (2010), procuramos ir além dos modelos expostos, buscando investigar “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (SKLIAR, 2010, p. 9).

No Brasil, é a chegada de um educador de surdos francês chamado H Ernest Huet que marca o início da preocupação com a educação desta população no Brasil Colônia. E, é importante mencionar que a criação da Língua Brasileira de Sinais sofreu influência da Língua Francesa, sendo, o alfabeto manual, por exemplo, de origem francesa (ALMEIDA, 2013). O primeiro instituto dedicado exclusivamente à educação de surdos foi fundado em 1857, no Rio de Janeiro, em um prédio concedido por Dom Pedro II⁵, e passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A partir da análise da história do Instituto, é possível notar as diferentes percepções e paradigmas da educação dos surdos no Brasil no decorrer dos séculos XIX e XX (RODRIGUES, 2008). Huet teria dirigido o Instituto até 1861 e acredita-se que este tenha propagado a perspectiva do gestualismo⁶, pois apesar de não haver evidências suficientes que comprovem que Huet utilizava a Língua de Sinais, levando-se em consideração a sua formação, há indícios que nos levam a considerar que ele utilizava cotidianamente sinais e escrita (MOURA, 2000).

A finalidade maior do Instituto, durante anos, foi a de profissionalizar os surdos que ali estudavam por meio do ensino de ofícios artesanais (SOARES, 2011). Em 1872, o Dr. Tobias Rebello Leite é nomeado diretor do Instituto. Durante sua gestão, é possível observar melhorias na instituição que dizem respeito às disciplinas ofertadas e, também, à publicação de um livro de um aluno surdo (OLIVEIRA, 2003).

Foi durante a gestão de Tobias, ainda, que ocorreu o Congresso de Milão, marco importante na educação dos surdos. Resumidamente, segundo Sacks (2010), o Congresso de Milão foi uma importante reunião Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, na cidade de Milão (Itália), quando ocorreu uma legitimação do oralismo como meio prioritário de comunicação dos surdos e a Língua de Sinais foi oficialmente abolida das

⁵ Dom Pedro II tinha grande interesse na educação de surdos, pois tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o conde D’eu, parcialmente surdo. In: SOARES, M. A. *A educação do Surdo no Brasil*. Bragança Paulista: Editora Autores Associados, 1999.

⁶ Segundo Lacerda (1998), os gestualistas foram capazes de enxergar que os surdos desenvolviam outro tipo de linguagem, que era eficaz para a comunicação e possibilitava o entendimento da cultura.

escolas, pois era considerada um atraso ao desenvolvimento da linguagem oral dos surdos. Sobre o método oralista, Capovilla (2000, p. 102) afirma que:

o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como membro produtivo ao mundo dos ouvintes.

Anos mais tarde, as pesquisas realizadas para analisar a eficiência do método oral puro apontaram que este não estava obtendo resultados positivos, pois em torno de 60% dos alunos não conseguiam atingir um nível satisfatório de comunicação oral (ROCHA, 1997). Quadros (1997) cita trabalhos realizados nos Estados Unidos que indicaram que, mesmo depois de uma criança surda investir no método oral durante sua vida, ela consegue captar apenas 20% da mensagem por meio da leitura labial. Lacerda (1998) aponta que, depois de quase um século da abordagem oralista, a maioria dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, quando a aquisição da língua oral acontecia, essa era tardia e parcial, culminando em um atraso do desenvolvimento global do sujeito. Nas palavras da autora:

Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança. (LACERDA, 1998, página 74)

Em 1957, a instituição troca seu nome e passa a ser denominada, como é conhecida atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Depois de diversos diretores, em 1974 assume a condução do Instituto o Dr. Marino Gomes que cria um serviço de Educação Precoce ofertado pela professora Ivete Vasconcelos, que pode ser considerada uma das difusoras da Comunicação Total, método oposto ao oralismo. A filosofia educacional da comunicação total “[...] advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais [...] juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais” (CAPOVILLA, 2000, p. 104). Apesar da mudança no método de ensino, este último sistema também demonstrou não ser suficiente para o ensino da Língua Portuguesa, dado que os alunos surdos persistiam com os problemas relacionados à leitura e escrita (QUADROS, 1997). Os

problemas continuaram visto que, no método de comunicação total, os sinais constituíam um apoio à língua oral e, com isso, não eram compreendidos como uma língua verdadeira, impedindo o desenvolvimento linguístico efetivo (LACERDA, 1998).

Os surdos, no fim dos anos 1980, lideraram um movimento que buscava a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em âmbito nacional. No Estado de Minas Gerais, no ano de 1991, foi promulgada a primeira lei referente ao acesso da pessoa surda à Libras, servindo de exemplo para o restante do Brasil. (AZEREDO, 2006) Esse movimento ganha força com a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no Rio de Janeiro em 1987, possibilitando uma maior organização da comunidade surda, a partir dos próprios surdos, visto que a antiga instituição que os representava (FENEIDA) apesar de ter surgido com o apoio dos surdos, tinha, tanto sua primeira diretoria, quanto as seguintes, compostas basicamente por ouvintes. (RAMOS, 2004) Em seu Relatório de funcionamento do ano de 1988, a então diretora, Ana Regina e Souza Campello, que atuava desde a fundação, afirma:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que temos de assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva à despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação. (FENEIS, 1988)

Deste modo, indica que, a partir daquela data, os surdos seriam protagonistas de sua luta. Em 1993, inicia-se a longa disputa pela regulamentação e legalização da Libras em todo Brasil, a partir de um projeto de lei que resulta, anos depois, na Lei nº 10.436, já citada e especificada mais adiante⁷. Antes da sua aprovação, alguns dispositivos, como a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), abordavam sobre a Educação Especial separada da Educação Básica, em capítulo próprio, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que devia ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e denominando os estudantes pertencentes a essa modalidade como portadores de necessidades especiais. Porém, não havia diferenciação entre o público alvo da educação especial, tratando-a de maneira ampla. Informavam ainda sobre a obrigatoriedade do Estado de oferta gratuita deste tipo de ensino.

É devido aos problemas anteriormente relatados, em relação às práticas na educação dos surdos, e aos estudos sobre a estrutura gramatical da Língua de Sinais, como os estudos

⁷ Informação encontrada no site do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, na aba “Conheça o Ines”. Disponível em <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso: 30/01/2018.

desenvolvidos por Willian Stoke, que emerge a perspectiva do bilinguismo na educação de surdos, uma proposta educacional para surdos cujo:

[...] objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Segundo Quadros (1997), a proposta bilíngue é apontada como a mais adequada às crianças surdas por considerar a língua de sinais enquanto língua natural, respeitando sua autonomia para organizar um plano educacional que não prejudique a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

O bilinguismo ganha força enquanto política pública com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inserindo-o nesta modalidade educacional e apresentando em sua redação, dentre outros, os seguintes artigos:

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 12. §2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais.

A defesa da importância da Libras para crianças surdas consiste no fato de que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos de maneira assistemática, ou seja, acontece pelo contato com surdos de forma espontânea, caracterizando o processo de aquisição de linguagem em sua totalidade. (QUADROS, 2012) No ano seguinte, é sancionada a Lei nº 10.436/02 que ficou conhecida como Lei de Libras, na qual a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação legal no Brasil. Acompanha esta lei, o Decreto nº 5626, de 2005, que dispõe sobre o acesso da pessoa surda à educação. Esta legislação leva em conta a singularidade da língua de sinais, todavia, afirmando a importância da Língua Portuguesa, não sendo possível a sua substituição pelos sinais. Em nossa visão, o decreto promove a prática do bilinguismo, levando em consideração a coexistência dessas duas línguas (o Português e a Língua de Sinais) no ambiente escolar.

Sobre a LDB, é em sua atualização do ano de 2013 em que, na definição de educação especial, inclui-se a especificação/diferenciação do alunado pertencente a esta modalidade de ensino, que permanece até hoje, nomeando-os como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, excluindo os termos anteriormente existentes, como, portadores de necessidade especiais ou alunos com necessidades especiais.

Entre as políticas que orientam sobre a educação inclusiva, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)⁸, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/1996⁹, e o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, gostaríamos de enfatizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), publicada pelo MEC, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECADI. O documento nos apresenta, além dos marcos históricos e normativos em torno da educação inclusiva, a definição deste termo, ao afirmar que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Neste sentido, a política traz como marco histórico para a educação inclusiva referente aos alunos surdos o já citado Decreto nº 5626/05 para a reorganização da escola, intencionando que esta promova a educação bilíngue no ensino regular.

Gostaríamos de ressaltar também a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu título II, sobre os direitos fundamentais, o capítulo IV diz sobre o direito à educação indicando que à pessoa com deficiência deve ser assegurado este direito em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e durante toda a sua vida, sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir que esta educação seja de qualidade, resguardando a pessoa com deficiência das diversas formas de violência, negligência e/ou discriminação. Segundo a LBI,

⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso: 30/01/2018.

⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 30/01/2018.

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

Dentre as deficiências, está a deficiência auditiva e a surdez, compreendidas a partir da perda de decibéis aferida por audiograma, sendo sua diferenciação também feita por meio da utilização da língua de sinais pelos surdos e o deficiente auditivo como aquele que tem a possibilidade de utilizar a língua oral. Importante salientar, como indicado pelos sujeitos da pesquisa, que os surdos usuários da língua de sinais não se veem enquanto deficientes auditivos e afirmam sempre que são surdos e preferem ser chamados e reconhecidos enquanto tal.

Entre as incumbências do poder público, ainda no que diz respeito à educação, que deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, salientamos os seguintes incisos do artigo 28:

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Os incisos destacados acima estão diretamente relacionados aos estudantes surdos e, a nosso ver, também contribuem para a prática do bilinguismo nas escolas inclusivas, reforçando a Libras como primeira língua e o Português na modalidade escrita como segunda língua. Entretanto, a realidade aponta para um ambiente que ainda não é bilíngue, como será discutido no capítulo 4, onde a Libras ocupa um lugar secundário, sendo utilizada apenas pelos surdos e os professores não conhecem a especificidade do aluno surdo em ter o Português como segunda língua.

A lei ainda nos diz sobre a formação e disponibilização do intérprete de Libras. De acordo com o segundo parágrafo deste mesmo artigo, estes profissionais devem ter ensino médio completo, no mínimo, e certificado de proficiência na Libras quando atuarem no ensino básico. Durante o trabalho de campo, notamos que os intérpretes apresentavam escolaridade variada, e como indicado na metodologia, alguns possuindo curso superior e outros não.

A profissão de intérprete de Libras foi regulamentada pela Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010, na qual a formação em nível médio é especificada, indicando que a proficiência na língua de sinais deve ser realizada em cursos de educação profissional, de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Esta lei indica em seu parágrafo único do artigo 4º que a formação do intérprete também pode ser realizada por organizações representativas da comunidade surda desde que o certificado seja convalidado pelas instituições citadas anteriormente.

Na lei referida acima, ainda encontramos como sendo atribuições do intérprete efetuar a comunicação por meio da Libras-língua oral ou vice-versa; interpretar atividades didático-pedagógicas e culturais, visando o acesso aos conteúdos curriculares; atuar em processos seletivos e no apoio à acessibilidade; e também prestar serviço em depoimentos em juízo, ou seja, em órgãos administrativos e policiais.

Quando da execução de suas atividades, ainda de acordo com a lei n. 12.319, o intérprete deve zelar pelos valores inerentes à sua profissão, pelo respeito à pessoa humana, bem como à cultura surda. Deve ter atenção especial à honestidade e descrição, preservando o direito de sigilo pela informação que recebeu; ter uma atuação livre de preconceito, imparcial e fiel ao conteúdo que está traduzindo; ter uma postura em conformidade com o local onde se está interpretando; ter consciência de que o direito de expressão é um direito social e, por fim, ter conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Em consonância com a legislação até aqui apresentada, as Diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva do Estado de Minas Gerais (2017) apontam que todos têm direito de acesso ao conhecimento, sem nenhuma maneira de discriminação. Sendo assim, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser assegurado o acesso, a permanência e uma trajetória escolar com qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para a garantia do percurso escolar, o Estado de Minas Gerais prevê a flexibilização do tempo de conclusão das etapas de ensino, podendo o ensino fundamental e ensino médio serem concluídos em 50% a mais de tempo, para o público alvo da educação especial. Esta

flexibilização, segundo as diretrizes, deve ser discutida no conselho de classe e, por isso, não pode ser feita a priori. Deve ainda levar em consideração as características individuais do aluno, analisando se a permanência do estudante na mesma série ocasionará mais perdas ou ganhos para sua vida escolar.

As diretrizes ainda indicam sobre os profissionais de suporte que alguns estudantes podem necessitar em sala de aula, dentre eles, o tradutor e intérprete de Libras que tem por função intermediar a comunicação entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais e os da Língua Portuguesa e vice-versa. O objetivo deste profissional é de assegurar o acesso dos surdos à educação, tendo como atribuições:

- a. Contribuir para a elaboração do PDI¹⁰ do estudante que apoia.
- b. Ser fiel à interpretação, não omitindo nenhuma fala do diálogo estabelecido entre o ouvinte e o estudante surdo;
- c. redirecionar ao professor regente, que é o profissional referência no processo de ensino e aprendizagem, os questionamentos, as dúvidas, sugestões e observações dos estudantes a respeito das aulas;
- d. estimular a relação direta entre estudantes surdos, professor(es) regente(s) de turma e aula e entre outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes;
- e. esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos estudantes;
- f. esclarecer aos estudantes somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos;
- g. buscar sempre a interlocução e o auxílio do(s) professor(es) regente(s) de turma e de aula com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação;
- h. traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois esses, quando necessários, dizem respeito somente ao professor;
- i. auxiliar os estudantes durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa: significado, estrutura, léxico, contexto;
- j. oferecer ao professor regente de turma e de aula, quando esse solicitar, informações do processo de ensino e aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos estudantes;
- k. informar ao professor regente de turma e de aula as particularidades dos estudantes surdos, reconsiderando com ele, sempre que necessário, a adequação da forma de exposição dos conteúdos para atender a essas particularidades, possibilitando, assim, o acesso desses estudantes aos conteúdos trabalhados;
- l. estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, tendo sua participação ligada a questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa;

¹⁰ “O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento necessário, obrigatório e previsto em lei que visa o conhecimento pedagógico, o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação e deve ser elaborado, em cada escola, desde o início da vida escolar do estudante, em cada escola pelo(s) professor(es) regente(s) ouvidos todos os profissionais (diretor, vice-diretor, especialista, professores regentes turma/aula, professor de AEE, profissionais de apoio especializados e outros servidores da unidade escolar, envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP).” Diretrizes Estaduais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais.

- m. reunir-se com a equipe pedagógica da escola e com os demais tradutores e intérpretes, sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento;
- n. buscar, frequentemente, formação continuada, visando ao seu aprimoramento profissional como TILS para o melhor atendimento ao estudante surdo no contexto escolar.

Observamos nessas atribuições um foco na proficiência do tradutor, ou seja, na sua capacidade de tradução/interpretação. Notamos que, dessa forma, não há questionamentos sobre a formação deste profissional que, a nosso ver, como será demonstrado em capítulo seguinte, deveria ter uma formação pedagógica na disciplina que traduz. A realidade durante o trabalho de campo indicou, em conformidade com o estudo de Guarinello et al. (2006), que o intérprete parece como um milagre, sendo capaz de promover, apenas com o ato tradutório, uma aprendizagem efetiva aos alunos surdos. Porém, de acordo com Dorziat e Soares (2011), é cada vez mais perceptível que a atuação técnica do intérprete, ou seja, seu trabalho apenas como tradutor, parece não ser suficiente para garantir a inclusão educacional dos alunos surdos.

Sobre a contratação do tradutor intérprete, é dever da escola solicitar a prestação deste serviço por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) à superintendência regional de ensino da qual faz parte. Após a aprovação o inspetor escolar conseguirá autorizar a escola a solicitar a aprovação da vaga no sistema online, ou seja, no Portal de Designação (SYSAPD).

Atualmente, não há no plano de carreira dos professores do Estado de Minas Gerais a função do tradutor intérprete de Língua de Sinais e, por isso, estes profissionais são contratados como professores designados para desempenharem a atribuição de intérpretes através de designação feita anualmente. Isso, nos parece indicar que a forma de contratação coloca o intérprete como algo temporário, transitório, ao contrário da política pública que o traz como permanente dentro do processo educacional. Pode-se questionar como mostra Menezes e Lacerda (2017), as possíveis consequências dessa forma de contrato que parece gerar sentimentos de instabilidade quanto à permanência na escola, insegurança e falta de seguimento do trabalho desenvolvido.

A Resolução da Secretaria de Estado de Educação n. 3646, de 20 de outubro de 2017, dispõe sobre os critérios para inscrição e classificação para aqueles que pleiteavam cargo para o exercício de função pública, e dentre essas funções está o cargo de tradutor intérprete de Língua de Sinais. Como indicado no parágrafo anterior, a resolução informa que o candidato se inscreve para o cargo de professor da educação básica na modalidade de educação especial.

De acordo com as outras legislações aqui apresentadas, a escolaridade exigida para o cargo é curso em nível médio, como consta no quadro I, anexo IV desta resolução, acompanhada da formação especializada. Esta formação especializada é critério de classificação dos candidatos e segue a seguinte ordem: bacharelado em Letras/Libras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais; Tecnólogo em Comunicação Assistiva – Libras e Braile; Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS); Avaliação de Proficiência com resultado Apto para atuar como intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG; Avaliação de Proficiência com resultado de autorização especial sem restrição para atuar como intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG, Avaliação de Proficiência com resultado de autorização especial com restrição para atuar como intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG.

As designações acontecem em período marcado pelas secretarias regionais de educação antes do início do ano letivo, segundo a Secretaria de Educação Especial. Entretanto, no início do ano de 2017, presenciamos o atraso da contratação deste profissional e, com isso, os alunos passaram duas semanas sem a presença do intérprete em sala. Observamos, durante o trabalho de campo, professores que já trabalhavam há mais tempo na escola comentarem que este fato ocorre com frequência. Questionamos uma aluna surda sobre isso e ela relatou que no ano anterior, ou seja, em 2016, o intérprete também foi contratado com o ano letivo já em andamento. Sobre a experiência do ano de 2016, ela relembra:

Não tinha intérprete (no começo do ano). Era só eu sozinha e o Marcos, aí nós dois ficávamos assim sem saber o que fazer. O professor falava, falava, falava e eu não entendia nada. Ele falava de costas e eu não entendia. Aí eu fui reclamar com o diretor: uai, não tem intérprete. Ele falou que tinha, que já tinha contratado, mas que ia demorar. (Ana, aluna surda)

No caso relatado acima o intérprete demorou por volta de um mês para começar a atuar em sala de aula, acarretando perdas significativas pelos jovens surdos que, como exposto, não acompanham as aulas ministradas.

O número de intérpretes, ainda segundo a Secretaria de Educação Especial, não é suficiente e, em todos os anos, o quadro de funcionários para esta função não é preenchido, o que leva à Secretaria a indicar no plano de atendimento na educação especial escolas para os alunos surdos, a fim de agrupá-los para buscar a garantia da presença do intérprete em sala.

No ano de 2017, o Estado de Minas Gerais contava com 1.004 intérpretes, número significativamente maior do que o ano anterior, que possuía apenas 630 profissionais. Entretanto, observamos uma oscilação em um período de aproximadamente 10 anos, como

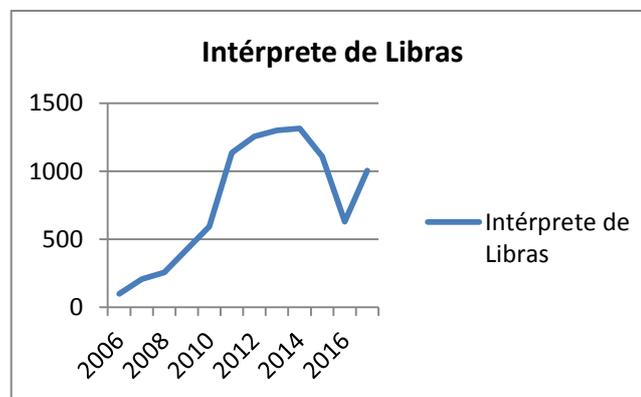
indica a tabela (adaptada) e o gráfico a seguir, retirados do documento Relatório de Ações – 2016 da Secretaria de Estado de Educação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Tabela 1 – Número de Intérpretes de Libras em Minas Gerais

ANO	INTÉRPRETE DE LIBRAS
2006	99
2007	207
2008	256
2009	425
2010	593
2011	1.136
2012	1.256
2013	1.300
2014	1.315
2015	1.108
2016	630
2017	1.004

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de¹¹

Gráfico 1 – Número de Intérpretes de Libras em Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora, 2018, adaptado de¹²

Observamos um aumento do número de intérpretes a partir do ano de 2006 até o ano de 2014, e uma pequena queda entre os anos de 2014 e 2015. Entre os anos de 2015 e 2016 visualizamos uma queda significativa do número de intérpretes contratados. Porém, não há uma explicação para estes eventos. A queda parece ser contra dizente com o número de matrículas da educação especial, visto que há um aumento de matrícula em escolas estaduais

¹¹ Relatório das Ações – Ano 2016. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

¹² Relatório das Ações – Ano 2016. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

na educação inclusiva. Em 2014, o número de matrículas era de 29.606, aumentando para 32.629 e 36.808 nos anos de 2015 e 2016, respectivamente.

Como mostra Lacerda (2010) “este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes”. (p. 137). Acreditamos que a recente regulamentação da profissão de intérprete, a história que a acompanha e a forma da contratação deste profissional contribui para que ainda aconteçam oscilações no número de profissionais atuando e também a falta desses em algumas escolas.

Ao longo deste capítulo abordamos as diferentes posturas referentes à educação das pessoas surdas, apresentadas separadamente de maneira didática. Entretanto, tais posições ainda estão em disputas, com isso, não podemos afirmar, por exemplo, que práticas oralistas não estão presentes no cotidiano escolar, dado o reconhecimento oficial da Língua de Sinais. Vale ainda ressaltar que, apesar da legislação indicar que a matrícula deve acontecer nas escolas “regulares”, ainda não há um consenso nos movimentos de surdos se os educandos desta comunidade devem ou não frequentar escolas destinadas exclusivamente a eles.

Pontuamos ainda sobre a legislação vigente que engloba os surdos, enquanto política pública. A garantia da Língua de Sinais e seu reconhecimento enquanto natural para as pessoas surdas parece estar posta na Lei. Contudo, como aponta Quadros (1997), quando falamos em uma proposta educacional bilíngue temos que levar em consideração as diferentes culturas em que a criança se insere. Desse modo, a autora afirma que

uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. (QUADROS, 1997, p. 28)

Notamos que este aspecto cultural parece não ser levado em consideração na legislação, causando um distanciamento ainda maior entre a concepção de educação bilíngue e a realidade, como será indicado no próximo capítulo.

3 A CONDIÇÃO JUVENIL DOS JOVENS SURDOS

3.1 O perfil dos jovens surdos e a relação com a família

O grupo de jovens surdos que estuda na escola investigada é formado por nove sujeitos, sendo sete do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades que variam entre 15 e 22 anos.

A partir do questionário aplicado, sabemos que a maioria dos jovens se autocalifica como pardos, sendo que apenas um se declarou branco.

Pela indicação dos bairros onde residem, observamos que todos moram relativamente longe da escola, na periferia da cidade. Suas casas estão localizadas nas regiões norte, noroeste e nordeste do município com uma distância aproximada de 9/10km da localização da escola. E há casos em que os jovens residem em outros municípios que fazem parte da região metropolitana de Belo Horizonte, como Contagem e Nova Lima.

Três destes jovens trabalham no contra turno da escola, sendo que dois deles cumprem um horário de quatro horas diariamente exercendo funções de auxiliar de administração e uma jovem que trabalha como digitadora 6 horas por dia.

Os pais tendem às profissões pouco valorizadas, como, por exemplo, pedreiro sem nunca ter estudado, porteiro e comerciante ambos com ensino fundamental incompleto e por fim, taxista com ensino médio completo. Estas informações sobre profissão e escolaridade, sendo associadas, podem nos indicar que os jovens fazem parte de camadas populares.

As funções que as mães efetuam também são pouco valorizadas como, por exemplo, cabelereira, empregada doméstica, estoquista, cozinheira e dona de casa. A escolaridade variou, tendo a seguinte configuração: duas mães possuem ensino superior completo e exercem a função de costureira e a outra trabalha em uma rede de supermercados chamada Carrefour, como preenchido por sua filha; uma possui ensino médio completo, duas possuem o ensino fundamental incompleto e apenas uma nunca estudou. Vale salientar que, mesmo aquelas que possuem um grau de escolaridade mais alto, a profissão não espelha seu nível de ensino, não tendo implicando em um emprego qualificado.

Em relação à religião dos integrantes deste grupo, temos dois evangélicos e quatro católicos apostólicos romanos. Um jovem assinalou *não sabe/não declarou* e o outro deixou essa questão sem marcação.

Os dados acima, associados às observações feitas ao longo do trabalho de campo, permitem uma classificação inicial das famílias em dois grupos: aquelas que tendem a aceitar

a surdez e aquelas que de alguma forma a negam, sendo possível estabelecer uma relação com o uso ou não da Língua de Sinais e a construção de uma identidade.

Percebemos a aceitação dessas famílias quando os jovens relatam sobre como eles se relacionam com seu núcleo familiar. O aluno André narra que quando sua mãe descobriu que ele era surdo, após o nascimento, buscou aprender a Língua de Sinais e junto a ele ainda criança aprendiam essa nova forma de conversação. Os dois conversam sempre em Libras e sua mãe se preocupa constantemente, segundo ele, em saber como está sua vida, o trabalho e também a escola; se há atividades para serem feitas e se precisa de ajuda em algo. Ele também descreve que ajuda sua mãe nas tarefas domésticas, lavando louça e limpando a casa quando solicitado e que, como sabe que sua mãe trabalha, às vezes realiza essas tarefas antes mesmo do pedido dela.

Durante a entrevista, André utilizou da palavra “normal” ao final das frases para descrever tanto sua relação com sua mãe, como com sua irmã. Foi possível depreender a partir do uso frequente desta palavra que André mostra não apresentar dificuldades no convívio familiar, no que diz respeito à sua surdez. Entretanto, quando convidado a imaginar como seria sua vida se, por exemplo, sua mãe não soubesse Libras, ele responde:

Ah, a vida ia ser difícil, a comunicação não ia existir. Porque é ruim ficar escrevendo e mostrando sempre. Ia ser confuso. A discussão ia ser difícil, é ruim. Graças a deus, tenho sorte que ela (sua mãe) sabe Libras, então é ótimo. (André, aluno)

Seu depoimento parece indicar a aceitação da surdez por sua mãe que aprende a Língua de Sinais e também a importância dessa língua no vínculo entre mãe e filho. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), a família desempenha um papel determinante para que a Língua de Sinais seja a “língua funcionante” na expressão da criança surda.

Camila é outra jovem que nos diz da relação com sua mãe sendo perpassada pela Língua de Sinais. Inicialmente, sua família a obrigava a usar a oralização para se comunicar. Cansada de frequentar fonoaudiologia e ter que falar, sem sua vontade e não se adaptando ao aparelho auditivo, narra que sua mãe percebeu que a Libras seria melhor para a sua comunicação. Passaram, a partir de então, a utilizar a Língua de Sinais para a interlocução. Ela relembra:

[...] “eu estava cansada da fono e de falar, eu não queria. Aí minha mãe entendeu que era Libras o melhor e nós passamos a conversar assim. Às vezes ela esquecia o sinal, por exemplo, de importante, aí eu perguntava a intérprete a palavra e falava

pra ela. Ela me perguntava qual o sinal em Libras e eu explicava. Às vezes eu falava junto com Libras pra ela entender. (Camila, aluna)

Neste processo de aprendizagem, ela relata que hoje sua mãe sabe Libras e que conversam sobre tudo. Entretanto, ressalta que se você é surdo e apenas sinaliza, talvez sua mãe não compreenda toda a sua fala. Segundo Camila, algumas vezes é necessário intermediar a comunicação entre sua mãe e seus colegas surdos porque, segundo ela, os surdos falam muito rápido e também fazem a datilologia com velocidade alta, causando a incompreensão de sua mãe.

Outro aspecto da relação que Camila estabelece com sua mãe pode ser notado quando ela relata suas experiências escolares. Segundo ela, sua mãe esteve sempre presente em momentos importantes, tais como, quando estudou em uma escola em que não havia intérprete:

Então, mamãe foi várias vezes comigo reclamar sobre isso. Falávamos inclusive com o diretor e ele ficou de fazer a documentação necessária para que viesse uma intérprete para mim. (Camila, aluna)

Em outra ocasião, quando sua mãe a ajudou no momento em que almejava uma vaga para estudar em outra escola. Camila desejava se matricular em uma escola estadual de referência chamada Maurício Murgel porque, de acordo com seu depoimento, os surdos comentam que é uma ótima escola e que parece um pouco com o Instituto Santa Inês, onde ela já frequentou. Ela relata:

Porém não consegui vaga, não teve jeito. Em outubro mais ou menos eu fiz a inscrição, esperei dezembro fui lá e me falaram que não tinha. Depois em janeiro eu pedi a mamãe pra ligar lá e falaram que tinha vaga. (Camila, aluna)

Percebemos o esforço de sua mãe que a acompanhou nas mudanças que fez de uma escola a outra, mesmo não conseguindo a vaga que ansiava na escola Maurício Murgel, visto que as vagas já haviam sido preenchidas quando Camila foi à escola. Segundo a jovem, sua mãe sempre buscou uma escola que fosse “ideal” para a sua filha, o que parece mostrar sua aceitação em relação à surdez e compreensão das particularidades linguísticas existentes.

Por fim, em relação à escola, parece haver uma cumplicidade entre mãe e filha sobre o que acontece no dia a dia escolar:

Porque, por exemplo, minha mãe veio na reunião quarta feira passada e eu perguntei como foi a reunião e ela disse que não gostou da reunião da (...). Eu

perguntei porque e ela me disse que na reunião só falaram que era proibido ir sem uniforme, que era proibido isso, aquilo, só ficaram falando do que era proibido e só. (Camila, aluna)

Neste último trecho observamos outro aspecto ligado à relação família/escola, a insatisfação da mãe de Camila com a ausência da abordagem das questões relativas aos alunos surdos na reunião dos pais, o que pode dificultar tal relação. Mais uma vez, a preocupação da mãe com as questões escolares pode nos indicar a aceitação da surdez de sua filha.

Camila relata também sobre o papel que sua mãe teve para encorajá-la a ter contato com ouvintes. No começo, tinha vergonha de falar e de tentar se comunicar, porém, com incentivo, viu que era possível e, com isso, conseguiu se desenvolver e realizar tarefas sozinha, como ir a uma empresa para conseguir trabalho. O estudo realizado por Oliveira et al. (2004) indica que essa é uma prática presente em algumas famílias e feita pelos pais que tem filhos surdos, a fim de que possam se relacionar para além do ambiente escolar. Percebemos também por meio dessa fala que, além da aceitação da surdez passada pelo uso de Libras por parte de sua mãe, a genitora reforça positivamente a surdez de sua filha quando a estimula a estabelecer relação para além do grupo de surdos, sem se sentir constrangida neste processo.

A aceitação da família sobre a surdez e a importância do aprendizado da Libras, em decorrência disso, também pode ser percebida quando André conta da sua experiência com outro membro de sua família, a relação com sua irmã mais nova que sabe a língua perfeitamente e “até parece surda, mas não é”. Ele diz que quando eram crianças brigavam e discutiam, porém considera isso normal, coisas que acontecem entre irmãos e que agora que estão crescidos se relacionam melhor e mais uma vez utiliza do sinal “normal” para descrever essa relação e, ele diz “agora é normal”. É sua irmã quem fazia e ainda faz interpretações quando necessário, principalmente quando vão à igreja, frisando sempre que ela não é intérprete profissional. André conta dessa troca entre os dois:

Antes eu pedia muito (para interpretar), pedia 'por favor'. Agora não, ela aprendeu, ela já sabe. Antes ela era mais devagar. Agora aprendeu tudo, é perfeita a interpretação. Ela consegue. Às vezes ela pergunta 'você quer que interpreta?' e eu falo 'quero, lógico'. Ai ela vem e senta perto de mim. Sempre me chama pra tá perto dela. (André, aluno)

Observamos assim, que parece ser por meio da criação de um ambiente acolhedor, feito por sua mãe, visto que ele é o primogênito, que André possui uma relação positiva com sua irmã devido ao uso da Língua de Sinais. Ele também menciona que costumava passear

com sua irmã junto com outros surdos quando mais novos, mas que devido ao trabalho e aos estudos isso não acontece com a mesma frequência. Outro fator que influenciou para que esses encontros diminuíssem é o fato de que alguns surdos, ele se inclui neste grupo, ficam mais com suas famílias porque precisam ajudar em casa.

Atualmente, a atividade que continua realizando junto com sua irmã, incluindo também sua mãe, é comparecer a uma igreja evangélica aos domingos. André relata que sua relação com os outros membros da igreja é boa e que, mesmo sem saberem Libras em sua maioria, há uma comunicação porque alguns gestos como o “positivo” utilizado para perguntar se está tudo bem é compreendido por todos. Há intérprete de Libras na igreja que frequenta e completa afirmando que, se por ventura, não compreende algo sua irmã o auxilia interpretando da oralidade para Língua de Sinais.

O jovem também dimensiona o papel da Libras em sua relação com sua família quando perguntado como seria a vida de um surdo que não domina essa modalidade de comunicação.

É difícil. Você não consegue se comunicar com sua família!! Não consegue se comunicar com outras pessoas. Não consegue entender as palavras em português. (breve pausa) É isso. A vida é difícil, muito difícil. (André, aluno)

André, além de atribuir importância central à Língua de Sinais, indica sua relevância para a compreensão do Português. Segundo Grosjean (1999), para as pessoas surdas a questão da linguagem é primordial, dado que ela se constitui um meio importante para o estabelecimento e a solidificação, tanto dos vínculos sociais, como os pessoais que existem entre a criança que é surda e seus pais.

O mesmo autor, em defesa do direito de as crianças surdas crescerem bilíngues, independentemente do seu grau de surdez, afirma que é por meio da linguagem, ou seja, a aquisição de uma língua de sinais e uma língua oral (no seu modo escrito) que permitirá a criança desenvolver completamente suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. Ele lista cinco tarefas que o surdo será capaz de cumprir por meio da linguagem, a saber: comunicar com seus pais e parentes o mais cedo possível, desenvolver suas capacidades cognitivas ainda na infância, adquirir ciência sobre o mundo, comunicar-se com o mundo que o cerca e pertencer culturalmente a dois mundos. (GROSJEAN, 1999)

O caso de André e Camila, no que diz respeito às relações que estabelecem com suas famílias, parece indicar uma estreita conexão entre a aceitação da surdez, tendo como

expressão/decorrência a aprendizagem da Língua de Sinais, principalmente pelas mães, influenciando conseqüentemente a construção de suas identidades.

Segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 587):

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

O mesmo processo acontecerá com crianças surdas, mas não de maneira natural sendo filhas de pais ouvintes, uma vez que as modalidades linguísticas utilizadas na interação familiar não são apreendidas pela criança. Daí surge a necessidade do contato da criança surda com um adulto surdo fluente em Libras, constituindo assim um caminho mais fácil para a aquisição da língua. A partir dessas condições, adquirindo a Libras, a criança será então capaz de significar o mundo. (DIZEU, CAPORALI, 2005)

Gesueli (2006) afirma a importância da Língua de Sinais, tanto na constituição da identidade surda como no trabalho educacional e, discutir sobre a presença do professor surdo, indica que este profissional contribui significativamente para a aquisição da Língua de Sinais pela criança, possibilitando a identificação com este sujeito e, conseqüentemente, o reconhecimento da identidade surda, por meio do uso/ensino da Libras.

Camila, apesar de morar sozinha, possui dois irmãos e na descrição de sua relação com eles, percebemos que esta é permeada por atritos, o que pode indicar a não aceitação da surdez por parte desses membros da família:

Eu brigava muito com minha irmã. É como se ela tivesse muito ciúme de mim. Então quando eu fiquei maior de idade, tinha meu trabalho, meu dinheiro, saí de casa para cuidar de minha filha. Porque eu não queria que ela influenciasse minha filha com palavras e essas coisas que eu via e sentia raiva e a gente brigava.
(Camila, aluna)

Ficar com minha família é complicado. Meu irmão briga muito comigo. Minha irmã também é uma chata! (Camila, aluna)

Observamos assim que algumas decisões na vida de Camila foram baseadas no relacionamento que ela estabelece em casa, onde apenas sua mãe sabe Libras. Segundo Kashyap (1986) *apud* Lebedeff (2001), após o diagnóstico da surdez algumas mudanças ocorrem no interior da família e, entre essas mudanças, a autora enfatiza que os ciúmes que porventura possam existir são reforçados, de modo que os outros filhos passam a ver o surdo como o predileto de seus pais, gerando conflitos e brigas, o que parece ser o caso relatado por

Camila anteriormente. O estudo realizado por Dias et al. (1999) mostrou que as incidências de brigas são grandes entre o sujeito surdo e os membros familiares mais próximos como irmãos e mães, sendo o motivo relatado de maneira genérica como “coisas do dia a dia”.

Camila também indica uma falta de relação com seus irmãos quando relata que não gostava de ficar em casa quando mais jovem porque se encontrava sozinha.

Fui desenvolvendo (a Libras), tendo contato com outros surdos, no trabalho, passeios. Eu nunca gostei de ficar sozinha em casa. Embora sempre que saía deixava mamãe preocupada com a comunicação com os ouvintes, trânsito, violência... sim, eu sei que para os surdos certas coisas são difíceis, mas eu sempre dizia a ela para não se preocupar. (Camila, aluna)

Vemos ainda nesse depoimento a relação de confiança com sua mãe, uma vez que mesmo a preocupação existindo a jovem saía de casa para encontrar seus pares. Segundo Dizeu & Caporali (2005) “o que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio.” (p. 549)

Perlin (2005) também nos diz do encontro surdo-surdo como essencial para a formação de uma identidade surda, descrevendo este encontro como “um abrir do baú que guardam os adornos que faltam ao personagem”. (p. 54) A autora ainda nos fala que as identidades surdas assumem formas multifacetadas por estarem sujeitas ao poder ouvintista¹³, porém elas não se diluem completamente pelo encontro ou convivência em meios socioculturais ouvintes.

A partir das relações descritas, principalmente da relação dos jovens com a língua de sinais, gostaríamos de destacar, entre as múltiplas identidades apontadas por Perlin (2005), as **identidades surdas** que se encontram presentes entre aqueles que fazem uso da experiência visual no sentido exato do termo. Como nos indica os depoimentos de André e Camila, nesta identidade tem-se a consciência surda, o reconhecimento de ser diferente e que isso implica em recursos completamente visuais, como a língua de sinais.

Coincidentemente ou não, este primeiro grupo descrito através das relações familiares mostra indícios de aceitação da surdez é formado por mães que possuem maior grau de escolaridade.

¹³ “O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração de poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.” (PERLIN, 2005, p.58)

No outro grupo, oposto ao anterior, a relação dos jovens com suas respectivas famílias aparenta ser marcada pela não aceitação da surdez, indicada, principalmente, pela ausência da Língua de Sinais na comunicação.

A aluna Ana revela que se relaciona com sua família exclusivamente por meio da modalidade oral, sem o auxílio dos sinais. Seu núcleo familiar é formado por sua mãe, tia e uma prima, sendo que nenhuma delas domina a Língua de Sinais. Segundo ela, sua prima sabe apenas o alfabeto manual, não consegue fazer os sinais e por isso Ana perde a paciência quando a prima tenta se comunicar utilizando a Língua de Sinais porque, na verdade, ela utiliza apenas a datilologia o que torna a conversa demorada e cansativa já que ela soletra tudo que fala. Quando pergunto se já tentou ensinar Libras a ela, responde sem paciência “*ah, mas não aprende nunca. Ela já tem 24 anos e não aprende nada.*”.

Segundo seu depoimento, quando era pequena sua avó percebeu que ela não reagia aos estímulos auditivos quando, por exemplo, sua mãe amassava um papel ou batia palma. Foi sua avó quem estimulou a ida ao médico aos 2 anos de idade quando descobriram a surdez. Usou aparelho auditivo desde então, até os nove anos de idade, e também frequentou a fonoaudiologia até o ano de 2015. Com isso, ela diz que hoje escuta “metade” do ouvido direito e não escuta nada do lado esquerdo, e que é oralizada. Não gosta do aparelho auditivo porque faz muito barulho e lhe dá dor de cabeça. Mesmo com a fonoaudióloga alertando-a que se ela não o usar irá parar de ouvir, ela diz que está feliz assim, que é surda. Desde criança frequentou escola regular, inicialmente em turma separada para surdos e aos oito anos foi para uma turma de inclusão.

Ela ainda nos conta que aprendeu a falar quando criança e parece que é devido a este histórico acima relatado que sua família se acostumou a usar a fala como meio de comunicação. Convivendo em um ambiente ouvinte, ela relata que usa a Libras apenas na escola.

Só na escola que usa mais (Libras), lá em casa não. Lá em casa é só oral. Fora (da escola) é oral, família oral, viagem é oral, tudo é oral. Só aqui na escola que respondo em Libras. (Ana, aluna)

Seu depoimento nos mostra o ambiente familiar marcado pela fala, o que pode ser visto como não aceitação de sua surdez, posto que não se comunicam com ela utilizando a Língua de Sinais. É possível interpretar essa posição da família de Ana como uma forma de proteção. A importância da fala, da oralidade, é apontada por Dias et al. (2005) como um desejo das mães de crianças surdas, entendido como uma preocupação, uma maneira de

proteger a criança, dado o medo de que estas não consigam se comunicar e serem entendidas quando longe de casa. Com isso, parece que a família de Ana exerce sobre ela o que, Perlin (2005) denomina como ouvintismo tradicional, onde não há saídas para os surdos além dos modelos de identidade ouvinte.

Entretanto, mesmo tendo sua relação com sua família marcada pela oralidade, Ana quis parar com os atendimentos à fonoaudióloga o que foi aceito por sua mãe, já que ela atingiu o objetivo que era falar, e afirma que não tem medo de parar de ouvir por não usar o aparelho auditivo e com isso não conseguir utilizar da oralidade.

Aí a minha família pergunta “você tem que usar aparelho se não você vai ficar surda. Não tem problema eu ficar surda, eu sou surda, eu fico mais feliz. (Ana, aluna)

Larguei com 9 anos (o aparelho auditivo). Parei de usar. Na verdade minha fono falou que eu vou parar de falar. [...] Tô bem, sem aparelho eu fico bem. Eu não tenho o que reclamar. (Ana, aluna)

Notamos assim, que a afirmação de Ana acima se assemelha a uma **identidade surda híbrida**, que acontece com aqueles sujeitos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos, sabendo com isso usar a estrutura do português falado e o utilizam como língua. (PERLIN, 2005) Desde modo, é como se Ana utilizasse de duas identidades diferentes em momentos distintos. Como este é o caso da própria autora, ela nos dá seu depoimento para exemplificar a questão:

Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades. (PERLIN, 2005, p. 64)

Mesmo tendo presente as duas línguas, pelo fato de nascer ouvinte e ficar surdo, como aconteceu com Ana que relata ter aprendido a falar ainda criança, Perlin (2005) indica que a identidade do sujeito irá ao encontro das identidades surdas.

A posição da jovem diante de sua surdez, reafirmando-a quando anuncia que é surda e não vê problema diante da perda do resquício auditivo, pode ser entendida a partir de sua experiência escolar quando criança em um ambiente bilíngue. Ana estudou em classe especial para surdos, com uma professora surda e outra ouvinte até os oito anos de idade, onde aprendeu a Língua de Sinais como primeira língua e o Português escrito posteriormente.

Aí depois minha mãe me levou pra escola e eu achei estranho todo mundo falando em Libras e eu não entendia e pensava 'o que eu to fazendo aqui'. Aí a professora falava em Libras 'você tem que aprender Libras'. (Ana balança a cabeça com um sentido de quem não está entendendo) porque eu falava, eu não sabia Libras. E ela escrevia e eu não entendia nada. Aí ela foi me ensinando sinal e eu 'ah, entendi' e fui aprendendo. Até hoje continuo falando em Libras. (Ana, aluna)

Neste trecho notamos o início do contato de Ana com a Língua de Sinais, marcado inicialmente por um estranhamento e posterior compreensão, que aconteceu em uma escola. Segundo Skliar (1997) é o ambiente bilíngue que garante desenvolvimento cognitivo e linguístico feito por meio de práticas comunicativas pertinentes da criança surda. Além desse desenvolvimento, é através de uma educação bilíngue que o sujeito se identifica com a sua cultura surda. (DIZEU; CAPORALI, 2005)

Questionada sobre como seria sua vida se acontecesse o que a fonoaudióloga lhe alertou, a ausência da audição e conseqüentemente da fala, Ana diz que diante dessa nova situação passaria a se comunicar só em Libras, mesmo com sua família e então eles seriam “obrigados” a aprender. Porém, enquanto isso não acontece ela afirma que continuará como está, falando em Libras na escola e com os outros surdos, e usando a oralização no ambiente familiar.

Stelling et al. (2014) indicam que a primeira orientação dada aos pais de uma criança surda é feita por profissionais de saúde, que devido ao seu enfoque clínico tira dos pais a oportunidade de entenderem a surdez a partir de sua perspectiva cultural, onde a Libras é compreendida como o meio natural de aquisição de linguagem, o que poderia vir a sanar os problemas de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.

Devido a sua estrutura familiar, Ana diz não ter muito contato com seu pai e seu irmão mais velho que moram em outra cidade. Ambos também não sabem a Língua de Sinais. Quando perguntei se seu irmão dominava a Libras ela me respondeu “graças a Deus, não!”. Fiquei surpresa com a resposta e ela me explicou que seu irmão já a provoca demais com brincadeiras, e que se ele soubesse Libras essas brincadeiras iam ser ainda mais numerosas, “ia ser pior”.

Por fim, o aluno Lucas em sua relação com seu núcleo familiar, formado por sua avó e sua mãe, não utiliza da Língua de Sinais para o diálogo. Em uma carta anexada a sua pasta na secretaria da escola, é informado por um autor(a) desconhecido que a perda auditiva foi ocasionada por meningite quando ele tinha apenas um ano de idade. Desde bebê fez tratamentos fonoaudiológicos por muitos anos, não constando a informação de quando o tratamento terminou. Em sua trajetória escolar, frequentou durante pouco tempo a Escola

Estadual Francisco Sales quando tinha 4 anos, porém, quando questionado sobre como foi essa experiência ele diz não se lembrar porque era muito novo. Em seguida, foi para uma escola onde os alunos surdos ficavam em uma sala separada e só depois de um tempo houve a inclusão com os alunos ouvintes.

Ele declara que sua mãe não sabe Libras, apenas o alfabeto manual. Quando pretende dizer algo a ele, ela aponta para os objetos e faz mímicas. O jovem explica que há alguns sinais que são icônicos, ou seja, são compreendidos mesmo quando não se sabe Libras, por exemplo, o sinal de comer ou quando quer lhe oferecer uma fruta aponta ou faz o sinal de banana que também é icônico.

Quando questionado sobre a ausência da Língua de Sinais em sua família, afirma que é “metade” oralizado, ou seja, consegue realizar parcialmente a leitura labial e tem dificuldade para falar algumas palavras, entretanto é assim que se comunica dentro de casa e já se acostumou. Indagado sobre qual forma prefere se comunicar, já que na escola utiliza apenas a Libras e em raros momentos a oralização, anuncia que precisa dos dois meios de comunicação uma vez que as modalidades adotadas nesses ambientes são diferentes. Percebemos assim uma limitação na relação que se estabelece entre mãe e filho. O que é notado em casos onde há uma criança com surdez em que os pais desconhecem ou não aceitam a Língua de Sinais, fazendo com que as interações familiares sejam lesadas (DIAS et al., 2005)

Desse modo, Lucas se aproxima do que Perlin (2005) chama de **identidades surdas incompletas**, expressa por surdos que estão submetidos a uma ideologia ouvintista que busca socializar o surdo de acordo com a cultura dominante. Essa hegemonia cria redes de poder que faz com que seja difícil para o surdo se organizar ou ir ao encontro de movimentos que quebrem essa relação de poder.

Lucas tem um irmão mais velho que é ouvinte, mas não mora na mesma casa que ele. Durante toda a pesquisa ele citou a existência do irmão apenas uma vez quando perguntado se era filho único. Com isso, não foi possível saber qual tipo de relação eles estabelecem.

Como pontuado no primeiro grupo, no que diz respeito ao grau de instrução, coincidentemente ou não, essas famílias que parecem negar a surdez dos jovens são constituídas por mães que possuem menor grau de escolaridade.

3.2 O Lazer e o tempo livre

As relações descritas no tópico anterior parecem influenciar no modo como o jovem vai construindo a sua condição juvenil. Dentre algumas características dessa condição, temos o lazer.

De acordo com o questionário aplicado, os jovens assinalaram a respeito da frequência que se dedicam a determinadas atividades, com as seguintes opções de marcação: todo dia, de vez em quando, não tem interesse ou não tem acesso.

Sobre com que regularidade os jovens leem jornal, a maioria assinalou de vez em quando; um jovem afirmou que exerce essa atividade todo dia e um disse não ter interesse. Em relação à TV, tivemos mais jovens que assistem à TV todos os dias, 3 (três) afirmaram assistir de vez em quando e 1 (um) jovem não tem interesse. Interessante notar que o jovem assinala não ter interesse na TV faz pouca leitura labial, segundo seu plano de desenvolvimento individual, o que pode explicar sua indiferença à programação televisiva. Atualmente, a portaria da Anatel nº958¹⁴, de 26 de setembro de 2014, regulamentando sobre a acessibilidade dispõe em seu item 5.20 sobre os programas políticos partidários, campanhas institucionais e informativos de utilidade pública, não atingindo a maior parte de sua programação. O que nos leva a duas possibilidades, os jovens criam mecanismos próprios para acompanhar a programação ou há o desinteresse por parte de jovens surdos.

A prática de esportes teve grande variação, onde todas as opções foram marcadas. Apenas um jovem assinalou que pratica esportes todos os dias. No que diz respeito ao uso da internet, 6 (seis) jovens declararam fazer uso deste mecanismo todos os dias e 3 (três) afirmaram utilizá-la de vez em quando.

As outras atividades de lazer e entretenimento sobre as quais os jovens responderam são aquelas realizadas fora de casa e tinham como opção de marcação as seguintes alternativas: pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês, raramente, não tem interesse e não tem acesso.

Os encontros religiosos também tiveram variação nas respostas, 4 (quatro) jovens afirmaram comparecer pelo menos uma vez na semana, seguido por duas marcações de raramente e não tem acesso, e apenas 1 (um) jovem respondeu não ter interesse.

Ir ao shopping é uma atividade que acontece pelo menos uma vez por semana para a maioria dos jovens. Já ir ao cinema, é algo que acontece raramente ou pelo menos uma vez ao

¹⁴ Disponível em <http://www.anatel.gov.br/legislacao/procedimentos-de-fiscalizacao/811-portaria-958>. Acesso: 10/10/2107

mês. Podemos associar esta informação com a surdez dos jovens, uma vez que os filmes não contam, em sua grande maioria, com janela em Libras. O mesmo acontece com shows, onde a maior parte assinalou ir raramente, seguido pelo fato de não terem interesse. Essas informações também podem ser associadas com o perfil socioeconômico das famílias, uma vez que “o lazer é atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades”. (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005, p. 178)

A maioria afirma sair com os amigos pelo menos uma vez na semana. Dois jovens dizem que os encontros acontecem pelo menos uma vez no mês, a opção raramente também foi marcada por 2 (dois) jovens e apenas um assinalou que não tem interesse.

André conta que hoje se encontra mais frequentemente com amigos ouvintes do que com surdos devido às rotinas de trabalho e estudo que se tornaram diferentes, impossibilitando o encontro com seus pares. É também devido a sua rotina que ele relata que quando sai para passear isso acontece aos finais de semana, já que de segunda até sexta-feira se dedica à escola, ao trabalho, estuda na parte da noite e dispõe de um tempo para ajudar sua mãe nas tarefas de casa e conversar com ela.

Este aluno supracitado é um jovem alegre, brincalhão e comunicativo, o que pode ser relacionado com a relação que sua família estabelece com a surdez, dentre outros fatores, levando o jovem a ter também uma postura positiva. Na escola, por exemplo, busca sempre o contato com os ouvintes, professores e alunos, mas relata que nem todos querem proximidade com os surdos e, por isso, se limita a conversar com apenas três meninas em sua sala. Ele informa que consegue entender bem quando falam olhando diretamente para ele e que consegue falar um pouco e ensina alguns sinais para essas alunas que são as únicas que possuem sinal-nome em sua sala. Sua independência e confiança causou impacto quando chegou a escola, gerando conflitos em sala que foram reconhecidos pelos professores, como veremos posteriormente.

Aos domingos, como já mencionado, vai à igreja com sua mãe e irmã, porém, ressalta que quando tem algum compromisso marcado, como um passeio ou uma viagem, falta ao culto, fora isso está sempre presente.

Quando sondado sobre o que ele gosta de fazer no tempo livre ele explica:

Gosto de passear, gosto de assistir filme, novela não, gosto de filme. Filme, por exemplo, de carro, guerra. Se não tiver nada pra fazer, aí eu vejo filme. Se tiver coisa pra fazer aí eu não vejo não. Gosto de preparar como vai ser meu futuro, pensar nas coisas. gosto de ficar com minha família, por exemplo, estar junto da

minha mãe. Eu gosto sim. Também gosto muito de conversar com minha noiva.
(André, aluno)

Percebemos em sua fala, além de uma preocupação com o futuro ao expressar que gosta de pensar sobre isso, um compromisso com as atividades da escola, assinalando que só assiste a filmes quando não há outras tarefas para serem cumpridas. Com isso, André foi perguntado sobre suas férias escolares, onde não teria trabalhos e avaliações com que se preocupar e poderia dedicar seu tempo a atividades de lazer. Ele relembra:

Ah, eu aproveitei pra passear, pra viajar, pra outras cidades, visitar... [...] fui pra Pernambuco visitar minha noiva. Fui conhecer outras cidades lá também, vários lugares. (André, aluno)

Foi ótimo. Conheci muita coisa. Eu não gosto de ficar em casa não. eu gosto de passear, conhecer outros lugares, é bom pra vida pra abrir a cabeça. Por exemplo, aí quando eu casar já vou ter conhecido várias coisas diferentes. Eu também tenho vontade de conhecer outros países. (André, aluno)

Notamos que em seu tempo livre, André gosta de se dedicar a passeios para conhecer novas cidades e que em seu discurso, mais uma vez, aponta para seu projeto de casamento se constituindo, acrescentando sentido as atividades de lazer.

A aliança de noivado que usa indica seu compromisso. No primeiro contato, perguntei se ele tinha uma namorada e ele me corrigiu dizendo que tinha uma noiva, indicando que é diferente de se ter namorada. Sendo evangélico, ele menciona Deus com frequência quando diz que é graças a Ele que encontrou uma noiva boa e que pretende se casar no próximo ano. Mesmo com a distância, sua noiva mora em Pernambuco, ele diz que tem um bom relacionamento e que conversam todos os dias sobre como está a vida de cada um e, também, sobre os preparativos para o casamento. Sua noiva é surda e usam, além do Português escrito, recursos de vídeo para a comunicação.

Camila também possui uma postura positiva em relação à surdez que pode ser entendida por meio da sua relação familiar, entre outros fatores. Sua trajetória de vida também nos indica isso, visto que saiu da casa de sua mãe e foi morar sozinha. Com isso, ela parece ser mais independente do que os demais alunos e se posiciona nas aulas quando tem dúvidas, participando mais ativamente quando o professor faz alguma pergunta, por exemplo. É uma jovem que, segundo ela, “leva a sério” os estudos porque tem um desejo muito grande de se formar. É comunicativa e desde o primeiro contato, que ocorreu em fevereiro de 2017, se mostrou curiosa com o fato de eu estar ali na escola perguntando sobre a pesquisa e se mostrou aberta para colaborar. Sua autonomia também pode ser percebida ao contar casos

sobre quando saía de casa. Ela revela que isso não acontece com a frequência a qual ela gostaria porque não lhe sobra dinheiro para isso. Entretanto, ela indica querer ter condições de poder viajar e passear com sua filha, coisas que fazia quando mais nova, antes da gravidez.

Eu saía muito, eu ia pra Praça Sete de madrugada, eu bebia, com 16, 17 anos. Desde aí já não era muito família. Eu gostava de sair. Gostava de sair, de beber.”
(Camila, aluna)

A Praça Sete, localizada no centro de Belo Horizonte, é um lugar conhecido por todos como ponto de encontro de pessoas surdas. Camila saía mais com seus pares antes de sua filha nascer e estava sempre buscando ir ao encontro deles. Hoje, essa realidade mudou:

Passeio um pouco com minha família. Às vezes me ajudam. Às vezes cuidam da minha filha para eu passear com meus amigos surdos também. Se tenho dinheiro, né. Às vezes passeio a noite também. (Camila, aluna)

Apesar de encontrar, como relatado, poucas vezes os amigos surdos, ela conta que também tem muitos amigos ouvintes os quais também têm filhos e, por isso, trocam experiências. Algumas dessas amigas sabem Libras e outras não, mas ela diz que a comunicação é possível, através de gestos ou escrevendo algumas palavras.

Com isso, podemos notar uma mudança de sentido atribuído ao tempo livre. Antes, esse era o tempo em que ela se dedicava ao encontro de seus pares, participando mais ativamente da comunidade surda. Hoje, seu tempo é dedicado à sua filha, às tarefas domésticas e as atividades fora de casa são escassas por falta de recurso financeiro.

A respeito dos seus relacionamentos, Camila conta que já teve alguns namorados e relata, sem constrangimentos, suas experiências, indicando, mais uma vez, como se posiciona diante da surdez. Seu relato indica que a condição de ser jovem surda não é uma barreira para vivências/experiências. Ela conta que já teve relacionamentos curtos, de poucos meses, outros mais longos e também que já morou com um de seus namorados, entretanto, a experiência não foi positiva. Ela relembra que quando foram morar juntos pensou que iriam dividir todas as contas, porém seu namorado perdeu o emprego e ela ficou responsável por todas as despesas e, diante da situação, ela acabou terminando o relacionamento.

A jovem conta que sua gravidez não foi planejada e que se enganou a respeito do pai de sua filha por pensar que ele seria uma pessoa inteligente e madura por causa de sua idade. Ela relata com pesar que não recebe nenhum tipo de ajuda do seu ex-companheiro e que, por isso, deflagrou um procedimento jurisdicional.

Durante seu depoimento Camila sempre ressaltou sua independência tanto em relação à sua família como aos seus relacionamentos amorosos. Hoje ela se diz feliz solteira porque consegue organizar seu tempo e se dedicar aos estudos e à sua filha.

Lucas, por sua vez, dedica seu tempo livre quase exclusivamente para o futebol. Ele conta que joga todos os sábados, vai ao estádio com frequência e que quando sai para a casa de algum amigo vai conversar sobre futebol ou jogar vídeo game, também de futebol. Ele usa o sinal de viciado quando fala sobre o assunto, sinal usado por este grupo de surdos quando querem dizer que alguém gosta exageradamente de algo ou quando faz algo com uma frequência muito grande. Ele é um jovem muito tímido e calado durante as aulas. Mesmo com seus pares surdos, posiciona-se pouco e suas interações são mais para a “zoeira” de namoros e paqueras. Seu jeito de ser pode ser visto como uma reverberação de como se relaciona com sua família.

É o futebol o esporte que permite o maior contato dele com os alunos ouvintes. Ele é sempre convidado a jogar bola nas aulas de Educação Física. O aluno também pratica os outros esportes dessa disciplina fazendo com que este momento seja de maior interação. Diz que já está acostumado a praticar futebol com ouvintes já que joga no final de semana e que utiliza de sinais icônicos para a comunicação, como o de substituição, e também o olhar, dado que é um esporte muito visual.

Como os demais, ele se diverte tanto com ouvintes que fazem parte do grupo de futebol aos sábados, como com seu tio que o acompanha ao estádio para ver seu time jogar e, também, tem seus amigos surdos, com quem conversa e visita em suas casas. Ele conta que, desde que completou 16 anos, sua mãe não impõe barreiras para que ele saia. Completa afirmando que agora já tem 18 anos e então é mais fácil, contudo, sua mãe sempre o alerta de que é preciso ter cuidado, sem o impedir de sair.

Luiza é uma jovem que faz parte do grupo de surdos pesquisado na escola, entretanto ela não foi entrevistada. Ela tem 20 anos e cursa o terceiro ano do ensino médio. Comunica-se pela Língua Brasileira de Sinais e não é oralizada. Durante a pesquisa ela sempre relatou casos de festas de aniversário, idas à Feira Hippie, que acontece aos domingos na Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte e saídas com seu namorado. Diferentemente de seus colegas descritos acima, Luíza só passeia com outros jovens surdos. Isso porque ela conta que não é oralizada e, por isso, não há meio para se comunicar. Ela busca em seus encontros pessoas para conversar, falar da vida, do que está acontecendo e prefere seus pares porque em casa apenas sua irmã sabe Língua de Sinais, “mas não tudo”.

Como citado acima, o tempo livre de Luiza também é dedicado ao namoro. Ela relembra que já ficou com meninos ouvintes, mas que não dá para namorá-los porque não teria como haver uma comunicação eficiente entre eles. A jovem já “ficou” com um menino ouvinte de sua sala o que gera muitas piadas, nem sempre percebidas pelos surdos, visto que são feitas na modalidade oral. Perguntei ao rapaz se ele sabia Libras e ele respondeu que não, indaguei então como foi que os dois “ficaram” e ele contou que havia um boato de que ela queria beijá-lo e com algumas mímicas e troca de olhares aconteceu o beijo. E reafirma que foi apenas uma vez. Luiza não quis relatar como foi e só reafirmou que havia apenas “ficado” com ele.

Ela teve alguns namorados ao longo da pesquisa. o que podia ser notado pelo uso ou não de uma aliança de compromisso. Interpelada sobre o significado da aliança e se sempre a usa, responde que não se importa de usar e que alguns namorados gostam da aliança para mostrar para as outras pessoas que estão compromissados. Não tinha problemas para explicar o porquê do término, era pragmática em indicar se uma relação deu certo ou não, que pode indicar o que significa o namoro para ela. Em um dos casos ela diz que brigavam muito e por isso a relação não dava mais certo. Em outro relacionamento, ela conta que seu namorado gostaria de casar, ter filhos e ela ainda não estava pensando nisso porque queria primeiro estudar, trabalhar para depois ter condições de ter uma família. No final dos relatos, ela não expressava tristeza e declarou que gosta de namorar porque é bom para conhecer pessoas e saber se dá certo ou não.

Ana é uma jovem que não tem autonomia para sair de casa. Ela relata que sua família viaja muito para outras cidades de Minas Gerais, como, por exemplo, Divinópolis, Pitangui, Uberlândia, pois tem parentes nesses lugares. As viagens acontecem com bastante frequência o que ocupa quase todo o seu final de semana. Nessas viagens ela conta que conversa com seus parentes, descansa, joga peteca e encontra com seus primos. Quando não viaja, ela conta que fica em casa e conversa muito com sua prima que mora com ela e também nos grupos de WhatsApp. Sua convivência se dá mais com ouvintes, e com os surdos sua comunicação é feita com mais frequência pelo celular. A jovem já mostrou os vários grupos de WhatsApp dos quais ela faz parte e conta que alguns só possuem integrantes surdos, outros são mistos de ouvintes e surdos. Ela conta que os surdos preferem conversar por vídeos, já que alguns não dominam o Português e por ser mais fácil estabelecer um diálogo em Libras porque, segundo ela, “é a língua própria do surdo”.

Stumpf (2010) afirma que, se para os ouvintes as tecnologias instauraram modificações profundas em toda a sociedade, para os sujeitos surdos tais mudanças podem

tornar-se ainda mais relevantes. A autora indica que as comunidades surdas, que têm como maior expressão a Língua de Sinais, não estão geograficamente localizadas no mesmo lugar e se encontram espalhadas em um mesmo território. Mesmo assim, a participação em associações e clubes sempre foi importante para os surdos, visto que esses ambientes proporcionavam a possibilidade de se comunicarem profusamente. As novas tecnologias surgem então, somando outras possibilidades de comunicação.

Para os surdos às modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois, a distância e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar. (STUMPF, 2010, p. 5)

Por meio das novas tecnologias ocorre o contato com seus pares, ou seja, o encontro surdo/surdo, atividade que antes não acontecia, pois, a maioria dos surdos se encontra cercado tanto em casa quanto no trabalho de ouvintes que não se comunicam na Língua de Sinais. (STUMPF, 2010)

O encontro presencial com os surdos, segundo Ana, acontece de vez em quando na ocasião de ter uma partida de futebol entre eles e ela é convidada a assistir. Ela conta que não comparece à associação de surdo com frequência onde acontecem essas partidas porque é muito longe de sua casa e sua mãe não a deixa ir sempre. Sua participação acontece apenas no mês de setembro, mês que é dedicado à surdez, quando se comemora o dia nacional do surdo e também da Língua de Sinais. A proibição da mãe não parece aborrecer Ana. Quando questionada sobre isso ela afirma que sua mãe acha perigoso que ela saia sozinha e finaliza dizendo que ela precisa obedecer e respeitar sua mãe. Como indica Brenner, Dayrell e Carrano (2005) essa é uma realidade dos jovens mais novos que têm menos liberdade de escolha sobre as atividades dos finais de semana dentro de seus núcleos familiares e esta ausência de liberdade se sobressai quando se trata do sexo feminino.

Aline é uma jovem de 17 anos e está na segunda série do ensino médio, comunica-se por meio da Língua de Sinais e também pela fala. Ela não foi entrevistada, mas relatou durante o trabalho de campo sobre suas atividades de lazer. Assim como acontece na descrição anterior, ela não possui autonomia para exercer todas as atividades de entretenimento que deseja, mas, ao contrário de Ana, a jovem parece se irritar quando seu pai não a deixa, por exemplo, ir a um baile funk. Ela conta que gosta de dançar e tem muito desejo de ir, mas que seu pai é muito ciumento e não a deixa sair com frequência. Ela reclama dessa proibição com sua mãe, mas as duas não encontram uma saída para o “problema”. Ela

explica que ainda tem 17 anos e que quando tiver 18 espera que seja mais fácil a negociação porque já vai ser “maior de idade”.

Diante da situação descrita acima, o tempo livre de Aline é dedicado às festas de aniversários de amigos e familiares. Ela conta também que faz muitas atividades extracurriculares que ocupam seu tempo como, natação, fonoaudiologia e aulas particulares.

O celular mais uma vez aparece como uma ferramenta de recreação, sendo usado para a comunicação com amigos surdos e ouvintes, para postagens de fotos e para “ficar por dentro” do que acontece na vida das pessoas que a cercam. Ramos (2014) afirma que “os surdos que acessam o Facebook buscam interagir com outros surdos e o espaço virtual possui muitas informações e ferramentas de escrita, postagens de imagens e vídeos como um jornal visual para surdos.” (p. 6)

Ana e Aline possuem trajetórias escolares quase idênticas, a diferença de idade entre elas é de apenas um ano tornando-as assim muito próximas. Elas compartilhavam, no início da pesquisa, de uma mesma ideia em relação ao namoro, de que era melhor namorar ouvintes. Nos primeiros meses de observação, apenas Aline namorava um menino ouvinte que foi apelidado de “Pretinho” e seu sinal-nome é o mesmo utilizado para a cor preta em Libras. Questionada sobre como era namorar um ouvinte, ela disse que é bom, ele gostava muito dela, mas ao mesmo tempo era muito ciumento. Questionei também sobre a comunicação, mesmo sabendo que Aline é oralizada e ela contou que falava e ele entendia, mesmo com seu atraso na coordenação motora que dificulta sua fala. Ela relata que com o passar do tempo ele acostumou com seu jeito de falar.

O namoro dos dois jovens foi motivo de gozações durante o final do ano de 2016 já que era instável, ou seja, eles terminavam e reatavam muitas vezes, o que gerou brincadeiras por parte dos outros alunos surdos. Quando Aline dizia que estava solteira brincavam dizendo que era por pouco tempo, já que eles sempre faziam as pazes e voltavam. E ela afirmou categoricamente que estava sim solteira, estava feliz e que não desejava reatar o namoro, o que de fato não aconteceu.

No começo deste ano, Ana começou a namorar um aluno da mesma escola que frequenta, ouvinte, em concordância com que havia dito no ano anterior sobre namoro. Ana se comunica bem oralmente, como já anunciado e, por isso, este também foi o meio de comunicação que utilizou quando namorou o jovem ouvinte. Ela explica:

Eu ensinava Libras pra ele. Era oral também, mas eu ensinava Libras. Ele perguntava qual era o sinal e eu ia ensinando. Depois eu larguei ele. (Ana, aluna)

Como descrito acima, Ana ensinava alguns sinais para seu namorado, entretanto, a Libras não era utilizada para as conversas e sim a oralidade. O namoro não durou muito tempo, cerca de dois/três meses, mas modificou as relações que Ana estabelecia com seu grupo, uma vez que passava o horário do recreio com o namorado. Algumas vezes eles se encontravam junto com o grupo de surdos e ela relata que ele ficava muito curioso sobre o que estavam conversando e ela então realizava a tradução. Porém, com este obstáculo linguístico seu namorado não participava das conversas e com seu vocabulário restrito conseguia apenas dizer “bom dia” e perguntar se estava tudo bem.

Embora o namoro de Ana e Aline tenham tido uma duração pequena, a distinção entre o “ficar” e o namorar parece ser importante para elas. Quando interpeladas sobre essa questão são enfáticas em distinguir se estão solteiras ou namorando. Outras opções como, por exemplo, estar “ficando” ou apenas ter “ficado” também aparecem como resposta. O namoro ganha outro status, mais seriedade e a traição aparece como algo negativo devido ao compromisso estabelecido, independentemente de sua duração.

A forma de se relacionar também está muito ligada ao uso do celular. É através de aplicativos como WhatsApp e Facebook que estas jovens encontram outra alternativa de comunicação e é, também, um meio para solucionar problemas ou então colocar fim em uma relação.

Perto do fim da pesquisa, esse quadro havia mudado. Ambas estavam namorando com jovens surdos. O celular continuava como um meio de comunicação efetivo, mas agora a Língua de Sinais era utilizada para as conversas. Aline me mostra um aplicativo específico para a comunidade surda e diz que é muito bom para os surdos conversarem entre si e sinaliza que usa muito para conversar com seu namorado. Ela também mostra o Facebook usado para declarações que, segundo relata, são feitas mais por parte do seu namorado do que por ela.

Ana noticiou que estava de namorado novo e que agora ele é surdo. Comenta que a comunicação é muito melhor já que os dois dominam a Língua Brasileira de Sinais. Indagada sobre a mudança de pensamento, visto que agora se relaciona com um surdo, explica que agora sabe que os surdos não são todos iguais e que encontrou alguém com a “cabeça boa”.

Os dados do questionário aqui apresentados somados às informações coletadas no dia a dia escolar dos jovens mostram uma aproximação dos resultados encontrados na pesquisa “Perfil da juventude brasileira” realizada em novembro-dezembro de 2003 (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005). Quando questionados sobre as atividades que costumam fazer em seu tempo livre, quando não estão estudando ou trabalhando, os jovens da pesquisa citada forneceram um grande leque de respostas que em sua maioria diziam respeito ao lazer e

entretenimento. Dentre estas atividades, sobressaíram-se, como primeira opção, as seguintes ocupações: sair com os amigos, namorar e passear. (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005) Práticas também presentes, como indicado pelos depoimentos, entre os jovens surdos.

A segunda opção dos jovens ouvintes está relacionada com as atividades desenvolvidas dentro de casa como, por exemplo, ver televisão. (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005) Outra prática apontada pelos jovens surdos, mesmo sem a existência da janela em Libras na programação, como já indicado.

As atividades que ocupam o terceiro e quarto lugar na referência dos jovens são, respectivamente, aquelas relacionadas com a prática de esportes, tendo o futebol como destaque, e a visita a parentes e amigos. (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005) Estas opções apareceram, também em menor número, entre os jovens surdos, sendo apontadas por Lucas, no que diz respeito ao futebol, e por Ana sobre a visita a parentes.

A ocupação do tempo por atividades culturais é apontada por uma pequena parcela dos jovens (BRENNER, DAYRELL & CARRANO, 2005). O que pode indicar uma falta de políticas públicas direcionadas para esta faixa etária. O mesmo parece acontecer com o jovem surdo que, dada a sua particularidade linguística, pode encontrar dificuldade para ter acesso aos programas culturais.

Parece ser esta particularidade linguística o que diferencia os jovens, não tanto em suas práticas, mas em relação à com quem as atividades são desenvolvidas. Aqueles jovens que se comunicam exclusivamente pela Língua de Sinais se limitam ao convívio de seus pares; já aqueles que conseguem por meio de outros meios como, por exemplo, a oralização, se comunicar com ouvintes têm mais opções de relacionamento.

3.3 O Trabalho

O trabalho é outro aspecto que compõe a condição juvenil na sociedade moderna e que, aqui, pode ser analisado à luz das relações familiares descritas no início deste capítulo.

Dos jovens entrevistados, dois trabalham no contra turno da escola, como já mencionado. André atualmente trabalha como jovem aprendiz através da Rede Cidadã¹⁵ em

¹⁵ “A Rede Cidadã é uma organização não governamental sem fins lucrativos que busca a transformação social por meio da integração entre vida e trabalho como um só valor. Apostamos no trabalho como fonte de vida e condição básica para as pessoas se tornarem protagonistas de sua história e alcançarem sua autonomia, direitos e cidadania. Uma das primeiras organizações a investir no trabalho social em rede, desde 2002 a Rede Cidadã reúne sociedade civil, empresas, órgãos públicos e outras organizações sociais para trazer soluções para geração de trabalho e renda.” Informação retirada do site Rede Cidadã, disponível em : <http://www.redecidada.org.br/> Acesso: 09/10/2017.

uma empresa de Belo Horizonte. Ele revela que já teve uma experiência de trabalho anterior à que vive e a descreve de maneira negativa.

Eu prefiro agora. Antes eu tinha muito trabalho, trabalhava muito. Eu trabalhava em uma lanchonete, mas o bairro era ruim, as pessoas me chamavam de mudo e eu sofria. Eu trabalhei dois anos e dois meses e larguei. Depois eu consegui outro, o de agora, que é tranquilo. (André, aluno)

Podemos visualizar no depoimento de André o preconceito social sofrido ao ser chamado de mudo. Cardoso (2016) indica que, mesmo com avanços informativos sobre a cultura surda, ainda há grande parcela da população que utiliza de terminologias erradas em relação ao sujeito surdo, o que para a comunidade surda transmite uma ideia negativa e preconceituosa. O trabalho descrito acima teve início quando o jovem tinha 15 anos e ele revela que foi ele quem decidiu começar a trabalhar para conseguir organizar sua vida e “ter um futuro melhor”. Essa última fala é recorrente quando o jovem é indagado sobre seu trabalho e se gosta da atividade que faz. André afirma que ama trabalhar e explica:

Porque eu quero aprender muito, desenvolver pra no futuro eu já saber das coisas, já ter tido experiências. É melhor e mais fácil desenvolver, ter futuro quando já sabe como fazer, como trabalhar. (André, aluno)

Percebemos mais uma vez a preocupação com o futuro presente em sua fala. A experiência do trabalho atual, auxiliar administrativo, levou André a mudar o curso que pretende fazer na faculdade. Antes, anunciava que gostaria de cursar engenharia civil e conta que resolveu trocar para administração porque na empresa em que trabalha já aprendeu muita coisa sobre o tema. O trabalho para ele se alinha então com o desejo de continuar os estudos. Para André o trabalho parece se configurar enquanto uma fonte de experiência que lhe trará benefícios no futuro.

O sentido atribuído ao trabalho por André aproxima-se do sentido de um grupo de jovens estudados por Carrochano (2008), onde há um distanciamento de necessidades mais imediatas. Denominado “*para além do trabalho, em busca de novas possibilidades*”, a autora indica que neste grupo as “expectativas eram fortemente direcionadas à busca por um trabalho na área correspondente ao curso que almejavam realizar, um trabalho profissional,” (CARROCHANO, 2008, p. 13) como parece ser o caso de André.

Em relação à sua comunicação com seus colegas de trabalho, ressalta que não há uma pessoa que domina Libras, apesar de haver outros surdos na empresa, mas não em seu setor. Ele usa de estratégias, como descreve nos trechos abaixo.

Eu sou um pouco oralizado, então consigo falar um pouco. Se não entender eu escrevo e mostro. A gente conversa normal, é possível. Dá pra conversar, eu consigo sim. (André, aluno)

Quase nada, quase nada. (sobre o conhecimento de Libras dos seus colegas de trabalho) Tem quem sabe pouco, por exemplo, “obrigada”, “de nada”, “água”, “banheiro”, coisas simples, o básico. Mas dá pra comunicar sim. Apontando também eu consigo entender. (André, aluno)

Apesar da limitação na comunicação, como descrito acima, André revela o desejo de continuar trabalhando até o final de seu contrato. Com isso, podemos associar, a sua postura no trabalho e o sentido que atribui ao mesmo, como reflexo de sua relação familiar tendo como principal eixo a aceitação de sua surdez pelo seu núcleo familiar, levando-o a ter uma perspectiva positiva da sua experiência no trabalho mesmo diante de situações adversas, como a ausência de uma comunicação na Língua de Sinais. A família também é apontada por Carrochano (2008) como a representação de um suporte central para os jovens pertencentes a este grupo citado. A autora trabalha com o conceito de suporte de Martuccelli (2002), e explica:

Na compreensão de Martuccelli, torna-se necessário agregar cinco dimensões sociológicas centrais para compreensão dos indivíduos no mundo contemporâneo: os suportes, os papéis, o respeito, a identidade e a subjetividade. A noção de suporte será uma dimensão privilegiada na análise: o indivíduo existe na medida em que é sustentado por um conjunto de suportes. Para um sujeito descentrar-se de si, e ao mesmo tempo distanciar-se do mundo social, exige-se em contrapartida, sua inserção prática em um número importante de redes sociais, sendo ao mesmo tempo importante evidenciar que a noção de suporte difere das noções de recursos, capitais ou redes. Os suportes são mais amplos que as redes: eles não têm necessariamente a materialidade das redes, podem ser reais ou imaginários, visíveis e invisíveis, e graus diferenciados de aceitação social. Não importam quantos sejam os suportes, se bons ou maus, mas o papel que desempenham nas experiências dos indivíduos (MARTUCCELLI, 2002). (CARROCHANO, 2008, p. 5)

Percebemos, com isso, a centralidade da família também presente quando relacionamos outros aspectos da vida dos jovens, e, aqui em específico, a relação com trabalho. Camila também teve outras experiências de trabalho além da atual, entretanto, o sentido que ela atribui ao exercício laboral se difere do exposto acima. Foi a busca pela independência que a fez ir atrás de um emprego, visto que não se relacionava bem com sua irmã, como já exposto. Em várias partes da entrevista, a jovem expõe que é através do seu trabalho como digitadora que mantém a casa que vive com sua filha.

[...] aí pensei, eu vou embora. Primeiro paguei o aluguel, sozinha, sob minha responsabilidade. Fui embora em dezembro e pago aluguel, até hoje, quase julho. (Camila, aluna)

Minha vida é difícil, tenho muita coisa pra pagar. Quase não posso comprar roupas para mim, comidas diferentes ou cuidado do meu cabelo. Não tenho vontade de gastar. Gasto com a minha filha, aluguel. (Camila, aluna)

Porém, seu salário parece não ser suficiente quando afirma que sua mãe às vezes a ajuda com as contas da casa e uma tia dá roupas para sua filha. Contudo, é também pelo trabalho que possui hoje que faz planos para o futuro.

Pretendo com o meu fundo de garantia dar uma entrada e parcelar uma casa. Já tem 3 anos que trabalho. Estou esperando sair o contrato e vou me mudar. (Camila, aluna)

O trabalho se caracteriza, assim, como uma forma de alcançar melhores condições de vida para ela e sua filha, mudando de apartamento, pois declara que tem medo de onde mora atualmente, que lá possui um cheiro ruim, não se constituindo como um bom lugar para viver.

Sua trajetória de vida nos mostra que, devido à gravidez, Camila se afastou dos estudos e indica, também, como ela relaciona trabalho e estudos, demonstrado abaixo:

Eu estava preocupada sem me formar... para conseguir um emprego melhor. Precisava concluir o ensino médio para isso. (Camila, aluna)

Observamos que a jovem associa a escolaridade a um melhor emprego, o que a levou, entre outras coisas, a retomar os estudos.

Luiza, por fim, apesar de não ter sido entrevistada como já explicitado, informa que trabalha em uma associação profissionalizante de menores e afirma que trabalhar é bom para “ter suas coisas”. Ela mostra o desejo de depois que formar no ensino médio continuar trabalhando, porém, pretende fazer um curso profissionalizante de cabelereiro antes.

Os relatos das duas jovens assemelham-se a outro grupo também descrito por Carrochano (2008) intitulado “*em busca de melhores empregos*” onde a atividade atual não é vista como o cume de suas vidas profissionais, existindo, assim, o desejo de ter outras experiências laborais, que além de permitir melhores condições de trabalho e salário também fossem ao encontro de seus projetos de formação profissional.

Importante salientar como indica Branco (2005) que os jovens são, em sua maioria, aqueles que ocupam posições de baixa qualidade, possuindo vínculos empregatícios marcados pela precariedade e menor remuneração. Essa realidade pode se agravar entre aqueles jovens com surdez.

A ausência de emprego também nos indica o significado que os jovens atribuem ao trabalho. Ana diz que tem o desejo de trabalhar, contudo, esse desejo não é imediato, uma vez que afirma que precisa estudar primeiro e que fazer as duas coisas ao mesmo tempo pode ser “complicado”. Desse modo, a jovem também se aproxima do grupo “*para além do trabalho, em busca de novas oportunidades*”, referido por Carrochano (2008), onde as perspectivas em relação ao futuro aparecem como um suporte a estes jovens e, mais ainda, o suporte central seria o desejo de dar continuidade à escolaridade.

Há dois jovens que não trabalham, mas mostraram o desejo de conseguir um emprego. Lucas declarou que ano que vem irá procurar um emprego, mas ainda não sabe informar em qual área ou o que pretende fazer. Ele indicou que precisa primeiro procurar saber onde há vagas disponíveis para então se decidir. E completou dizendo que não irá parar de estudar e com isso, conciliará trabalho e escola.

Manuela relatou uma experiência que teve na busca por um emprego ainda da época de realização do trabalho de campo. Ficou sabendo por meio de um panfleto que havia uma vaga para trabalhar em um salão de beleza e, por isso, foi até a agência indicada no anúncio. Porém, quando chegou a vaga já tinha sido ocupada. Ela disse não se aborrecer com o ocorrido e que depois voltaria a procurar, indicando que, apesar da vontade de trabalhar, ela não se configura enquanto uma necessidade imprescindível.

Nota-se que mesmo na ausência do trabalho/emprego, este é um assunto que está presente nos discursos dos jovens, assim como apresenta Guimarães (2005), sobre a já referida pesquisa “Perfil da juventude brasileira”. Segundo a autora “o trabalho está [...] entre os assuntos que mais mobilizam o interesse dos jovens; no interior desse amplo tema, a referência precípua é ao tema do emprego.” (GUIMARÃES, 2005, p. 159)

4 JOVENS SURDOS E O COTIDIANO ESCOLAR

4.1 A escola

A escola onde foi realizado o trabalho de campo está localizada em um bairro da área urbana na região leste do município de Belo Horizonte. Quando ali estive pela primeira vez estranhei o portão trancado com cadeado. Andando um pouco, seguindo o muro da escola onde se tem seu nome gravado, cheguei a outro portão que também se encontrava fechado e, portanto, tive que tocar uma campainha que fica no canto superior do mesmo. Ao voltar outras vezes percebi que esse é o único acesso utilizado para adentrar na área da escola e é fechado depois de um tempo da entrada dos alunos. Logo após passar por este portão verde, entrei no que no passado poderia ser um jardim. Digo isso porque há círculos de cimento que agora abrigam dentro deles apenas terra ou tronco de árvores que presumo ali existiam. É um espaço amplo e todo cimentado que dá acesso ao prédio da escola, sendo utilizado apenas pelos alunos ao esperar o sinal tocar para o início das aulas; um prédio antigo, datado da década de 1930, que possui duas entradas. A primeira destas duas entradas nos leva, após subirmos uma escada, à secretaria, onde podemos conversar com os profissionais que trabalham no local através de uma janela e, em frente a essa janela se encontra um sofá, utilizado para espera. Eu mesma o utilizei da primeira vez em que estive na escola para aguardar o diretor. Apesar de já estarmos no espaço físico da escola, ainda não é possível ver nenhum aluno. Isso porque há um outro portão que fica trancado separando a secretaria do restante da escola. O acesso à secretaria e a entrada ou saída da escola é controlado por uma funcionária que fica quase toda a manhã sentada perto deste portão. Até mesmo os professores dependem desta funcionária para entrarem por esta porta e pelo portão verde, os quais não são eletrônicos e, portanto, devem ser abertos com o uso de chaves.

A outra entrada é aquela utilizada pelos alunos. Há também uma escada até que se chegue a uma porta de grades que é aberta um pouco antes das sete horas da manhã, horário em que o sinal bate. Se chegarmos antes desse horário na escola, percebemos que o “jardim” é ocupado pelos alunos, como já mencionado, os quais sentam em grupos nos círculos de cimentos que delimitam os troncos das árvores, para conversarem ou mexerem no celular. Os surdos geralmente sentam no primeiro círculo à esquerda, logo após a entrada do portão. Eles conversam entre si utilizando a Libras e poucos alunos ouvintes dão bom dia ou fazem alguma brincadeira ao passarem por ali. Há dias em que a funcionária responsável por abrir este portão, a mesma que toma conta do acesso à secretaria e à entrada/saída da escola,

esquece-se da hora e o abre junto com o sinal, causando um pequeno tumulto. É interessante dizer que esse portão não se encontra trancado e sim apenas fechado. Percebi isso um dia que cheguei à escola e precisava usar o banheiro, e um dos surdos me avisou que eu poderia entrar antes do sinal. Mesmo assim os alunos só entram na escola quando a entrada é liberada.

Chegamos assim aos corredores da escola que é composta por dois andares. Na parte de cima ficam as dez salas de aula utilizadas no turno matutino, a sala dos professores, direção, coordenação, e, também, a sala do Atendimento Educacional Especializado que em forma da letra U circundam o pátio que fica no andar de baixo. Ainda na parte superior estão os banheiros feminino e masculino em corredores opostos e o banheiro dos professores. No mesmo andar do pátio há algumas salas que não são utilizadas, bem como duas salas com computadores e a biblioteca que se encontra escondida debaixo da escada que conecta os dois andares.

As salas de aula possuem problemas com a iluminação artificial devido ao fato de a fiação ser antiga e não haver lâmpadas suficientes. Os apagadores de luz não funcionam, sendo assim, as luzes de todas as salas são acesas uma vez pelos funcionários e somente apagadas no fim do dia. As janelas das salas são grandes e vão desde o pé direito, que é alto, até as mesas. As salas que ficam no corredor da direita recebem a luz solar que se torna um problema pela falta de venezianas, incomodando muitos alunos que às vezes levam lençóis para a sala de aula na tentativa de diminuir a incidência dos raios solares. Já aquelas que estão no outro corredor têm o problema oposto; a falta da luz solar somada à precariedade da iluminação artificial, gera um ambiente escuro que é motivo de algumas reclamações. Os quadros utilizados são quadros brancos de pincel atômico os quais são recarregados pela vice-diretora quando necessário. As carteiras são novas e suficientes para o número de alunos.

As reclamações referentes à infraestrutura da escola são direcionadas, em sua maioria, para os banheiros. Alguns alunos se dizem insatisfeitos pelo fato de os banheiros ficarem trancados a maior parte do tempo e, por isso, precisam solicitar a chave a uma funcionária para a utilização durante o período das aulas. Há também queixas sobre a precariedade dos sanitários como a falta de papel higiênico e vazamentos que acontecem de vez em quando. A cantina também foi criticada por uma aluna surda que disse haver pouca comida para os alunos e que eles não podem repetir a refeição.

A escola possui no turno da manhã cerca de 300 alunos, divididos nas séries do ensino médio, sendo três turmas de primeiro ano, três de segundo ano e duas da última série. O quadro de funcionários é composto por 19 professores efetivos, 23 docentes designados, entre

estes os intérpretes, e seis funcionários. Na parte da tarde, a escola oferece as séries referentes ao ensino fundamental I e II.

4.2 A dinâmica da sala de aula

Quando entramos em sala não conseguimos distinguir de imediato os alunos surdos dos ouvintes. Em alguns minutos percebemos mãos sendo utilizadas para a comunicação por alguns jovens. Eles ocupam o canto direito nas primeiras carteiras e a divisão desse grupo para os demais é notória quando as aulas estão acontecendo. As salas acompanhadas na escola têm em média 20 a 25 alunos presentes em cada uma, sendo 6 surdos, e, com isso, sobram carteiras, facilitando a formação e identificação de grupos na turma. As duas turmas acompanhadas possuem o número de alunos, surdos e ouvintes, bem próximo uma da outra. O número de alunos presentes em sala não se difere significativamente do que consta na lista de chamada.

O professor chega em sala e a aula começa, a maioria dos alunos senta em sua mesa sem que seja necessário chamar a atenção, ou seja, a presença do professor faz com que, na maioria das vezes, os alunos comecem a se organizar em suas carteiras. Nesse momento, percebemos mais nitidamente a formação do grupo de alunos surdos que, apesar das afinidades entre eles serem diferentes, mostram-se como grupo unitário que conversa através da Libras e se diferencia dos demais. Entretanto, é também possível observar a formação de grupos entre os alunos ouvintes. Percebemos também a presença de outro profissional, o intérprete de Libras, que se posiciona de frente para a sala assim como os professores. Os intérpretes dessa escola tendem a acompanhar os movimentos dos regentes de turma, sendo assim, quando o professor explica a matéria em pé ele também está de pé, quando o professor está sentado ele senta-se em uma cadeira em frente ao grupo de surdos.

Estes dois profissionais tendem a interagir pouco durante a aula, sendo assim, o professor também tem pouco contato com o grupo de surdos e quase sempre direciona sua fala aos demais alunos durante a explicação da matéria. Alguns professores perguntam ao final da explanação diretamente para o intérprete se “eles” entenderam o que foi apresentado; outros só estabelecem algum contato se há dúvidas por parte dos alunos. Na hora da chamada, o intérprete responde presença no lugar do aluno e nem sempre o professor procura saber qual daquele grupo é o aluno que ele acaba de mencionar.

Há troca de olhares em alguns momentos entre os surdos e os ouvintes, principalmente quando o professor tira alguma dúvida de um aluno e o intérprete indica quem está

perguntando. Quando é um aluno surdo que pergunta, a turma geralmente se dispersa devido à dinâmica da triangulação aluno/intérprete/professor.

Entre uma aula e outra, durante a troca de professores, alguns alunos se levantam, outros permanecem em seu lugar e ainda há aqueles que vão para o corredor conversar. Nesse momento, há uma pequena interação entre os alunos ouvintes e surdos porque todos passam por onde este último grupo se encontra. É neste momento que, geralmente, dão “bom dia” uns aos outros de maneira oral e perguntam se está tudo bem.

Os aspectos sobre a dinâmica da sala de aula apresentados acima de maneira geral serão a seguir pormenorizados. Abordaremos como as aulas se apresentaram, em sua maioria, e discutiremos sobre as relações presentes neste ambiente, como, por exemplo, a relação aluno-professor e alunos surdos com alunos ouvintes.

4.3 As aulas

Nas descrições realizadas neste tópico, tomaremos como eixo algumas das aulas acompanhadas da turma do segundo ano do ensino médio, contudo não deixaremos de levar em consideração os fatos que diferenciam as duas turmas observadas ao longo do trabalho de campo. Esta turma é composta, em média, por 25 alunos presentes, entre eles um grupo de seis alunos surdos. O desenho abaixo ilustra a distribuição dos alunos na sala de aula, onde os quadrados de cor cinza representam os alunos ouvintes, os de cor amarela, os alunos surdos e o quadrado vermelho, o tradutor intérprete.

Figura 1 - Mapa da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

As aulas acompanhadas foram, em sua maioria, expositivas. Como é o caso, por exemplo, da disciplina de Geografia¹⁶. Inicialmente, o professor utiliza o quadro para passar o resumo do assunto que será tratado aos alunos, que copiam, dado que a matéria no caderno é contada como visto, significando pontos no bimestre. Passar a matéria no quadro é algo recorrente entre os professores de todas as disciplinas desta escola e motivo de reclamações entre os jovens. Em uma aula de português, por exemplo, alunos ouvintes e surdos se uniram para reclamar com a professora sobre a quantidade de matéria no quadro e de exercícios. Ana e uma colega ouvinte diziam que a professora era “doida”, fazendo um sinal icônico de maluca. Em outro momento, na aula de educação física que alterna aula prática e teórica, Ana reclamou que estava cansada de escrever e afirmou que todos os dias as aulas são as mesmas e se resumem a copiar o que está no quadro e nada mais. Outra aluna apontou a professora de português como sendo “muito chata” e quando questionada sobre o porquê, disse que a aula era só copiar no caderno.

Na pesquisa desenvolvida por Leão, Dayrell, & Reis (2011) encontramos crítica semelhante feita por jovens ouvintes que demonstraram ansiar por professores que não pautassem as aulas apenas na transmissão de conteúdo. Houve críticas, feitas por estes mesmos jovens, também em relação ao modo tradicional de lecionar de determinados professores, que não buscaram outras maneiras de envolver os alunos e baseiam suas aulas apenas no livro, cópia do quadro e visto no caderno. Assim, aspiravam por professores que não referenciassem suas práticas apenas na lógica de transmissão do conhecimento. (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011).

Nas aulas de geografia, após esperar todos os alunos copiarem, incluindo os surdos, o professor começa a explicação da matéria. Parece ser a experiência deste professor em lecionar para surdos desde que entrou na escola o que faz com que ele compreenda a necessidade de esperar os surdos copiarem a matéria. No entanto, esta prática não foi notada em todos os professores, e ela é ausente, principalmente, entre aqueles que estão tendo o contato com alunos surdos pela primeira vez. Quando acontece este primeiro contato, os professores demonstram não saber o que fazer e tendem a buscar o contato com os surdos através da oralidade, o que parece indicar que a escola não dispõe para os professores conhecimentos mínimos para se relacionarem com estes alunos. A professora de educação física e a de português, por exemplo, direcionaram-se primeiramente aos ouvintes que

¹⁶ As aulas de geografia e história foram privilegiadas na descrição por serem as disciplinas dos professores entrevistados, propiciando uma análise mais completa tendo em vista a junção da observação com a descrição/fala dos professores.

apontaram o aluno surdo que compreendia melhor a fala. Este acontecimento, onde o professor não aguarda o aluno copiar a matéria do quadro, é motivo de protesto por parte dos alunos, como mostra o depoimento abaixo.

Se escrever e começar a explicar fica confuso. Precisa esperar eu copiar primeiro e depois explicar. Senão confunde, fica ruim. Mas eu já estou acostumado (com esta prática) e então peço pra esperar, aviso que precisa ter um pouco de paciência. (André, aluno).

Para estes alunos, como indicado por André, não é possível realizar as duas tarefas ao mesmo tempo já que ambas as atividades requerem a visão.

Sobre a formação dos grupos, os professores, em sua maioria, deixam os jovens livres para a escolha da composição dos mesmos e, com isso, eles se sentam sempre com os mesmos colegas e aqueles surdos formam um grupo a parte. No início da pesquisa, notamos que alguns professores não incentivavam o contato/relação entre todos os estudantes da sala. Em um caso específico, um professor, enquanto esperava os alunos ouvintes dizerem em voz alta os nomes dos integrantes de um grupo, colocou no quadro os nomes dos alunos surdos em um grupo a parte sem perguntar a eles sobre isto. Não houve nenhuma reação a esta atitude de referido professor, o que pode indicar que os alunos surdos estão acostumados a fazerem os trabalhos em sala somente entre si. Notamos também que o intérprete influenciava nesta formação de grupos a partir de como ele se portava, direcionando ou não a ação dos jovens surdos, como será discutido mais adiante. Durante toda a observação da pesquisa, constatamos apenas uma professora que perguntou aos alunos surdos se eles queriam que algum ouvinte fizesse parte do seu grupo com a intenção de facilitar a execução do trabalho e outra professora que perguntou ao intérprete se os surdos queriam “se misturar” com os demais alunos, o que parece indicar uma falta de preocupação com a interação entre os jovens surdos e ouvintes por parte dos professores. Quando a pergunta foi feita diretamente aos jovens pela professora por meio da oralidade, eles responderam que queriam a participação de ouvintes no grupo, visto que poderia auxiliar em algumas questões como a organização do material que seria utilizado e a apresentação. Dois alunos ouvintes que estavam sem grupo foram perguntados se participariam do grupo junto com os surdos e os mesmos responderam que sim, mas se mostraram preocupados com a comunicação. Neste sentido, parece-nos que a preocupação dos professores se concentra na transmissão do conhecimento, não levando em consideração a sociabilidade entre os jovens. Como aponta Dayrell (1996), alguns professores ignoram a dimensão da diversidade cultural dos estudantes, classificando-os apenas como

alunos, sendo esta categoria que determina o olhar sobre os mesmos, tanto no que diz respeito às relações estabelecidas, como na compreensão das atitudes deles em sala.

No início do ano letivo, em uma atividade diagnóstica, como denominada pelo professor de física, os alunos receberam uma folha com questões relativas à matéria do ano anterior. Os surdos aparentaram grande dificuldade para responder o que estava proposto. O professor passou por todos os grupos que haviam se formado na sala e também pelo grupo de surdos, investigando se eles estavam conseguindo resolver os exercícios. Ele explicou como resolvia uma questão à aluna Ana que havia solicitado sua ajuda. Quando o professor se afasta perguntei se ela conseguia então resolver a questão e ela disse que tinha entendido mais ou menos e que a primeira já estava pronta, dado que o professor resolveu como exemplo. Os outros surdos copiaram de Ana a resposta da primeira questão.

O visto no caderno também é prática comum nesta escola e parece ser o que garante a realização das tarefas pelos alunos. Foi possível perceber com recorrência, nas diversas disciplinas, que os alunos interrompem ou iniciam a realização das atividades propostas se estas valem ou não visto no caderno. As atividades que, por ventura, seriam avaliadas nas aulas seguintes também não eram realizadas em sala. Questionados sobre o porquê de não realizar as tarefas em sala, o grupo de surdos do segundo ano comunicou que já que visto não será dado eles podem realizar a tarefa em casa e não fazer nada durante a aula. Mesmo quando a atividade já estava sendo feita pelos alunos, como aconteceu certa vez na disciplina de geografia, quando foram noticiados que o visto seria dado na próxima aula, o exercício foi interrompido quase que imediatamente; uma aluna surda disse: “*se eu posso fazer depois, porque fazer agora?*”. Discurso semelhante ao expresso pelos alunos ouvintes da mesma sala que também paravam as atividades e afirmavam que continuariam em casa e, com isso, conversavam sobre outros assuntos e tentavam driblar o professor para mexerem no celular. Os alunos ainda possuem recursos para que o professor não chame a atenção deles por não estarem estudando naquele momento. Alguns fingem que copiam, outros enrolam, como relatam, “*vou enrolar para começar*”, copiando apenas as perguntas no caderno.

Preocupados com a atividade de física, anteriormente citada, por acreditarem ter um caráter avaliativo, perguntaram ao professor quantos pontos valeria aquela folha. Ao serem informados de que ninguém perderia pontos, visto que o intuito do professor era saber o que os alunos haviam aprendido no ano anterior, param de fazer a atividade e entregam a folha quase em branco. O professor apenas recolheu a folha e não questionou sobre o desempenho de nenhum aluno, seja ele, surdo ou ouvinte. Ainda nesta ocasião, a aluna Ana me perguntou se eu sabia responder aquelas perguntas e avisei que já tinha me formado há algum tempo na

escola e não me lembrava mais. Ela ainda me disse que, se soubesse que teria esta atividade teria trazido seu caderno do ano passado, onde tem toda a matéria. A aluna disse que não se lembrava de como fazer os exercícios, entretanto sabia que era só copiar o que tinha em seu caderno.

Percebemos, com os exemplos acima, a preocupação com o visto ou perda de pontos mais uma vez presente, permeando a relação dos jovens com o conhecimento, parecendo-nos que o sentido do conhecimento está dado pela nota que recebem. Os jovens parecem estabelecer uma relação pragmática com o conhecimento onde o mais importante é a pontuação no bimestre, alcançando, “pelo menos a média”, como indicam. No momento em que os professores começavam a dizer as notas do bimestre ficou demonstrada, mais uma vez, essa relação dos alunos com o conhecimento, atravessada pela nota, pelo boletim, visto que os alunos manifestavam grande preocupação em atingir a média e não apresentavam questionamentos sobre o entendimento ou não das disciplinas. Esta relação pragmática com o conhecimento também parece estar presente entre os alunos ouvintes, como indica a pesquisa de Leão, Dayrell & Reis (2011), na qual os jovens revelaram que a aprendizagem no contexto escolar assumia um papel instrumental, ou seja, o ensino parecia não possuir um valor em si, mas era usado pelos jovens para alcançar, por exemplo, uma inserção no mercado de trabalho. Como descrito por Dayrell (1996), a aula parece se constituir enquanto uma etapa necessária para atingir uma meta, onde a meta é conseguir os pontos necessários para passar de ano. Desse modo, o conteúdo das disciplinas também aparece como um meio para atingir este objetivo final.

Em outro momento, a professora de português propõe uma atividade em que os alunos, sentados em grupos, teriam que produzir seu próprio texto a partir de um exemplo do livro. Os jovens surdos sentaram-se juntos, como habitualmente fazem, mas não iniciaram a atividade. Ao perceber isso, a professora se aproximou e informou diretamente a eles o que deveria ser feito. Os surdos perguntaram em qual página do livro estavam as respostas e foram informados de que não havia respostas no livro, causando um incômodo entre eles. Como a atividade não era para ser entregue naquele horário os alunos se dispersaram e começaram a conversar sobre outros assuntos. A professora chamou a atenção dos alunos ouvintes que conversavam solicitando que fizessem a atividade, mas não se posicionou diante do grupo de surdos. Isso pode ter acontecido pela falta de domínio da Libras pela professora que não conseguiu entender o que os alunos diziam e, com isso, não distinguiu se eles estavam conversando sobre a matéria ou não. O fato de os alunos não terem realizado a atividade proposta pode indicar uma não adequação da metodologia, que cobrava dos alunos o

domínio do português escrito sem ter alguma consideração de que este é considerado uma segunda língua para eles.

Notamos também a prática da cópia muito presente, neste e nos exemplos anteriores, o que parece marcar fortemente a relação com o conhecimento. Como apontado por Silva & Pereira (2003) “o que se observa geralmente é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática.” (p. 7)

A reclamação sobre a cópia também acontece por parte dos alunos ouvintes que se queixam quando o quadro está cheio e o professor avisa que ainda há coisas a serem passadas. Algumas vezes durante a observação, essa metodologia de cópia também foi utilizada para “punir” os alunos por não terem feito o que havia sido proposto e com isso, por não ter o que corrigir, a professora utilizou a cópia do quadro e informou aos alunos que as aulas seriam dessa forma, caso o fato se repetisse, causando indignação à toda a turma. A indignação parece ser o resultado de uma aula que se torna cansativa ao se resumir a um exercício de cópia. Questionamo-nos sobre como cobrar algum tipo de envolvimento dos alunos com a disciplina diante deste fato?

Voltando à dinâmica das aulas, durante o momento da explicação, alguns professores utilizam o programa *PowerPoint*, mas este recurso parece não fazer grande diferença para os surdos. Eles apontaram que a projeção é quase a mesma coisa do quadro, já que era acompanhada da oralidade e, em sua maioria, não utilizava de recursos visuais que pudessem auxiliar na compreensão da matéria.

A presença marcante da oralidade nas aulas foi motivo de reclamações entre os surdos que teceram comentários como “*essa professora só fala, fala, fala*”, “*não dá pra entender quando ele fala e escreve no quadro ao mesmo tempo*” ou “*ela vai ficar só falando?*”. Mesmo com o intérprete de Libras estando em sala, as queixas eram frequentes e, na ausência desse profissional, se tornavam ainda mais numerosas, como será visto mais adiante. Estas duas práticas realizadas pelos professores, a exigência da cópia e a oralidade, parecem contribuir para que os alunos surdos não consigam atribuir algum sentido às aulas. Este fato assemelha-se ao que Lacerda (2000) chama de desajuste sócio-educacional, onde o aluno não é atendido em sua especificidade linguística, tanto pela falta de metodologias que levem em conta a surdez quanto pelo currículo rígido, culminado na não garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Retomando as aulas de geografia, ainda durante o período de explicação, não há a participação efetiva dos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. O professor dirige algumas

perguntas na tentativa de estimular os alunos, o que parece não surtir muitos efeitos, já que a participação acontece em momentos raros e é feita, em grande parte, pelos estudantes ouvintes. Enquanto o professor faz a explanação, alguns alunos da sala prestam atenção, outros dormem e ainda há aqueles que realizam atividades de outras matérias. Neste último caso, há retaliações e o professor pede para que o material da outra disciplina seja guardado, já que não é o horário destinado a ela. De acordo com o descrito por Juarez & Jesus (2013), muitas vezes os métodos utilizados não condizem com a realidade dos jovens, gerando um descompasso entre os tempos juvenis e o tempo das aulas. É o que parece acontecer no caso descrito acima, tanto em relação aos jovens surdos que não participaram da atividade por ela ser oral, como em relação aos alunos ouvintes que não interagiram efetivamente com as aulas.

Entre os surdos, também estão presentes diferentes posturas que são iguais às relatadas em relação aos ouvintes, isto é, alguns abaixavam a cabeça, outros conversavam, mas também havia aqueles que prestavam atenção. Entretanto, o modo como o intérprete se posiciona diante destas posturas interfere diretamente nas mesmas. Presenciamos, durante toda a observação realizada na pesquisa, apenas um profissional que chamava a atenção dos surdos quando eles dormiam ou pedia para que parassem de fazer atividade de outra disciplina, atitude semelhante à do professor citada anteriormente. Outros profissionais não se posicionavam diante dessas situações. O professor de geografia disse ser capaz de distinguir quando os surdos estão conversando sobre a matéria ou não e que se posiciona diante disso chamando a atenção deles, como foi observado. Sua interação com os alunos surdos acontecia nestes momentos e na sala em que o intérprete não interferia na postura dos jovens, demandando uma postura ativa desse professor.

A maioria dos professores, na hora da explanação do conteúdo, tende a posicionar-se e dirigir o olhar apenas para os ouvintes, o que gera insatisfação dos surdos, que tecem comentários sobre este comportamento. Durante uma aula de português, por exemplo, a professora solicitou em alguns momentos a participação da turma, e a aluna Ana foi uma aluna que respondeu a estes questionamentos, entretanto por não ter conseguido a atenção da professora, irritou-se e disse “*não vou responder mais, ela não olha pra gente*”, indicando que a professora não notava sua tentativa de participar efetivamente da aula através da sinalização das respostas, o que parece indicar uma invisibilização do aluno surdo. Esta postura parece acontecer porque, conforme indica Souza (2010), as escolas, em sua maioria, ainda operam a partir de uma perspectiva oralista e, com isso, esperam que os surdos se comportem como ouvintes. Neste caso, a professora parecia esperar apenas respostas orais, visto que não levava em consideração a resposta dada em Libras.

A fala rápida do professor de matemática também foi indicada como um fator que dificulta a compreensão do conteúdo, isto porque os alunos oralizados utilizam da leitura labial como um recurso a mais, além do intérprete de Libras, principalmente nos momentos em que a fala ocorria concomitantemente com a resolução dos exercícios no quadro. Este último fenômeno, fala e resolução de exercícios juntos, foi observado em outras disciplinas, como a de química, levando os alunos surdos a acharem a disciplina difícil ou complicada. Eles relataram que, às vezes, se perdem no meio da explicação porque, enquanto estão olhando para o intérprete, a professora já adicionou novos elementos no quadro, gerando confusão.

A professora de biologia, por exemplo, ao final de sua explicação, realizada várias vezes por meio da matéria passada no quadro como apoio, questiona a turma se todos entenderam. Ela faz este mesmo questionamento dirigindo-se ao intérprete: “pergunta se eles entenderam” e não diretamente aos alunos surdos. Quando há alguma dúvida por parte deste último grupo, a professora repete a mesma explicação dirigindo-se, agora, exclusivamente a eles. Neste momento, os ouvintes se dispersam e conversam, como observado também em outras disciplinas; aconteceu com recorrência dessa conversa atrapalhar a triangulação professor-intérprete-surdo, forçando a professora a solicitar silêncio, o que acontece por alguns instantes. Dessa forma, quando a professora está sanando dúvidas do grupo de surdos, os ouvintes não participam, ficando ainda mais acentuada a separação entre eles.

Parece-nos que a falta de atenção aos alunos surdos ou a ausência da fala direta com os mesmos ocorre devido à presença do intérprete, que passa a ser o responsável por aquele grupo. Como indicado por intérpretes pesquisados por Lacerda (2006), a atuação do intérprete é feita em um ambiente adverso e com dificuldades de relação dado que, por não assumir seu papel diante do aluno surdo, o professor passa a transferir funções a este profissional. Este aspecto será retomado posteriormente.

Outra prática utilizada pelo professor de Geografia é a leitura de resumos ou capítulos do livro didático pelos alunos. Neste momento, há mais participação da turma onde o professor indica quem irá fazer a leitura e os alunos a realizam, quase sempre, sem reclamar. Entretanto, tal prática exclui, por completo, a participação dos alunos surdos que neste momento estão acompanhando a interpretação e, com isso, não realizam a leitura do texto propriamente dito e também não são solicitados a participar, mesmo tendo em mãos o texto que está sendo lido. A proposição de atividades que não fazem sentido para os alunos surdos parece acontecer pela falta de o professor assumir seu papel diante do aluno surdo

(LACERDA, 2006), como indicado no parágrafo anterior, o que pode significar o desvio da função para o intérprete. A prática de desvio das funções do professor e do interprete parecem, como indica Dorziat e Araújo (2012), contribuir para “a permanência da invisibilidade da alteridade surda como se ela fizesse parte de um contexto menor no já complexo processo educacional”. (pág. 407)

Poucos professores utilizaram, durante a pesquisa, de recursos visuais como fotos e/ou vídeos nas suas aulas. Quando isso aconteceu, houve outros problemas e reclamações. Em uma aula de artes, por exemplo, o professor exibiu um documentário, entretanto, este não possuía legenda. Inicialmente, a intérprete não realizou a interpretação e com isso, os surdos se dispersaram, um deles chegou até a abaixar a cabeça e os demais às vezes olhavam para o vídeo, outras não. Quando a intérprete começou a interpretar as falas dos entrevistados do vídeo os alunos pareciam se interessar e prestavam atenção no que estava sendo sinalizado. Quando as falas acabavam e junto a elas a interpretação, os alunos novamente perdiam o interesse. O aluno André comentou que é muito ruim quando o vídeo não tem legenda, pois não consegue prestar atenção no documentário e na interpretação ao mesmo tempo. Afirmou que ele consegue compreender com a legenda, apesar de perder algumas palavras, devido ao português ser sua segunda língua e pelo fato de ele não o dominar por completo.

Neste episódio, ao final da aula, o professor elogia a intérprete com a fala “*você arrasa*” e a agradece porque, segundo sua compreensão, com a interpretação os alunos puderam participar da aula. Ela então explicou ao professor a dificuldade em interpretar todo o documentário, informando a ele que quando os alunos estão prestando atenção na interpretação perdem as informações contidas no vídeo. E acrescenta dizendo que seria muito melhor se os vídeos tivessem janelas em Libras, visto que nem todos conseguem acompanhar as legendas em português, e o professor respondeu que terá mais cuidado na hora de selecionar o material a ser utilizado em suas aulas. Este professor não passou mais vídeos, então, neste aspecto não podemos afirmar se ele passou a selecionar o material com mais cuidado. O que podemos dizer é que, em nenhum momento, o professor de artes fez atividades ou preparou material diferenciado para os surdos. Em relação ao intérprete ter uma relação mais próxima com o professor, foi fato que não aconteceu com frequência. Como será mostrado, poucos professores buscam junto ao intérprete novas formas para trabalhar com os surdos.

A professora de História também utilizou de vídeos em uma de suas aulas. Este fato aconteceu uma única vez durante toda a observação. Entretanto, não havia legendas quando os entrevistados eram brasileiros e, em alguns momentos, sendo o fundo da mesma cor da letra

da legenda os impediam de realizar a leitura. A aluna Ana era a única surda presente neste dia e o intérprete havia faltado. Como a professora tinha conhecimento de que ela é oralizada, perguntou oralmente, durante a exibição, se ela estava compreendendo o vídeo. A aluna respondeu que sim, porém, quando a professora saiu da sala questionei se ela conseguiu acompanhar a história e ela me respondeu que não, informou ainda que a legenda era ruim e muito rápida. Contou que sabia que o vídeo era sobre a educação e o sistema prisional em outro país e que isso foi a única informação que conseguiu captar. Não relatar à professora a dificuldade em compreender o vídeo pode nos dar indícios do modo como se dá a relação entre docente-discente, que será explorada mais à frente. Estes dois episódios parecem indicar a exclusão dos alunos surdos de algumas atividades desenvolvidas em sala.

Outro momento que parece indicar a invisibilização dos surdos em relação ao restante da turma acontecia quando o professor respondia a dúvidas de algum surdo. No momento da triangulação aluno-intérprete-professor, os ouvintes tendiam a se dispersar, como já relatado por meio de um exemplo na aula de biologia. A professora de história em seu depoimento explica que, visto que os alunos falam com as mãos e acontece silêncio durante a pergunta, os alunos ouvintes acham que há um espaço para conversarem. Ela acrescenta que tem uma sensação de que quando isso ocorre não há uma pessoa falando e participando da aula, por causa desta conversa. A professora ainda explica:

Tem que ter o respeito ali, a pessoa está falando, ela está querendo uma resposta, 'vai servir para vocês também, então vamos respeitar o colega'. E eu não gosto de ficar fazendo esse discurso na sala porque se não eles se sentem maus, entendeu? Porque, pensa, eu vou interromper "aqui você não está respeitando o seu colega, ele tá falando" [...] toda hora fazer isso? Então eu deixo eles falarem livremente, torcendo para que eles não percebam que os colegas estão conversando e não estão prestando atenção na pergunta deles, entendeu? (Helena, professora)

Notamos que, mesmo indicando consciência deste momento em que os alunos surdos não são ouvidos por seus colegas, a professora parece não se posicionar em sala diante disso. Este fato ocorreu com frequência e apenas a professora de sociologia, em todo o período de observação, chamou a atenção dos ouvintes e pediu silêncio para que todos ouvissem a dúvida do colega de turma. A professora esperou que todos se calassem para responder à questão e aguardou o final da sinalização do intérprete para continuar a explicação da matéria.

Em síntese, através da observação do trabalho de campo e do exposto até aqui, os jovens parecem ter uma relação com o conhecimento marcada pelo pragmatismo, onde a nota e o visto assumem lugar de destaque, tanto para os alunos surdos como para os alunos ouvintes. Isto parece acontecer, principalmente, devido às metodologias adotadas pelos

professores que, em sua maioria, recorrem-se ao método tradicional de ensino utilizando apenas o quadro e o livro ou, quando buscam empregar novas metodologias, não levam em consideração a particularidade linguística dos alunos com surdez em suas aulas. Em um estudo realizado por Silva, Silva & Silva (2014), onde surdos foram entrevistados sobre as estratégias pedagógicas que marcaram suas trajetórias escolares, os jovens elencaram, entre outros fatores, reiteradamente o uso de metodologias que privilegiavam a oralidade, tornando as atividades ininteligíveis. Assim, torna-se perceptível que alguns professores planejam suas atividades, aulas e avaliações levando em consideração apenas a maioria ouvinte. (SILVA, SILVA & SILVA, 2014)

Enquanto jovens, percebemos que todos enfrentam uma mesma realidade onde não são levados em consideração as metodologias aplicadas. Presenciamos ainda uma forte invisibilização dos alunos surdos durante as aulas e os processos que nela ocorrem. Notamos uma repetição nas metodologias adotadas, como a cópia, a oralidade e a formação de grupos homogêneos, reforçando a exclusão dos surdos. Não houve estímulos significativos para que ocorresse a participação ativa desses jovens nas aulas acompanhadas. A realidade se mostrou distante do prenunciado na legislação vigente. Apesar de os surdos acompanhados nesta pesquisa contarem com a presença de um intérprete de Libras, outros fatores como, por exemplo, a adoção de medidas individuais e coletivas que pudessem maximizar o desenvolvimento acadêmico, previsto no art. 28 inciso V da LBI, não foram tomadas.

4.4 As relações entre professores e alunos

As salas de aula onde estão os alunos surdos contam com um número maior de atores presentes, tais como: professor, alunos ouvintes, alunos surdos e intérprete, resultando assim em uma complexidade maior nas relações entre eles. Tais relações serão analisadas neste tópico, ainda tendo como eixo os professores de geografia e história que, apesar de apresentarem posturas antagônicas, não são as únicas apresentadas, como será mostrado.

Quando o intérprete está presente em sala, a relação professor-aluno parece ser atravessada por este outro profissional, o que gera uma tendência de falta de interação direta do docente com o discente. Em muitos momentos durante a observação, como, por exemplo, em uma aula de biologia, a professora se dirigiu aos alunos ouvintes chamando a atenção para os pontos do bimestre e depois direcionou sua fala ao intérprete repetindo o recado para este profissional, solicitando que passasse a informação aos surdos.

No momento da chamada, como já citado, os intérpretes respondiam presença para o aluno surdo, muitas vezes sem chamar a atenção destes alunos para o que estava acontecendo, o que parece reforçar a falta de vínculo entre professor e aluno. Apenas um intérprete, ainda no começo do trabalho de campo, informava aos alunos surdos que o professor começaria a realizar a chamada, o que os deixava atentos ao que o professor dizia e através da leitura labial os surdos erguiam a mão em sinal de presença. Entretanto, por parecerem estar acostumados com a oralidade, nem sempre o professor notava este sinal e com isso o intérprete indicava ao professor o aluno em sala. Contudo, esta prática não era realizada em todas as aulas, o que nos leva a crer que a presença de uma pesquisadora em sala interferiu na dinâmica do ambiente e, com isso, essa possível conexão no momento da chamada deve ser vista com cautela. Deste modo, parece-nos que o rotineiro, nesta escola, foi o fato de o intérprete vocalizar a presença para o aluno surdo.

Ainda no momento da chamada, os ouvintes algumas vezes assumiam a tarefa de indicar ao professor se os alunos surdos estavam presentes ou não. Isso aconteceu com mais frequência quando da ausência do intérprete em sala de aula.

A professora de história, quando questionada sobre o que significa dar aula para alunos surdos afirma que para ela a experiência tem sido enriquecedora. Entretanto, diz não saber se o mesmo acontece com os alunos surdos, visto que ela não consegue conversar com eles. Ela afirma ainda que não sente uma integração dos surdos com ela e com os alunos ouvintes. Sobre sua relação com este grupo de alunos a docente afirma:

[...] com o surdo eu não consigo interagir imediatamente com ele, eu sempre tenho uma ponte que é o professor (o intérprete de Libras), eu não consigo captar muito bem o que que ele domina, pelo que ele se interessa, como eu posso ganhar esse aluno. Então... é... isso é um pouco angustiante pra mim. (Helena, professora)

Neste trecho, a professora parece ter clareza de sua relação sendo permeada pelo intérprete. Ela indica também que não existe uma ligação entre ela e os alunos surdos, afirmando que “eles não estão conectados” a ela, principalmente pela barreira linguística. A totalidade dos professores do estudo realizado por Nascimento, Silva e Antunes (2010) também apontou como desafio maior para a docência a mediação linguística. A professora afirma ainda que não consegue um retorno desse aluno em relação ao seu aprendizado efetivo.

Questionada sobre como vê sua relação com os alunos surdos, a professora pontua qual seria a relação ideal:

Olha, o que eu acho que deveria ser o ideal, seria enquanto eu dou a aula eu saber da vida deles, eu contar minha experiência e estabelecer esse vínculo e eu criar um laço de amizade com eles e ajuda-los nas dificuldades deles, criar uma amizade. E... esse seria o ideal e eu não estou atingindo isso. (Helena, professora)

Além de indicar mais uma vez a falta de vínculo com seus alunos surdos, a professora ainda expõe que precisa descobrir novas formas para que os alunos surdos tenham as mesmas oportunidades em sala de aula com o ano letivo já em andamento, o que considera uma pena. No que diz respeito aos alunos ouvintes, a professora afirma que consegue interagir mais, afirmando que:

[...] com o aluno que é ouvinte, pela fala dele, ainda que não me fale abertamente, eu... eu sinto o nível de conhecimento que ele já possui, o que é importante para ele e a partir dali eu tento acrescentar alguma coisa da disciplina. Faço primeiro ele gostar de história pra depois ir contribuindo com novas informações, ampliando esse universo dele.” (Helena, professora)

Percebemos que a professora utiliza da oralidade dos alunos para a criação de algum tipo de conexão, o que não acontece com os alunos surdos, devido à língua utilizada por este grupo ser a língua de sinais. Desse modo, aparenta-se haver um problema na docência, dado que, como indica Teixeira (2007) a relação com o outro é premissa para a sua existência.

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição. (TEIXEIRA, 2007, p. 429)

Foram poucos os contatos realizados diretamente entre alunos surdos e professora, o que parece impedir a criação e constituição do docente e discente, visto que é por meio dessa relação que existe, segundo o trecho acima que se dá tal criação e constituição. A professora de história parece buscar a relação com seus discentes e entender a especificidade da surdez através do intérprete. Sendo responsável por um projeto literário da turma, buscou junto a este profissional informações sobre qual seria a melhor maneira de trabalhar um livro com o grupo de surdos, pois afirmava ter consciência de que o domínio de português deles não é igual ao dos alunos ouvintes, por terem o português como segunda língua. Desta conversa com o intérprete, a professora levou para os alunos um livro em quadrinhos e também conseguiu um livro em Libras em vídeo que poderia ser utilizado. Ela relata que uma aluna surda foi enfática ao dizer que preferia o CD-livro em Libras e seus colegas a acompanharam.

Mesmo com esta tentativa, algumas barreiras surgiram. O tempo gasto para ver o livro em Libras não combinava com os horários das aulas, definidos pela escola. Assim, os cinquenta minutos não foram suficientes para que a história fosse contada. A professora, além de ceder suas aulas e acompanhar os alunos em seus horários vagos na escola, pediu à professora de sociologia para ceder suas aulas, já que também era responsável pelo projeto. Havia apenas um CD-livro e, por isso, não existia a possibilidade de os alunos levarem o material para as suas casas devido ao prazo estabelecido para o trabalho. Como afirma Enguita (1990), a escola possui uma ordem e autoridade que faz com que em seus tempos seja privilegiado o modo como os alunos estão, ou seja, sentados e organizados em detrimento de busca de aquisição do conhecimento por parte desses sujeitos. É pela opção pedagógica da escola, ou seja, sua estrutura que visa um só professor ensinando para um número amplo de alunos ao mesmo tempo e do mesmo modo que leva a instituição a organizar-se desta maneira. (ENGUITA, 1990) Notamos assim, que o tempo escolar dificultou a prática de uma atividade, pois sua estrutura não possibilita a flexibilização do tempo.

Outra dificuldade para a execução do projeto foi relatada pelos surdos que afirmaram ter dificuldade para acompanhar a história, uma vez que o fundo do vídeo não era adequado, gerando confusões para o entendimento de alguns sinais, bem como a utilização de sinais desconhecidos por não serem usados em Minas Gerais. Assim como as línguas orais, a língua de sinais também apresenta regionalismos. A docente da disciplina de história relata que isso indica que ainda há muito para se aprender em relação à surdez, salientando que isso pode acontecer a partir dos próprios alunos e apontando que aprendeu com seus alunos, por exemplo, a notar aspectos de uma narração feita em vídeo na Libras, o que, enquanto ouvinte, foi incapaz de enxergar.

Além disso, a professora também expôs a falta de apoio pedagógico, de um momento dedicado a conversa entre os professores que possibilitasse a troca de experiências sobre as práticas que já foram desenvolvidas com os alunos surdos e exemplificou afirmando que esta discussão nunca foi pauta no conselho de classe. Notamos, mais uma vez, a estrutura escolar como uma barreira, visto que o tempo de trabalho do professor parece não ser suficiente para que os encontros, como o citado pela professora para a discussão dos trabalhos desenvolvidos na escola, aconteçam. Ao relatar sobre sua experiência no ensino público, afirmou que a supervisão na escola, que deveria dar o suporte para que fosse desenvolvido um trabalho melhor com os alunos, ocupa-se apenas com a vigilância sobre os discentes. Similarmente, a professora conta que quando iniciou na escola não recebeu nenhuma orientação de que teria alunos surdos e a descoberta se deu quando entrou em sala. Ela revela:

Eu cheguei, dei “bom dia”, aí eles ficaram olhando... eu fui brincar com a Ana e falei assim “bom dia”, aí ela fez pra mim na linguagem dos sinais. Aí eu perguntei pra ela se ela era surda em Libras também e aí ela falou que sim e me apontou os outros. Aí eu falei “nossa, numa sala só eram 6” (Helena, professora)

Ao perceber os alunos surdos em sala como descrito acima, a professora questionou ao diretor, o qual lhe respondeu apenas que o intérprete já estaria chegando à escola, fato este que não a ajudou, pois naquele momento as aulas já estavam em andamento e ela não conseguia comunicar-se com este grupo de alunos. A falta de orientação sobre como trabalhar com a especificidade dos alunos surdos a incomoda e a impressiona dado o histórico da escola em receber alunos surdos, como indica seu depoimento. Ela afirma ter sido muito bem instruída sobre os alunos considerados problemáticos, porém, não recebeu informações sobre os alunos surdos da escola. No início do ano de 2017 houve uma reunião na escola para o planejamento anual envolvendo professores, intérpretes e professores de apoio que durou três dias. Nessa reunião foi discutido sobre as regras de funcionamento e como seria o trabalho de um modo geral, entretanto não foi abordada a questão da surdez e, segundo a professora, isso aconteceu porque a preocupação da escola pública hoje é a disciplina.

Então é o que eu te falei que a gente não tem uma supervisão pedagógica. A supervisão é para te auxiliar em questões disciplinares. Só isso. Eu percebo que há uma vontade da supervisão de estar mais perto, de ajudar, mas isso efetivamente não acontece. Então... eu sinto que a escola que já tem esse histórico de ter aluno surdo, tinha que ter um planejamento em relação a eles. Por que que eu já não fui orientada antes de como lidar com esses alunos? Eu fui muito bem instruída dos alunos problemáticos. Daqueles que já tem passagem na polícia, daqueles que cumprem pena socioeducativa... só que... só disciplinar. Preocupação da escola pública hoje é só disciplina. (Helena, professora)

Ela completa:

[...] como ele (o aluno surdo) não é problema disciplinar, ele não é pensado de forma individualizada e... eu sinto que não há uma preocupação. Ninguém nunca chegou pra mim e falou assim “oh, Helena, o que que o aluno surdo precisa desenvolver em termos de competência pra conseguir o emprego dos sonhos dele?” seja qual for. Eu não sei nem te falar o que que os meninos querem para o futuro deles. (Helena, professora)

Estes dois trechos do depoimento da professora reforçam a invisibilização do aluno surdo nesta escola, ao não ser levado em consideração o aspecto pedagógico. Além disso, os depoimentos indicam a falta de conhecimentos dos professores em relação aos alunos surdos em aspectos importantes para o processo escolar como, por exemplo, os planos de futuro e as

expectativas em relação à escola. Outro ponto reforçado no depoimento acima é a preocupação da escola com a disciplina e, como indica Enguita (1990), este é um fator comum a todas as escolas, sua obsessão pela ordem e autoridade, o que, também leva diretores a advertirem professores sobre a importância de manter seus alunos em ordem, sendo este fator mais importante do que aquilo que será ensinado.

Além desta tentativa feita pela professora de história através do projeto literário, foram poucos os professores que buscaram, durante o trabalho de campo, uma aproximação com os surdos, mesmo esta aproximação acontecendo através da mediação do intérprete. Em relação aos resultados do projeto literário, apesar de eu não ter o acompanhado até o final, podemos dizer que, neste momento, os surdos tiveram a oportunidade de optar pela leitura em Libras sinalizada através de vídeos. Eles me contaram que optaram pela língua materna por ser esta de mais fácil compreensão. Entretanto, relataram ter problemas no entendimento pela diferença de alguns sinais e pelo fundo do vídeo tornar outros sinais incompreensíveis.

A professora de inglês pode ser considerada um outro exemplo de esforço de aproximação. Sua sensibilidade em relação a estes alunos presentes em sala está conectada com sua vida pessoal, por ter uma irmã surda. Quando percebeu que havia alunos surdos em sala, ela contou um pouco de sua vida pessoal, lembrando que já foi fluente em Libras, mas por ter perdido o contato diário com a irmã depois desta ter se casado, havia esquecido os sinais. Mesmo assim, a professora fez tentativas de se comunicar diretamente com seus alunos surdos. Quando o intérprete estava ausente e ela sinalizava de maneira errada, os alunos a corrigiam e até riam do erro e da troca de alguns sinais. Na presença do intérprete, essa interação direta diminuía, porém, a professora continuava a buscar um contato maior com estes alunos por meio de perguntas, tanto sobre o andamento de atividades, como sobre alguns aspectos extraescolares. Entretanto, na questão metodológica, a professora não utilizou recursos que contemplassem os surdos. Apesar de se preocupar, por exemplo, em como eles participariam de um trabalho relacionado a músicas em Língua Inglesa, o recurso auditivo continuou predominando e, com isso, os surdos ficavam mais uma vez à margem desta atividade.

Em contrapartida, a mesma professora cedeu um pouco de sua aula para a intervenção do intérprete, momento em que explicou um pouco sobre os surdos. Não estive presente no dia deste acontecimento, mas tive conhecimento dele quando da entrevista do intérprete que me relatou sua experiência, informando ainda que esta oportunidade aconteceu no segundo bimestre do ano de 2017. Ele lembrou:

A experiência foi positiva porque os alunos entenderam quando eu falei da língua portuguesa para os surdos, quando eu falei da Libras para o surdo, a Libras para o ouvinte, porque que o surdo tem dificuldade na escrita, porque que ele responde às vezes, porque que ele responde algo que não tem muito a ver com a pergunta, porque que o surdo ele não interage muito com o ouvinte. E aí eles entenderam (os alunos ouvintes), foi positivo porque eles entenderam, fizeram algumas perguntas e eu vi no semblante deles que eles estavam condolentes com o surdo, que eles viram o porque. Porque até então eles viam o surdo na sala, mas não entendiam o que poderia passar no interior deles, né. Eles entenderam como que é ser surdo, entenderam um pouco. (Vinícius, intérprete)

Este foi o único momento, relatado pelo intérprete, durante o ano letivo, em que houve a possibilidade de discussão em sala sobre a realidade do aluno surdo, o que poderia estimular a interação surdo/ouvinte. Segundo o mesmo intérprete, os professores reclamam da carga de trabalho, existente devido à forma como a escola se organiza. Mais uma vez, a estrutura escolar parece limitar-se à ação do docente, impossibilitando tempo para o estudo, por exemplo, da Libras. Pelo fato de possuírem mais de um cargo, os professores têm um número grande de alunos, o que, segundo o intérprete, também se constitui um empecilho, levando os docentes a não sentirem vontade em conhecer este alunado, expondo que:

o professor quando ele quer aproximar do surdo ele depende do intérprete, mas falta uma iniciativa em aprender a Libras, em falar “esse é meu aluno surdo, eu tenho que conhece-lo pra eu poder, pra eu poder ensiná-lo”, falta isso. E, aproximação, eu diria aproximação e desejo de ver o aluno e falar “ele é meu aluno”. (Vinícius, intérprete)

A falta de uma postura mais efetiva diante do aluno surdo como indicado no depoimento acima reforça, mais uma vez, sua invisibilização nesta escola. O intérprete afirma que a língua é primordial para o contato, mas que hoje existem muitas tecnologias que podem auxiliar nesse processo e que não percebia interesse por parte dos professores em aprender a Língua de Sinais.

A postura do professor de geografia, como já anunciado, difere-se da apresentada pela professora de história. Possuindo 11 anos de experiência em sala de aula com alunos surdos nesta mesma escola, ele descreve a relação que estabelece com este grupo como uma relação normal entre professor e aluno, afirmando que o mais importante nessa relação é o respeito mútuo. Em suas palavras:

Olha, a relação... é relação de aluno e professor mesmo, né. Tem alunos que gostam de mim, assim, até como amigo, naquela hora ali da escola, no ambiente escolar, né. E o importante mais é o respeito. As pessoas tem que respeitar umas as outras. Eu respeito, respeito o aluno, a individualidade dele, e o recíproco também é importante. A base de tudo é o respeito, do aluno para com o professor e vice-versa também, naquele ambiente escolar ali. (Gabriel, professor)

O professor conta que quando passou no concurso público para lecionar, ao escolher a escola em que atuaria foi avisado que de ali havia alunos surdos e que para ele isso não foi um empecilho. Relata que este aviso aconteceu apenas no momento em que foi nomeado e que não houve nenhuma reunião pedagógica a respeito disso, em nenhum ano que esteve presente na escola, mesmo com as mudanças de direção e supervisão. No entendimento do professor, uma orientação faria diferença no seu trabalho com estes alunos e pontua que seria necessário um especialista na escola com um material didático próprio para os surdos. O professor ainda pontua sobre a necessidade ou a falta de especialização para lidar com o aluno surdo em sala, contradizendo-se, visto que apontou que a relação com o aluno surdo seria igual com qualquer outro aluno.

Sei lá, a gente teria que parar um ano, o governo pagando o nosso salário pra gente voltar pra universidade, pra gente fazer um curso pra poder trabalhar com o aluno surdo... seria esse o mundo ideal. Vou ficar um ano sem dar aula, dedicando, voltar pra faculdade, fazer uma pós-graduação bacana sobre pedagogia para alunos surdos. Aí sim. Aí eu voltaria com material, com uma inovação para a escola Aí sim. Se não for uma coisa séria assim, educação tem que ser coisa séria assim...mas você sabe como o governo ele como ele trata a educação, né... é aquela verba mesmo, é aquele... então a gente passa esses apertos, de falta de recurso, de falta de capacitação pra lidar com situação desse tipo. (Gabriel, professor)

Neste depoimento também notamos a visão do professor sobre como o governo lida com a educação, completando o que ele disse em outro trecho sobre a falta de recursos e materiais didáticos específicos da área da surdez. Interessante notar que o professor parece reconhecer a especificidade do seu aluno surdo em decorrência da particularidade linguística, sem atribuir conseqüências à esta particularidade e, com isso, afirma não realizar atividades diferentes para estes alunos por acreditar que todos os alunos são capazes, anunciando que “quando a pessoa quer, né, quando o aluno quer [...], em geral ela consegue.” Ao mesmo tempo se desobriga, não se implica na sua responsabilidade como docente, ao atribuir a culpa ao governo.

Discurso semelhante encontramos com a professora de biologia, que ao longo do trabalho de campo, demonstrou ter consciência da especificidade dos surdos, mas, durante o conselho de classe, indagou: “por que eu tenho que fazer diferente se eles são todos iguais? Se for pra fazer diferente eles poderiam estar em outra escola. Que inclusão que é essa?”. A postura da professora foi a de não fazer mudanças metodológicas por ter alunos surdos em sala, o que, além de apontar a não inclusão em uma escola dita inclusiva, parece mostrar uma visão de igualdade que não leva em consideração a diversidade existente em sala que

ultrapassa a dicotomia surdo-ouvinte. Skliar (1997) aponta como um fator que dificulta a inclusão de alunos surdos a ideia de que é este alunado que deve se adaptar ao contexto escolar. A indagação desta docente no conselho de classe levou a coordenadora pedagógica a assumir que trabalhar com inclusão com as condições atuais é muito difícil, em consequência de não haver aulas, espaços e treinamento para os professores. Ela finaliza afirmando que *“inclusão é a coisa mais excludente que existe”*. Neste momento, a coordenadora parece ter clareza dos problemas que envolvem os alunos surdos na escola, entretanto, como indicado, a escola não demonstrou durante o trabalho de campo nenhum posicionamento pedagógico em relação a este grupo. Diante disso, questionamo-nos sobre o porquê da inércia diante da situação. Seria possível reverter essa situação?

Por esta mesma razão apontada anteriormente, o professor de geografia reafirma que quando o aluno possui apenas a surdez, sem nenhum comprometimento cognitivo, não há necessidade de se fazer uma atividade diferente da que planeja para os ouvintes, visto que ambos são capazes. Porém, durante a observação foi possível constatar que em alguns momentos este mesmo professor parecia facilitar a resolução de algumas atividades para o grupo de surdos. Em uma determinada atividade, enquanto andava pela sala conferindo quem estava fazendo o que havia sido proposto, o professor para na mesa de um aluno surdo que acena com a cabeça como quem diz não saber fazer a atividade, e então, o professor aponta no livro onde está a resposta. O aluno confere onde ele apontou e o professor faz um sinal positivo com a cabeça. Esta atitude parece indicar que o professor sabe das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos com as atividades que ele propõe, o que contradiz seu discurso de que todos os alunos são capazes.

Em uma aula de Física notamos comportamento semelhante ao descrito acima. O professor distribuiu uma atividade que deveria ser feita individualmente, porém, autorizou o pedido de uma surda para se sentar com sua colega e negou o mesmo pedido feito por ouvintes. Durante a realização da atividade, o professor chamou a atenção de alunos ouvintes que trocavam respostas entre si, mas não reprimiu os surdos que trocavam livremente as respostas através de anotações no caderno. Diante desta situação, os ouvintes não demonstraram incomodar e respeitavam o professor momentaneamente e logo voltavam com as tentativas de trocar informações.

Diferenças no tratamento em relação ao aluno ouvinte também foram notadas no que diz respeito à disciplina, principalmente na ausência do intérprete. Os professores tenderam a ser mais tolerantes com os surdos. Em alguns momentos, os docentes não chamaram a atenção dos surdos quando estavam mexendo em seus celulares, o que é proibido pela escola

em sala de aula. Em situações de conversa, a reação dos professores foi semelhante, entretanto, a ausência da retaliação aos surdos gerou, neste momento, revolta entre os ouvintes que disseram “por que você também não xinga eles?” ou “com os surdos ninguém fala nada”. Esta desigualdade também foi encontrada no estudo realizado por Silva e Pereira (2003), no qual, embora as professoras pesquisadas tivessem um discurso de que os surdos têm as mesmas capacidades, seus comportamentos indicam que cobram menos de seus alunos e são condescendentes com alguns comportamentos, diferente do que realizam com os demais alunos. Esta postura parece indicar uma contradição entre o discurso e a prática observada, podendo significar que os professores veem os alunos surdos como aqueles que precisam de flexibilidade para que consigam realizar as tarefas. A atitude de ambos os professores, das disciplinas Geografia e Física, parece apontar para um viés assistencialista em relação ao aluno surdo, dificultando o reconhecimento de suas particularidades e reforçando o olhar benevolente sobre os jovens, como sendo dignos de piedade e não sujeitos de direitos. De acordo com Nunes et al. (2015) romper com o assistencialismo ainda é algo que demorará a acontecer, pois não há a consolidação do acesso ao saber, mas existe a ideia de uma integração estabelecida, como indicam os exemplos acima.

As diferentes posturas dos professores parecem influir diretamente em como os alunos os classificam entre legais e chatos, por exemplo. Alguns professores que dispõem atenção a esse grupo, principalmente na ausência do intérprete, foram apontados pelos surdos como bons professores. Esta atenção não diz respeito somente às questões relacionadas à matéria, mas também à postura dos docentes, como nos momentos de chegada e saída dos professores, ou seja, quando os professores dão “bom dia” ou “até logo” a este grupo. Um exemplo pode ser dado através da resposta de uma aluna surda quando questionada porque gostava de determinado professor. A aluna respondeu “*porque ele trata a gente bem*” e quando foi descrever uma professora que não gostava, afirmou que “*parece que ela não tem paciência com a gente*”. Classificação semelhante é feita por jovens ouvintes que tendem a avaliar seus professores de acordo com a postura que têm para com eles. Os alunos fazem uma conexão muito evidente entre como o professor se porta perante eles, os métodos que ele utiliza em sala e a aprendizagem, ou seja, o interesse ou a falta dele em um determinado componente curricular tem ligação direta com o professor. (DAYRELL & JESUS, 2013). Com isso, este outro aspecto parece permear também a relação dos jovens com o conhecimento, visto que o modo como o professor se porta influi diretamente na relação professor-aluno, que, por sua vez, recai sobre os significados atribuídos ao conhecimento escolar. Como indica Dayrell & Jesus (2013) a relação aluno professor aparece como central para o processo de ensino e

aprendizagem o que, conseqüentemente, afeta a construção de um sentido para o conhecimento escolar.

Como exposto no início deste tópico, as salas observadas contam com um número maior de atores, como, por exemplo, o intérprete de Libras. Ao longo da observação notamos que a relação professor-aluno se transforma quando este profissional não está presente em sala. É necessário fazer uma diferenciação no que diz respeito aos motivos da ausência do intérprete. Em um primeiro momento ela se deu devido à contratação tardia desse profissional e em outro momento a ausência se deu por motivo de greve, falecimento de parentes próximos e situações corriqueiras que acontecem no dia a dia. Com a ausência do seu principal mediador, os professores tenderam a buscar contato com os alunos “mais oralizados” que são indicados tanto pelos ouvintes como pela vice-diretora. Entretanto, este contato aconteceu em um número reduzido se comparado à relação estabelecida entre o professor e os alunos ouvintes.

Quando entravam em sala e percebiam que o intérprete não estava presente, os professores esboçavam reações diferentes. A pergunta “cadê o intérprete?” ou “o intérprete faltou?” era direcionada algumas vezes aos alunos surdos e algumas vezes a mim.

No período em que o intérprete participava da greve estadual, os professores, mesmo aqueles que estavam tendo seu primeiro contato com os surdos no ano de 2017, pareciam já terem se acostumando com o intérprete e o papel que ele desempenhava em sala. Sendo assim, alguns deles recorreram às atividades de cópia no quadro com o intuito de que o aluno surdo perdesse o menor número de informações possíveis. Contudo, na aula de biologia, por exemplo, após passar a matéria no quadro, a professora perguntou se poderia começar a explicação e mesmo notando que os surdos ainda estavam copiando disse que iria começar e se dirigiu a mim parecendo justificar sua postura ao afirmar “já que não tem intérprete, né”. O mesmo aconteceu em uma aula de Geografia, onde o professor se dirigiu a mim para dizer que os surdos perderiam a explicação da matéria já que o intérprete havia faltado, mas não tinha o que ser feito.

Foi também nesta situação que observamos professores que não se direcionavam aos surdos diretamente, mudando sua postura e realizando o contato direto. A professora de Português, por exemplo, perguntou diretamente aos surdos se ela estava falando rápido demais durante sua explicação e ao final se dirigiu novamente a estes alunos, aproximou-se de suas carteiras, e indagou-os sobre possíveis dúvidas. Alguns alunos responderam que não tinham nenhuma pergunta e uma aluna surda disse não ter entendido o que era “derivação de

palavras”. Assim, a professora refez sua explicação buscando utilizar mais o quadro para exemplificar o que estava dizendo.

Em situações em que havia informações importantes sobre o desenvolvimento de trabalhos ou conteúdo de prova, a professora de Português passava essas informações aos ouvintes e depois se dirigia ao grupo de surdos e os informava de que quando o intérprete voltasse ela explicaria de novo para eles. Os surdos concordavam, visto que afirmavam não conseguir acompanhar o que a professora falava na ausência do intérprete. Informaram ainda que tentavam fazer leitura labial, mas não conseguiam porque a professora falava muito rápido e em vários momentos falava virada para o quadro ou direcionada apenas aos ouvintes. A reclamação da fala rápida foi feita diretamente para os professores como conta a aluna Ana em seu depoimento:

Já falei pra falar mais devagar, mas não adianta e eles continuam falando muito rápido. Aí eu falei que vou parar de ficar reclamando. Aí eu chego em casa e conto pra minha mãe. Aí chega no outro dia na escola eu falo ‘fala devagar’ e respondem ‘tá bom’, aí passa um pouco e falam rápido de novo. (Ana, aluna)

Como indicado acima, os professores mudavam momentaneamente, mas logo em seguida, retornavam à postura inicial.

O quadro negro apareceu diversas vezes como um aliado na tentativa de comunicação ou para, segundo a professora de História, facilitar para os surdos acompanharem a aula sem o intérprete. Em uma de suas aulas, a professora corrigia uma atividade oralmente e avisou aos surdos que passaria as respostas corretas no quadro. Os surdos fizeram um sinal de positivo e copiavam o que a professora passava. Entretanto, devido à oralidade, eles não participaram da correção em si e quando acabaram de copiar conversaram sobre outros assuntos, como os programas de TV, sobre vídeos no whatsapp, etc.

Diante dessa situação a professora afirma que não chama a atenção dos surdos porque ela não dispõe de habilidades para eles entenderem sua aula e, ao lembrar um dia que o intérprete não estava presente, ela conta:

Já aconteceu na minha aula de eu estar explicando a matéria e a Júnia abrir um livro e ler. Eu vou reclamar o que com ela? [...] ela estava completamente desconectada de mim, da minha matéria. (Helena, professora)

A professora ainda diz não gostar desta situação onde o aluno está isolado na sala ou isolado em relação a ela. Diante desta situação, a professora conversou com a coordenação que ofereceu a ela como solução ao problema, ou seja, quando da ausência do intérprete, a

possibilidade de chamar os intérpretes das outras salas para cobrir esta falta. Porém, a professora avisou a uma das surdas, oralmente, que não concordava com isso, visto que os alunos surdos das outras classes ficariam prejudicados.

Poucos professores cobraram dos surdos atenção em suas aulas na ausência do intérprete. Quando isso aconteceu, os surdos pareciam indignados, mas não diziam isso diretamente ao professor. O recurso mais utilizado por ele nesse momento foi copiar o que estava no quadro. Os comentários sobre o professor eram feitos quando o mesmo não estava olhando; eles então se dirigiam a mim e afirmavam que sem intérprete não era possível compreender, *“como que ele quer que eu entenda?”*, *“não tem intérprete, como vou fazer?”*.

Em outros casos, ainda com o intérprete ausente, os professores davam suas aulas normalmente e não se direcionavam a este grupo em nenhum momento. Com isso, quando havia uma mudança na dinâmica da sala, os alunos surdos se direcionavam a mim e perguntavam o que estava acontecendo. Em uma aula de matemática, por exemplo, o professor explicou aos alunos que deveriam pegar as provas feitas que ele havia corrigido, refazer as questões que estavam erradas e sentarem com algum colega que tinha um tipo de prova diferente da sua. Quando os alunos ouvintes começaram a se sentar em dupla, os alunos surdos prestaram atenção no que o professor estava falando e me perguntaram o que devia ser feito. Quando da minha resposta, os alunos também sentam em dupla e o professor não diz nada sobre a situação, indicando mais uma vez a invisibilidade dos surdos em sala.

Por fim, outro momento que pareceu influenciar na relação entre os professores e os alunos foi o conselho de classe. Entre os tópicos para a discussão escritos no quadro pela supervisora pedagógica constava:

Alunos surdos: se todas as estratégias de ensino foram adotadas e mesmo assim o aluno não atingiu a média sua nota será aquela ‘real’ que ele alcançou.

Ao chegar a este tópico, a supervisora avisa aos professores que eles precisam anotar tudo que fazem em relação aos alunos surdos para que eles sejam mais espertos do que os pais desse alunado que, segundo ela, pensam apenas nos direitos dos filhos e cobram muito sem levar em consideração o lado da escola. Em seguida, exemplifica com o caso de uma aluna surda que ligou para a mãe para reclamar de uma professora que não queria acreditar que seu caderno era novo e, por isso, não tinha a matéria que ela estava cobrando. Acrescenta ainda que a mãe ligou e ficou em seu pé por causa disso, cobrando os direitos da filha. Por fim, ela reafirma que os docentes não deveriam ser inocentes e anotar tudo em seu diário de bordo. O posicionamento da supervisora nos faz questionar sobre qual a visão dela sobre a relação

família-escola, visto que, por meio de sua fala, podemos notar um conflito existente entre essas duas instituições.

Outra informação passada aos professores diz respeito à nota. Anteriormente, os professores haviam sido aconselhados a dar os 15 pontos¹⁷ aos alunos chamados “de inclusão”. Entretanto, esta regra só deveria ser aplicada aos alunos que possuem um laudo médico que comprove alguma incapacidade, não sendo este o caso dos surdos. A maioria dos professores concordou com este novo direcionamento, o que pode indicar conhecimento de que a surdez não está associada a comprometimentos mentais. Esta medida parece não impactar diretamente os alunos surdos, visto que, durante a observação do trabalho de campo, nenhum deles reivindicou a média no bimestre ou questionou o professor quando esteve abaixo dela.

Outro assunto discutido no conselho de classe está relacionado à frequência de alguns alunos surdos. O professor de Geografia, por trabalhar na escola há mais tempo, indicou quais são aqueles alunos surdos mais faltosos e aponta que a falta foi um dos fatores que influenciou na repetência de uma aluna surda. O professor de Matemática disse que esta mesma aluna estava quase sem nota questionando a supervisora sobre o que deveria ser feito e recebe como resposta a leitura do que estava escrito no quadro.

A professora de História também questiona o que deve ser feito com os alunos surdos, afirmando que ela percebeu que eles procuraram se informar sobre um trabalho somente perto da data que ele deveria ser entregue. A resposta da supervisora agora é diferente; ela afirma que “os alunos surdos são mimados. Estão acostumados a receber tudo na mão”, e completa reafirmando a necessidade de os professores registrarem todas as atividades que desenvolvem com estes alunos para estarem resguardados quando os pais questionarem as notas de seus filhos.

Após o conselho de classe, observamos a mudança de comportamento de alguns professores que passaram a direcionar suas falas ao grupo de surdos, o que pode ser reflexo dos conselhos dados pela coordenadora. Nas aulas de Português, por exemplo, a professora passou a anotar as atividades que deveriam ser feitas no quadro ao invés de avisar apenas oralmente. Ela também começou a chamar a atenção dos surdos para estas informações, pedindo para que eles copiassem no caderno com o gesto icônico de escrever.

Ainda nesta reunião, foi discutido sobre casos de preconceito que aconteciam na sala do terceiro ano, como será aprofundado em tópico seguinte. O assunto começou com uma

¹⁷ O bimestre tem valor de 25 pontos, distribuídos em duas provas no valor de 10 pontos cada e 5 pontos em atividades, trabalhos e deveres de casa.

afirmação de uma professora apontando um aluno surdo como “aquele que não deixa passar nada”, ou seja, assume uma postura mais ativa em sala. Como citado no capítulo 3, André, o aluno em questão, é alegre, brincalhão e comunicativo, além de apresentar uma postura independente e de confiança em si. Uma intérprete presente afirmou que ele tinha uma boa base, sabia de muita coisa e, por isso, era mais independente que os demais. Foi quase unânime o discurso dos professores presente que, depois da chegada deste aluno, as situações preconceituosas com os surdos aumentaram. Esta discussão indicou que os professores tinham consciência de que estes fatos ocorriam, entretanto não presenciamos nenhum deles tomando alguma atitude na hora do fato ocorrido.

O traço marcante da relação entre professores e alunos surdos parece ser a falta de uma interação direta entre estes dois atores no ambiente da sala de aula. Além disso, como aponta Teixeira (2007), a relação entre esses dois atores é o mais importante na docência, para além de conteúdos e métodos, dado que este vínculo é primordial ao ato de ensinar. O intérprete apareceu em muitas situações como principal e único mediador dessa relação. Quando da ausência deste profissional, os professores eram “forçados” a uma relação direta, o que não aconteceu em todos os casos, e que indica um despreparo/desconhecimento em relação aos seus próprios alunos.

A estrutura escolar se revelou como um obstáculo à aproximação entre docente e discente, dificultando a capacitação dos professores para lidar com as particularidades dos surdos e a adoção de novas atividades devido, por exemplo, aos tempos rígidos. A falta de apoio pedagógico também parece contribuir para a permanência das situações descritas. Apesar de constar no Decreto 5.626 que deve ser proporcionado ao professor, acesso à literatura que permita conhecer a especificidade dos surdos, não notamos, durante o trabalho de campo, a disponibilização deste tipo de material. Ao contrário, a falta de informação e formação foi indicada pelos professores como algo que interfere no modo como se posicionam diante dos alunos surdos.

Outro fator que parece influenciar é a concepção dos próprios professores sobre a escola, seu posicionamento perante os alunos surdos, ou seja, seu papel como professor e o conhecimento. Com isso, parece ser reiterada a invisibilização dos alunos surdos ao não estabelecerem uma relação satisfatória com seus professores durante o percurso escolar.

4.5 As relações entre os alunos

A disposição dos alunos em sala influencia nas relações que os mesmos estabelecem entre si. Nesta escola, não havia mapa das salas, e com isso os alunos podiam se sentar no lugar que desejavam. Ao contrário do costume, onde os alunos bagunceiros tendem a se sentar atrás e os chamados “cdf’s” se sentam na frente, durante a observação notamos que isso não acontecia. Havia uma tendência de os lugares que eram próximos à parede serem mais disputados e, por isso, acontecia a formação em letra U da sala, como indicado no desenho apresentado no tópico anterior. Foram poucos os momentos em que os professores pediram os alunos, apenas ouvintes, para mudarem de lugar, e isso aconteceu por motivo de conversas que estariam, segundo os docentes, atrapalhando a explicação.

Ao longo da observação, notamos que os alunos permaneceram, em sua maioria, nos lugares em que iniciaram o ano letivo. Houve trocas esporádicas de lugares, principalmente quando da realização de trabalhos por parte dos ouvintes. Entretanto, parecia haver um combinado coletivo onde cada um deveria se sentar. O mesmo acontecia com o grupo de surdos, porém, as trocas aconteceram com mais frequência em uma das salas e vinham acompanhadas de pedidos formais para tal, ou seja, quando queriam trocar de lugar pediam a autorização para aqueles que ocupavam o lugar desejado. A troca entre surdos e ouvintes aconteceu poucas vezes, já no final da observação, nos momentos em que a interação entre eles acontecia, como será abordado adiante.

Como já mencionado, os alunos surdos se agrupam na parte da frente da sala, do lado contrário à mesa do professor e, por sentarem perto e fazerem uso de outra língua, as interações em sala se deram, em sua maioria, somente entre os surdos. Houve momentos em que a conversa não girava em torno da disciplina. Em outras ocasiões quando alguém conversava, um aluno surdo chamava sua atenção para a interpretação. Mesmo quando o aluno que tinha sua atenção chamada se irritava e havia uma pequena discussão, os alunos não chegavam ao ponto de brigarem e, por isso, logo estavam conversando normalmente, o que parece indicar uma relação tranquila de amizade entre este grupo.

Entre os surdos, a relação que parece se estabelecer é de amizade. Todos conversavam entre si, apesar daqueles mais tímidos que conversam menos e até mesmo posturas diferentes durante a aula, aqueles que não conversavam durante os momentos de explicação e os que trocavam informações durante estes mesmos momentos. Em geral, eles se encontravam no momento de entrada para a escola, no recreio e, algumas vezes, na saída.

Na entrada da escola, as conversas não aconteciam com tanta frequência e percebemos isso talvez como resultado do horário que os alunos acordavam, já que a maioria mora relativamente longe da escola, e, com isso, antes das aulas começarem os alunos tendiam a estar com sono. Mesmo quando não havia conversa, os alunos estavam juntos esperando para que a entrada da escola fosse liberada.

Em sala de aula, tanto os alunos ouvintes como os surdos trocavam muitas informações sobre provas, trabalhos e tarefas que deveriam ser realizados. Entretanto, esta troca, inicialmente aconteceu apenas dos surdos entre si e dos ouvintes entre si, não havendo trocas entre estes dois grupos. Foi comum acontecer trocas de caderno para a cópia destas atividades, principalmente antes do início das aulas. Apenas após alguns meses do início do trabalho de campo que observamos trocas de caderno entre surdos e ouvintes. Estes pedidos aconteciam através da oralidade por parte dos ouvintes e de mímica por parte dos surdos.

Como já mencionado, na execução de trabalho em grupo, os surdos também os faziam juntos e parecia ser automática esta formação quando o professor solicitava que os alunos se agrupassem. Desta forma, como relatado na relação professor e aluno, entre os alunos surdos o intérprete também parece exercer uma influência.

No que diz respeito à formação de grupos, presenciamos duas atitudes de diferentes intérpretes. Em uma delas, a intérprete direcionou os alunos surdos para formarem grupos entre eles e, quando a formação era em dupla, ele também dizia com quem era melhor cada um se sentar. Esta postura parece assumir um caráter assistencialista, também presente em alguns professores como já indicado. Além de trazer malefícios para os jovens, esta atitude vai além das atribuições de sua profissão especificadas no capítulo 2. Outra postura, observada em outro profissional, era a de não interferência neste momento, o que pode ter levado a uma maior independência dos alunos, acarretando que eles buscassem outros grupos com ouvintes para fazerem as atividades, como acontecia na sala em que este intérprete específico atuava.

Na execução dos trabalhos foi comum os alunos surdos discutirem bastante sobre como deveria ser feito, quem ficaria responsável por qual parte e recorriam com frequência ao intérprete e não ao professor para sanarem suas dúvidas. Como dito no parágrafo anterior, a postura do intérprete parecia influenciar o comportamento dos jovens, direcionando-o para o professor ou respondendo suas dúvidas diretamente, o que parece refletir na autonomia desses sujeitos. Quando o intérprete interferia nas decisões, os surdos se organizavam rapidamente para a realização das tarefas, mas quando isso não acontecia notamos uma dificuldade em

tomar a iniciativa para a realização de tarefas em sala. Isso pode indicar uma postura de conformidade dos surdos por estarem acostumados com o assistencialismo na escola.

Um hábito que foi notado entre os alunos surdos foi o de cobrar e conferir se os colegas estavam fazendo o que havia sido proposto. Foram frequentes as falas e questionamentos de “*então deixa eu ver*”, “*já acabou de verdade?*”, “*faz a atividade*”. Na maioria dos casos, os alunos entravam em um consenso em torno desses questionamentos. Assim, se a atividade não estava completa, eles indicavam que faltava pouco e o colega aceitava, ou quando a atividade não era para ser entregue, um afirmava que era melhor fazer em casa e o outro respeitava sua decisão. Em alguns momentos estes questionamentos eram feitos em tom de brincadeira, mas, em outros pareciam mais sérios como se cobrassem um dos outros que realizassem as tarefas pedidas.

Os surdos também brincam entre si sobre a oralização, com bastante frequência. Aqueles surdos que são oralizados faziam alguns sinais e pediam para os que não são oralizados tentassem reproduzir o som da palavra. Em alguns momentos participei como “juíza” da brincadeira e, para afirmar se estava compreendendo o que o aluno dizia, eu deveria então fazer o sinal da palavra falada. A brincadeira geralmente começava quando um aluno buscava a atenção do intérprete e então chamava-o oralmente e, quando não era bem-sucedido na tentativa, era estimulado pelos colegas a falar mais alto. Logo, a brincadeira ganhava mais espaço e passava para outras palavras do dia a dia escolar, como caneta, livro e caderno.

No horário do recreio era onde todos os alunos surdos da escola se encontravam, independente da série que cursavam. No início do trabalho de campo, no final do ano de 2016, notamos que nem sempre os surdos se reuniam ou eram os mesmos alunos que buscavam o contato durante o recreio. No ano seguinte, este quadro havia mudado e os alunos passaram a se agrupar com frequência. Questionada sobre essa mudança, uma das alunas explicou que, no seu caso, antes ela sentia um pouco de vergonha por não conhecer direito os outros alunos e ser seu primeiro ano na escola. Porém, isso havia mudado e como já conhecia todos, gostava de estar junto durante o recreio. Neste tempo destinado ao lanche, os alunos surdos se encontravam sempre separados dos ouvintes e conversavam entre si sobre diversos assuntos, como, por exemplo, festas de aniversários de surdos, acontecimentos do final de semana e situações vividas em sala de aula. Uma nova regra da escola também pode ter contribuído para que os surdos se unissem. No começo do ano os alunos foram avisados de que não seria mais permitido permanecer em sala durante o recreio e todos deveriam ir para o pátio. Porém,

mesmo quando essa regra não era mais obedecida pelos alunos, os surdos continuaram a se reunir no recreio.

O grupo se formava no lado direito do pátio, ao fundo. O banheiro também foi um ponto de encontro, principalmente para as meninas que utilizam o espelho para se arrumarem ou falarem de assuntos que não queriam conversar na frente dos meninos.

Neste momento, as conversas variavam muito, mas as brincadeiras e “zoações” estavam presentes na maior parte do tempo. Nogueira (2013) expõe que a zoação é a habilidade que o indivíduo tem de permanecer como aluno, sem deixar de ser jovem, visto que ser jovem é inerente aos sujeitos que estão na escola ao fazerem parte de uma mesma geração. O autor descreve círculos de pertencimento dos grupos juvenis (geração, gênero e classe social) que servem tanto para promover a zoação como para diferenciar subjetivamente os alunos.

Os surdos parecem utilizar destes círculos para diferenciá-los nos momentos de brincadeira. Podemos citar o exemplo de uma aluna que era zoada pelos colegas por ter uma sinalização diferente que, segundo eles, se assemelha àquela usada por pessoas que moram em “favelas”. O jeito de tal jovem andar também foi motivo de zoações e ela respondia as brincadeiras exagerando nos trejeitos e na sinalização, o que pode indicar que não se incomodava com a gozação.

As piadas também aconteciam em relação a namoros e paqueras. Quando um namoro chegava ao fim era assunto dos surdos que debatiam sobre o porquê do término e davam a sua opinião a respeito, assim como aconteceu quando a aluna Ana terminou seu namoro com um aluno ouvinte da mesma escola. Duas surdas afirmavam que não tinha como o namoro dar certo, já que ele era ouvinte e, mesmo ela sendo oralizada, a comunicação não poderia se dar de modo satisfatório. Como descrito no capítulo 3, essas jovens acreditavam que era melhor namorar com surdos porque conversariam em Libras, não causando nenhum problema relacionado à comunicação. Ana declarou que não foi esse o motivo do término, reafirmando que não tinha este tipo de problema com ele por ser oralizada, mas que decidiram ser somente amigos.

Surgiam também piadas sobre alguém estar “a fim” de outro aluno. Os surdos passavam a analisar a possível paquera, brincar com os trejeitos da pessoa e imaginar o casal já formado, fazendo imitações, mantendo sempre o tom de gozação. Nestes momentos os alunos também conversavam sobre a vida dos alunos ouvintes. Eles ficavam sabendo das informações sobre esses mesmos temas, ou seja, namoro, festas e outros acontecimentos por meio de redes sociais como por exemplo, o Facebook. Discutiam sobre as características

físicas como a beleza ou até mesmo a falta dela em relação ao namorado de certa aluna, ou sobre a roupa de outra aluna, em determinada festa.

Outro assunto discutido por eles foi em relação aos alimentos servidos na cantina, comentando sobre suas preferências a respeito destes. Os alunos repartiam seus lanches entre eles e brincavam com aqueles que comiam “bobagem”, ou aqueles que comiam muito e não engordavam. André era apontado como “comilão” e ele respondia sempre que precisava comer para ficar forte, em tom de brincadeira. Como ele passou parte da sua infância em uma cidade ao Norte de Minas, contava sempre sobre frutas que comia lá e que não encontrava facilmente em Belo Horizonte por “não ser a mesma coisa”, como pequi. Ele questionava se seus colegas gostavam e quando encontrava uma resposta negativa parecia não acreditar.

Os alunos André e Camila tinham uma relação mais próxima por terem estudado durante um tempo na mesma instituição e usavam o recreio para trocarem informações sobre coisas que estavam acontecendo e eram importantes, como por exemplo, a data de inscrição para o Enem. André já havia feito todo o processo pela internet e explicou à Camila como era tranquilo e só precisava ter atenção. Eles conversavam também sobre o que acontecia em suas salas, e Camila tirava algumas dúvidas que ela tinha sobre algumas matérias, afirmando que André era muito inteligente e sabia como explicar. Eles conversavam também sobre fatos que aconteciam em suas vidas pessoais.

De maneira geral, os jovens descreveram em seus depoimentos que possuem uma relação tranquila com outros alunos surdos da escola. O momento do recreio foi destacado como aquele em que eles podiam fazer brincadeiras, trocas de informações sobre a vida e conversar em Libras, visto que com os ouvintes não usam dessa língua para a comunicação. A aluna Camila em seu depoimento conta que conversa mais com André por já ter estudado na mesma escola que ele e acrescenta:

Os outros (surdos) eu conheço pouco, mas vou conversando, a gente vai trocando coisas, falando da vida.... Acho importante o contato entre os surdos para falarmos da gente e termos informações. (Camila, aluna)

A troca de informações parece acontecer visto que todos utilizam da Língua de Sinais sem restrições. Neste sentido, Ana explica porque se reunia com o grupo de surdos no recreio:

Porque eu converso com eles, em Libras. Na sala eu converso com ouvinte, mas oralmente. [...] Aí no recreio eu deixo pra conversar com eles (surdos). (Ana, aluna)

André conta que este era um momento descontraído e de distração:

Eu gosto de conversar com os surdos, é bom. Tem sempre muita brincadeira, zoeira. Eu acho legal, muito legal.” (André, aluno)

Segundo uma intérprete a relação entre os surdos é boa. Questionada como ela vê a relação entre estes alunos, ela explica:

Inclusive eles vem estudar nessa escola porque eles sabem que aqui tem outras salas. O surdo que chega numa escola e fica sozinho lá, ele fica doente, ele fica depressivo porque não tem o outro par, o surdo ele precisa desse outro par, desse surdo para interagir. Então eles procuram. Mora longe e vem estudar aqui. Por que? Porque ele sabe que aqui na hora do recreio, antes de entrar, na saída que eles tem essa oportunidade de conversar, a comunidade, é a língua. Então eles tem uma boa interação. (Amanda, intérprete)

A intérprete ressalta a importância do par surdo para os alunos, assim como outra intérprete que expôs que, em alguns casos, a família não conversa em Libras com seus filhos e, por isso, eles buscam contato, informações e notícias na escola com os outros surdos. Notamos assim, a centralidade da língua de sinais para as relações que os surdos estabelecem, principalmente porque, como visto no capítulo 3, poucas famílias têm o domínio da Língua de Sinais, fazendo com que a escola seja o ambiente em que podem conversar utilizando sua primeira língua. Como apontado pelo Relatório de Pesquisa da Unicef (DAYRELL & JESUS, 2013), a sociabilidade aparece como fator central para os jovens, suprimindo suas necessidades, tanto de comunicação, como de trocas afetivas e de identidade. Assim, como indicado no depoimento da intérprete, principalmente pelo trecho “*ele fica depressivo porque não tem o outro par, o surdo ele precisa desse outro par, desse surdo para interagir*”, bem como nas falas dos alunos surdos expostas acima.

Em alguns momentos durante o trabalho de campo foi observado o distanciamento entre algumas meninas surdas. Questionadas sobre isso o motivo relatado foi fofoca a respeito de namorados e que, com isso, preferiram manter uma distância. Ambas as partes pareciam cientes do que estava acontecendo e contavam, sem barreiras, que respeitavam a decisão do outro. Entretanto, esse distanciamento foi passageiro em todos os casos e as alunas voltavam a conversar sem maiores problemas.

Foram corriqueiros os assuntos, ainda no horário do recreio, em torno dos ouvintes de suas respectivas salas. Em alguns casos a temática era reclamações sobre o comportamento dos ouvintes, apontados pelos surdos como preconceituosos, como aconteceu com uma aluna. Ela relatou que pediu informação sobre a hora para uma ouvinte, visto que precisava tomar um remédio e esta ouvinte se negou a falar, dizendo que não sabia qual hora era, mesmo

estando com o celular ao lado. A aluna disse que isso aconteceu porque a ouvinte em questão não gosta dos surdos e, apesar de se sentar atrás dela, não conversam sobre nada.

Sobre a relação entre os surdos e ouvintes se faz necessário a diferenciação entre as salas observadas uma vez que as realidades se mostraram bastante diferentes. Na sala do segundo ano as relações entre esses dois grupos parecem ser amigáveis, mas limitadas; já na sala do terceiro ano esta relação é fortemente marcada pelo preconceito, como veremos a seguir. Apesar da diferença, a maioria dos surdos relatou casos de preconceito em algum momento de suas vidas escolares. Os alunos parecem carregar consigo um estigma como descrito por Goffman (1988), onde uma de suas características, no caso a surdez, gera descrédito, sendo visto como uma desvantagem ou fraqueza. O autor expõe que o estigma é uma relação entre um atributo e o estereótipo em torno de um indivíduo, onde esta característica tida como depreciativa serve também para confirmar a normalidade de outrem. (GOFFMAN, 1988).

A professora de história relata que os surdos são bem aceitos na escola, o que contradiz seu próprio depoimento, pois afirma não ver uma relação efetiva entre surdos e ouvintes, reiterando que percebe que os surdos ficam apenas entre eles. Questionada sobre o porquê dessa fragmentação em sala, ela explica que a turma do segundo ano é, por si, uma turma muito dividida em termos de afinidades e que estes grupos não se misturam. Por isso, não consegue distinguir se a separação entre surdos e ouvintes acontece apenas por afinidades ou se há um problema em relação à surdez. Notamos durante o trabalho de campo, a formação de subgrupos nesta sala que acompanhava a intimidade entre os alunos, de modo que, os alunos que estudaram na mesma sala no ano anterior quase não interagiam com os novatos e vice-versa. Notamos também que a interação entre estes grupos não era estimulada pela escola. Ela relata ainda sobre um dia que orientou os alunos a formarem duplas e um aluno surdo estava sozinho e então pediu para um ouvinte sentar-se com ele. A dupla foi formada sem questionamento ou reclamação. Entretanto, expõe que isso aconteceu porque o aluno ouvinte em questão é muito “*bacana*” e “*receptivo*” e que não teria nenhum problema para fazer a atividade mesmo que esta fosse realizada com pessoas de outras turmas. E reforça que não sabe se aconteceria o mesmo com os outros alunos da sala, dado que os percebe fechados para os outros que não fazem parte de seu grupo e “*tem a mente fechada para a novidade*”.

Ainda na sala do segundo ano, os alunos surdos interagem com os ouvintes a partir de pedido de caderno emprestado e pequenas brincadeiras utilizando sinais icônicos ou apontando para os objetos. Porém, este comportamento pode ser visto como resultado da intervenção feita pelo intérprete, já relatada, uma vez que no início do ano letivo essa relação

não acontecia. Segundo este intérprete, muitas vezes os alunos ouvintes não se aproximavam dos surdos por desconhecimento deste outro sujeito, de sua língua e cultura. Contou ainda que notava alguns comportamentos preconceituosos na sala quando os surdos emitiam sons, não se articulavam bem ou faziam alguma pergunta que não tinha relação direta com o conteúdo. Houve mudança neste comportamento, como descreve:

[...] quando eu falei do surdo, da dificuldade, da questão linguística eu vi que alunos que já brincavam com os surdos, que aproximavam, aproximaram mais, no sentido de ir lá e mostrar o caderno, de ir lá e falar assim 'eu vou emprestar pra você', de tentar falar, articular em português para o surdo, pra comunicar com o surdo, eu vi que melhorou um pouco. (Vinícius, intérprete)

Os alunos surdos do segundo ano descrevem sua relação com os ouvintes da seguinte forma:

Eu percebo que eles gostam da gente, brincam, há brincadeiras, eles provocam brincando, é tranquilo. (Camila, aluna)

Agora sim, tem troca. Porque aqui não tem preconceito igual antes tinha. Agora parece que eles conhecem os surdos, conhece como é um surdo. (Ana, aluna)

Percebemos que um grupo de ouvintes passou a interagir com os surdos, buscando o contato através de cumprimentos de “bom dia” e perguntando alguns sinais na Libras, o que pode ter levado os surdos a expressar sobre essa relação amigável. Apesar da alteração no comportamento, o intérprete reforça o que foi observado durante o trabalho de campo e pontuado anteriormente a respeito dessa interação surdo ouvinte ao afirmar que os ouvintes aproximavam mais dos surdos com brincadeiras, gestos e expressões faciais, mas que esta comunicação não é suficiente, dado que os alunos não conseguem estabelecer diálogos longos ou saber sobre a vida uns dos outros. Ressaltamos que a escola não promove e estimula essas relações. Lacerda (2006) indica em sua pesquisa resultado semelhante, afirmando que

a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom: tem amigos, vai à escola todos os dias, é bem tratado e tem a intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria desejável para qualquer aluno de sua idade. (p.177).

Notamos, durante o trabalho de campo, que as relações que os ouvintes estabelecem entre si são muito diferentes daquelas que estabelecem com os surdos e o mesmo acontece quando comparamos a relação entre os surdos e destes com os ouvintes. A falta de domínio da

língua impede a criação de diálogos e conversas sobre, por exemplo, o final de semana, festas, namoros e atividades para além da escola entre surdos e ouvintes, culminando, no que foi indicado no trecho acima como algo distante do desejável para esta faixa etária.

A comunicação era feita como descrita pelo intérprete e muitas vezes através da oralidade e leitura labial feita pelos surdos, como indicado em um depoimento de uma aluna surda:

É, é tranquilo (a relação com os ouvintes). Eu entendo um pouco, sou um pouco oralizada, aí eu percebo quando estão falando comigo e entendo um pouco também. Quando eles falam comigo eu falo que tem que ser devagar. Mas eu estou acostumada com ouvintes. (Camila, aluna)

Os alunos não se queixavam da leitura labial que tinham que fazer em algumas situações como assinalado. Observaram que alguns alunos buscavam mais o contato, e outros não se direcionavam a eles. Percebemos que a aluna Camila parece ter uma postura diferente diante dos alunos ouvintes, dado que, como apontado no capítulo 3, sua mãe a estimulou a ter contato com ouvintes quando mais nova. Alguns ouvintes dessa sala começaram a aprender o alfabeto manual e alguns sinais relacionados aos materiais escolares, como livro e caderno, no final do trabalho de campo.

Na visão dos surdos, os ouvintes de sua sala não eram preconceituosos; um grupo deles era mais interessado na língua de sinais e mais aberto a trocas e brincadeiras, como percebemos nas falas abaixo:

Eu percebo que eles (ouvintes) gostam da gente, brincam, [...] eles provocam brincando, é tranquilo. (Camila, aluna).

Agora sim, tem troca. Porque aqui não tem preconceito igual tinha antes. Agora parece que eles conhecem os surdos, conhece como é um surdo. (Ana, aluna).

O preconceito acima referido foi percebido pela aluna no ano anterior (2016) e aconteceu antes da chegada do intérprete na escola. Ela narrou que muitos alunos a chamavam de muda ou dirigiam a ela frases como “você não ouve nada”, “você é burra” e que, em seu ponto de vista, isso era muito preconceituoso. Ana conta que acredita que a situação mudou porque os alunos preconceituosos e bagunceiros haviam mudado de escola. Entretanto, faz-se necessário pontuar que, apesar da mudança de comportamento de alguns alunos, observamos a permanência da distância em relação aos surdos por parte de outros grupos da sala, que não interagiam com eles em nenhum momento.

Os jovens surdos parecem não perceber o distanciamento existente entre eles e os ouvintes, indicando em suas falas que as relações que vivem em sala de aula são normais e suficientes, talvez por ser este o tipo de relação que estabelecem, predominantemente, com ouvintes. A hipótese que temos é a de que, na escola, a relação que estabelecem hoje é menos preconceituosa, em relação ao ano anterior, o que leva à aceitabilidade de relações precárias. Outro fator aparentemente decisivo foi a postura do intérprete que, em oposição ao ano anterior, não adotava uma postura paternalista influenciando menos no modo como os surdos se comportavam em sala, como será indicado no próximo tópico. Tal postura possibilitou o contato direto entre surdos e ouvintes e, mesmo sem o domínio da Libras por parte de seus colegas de sala, os surdos não questionavam seus relacionamentos com eles, visto que estes parecem ser uma experiência positiva.

Já na sala do terceiro ano, a relação parece ser fortemente marcada pelo preconceito visto que encontramos falas como “*os ouvintes desprezam os surdos*”, “*eles não gostam da gente*” ou “*os ouvintes tem preconceito*” no discurso dos jovens surdos. Presenciei algumas dessas situações, como por exemplo, quando os surdos se levantavam para tirar alguma dúvida junto a mesa do professor ou quando deixavam cair algum material escolar, alguns alunos ouvintes diziam “lá vai o mudinho” ou “só podia ser surdo” em tons negativos. Em outros momentos, enquanto os surdos riam de piadas entre si, os ouvintes comentavam sobre as suas risadas, diziam que eram estranhas ou teciam comentários negativos sobre este grupo. Nem sempre os surdos percebiam estes comentários e quando sim, comentavam comigo a situação reafirmando que os ouvintes não gostavam deles. Em nenhuma dessas situações eu me posicionei em sala. Evitei o contato visual direto com os alunos ouvintes para que esse olhar não gerasse constrangimento ou censura de suas atitudes. Entretanto, me sentia bastante incomodada com os comentários e com a inércia dos professores diante deles.

Em uma ocasião, os alunos estavam no pátio durante o horário de artes para confeccionarem bandeirinhas para a festa junina e os alunos do segundo ano também estavam presentes, tornando o grupo de surdos mais numeroso. Uma aluna surda se sentou perto de onde havia um grupo de surdas recortando revistas, e logo outros surdos foram chegando e o grupo se formou ali. Depois de um tempo fui chamada por uma aluna surda do terceiro ano para perguntar a um grupo de ouvintes porque elas estavam rindo dos surdos. O grupo me respondeu que estavam rindo de um vídeo no celular e repeti isso em Libras. Os surdos comentaram entre si que não acreditaram no que a ouvinte disse e que este fato, ou seja, as risadas em relação a eles, é recorrente e, eles atribuem isso ao preconceito por parte dos ouvintes.

Uma aluna chegou a afirmar que os ouvintes não gostam de surdos e, é por isso, que sempre ficam separados e não juntos como deveria ser. Ela indica em seguida que não havia mais ouvintes perto do grupo e que eles sempre evitam a presença dos surdos. As alunas ouvintes ficaram surpresas com a pergunta feita pela aluna surda, entretanto, pouco depois pareciam debochar da situação, cochichando entre elas que não podiam nem rir em paz que eram julgadas. Acredito que, neste caso, pode ter acontecido um mal-entendido entre os surdos e os ouvintes, porém, a atitude de sair de perto e conversar cochichando indica para os surdos uma rejeição a eles.

Os alunos surdos do terceiro ano apontam, em outro momento, um grupo de ouvintes da sua sala, formado por meninos, como aquele sendo responsável por brincadeiras preconceituosas, como indicado no depoimento abaixo:

Não acho muito bom, não (a relação com os ouvintes). Porque os ouvintes desprezam os surdos, falam palavrões e outras coisas. Eu não gosto de estar junto desse grupo de ouvintes. Agora tem outros ouvintes que é bom, mas não tem troca e nem conversa. Tem um grupo só de homens que é muito chato, eu não gosto deles e eles tem ódio dos surdos. (André, aluno).

Este grupo coincide com os nomes dos alunos apontados pelos professores durante o conselho de classe para que seus pais fossem chamados à escola para conversar com a coordenação sobre suas posturas em relação aos surdos. Pelo fato de eles sentarem perto foi fácil localizá-los desde o início do trabalho de campo e acreditamos que as situações preconceituosas continuaram a acontecer devido à falta de sanção. Questionado sobre como é o ambiente em sua sala, dada a divisão feita deste grupo de alunos, o mesmo aluno responde:

Na minha sala tem alguns alunos bons e alguns ruins. Porque, por exemplo, tem alguns alunos que fazem bullying. Eu já vi isso acontecer e eu fiquei na minha. Falta respeito. Também já sofri bullying. Me chamam de mudo, 'sai da frente que você não é vidro'. É um absurdo. Falta respeitar o ambiente. (André, aluno)

Como relatado acima, em muitos dos xingamentos em direção aos alunos surdos era utilizada a palavra “mudo” que parecia causar grande indignação neste grupo. Como apontado por surdos na pesquisa realizada por Peregrino (2015), a palavra “mudo” soa pejorativa e preconceituosa uma vez que remete à incapacidade de falar, o que não acontece no caso dos surdos visto que não se encontram privados da fala, pois apresentam a Língua de Sinais e, em alguns casos, o Português oral. Observamos ainda diferentes posturas diante do preconceito que variavam de acordo com sua motivação, ou seja, em um mesmo aluno conseguimos observar reações distintas para estas situações por terem incitações também distintas.

Indagado como se sentiu quando um ouvinte chamou sua atenção de forma acintosa por estar na frente do quadro e por associar seu posicionamento em sala à sua surdez, o aluno respondeu:

(sinto) Várias coisas. Primeiro, fico triste, magoado, nervoso, fico com ódio, com vontade de bater. Mas não pode bater, né, precisa respeitar a sala de aula, então eu lavo minhas mãos (André, aluno)

Diante da impossibilidade de fazer algo concreto que parece ser indicado pela frase “então eu lavo minhas mãos”, este aluno ainda expõe o que pensa a respeito de quem tem atitudes preconceituosas, expondo que

Se tem preconceito comigo eu não tenho problema não, eu fico preocupado com a minha vida, o que é importante é a minha vida, minha família, Deus, só. A pessoa que tem a cabeça fechada, eu deixo ela pra lá. Eu preocupo com meu caminho, minha vida. Entende? Eu falo sempre, vai que no futuro tem azar. Vai que no futuro tem um filho surdo... Vai pedir desculpa. Vai lembrar que no passado teve preconceito como o surdo e vai se arrepender. Só deus que sabe dessas coisas. (André, aluno)

Percebemos dois posicionamentos que parecem variar de acordo com as atitudes dos ouvintes. Quando tal atitude foi direcionada especificamente ao aluno, sua reação foi imediata e perceptível. Já neste último trecho percebemos uma maneira de lidar e se proteger do preconceito sofrido pelo fragmento “*eu preocupo com meu caminho, minha vida.*” As reações observadas se assemelham ao exposto na pesquisa anteriormente citada onde a autora indica, por meio dos depoimentos de alunos surdos, as possíveis reações ao preconceito que se alternam, ou podem acontecer simultaneamente, entre o desprezo e a responsabilização de Deus, dentre outras. (PEREGRINO, 2015)

Ainda sobre o depoimento acima encontramos semelhante discurso em relação à imprevisibilidade do futuro feito pelos demais jovens surdos, bem como pelo professor de Geografia, ao afirmar que:

Hoje em dia tem linguagem nova aí que chamam de bullying... eu acho que tem sim, o ser humano é um ser preconceituoso... eu não to falando da totalidade dos alunos ouvintes, mas sempre tem um ou outro dentro de sala que puxa a corda dos alunos ouvintes, puxa a corda do restante da sala pra fazer algum tipo de bullying com alguns surdos. Mas quando eu percebo, quando eu vejo, eu já chamo a atenção para parar e tal. E mostrar assim, ó, e falo com eles “hoje você não é surdo, né, você não sabe se amanhã você vai ser cego, ou surdo, ou aleijado, você pode ter um acidente, né.” Então tem que pensar nisso, hoje a gente tá aqui, tô enxergando, tô escutando, tô andando, amanhã você não sabe se você tá, né. Tanta gente que tem um acidente na rua aí, uma doença, não é. Então vamos respeitar, gente. Brincar

saudavelmente é uma coisa, quando começa a passar mais pelo preconceito mesmo e extravasar essa parte aí, é aí que eu não gosto. (Gabriel, professor)

A atitude descrita pelo professor de chamar a atenção dos alunos foi observada duas vezes durante o trabalho de campo, porém, ela não aconteceu em situações que diziam respeito aos surdos. Existe uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ao lado da escola e algumas vezes alunos desta instituição gritavam por um período curto, mas ininterruptamente e, estes gritos eram imitados por alguns alunos da escola que, conseqüentemente, foram tolhidos pelo professor. Este professor, como já indicado, trabalha na escola há bastante tempo e acompanhou a trajetória escolar de muitos dos alunos que estavam matriculados no terceiro ano, o que fez com que a relação estabelecida entre eles parecesse mais próxima. E, por conhecê-los, o professor não tinha tantas dificuldades com a disciplina em sala, diminuindo, durante as suas aulas, as situações de preconceito para com os surdos. Entretanto, ele não estimulava a relação surdo-ouvinte, o que parece reforçar a divisão já existente entre eles.

As situações descritas como preconceituosas também são apontadas pela intérprete de Libras desta turma:

[...] tem uns alunos lá na sala que deixa a desejar. Faz bullying com os surdos, isso é fato. Não é só... qualquer outra pessoa que for lá vai ver isso claramente, os próprios professores veem isso, chama a atenção, fala que vai dar ocorrência, fala isso e aquilo, mas não é só isso. Já teve palestras aqui na escola. Aí cabe ao professor também, né, não somente a gente, os intérpretes, a gente não pode ficar falando por si. Os surdos reclamam, questionam. [...] Mas o resto (da sala), principalmente os meninos lá atrás, os alunos, aquilo ali pra mim é tudo bullying. Tudo deles é zoação, é rir, é debochar da cara dos surdos. Qualquer coisa, se um dá um exemplo lá ou tem dificuldade eles começam a rir. Aí o professor tem que chamar a atenção. Então, é complicado. Isso já foi falado na coordenação, já foi falado, mas tem que tomar uma atitude mais pesada em relação a isso, porque não pode continuar, debochando deles. (Isadora, intérprete)

Como indicado no depoimento, essas situações já foram discutidas durante o conselho de classe. Notamos que, na ocasião, todos os professores que lecionavam nesta turma mostraram ter ciência de tais acontecimentos. Em contrapartida, não foram observadas durante a realização do trabalho de campo atitudes que questionassem este comportamento, como indicado pelo professor como aquilo que deveria ser feito. Uma professora assinalou ainda que as “brincadeiras” aumentaram depois da chegada de um aluno surdo que era mais independente que os demais e conseguia “competir” com os ouvintes.

Foi decidido, no conselho de classe, que para coibir as atitudes preconceituosas dos alunos ouvintes em relação aos surdos, os pais destes alunos, apontados pelos professores

como responsáveis por estas condutas, seriam chamados à escola “*para uma conversa*”, o que é contraditório visto que os professores não tomavam nenhuma atitude em relação a estas situações e apontaram como solução chamar os pais de alguns alunos.

Não tivemos informações se estes pais foram chamados à escola. Uma intérprete informou que acha que isso não aconteceu, visto que nem os alunos surdos ou os intérpretes foram chamados pela coordenação e conclui dizendo que se a conversa aconteceu foi realizada fora do horário de aula dos alunos.

Ainda na turma do terceiro ano, ao mesmo tempo, percebemos que algumas alunas tentavam aproximação do grupo de surdos. Elas foram apontadas pela intérprete e por um aluno surdo como as únicas que buscavam algum tipo de interação com este grupo como observamos a seguir:

[...] as outras meninas, né, as outras alunas. Pode colocar umas 4, 5 pessoas que interagem com os surdos, né, só mais lá do canto mesmo que interagem. (Isadora, intérprete)

com outros (alunos) é quase nada de comunicação. Eu só me comunico com as três. Comunico só com elas. Não tem relação com os outros. Às vezes só um oi. (André, aluno)

Observamos que, por serem abertas a essa relação, as jovens passaram a estar juntas aos surdos com mais frequência em horários em que no início do ano não interagiam como, por exemplo, antes da aula começar, bem como no recreio. Uma delas relatou que sente curiosidade em relação à Libras e, por isso, aproximou-se deles. Principalmente os surdos que se declaram oralizados, pela facilidade da comunicação, indicaram gostar de estar próximos a estas alunas.

Antes sim, sempre junto (com os surdos). Agora eu fico junto com as três meninas ouvintes. A (nome da ouvinte) [...] batendo papo. (André, aluno)

Questionado sobre a mudança relatada acima, o aluno explica:

Porque o grupo de surdos fala da mesma coisa sempre, é sempre a mesma coisa, não muda. Fica falando sobre outros surdos, os nomes de outros surdos. Ah... eu quero falar de outras coisas, como vai ser o futuro, por exemplo, como que vai a escola, os trabalhos, falar de faculdade, preparar as coisas, combinar de passear. (...) aí eu não tenho curiosidade no que eles falam, tenho mais no que converso com elas. Entende?” (André, aluno).

Sobre como aconteciam essas conversas, ele explicou que as alunas aprenderam alguns sinais básicos e, como ele consegue falar um pouco, elas entendiam através da

oralidade, apontada como o caminho inicial dos diálogos. Conta ainda que elas continuavam querendo aprender e, com isso, sabiam mais sinais do que no começo do ano e procuravam assimilar o que ainda não entendiam. Estas alunas também são apontadas como aquelas que auxiliam quando o intérprete falta, avisando sobre trabalhos ou o que deve ser feito na sala de aula.

Uma dessas alunas informou que gosta de estar perto dos surdos e que é legal essa relação, mas não conseguiu explicar o motivo de sua aproximação. Ela disse ser consciente de que são poucos os alunos em sua turma que respeitam os surdos e aponta o mesmo grupo já citado como aqueles que “falam bobagem” e afirma que “às vezes é melhor ser surdo do que ouvir as bobagens que eles falam”.

Um ponto salientado nesta conversa informal com a aluna ouvinte diz respeito à interferência do intérprete na relação ao que os alunos estabelecem entre si. Ela destacou que o intérprete do ano passado era mais aberto aos ouvintes, tinha uma relação de amizade e não interferia no modo como os alunos ouvintes se relacionavam com os surdos, mas afirma que isso mudou. Realçou ainda que, apesar da competência inegável da atual intérprete, ela parecia não ter paciência quando um ouvinte fazia alguma pergunta a ela. O intérprete do ano passado também utilizava de horários em que os professores faltavam para ensinar um pouco de Libras aos alunos e que isso ajudava a melhorar a relação entre os surdos e ouvintes, segundo esta aluna, mas que isso não acontecia mais.

Os alunos que foram apontados como o grupo que fazia piadas preconceituosas afirmaram achar normal ter os surdos como colegas de classe, sem maiores elaborações, e também indicaram o intérprete como um fator que diminuiu a relação que estabeleciam com estes colegas. Suas falas parecem indicar que eles não se consideram preconceituosos e que as piadas e brincadeiras são a forma que eles têm de se relacionar com os surdos. Um exemplo dado por um aluno deste grupo foi que não chamam mais uma aluna surda pelo nome da cidade onde mora, por ser longe da escola, em razão de a intérprete achar ruim, e também não brincam mais com um aluno surdo pelo mesmo motivo. Segundo ele, esse tipo de sanção não acontecia no ano anterior. Podemos inferir, a partir deste depoimento, a força do intérprete na ampliação ou não destas relações, o que acontece sem o respaldo da escola que não garante a este profissional nenhuma norma para subsidiar seu trabalho.

Em síntese, notamos que os surdos não questionam o tipo de relação que estabelecem com os ouvintes, nem cobram o uso da Língua de Sinais dos mesmos. São poucos os alunos ouvintes que buscam algum tipo de interação com este grupo, que se limitam ao espaço físico da sala de aula. Notamos também uma relação fortemente marcada pelo preconceito na sala

do terceiro ano, onde os surdos se mostraram insatisfeitos com essa situação, entretanto não houve espaço para que essas queixas fossem ouvidas pela escola. A inércia dos professores diante dessa situação parece contribuir para que situações como as descritas acima, continuem a acontecer.

Mais uma vez, a realidade se contrapõe à legislação. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) encontramos a definição de educação inclusiva como uma ação em defesa de todos os estudantes estarem juntos aprendendo sem nenhum tipo de discriminação. Porém, como descrito ao longo deste tópico, além da existência da discriminação, não notamos nenhum movimento que buscasse eliminar além da discriminação, as barreiras existentes entre os surdos e os ouvintes. Como aponta Peregrino (2015), surdos e ouvintes compartilharem o espaço físico traz ambiguidade, uma vez que a proximidade entre estes alunos pode favorecer a diminuição de preconceitos, entretanto, apenas a proximidade, sem outras preocupações que vão para além do limite físico, podem reforçar e justificar a discriminação velada.

4.6 O intérprete no ambiente educacional

Por fim, nas relações que destacamos em sala de aula, apresentamos o ator que, durante o trabalho de campo, pareceu ser indispensável para que o vínculo aconteça, tanto dos alunos surdos com os professores, como com seus colegas de sala, a saber, o intérprete de Libras. Segundo Dorziat e Araújo (2012)

Mesmo sabendo que a realidade das escolas e as posturas dos professores com os quais os intérpretes atuam é variada, parece haver uma regularidade em torno da total dependência da presença do TILS nas interações estabelecidas com surdos em sala de aula nas escolas ditas inclusivas. A falta de conhecimento mínimo, por parte dos professores, faz do intérprete um profissional indispensável em todo processo educacional em sala. (pág. 403)

Como já indicado, os professores se dirigiam, na maioria das vezes, primeiramente a este profissional e, com muita pouca frequência, estabeleceram um contato direto com o grupo de surdos. Para os docentes, o intérprete é “fundamental” na sala de aula como podemos observar nos depoimentos abaixo, da professora de História e do professor de Geografia, respectivamente:

Ele é o ponto entre eu e os alunos. Mas mais do que isso, ele me ajuda a compreender o universo desses alunos e auxilia esses alunos a compreenderem

melhor os meus posicionamentos em sala de aula. É [...] ele traz esses alunos pra dentro do meu conteúdo, entendeu? Então sem o intérprete... não seria possível esses alunos terem qualquer crescimento... nem no conteúdo, nem... acredito como pessoas dentro da proposta da escola, entendeu? De entender a visão do mundo... quando eu falo, por exemplo, da história, fazendo uma relação entre o mundo antigo e o atual, essa ponte ela estaria perdida. Como que eu ia passar isso pro aluno se eu não tivesse o intérprete? Então, o papel dele é fundamental.” (Helena, professora)

Ah, importantíssimo, né. (o papel do intérprete em sala) Ele auxilia bastante a gente porque eu sei muito pouco. Durante esse 11 anos [...] eu sei muito pouco de Libras, mas eu consigo comunicar de outras formas também, não é só com Libras que a gente consegue comunicar com os surdos. E sem os surdos, né, pra auxiliar a gente ali e tal ficaria bastante difícil. Eu acho que Libras, por exemplo, na minha concepção, é quase um talento, quase um talento. É... igual tocar violão, né. É difícil, poucas pessoas conseguem tocar bem o violão e eu acho que a mesma coisa, é a mesma coisa pra mim que dominar Libras. Eu não consigo muito não, aquele negócio é difícil, pra mim eu acho bem bloqueante mesmo, o domínio dessa língua. E eu admiro a pessoa que sabe tudo de Libras, o intérprete. Porque eu não consigo aprender além do basicozinho ali, eu não consigo aprender muito não. Tem gente que tem mais facilidade e talvez seja isso igual eu to falando, é talento mesmo da pessoa, de gostar e de aprender rápido isso. Eu acho que é um pouco difícil. E eu acho então importantíssimo esse intercâmbio do professor, os dois professor, o de Libras e o da disciplina com os alunos, isso aí é fundamental, sem dúvida.” (Gabriel, professor)

Percebemos que ambos atribuem um papel central para o intérprete, entretanto sua atuação não parece ser claramente definida. Podemos observar isso pela nomenclatura usada pelo professor de Geografia ao se referir ao intérprete como “professor de Libras”. Durante a entrevista outro nome utilizado pela professora de História foi o termo “professor de apoio” que também pode indicar um desconhecimento em relação à prática de interpretação e tradução em sala. Como indicado por Pereira (2006) o papel do intérprete e tradutor de Língua de Sinais, por diversas vezes, não é claro para os alunos, os intérpretes e sequer para o professor titular. A confusão entre os papéis desempenhados pelo professor e pelo intérprete também é apontada por Dorziat e Araújo (2012) em sua pesquisa, onde os autores afirmam que em muitos casos o intérprete assumiu o lugar do professor dos alunos surdos, sendo esse lugar delegado a ele pelo próprio professor de maneira tácita.

Ainda sobre o depoimento da professora de História, notamos uma forte carga sobre o intérprete que deveria, segundo ela, fazer uma ponte entre o mundo antigo e o atual para que o aluno compreenda o que ela expõe. Para que isso ocorresse, o intérprete deveria ter uma formação também em História para conseguir “trazer” os alunos para o conteúdo ministrado e não somente a proficiência em Libras.

As relações que os docentes estabelecem com os intérpretes se mostraram variadas. Como já dito, apesar dos vínculos aqui apresentados parecerem antagônicos, não esgotam outras possibilidades. A professora de História pareceu estabelecer uma relação mais próxima

com o intérprete, visto que, segundo ela, a presença do intérprete a possibilita acessar certo conhecimento em relação aos alunos. Em seu depoimento ela afirma:

Ah, pra mim é uma maravilha. (a presença do intérprete em sala) Não só porque me ajuda a me comunicar com os alunos, mas justamente por causa desse conhecimento que eles trazem que é importante pra ajudar no meu crescimento e no meu aprendizado também de como lidar com esse alunos e como ajuda-los a chegar no conhecimento, no meu conteúdo. (Helena, professora)

A partir de seu depoimento, notamos que ela significa o papel do intérprete em outro sentido, relacionado a conhecer como é este aluno através de informações dadas por este profissional. Parece que, por ter essa visão do intérprete, a professora buscou, como já indicado, uma aproximação com o mesmo e mudou algumas formas de avaliação deste grupo buscando adequação com a língua materna deles e novas maneiras para realização de provas e trabalhos. De acordo com as Diretrizes da Educação especial de Minas (2017) uma das atribuições do intérprete é oferecer ao professor regente de turma informações sobre as particularidades dos estudantes surdos, reconsiderando junto a ele a melhor forma de exposição dos conteúdos para possibilitar o acesso destes estudantes. Entretanto, não observamos, institucionalmente, um espaço dedicado a isso, de modo que receber ou não estas informações, passa a depender subjetivamente do professor.

Interpelada sobre o motivo de ter realizado estas mudanças, a professora contou:

Porque eu acho que eles merecem, sabe. É [...] eu tenho que avaliar o aluno dentro do que ele pode me oferecer. Então, se pra ele ler um texto muito grande... é... vai ser uma dificuldade, pra eu entender se ele compreende um texto, se ele não compreende se a mensagem ficou clara, se ele atingiu o objetivo que eu queria em termos de habilidades, eu tenho que tornar uma atividade... criar uma atividade confortável pra ele. Que eu consiga avaliar o potencial dele, as habilidades dele e não uma... uma... uma questão que tá além do que ele possa fazer. Eu não posso, por exemplo, pegar uma turma de primeiro ano e dar um vocabulário de universitário. Como que eu vou avaliar? Se aquilo tá muito além do que ele pode me oferecer. Então eu conversei muito com o (intérprete) pra que eu entendesse como que eu iria desenvolver uma atividade pra avaliar realmente se eles entenderam o conteúdo que foi trabalhado dentro de sala. O meu objetivo é entender e aí, o conteúdo... o que você aproveitou desse conteúdo? A partir desse conteúdo você vai fazer uma leitura de mundo um pouco melhor? Você vai compreender melhor a sua realidade? Então eu fiz uma atividade tentando entender se o meu conteúdo estava ajudando eles a ter uma qualidade de vida melhor, uma compreensão de mundo melhor. Então... Eu achei que foi muito válido, porque eu não criei ansiedade neles, eu não dei uma prova enorme e ao mesmo tempo eu não cortei questões. (Helena, professora)

Podemos perceber que foi através de uma relação mais próxima com o intérprete que a professora buscou transformar sua forma de lidar com este grupo de alunos.

Por sua vez, o professor de Geografia, quando questionado como se relacionava com o intérprete respondeu:

Tranquilo também, né. Nunca tive problema nenhum, apesar que eu falei que já peguei vários tipos, desde o mais entre aspas ruim de serviço e o mais competente, mas sempre expus meu ponto de vista, nunca tive atrito com... conflito nenhum com nenhum professor de Libras, eu acho eles importantes, pelo contrário. E... meu relacionamento com eles sempre foram bons. (Gabriel, professor)

Percebemos em seu depoimento que o professor possuiu bons relacionamentos com os intérpretes, mas não indica proximidade com nenhum deles, o que pode ser corroborado durante o período de observação da sala de aula. Essa relação se limitou a cumprimentos no início e final das aulas ou algumas interferências/indicações do professor como, por exemplo, “pergunta se eles fizeram os deveres” ou “pede pra eles pararem de conversar”.

O professor ainda foi indagado sobre como ele acredita que os surdos veem o intérprete e, em seu depoimento, vemos mais uma vez a visão do intérprete desempenhando o papel de professor. Ele disse:

Eu acho que eles veem como um professor mesmo que tá ali pra auxiliar eles. E que sabe tudo de Libras, que tão ali... e que consegue auxiliar também nas matérias, nos conteúdos. Quando o professor de Libras tem alguma dúvida em uma matéria lógico que ele pergunta pra gente, mas alguns já tem tanto tempo que tá ali dando aulas assim junto aos surdos, muitas vezes eles mesmos já sabem o conteúdo da matéria, algumas coisas. Eu acho que eles... eles valorizam sim, eles precisam sim. Eles gostam do professor de Libras. (Gabriel, professor)

Neste trecho não fica claro o que o professor entende por auxiliar e, sendo contestado sobre isso, explica que “auxiliar” significa um intercâmbio entre “a voz do professor” e o “entendimento do aluno”, através da busca de sinônimos das palavras para a compreensão dos surdos.

O verbo “auxiliar” também foi utilizado pela professora de História para descrever como ela percebe que os alunos surdos veem o intérprete, afirmando que acredita que eles valorizam a presença deste profissional para auxiliá-los. Ela completou esta informação lembrando um período em que o intérprete não estava presente por motivo de greve, onde os alunos ficaram perdidos nas aulas, indicando que este profissional pode significar para os surdos a possibilidade de entrar no mundo dos ouvintes.

Na visão dos alunos surdos, a partir de seus depoimentos e da observação, o domínio da língua de sinais pelo intérprete é essencial, como vemos abaixo.

Pra mim você precisa aprender no curso, estudar muito Libras pra conseguir vir na escola interpretar pra gente normal, com clareza. (Ana, aluna)

Ele (o intérprete) é quem faz com que tudo fique mais esclarecido pra mim. Às vezes eu não sei algum sinal, tem alguns sinais que ele trouxe mais de faculdade, mas ele me explica. Eu entendo claro o que ele fala em Libras. (Camila, aluna)

Este domínio, que muitas vezes é visto como pressuposto, não aconteceu em determinado momento do trabalho de campo. A intérprete que iniciou o ano letivo junto a turma do terceiro ano mudou de classe e foi para o primeiro ano do ensino médio. Ela já havia demonstrado não estar satisfeita na sala inicial com as constantes piadas desrespeitosas e preconceituosas, segundo ela, vindas dos alunos ouvintes e chegou a cogitar com os surdos uma mudança para o outro terceiro ano existente na escola, o que não aconteceu. Apenas ela trocou de turma e quando questionada do porquê da mudança para o primeiro ano, explicou-me que conversou com o diretor e achou melhor ser transferida visto que os alunos surdos do terceiro ano são muito infrequentes e que há mais do que a surdez em alguns alunos, como, por exemplo, uma aluna surda que apresenta dificuldades na aprendizagem, atestadas por médicos. Explicou ainda que no primeiro ano havia uma aluna que a mãe estava ameaçando tirá-la da escola pela falta de intérprete e como há muita evasão nessa série ela achou melhor ter uma intérprete de experiência para acompanhá-la.

Em seu lugar ficou uma nova intérprete que acompanhou durante aproximadamente três dias o trabalho da intérprete anterior. No primeiro dia de acompanhamento, a nova intérprete comentou que nunca havia trabalhado em sala de aula nesta função e foi alertada pela colega para não deixar os surdos saberem disso e não passar insegurança a eles.

Quando sozinha em sala, a diferença de sua performance para a anterior se fez visível. Ao me ver novamente em sala, indagou-me porque estava ali e se ficaria todos os horários. Respondi contando a ela que era pesquisadora de mestrado e que alternava entre as turmas, mas quando em uma sala, acompanhava todos os horários. Percebi que esta informação a incomodou e em seguida ela saiu da sala sem avisar aos alunos. Durante este pequeno diálogo entre nós duas, a professora de Matemática explicava a matéria e passava alguns exercícios no quadro; não houve interpretação e quando ela se ausentou da sala os surdos me perguntaram o significado de algumas palavras para tentarem resolver as questões propostas. Aproveitei este momento para perguntar a uma aluna surda o motivo da troca de intérpretes e ela me disse não saber o porquê, acrescentando a informação de que a intérprete sabia muito pouco de Libras e que eu deveria estar ocupando o seu lugar.

Momentos como o descrito acima em que algum professor explicava a matéria ou corrigia exercícios e não havia interpretação passaram a ser constantes, a ponto de duas alunas ouvintes tecerem comentários sobre este fato e também me questionarem por não ocupar aquela posição. Explicava a elas, novamente, sobre o que estava fazendo ali, e elas pareciam entender, porém, continuavam a afirmar que eu seria melhor do que a atual intérprete.

Com isso, os alunos surdos passaram a me procurar durante as aulas como interlocutora com muita frequência. Certa vez, esta mesma intérprete estava tentando explicar a duas alunas surdas um exercício de Português e elas pareciam não entender. Eu estava com a folha de exercício que me foi dada pela professora, como era costume acontecer não só nesta disciplina e, ao perceber que eu lia sobre os exercícios uma das alunas disse a intérprete que não precisava continuar a explicação e me perguntou se eu havia entendido a questão e, respondendo afirmativamente, a aluna me pede para explicá-la. Sinalizei apenas o que a questão pedia e as alunas continuavam com dúvida e me perguntaram o que era verbo imperativo e eu disse a elas para perguntarem à professora. Uma delas levantou da mesa e pediu para que eu prestasse atenção nela. Ela foi até a professora e fez a pergunta sem o auxílio da intérprete. Por ser oralizada, a professora respondeu oralmente e apontou algumas palavras em seu caderno. Ao retornar para sua mesa ela sinalizou para mim o que a professora havia dito e perguntou se estava tudo certo. Respondi que sim e as duas continuaram a atividade sem o auxílio da intérprete que se encontrava sentada de frente para o grupo de alunos surdos e não interferiu mais na realização da atividade.

Nos raros momentos em que a intérprete realizava a tradução, poucos alunos prestavam atenção nela porque, segundo eles, faltavam informações no que ela falava e o entendimento ficava comprometido. Uma aluna oralizada me relatou que optou por olhar apenas para o professor e que, mesmo perdendo algumas informações, conseguia compreender melhor o que estava sendo exposto. Em determinado dia, a professora de Biologia fazia perguntas oralmente para a turma e poucas delas estavam sendo traduzidas. Em conformidade com o que havia me dito, esta aluna olhava fixamente para a professora e quando sabia a resposta virava para mim, que estava sentada atrás dela, e respondia ao questionamento. Eu tentava encorajá-la para responder a professora, mas ela dizia que precisaria de uma intérprete para isso. Segundo Botelho (*apud* CAMPOS, 2008, p.25) quando a disciplina se torna inacessível devido às frequentes discussões orais e também à falta de uma língua que possibilite acompanhar as aulas, o aluno surdo se ausenta.

Cenas assim, em que eu era tida como referência para os surdos repetiram-se com frequência quando eu estava presente nesta turma. Por coincidência, o intérprete da outra sala acompanhada por mim estava em greve e, com isso, também passei a ser solicitada por estes alunos.

A intérprete novata se mostrava insatisfeita com esta situação, mas não se pronunciou até o momento em que um surdo me viu conversando com os demais e disse para ela que deveríamos trocar de lugar, ou seja, eu deveria estar em pé interpretando e ela deveria ficar sentada observando. Ela se irritou neste momento e afirmou calorosamente que a intérprete era ela e não eu. O aluno disse que estava brincando e ela retrucou dizendo que não havia gostado da brincadeira. Ao final do dia, os surdos disseram conjuntamente que até podia ser uma brincadeira, mas que era verdade, eles queriam que eu assumisse o lugar da intérprete. Informaram também que fizeram uma reclamação com a direção sobre o desempenho da intérprete que, segundo eles, era insatisfatório, como relata um jovem em seu depoimento, ao relembrar o ocorrido:

Antes, a primeira intérprete, ela era muito ruim. Não era perfeita, sabe, não sabia muito a Libras, sabia poucos sinais. Ela ficava sempre sentada. Não dava pra entender. E é preciso explicar tudo claramente. Mas ela não, ela ficava sentada, interpretava pouco e conversava de outras coisas. Eu reclamei algumas vezes com o diretor [...]. (André, aluno)

Contando um pouco mais sobre essa experiência, o jovem explicita:

[...] foi muito difícil. Ela explicava e eu não entendia nada porque ela só sabia o básico, igual criança. Eu não entendia nada. Por exemplo, “precisa fazer este trabalho, precisa fazer agora”, ela demorava, fazia tudo muito devagar. Por exemplo, ela não explicava tudo que o professor falava completo não, ela sempre pulava, ficava conversando. E precisa explicar. Eu reclamei sim. É meu direito. Preciso entender tudo claramente. Como que vou fazer? Meu futuro vai ser pior. E aí chega na prova e a culpa é do intérprete. Precisa reclamar. (André, aluno)

Após as reclamações relatadas acima, a intérprete foi chamada pelo diretor para uma conversa, acontecendo o mesmo comigo. Quando a coordenadora pedagógica me chamou em sala e disse que o diretor queria me ver, logo imaginei do que se tratava. Foi a única vez durante o tempo em que estive na escola que o diretor teve uma conversa formal comigo. Nesta conversa ele disse que eu estava proibida de interpretar ou interferir nas aulas, acrescentando que meu papel ali era apenas de observadora, não devendo exercer uma função que não era minha.

Apesar de ter previsto sobre o assunto da conversa não tive reação imediata e retornei à sala do diretor no dia seguinte para explicar o que estava ocorrendo em sala. Sem discutir sobre a competência da intérprete, relatei que apenas interpretava quando era solicitada pelos alunos e não fazia intervenções durante as aulas ou durante a interpretação da funcionária da escola. Essa segunda conversa teve um tom mais informal e o diretor revelou que estava consciente de que os alunos se encontravam insatisfeitos com a intérprete. Disse ainda que tinha clareza de que eu realizava as interpretações apenas quando solicitada, completando que se o cargo estivesse sendo ocupado como realmente se deve, esta situação não estaria acontecendo. Entretanto, reforçou que eu deveria manter a postura de observadora visto que ele já estava buscando soluções para a situação. Finalizou a conversa dizendo que os surdos gostavam e confiavam em mim uma vez que pediram a ele para que eu ocupasse o lugar da intérprete, mas que, por motivos de desvio de função e organização da escola, isso não poderia se realizar.

Neste mesmo dia, durante o recreio, os surdos já estavam curiosos para saberem o que eu havia conversado com o diretor. Pedi para que todos se reunissem e contei como tudo aconteceu, e as reações foram diversas. Em um primeiro momento, houve um sentimento como o de revolta e os surdos sinalizavam fervorosos que era um absurdo já que o que eu fazia ajudava-os, e já a intérprete não. Reforcei que não era uma decisão minha e que eu precisava respeitar o que foi pedido. Aos poucos eles se acalmaram e diziam que “tudo bem”, mas que reclamariam mais uma vez junto à direção já que não podiam mais continuar sendo prejudicados. André relata em seu depoimento como se sentia diante desta situação:

É um absurdo. Como que o governo contratou? Eles me falaram que ela já tinha formado, e ela pensou que formou e acabou. E não é assim. Precisa fazer curso diferentes, precisa contato com surdos. Ela tinha pouco contato com surdo. Se tem muito contato com surdo você consegue interpretar, desenvolver. E ela tinha pouco contato. Mas eu tive paciência, aguentei duas semanas, reclamei e pronto. (André, aluno)

[...] Falei (para o diretor) que a intérprete era ruim, ela explica e eu não entendo nada. ela explica pouco, não explica tudo da matéria não, fica batendo papo de outras coisas. falei que ela era ruim, que precisa explicar as coisas certo. O professor está falando e ela fica falando de outras coisas. precisa prestar atenção na matéria. Aí eu falei, reclamei. (André, aluno)

Os alunos do segundo ano perguntaram se a mesma proibição de interpretação valeria para eles e eu disse que sim, dado que o diretor reforçou que eu não deveria ocupar a posição de intérprete na escola. Os alunos dessa turma também ficaram insatisfeitos, pois estavam sem

o intérprete por motivos de greve. Camila contou em seu depoimento sobre a ausência de intérprete neste período de greve:

Eu fiquei nervosa. Eu não entendia tudo. Tudo é muito difícil. Eu pedi pra substituírem (o intérprete). Não há aprendizado para surdo sem intérprete. Nas provas eu me saí mal. Eu não quero ser passada de ano. Nas provas eu fui mal. Falta aprendizado, falta explicação. Eu ficava só calada. (Camila, aluna)

Ao dizer que não quer ser aprovada, a aluna parece indicar não querer um tratamento assistencialista, mostrando que sabe de seu direito de acesso aos conhecimentos e consciência de que a escola tende a aprová-los, mesmo sem o domínio desses conhecimentos. Ela conta ainda que fez reclamações junto ao diretor:

Eu perguntei por que não tínhamos intérprete. Ele disse não saber. Disse que poderia ser por causa da greve. Mas quando o intérprete chegou pra fazer a inscrição ele colocou o telefone. Por que que não liga pra saber o que aconteceu? Sim. Eu sei que greve é um direito. Então eu ficaria calada se soubesse que é por causa da greve mesmo. Pedi que ligassem para ele. E eles sempre falam que não vão ligar. É que sem intérprete meu desenvolvimento não é bom e não gosto disso. Mas não quiseram ligar. Precisei me calar. Parei de reclamar.” (Camila, aluna)

Percebemos a partir do trecho acima, que Camila parece se indignar, não tanto com a ausência do intérprete, mas com a falta de informação da direção a respeito do que estava realmente ocorrendo e, com isso, ela se sentia prejudicada.

Na semana seguinte a estes eventos, cheguei em sala e percebi que a intérprete havia sido dispensada e os alunos confirmaram este acontecimento. Porém, não existia uma data certa para a contratação de outro profissional. Os alunos brincaram que eu poderia interpretar já que quem reclamou junto à direção sobre mim não estava mais presente. Eu apenas sorri e eles afirmaram que voltariam a conversar com o diretor sobre esta possibilidade. Disse-lhes que era provável que ele não autorizasse já que aquele não era o lugar que eu deveria ocupar. Mesmo assim, um deles tomou a frente e foi novamente pedir ao diretor para que eu interpretasse enquanto a escola não contratasse alguém. Como imaginava, este pedido foi negado, contudo, o aluno retornou à sala afirmando que “não custava tentar”.

Os alunos do terceiro ano passaram mais uma semana sem a presença do intérprete em sala. Durante este tempo, muitas vezes eles reclamavam que não estavam entendendo a matéria e, conversavam entre si sobre outros assuntos; não só os alunos que não se consideram oralizados, mas todos, uma vez que, os professores davam suas aulas normalmente, sem dispensarem atenção especial a este grupo.

O mesmo aconteceu na sala de segundo ano com a continuidade da greve, que durou aproximadamente três semanas, por parte do intérprete, como observamos a partir do depoimento da professora de História:

Eu percebi quando o (intérprete) passou um tempo afastado, né... aquele período de greve e tudo... que eles ficaram muito perdidos. [...] Porque... foi o período em que a Camila pegou o livro para ler no meio da minha aula... eles ficaram totalmente desconectados, eles ficaram isolados e eu tentava, perguntava se eles estavam entendendo... mas eles ficavam só copiando. Então, quer dizer... o objetivo da aula não é copiar. Copiar é pra facilitar o entendimento deles pra quando ele se esquecer de uma coisa ir lá e consultar, eles não estão ali pra ficar só copiando, copiando, copiando. E foi o que eles fizeram durante o período que ele ficou afastado.” (Helena, professora)

Os alunos surdos ficavam à parte do que estava acontecendo e os professores, em sua maioria, não chamavam a atenção deste grupo e isto continuou até a volta do novo intérprete.

Durante vários momentos os alunos relataram problemas para realizarem os exercícios e as provas por não terem tido acesso aos conteúdos escolares, seja pela falta de domínio da língua pela profissional contratada ou pela ausência justificada pela greve. Houve também reclamações em relação à postura de alguns professores que chamavam a atenção do grupo de surdos para a explicação, mas se viravam para o quadro ou então falavam rapidamente impossibilitando a realização da leitura labial por parte de alguns surdos.

Como dito anteriormente, depois de aproximadamente uma semana, uma nova intérprete foi contratada pela escola. Ela já havia trabalhado ali e, por isso, conhecia alguns dos surdos que ficaram satisfeitos ao vê-la. Perguntei se já se conheciam e alguns responderam que sim, já a tiveram como intérprete; outros explicaram que nunca a viram interpretar, mas conheciam seu trabalho e sabiam que agora não teriam mais problemas para compreender as matérias.

Nas situações relatadas acima, o intérprete pareceu assumir um papel central na vida escolar dos alunos surdos, sendo ele o responsável, para além da comunicação, pelo processo de ensino/aprendizagem deste grupo, visto que sua ausência parecia significar grandes perdas em relação aos conteúdos ministrados. Esta realidade se mostra em conflito com a legislação apresentada que, como já indicado, diz do trabalho do intérprete enquanto mediador entre duas línguas, cujo objetivo é apenas viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Ao ser questionado sobre como acredita que os alunos veem seu papel em sala, um dos intérpretes parece estar ciente dessa centralidade acima apontada, como percebemos em seu depoimento:

Os alunos me veem como uma peça principal, que sem eu eles não conseguem andar, eles não vão aprender, eles não vão desenvolver e eu sinto que eles me veem como profissional, que eles veem que eu faço o melhor, eu sinto isso, que eles veem que eu sou interessado, eu gosto do que eu faço, eu percebo isso neles. (Vinícius, intérprete)

Indagado sobre como se sente sendo a “peça principal” como por ele colocado, o intérprete completa:

É um pouco cansativo porque o trabalho não é só de um, o trabalho deve ser do grupo. Incluir não é fácil porque envolve material, envolve estrutura, envolve toda a comunidade escolar, direção, os pais, os alunos ouvintes, os professores, a supervisão... parece que colocou o intérprete a gente já resolveu, agora a inclusão está feita na escola e não é. Então a carga parece que fica toda para o intérprete. Se o intérprete... se o aluno não tirou boa nota “ah, o intérprete que não foi bom, que não é bom”, fica esse peso, essa carga, eu sinto isso. (Vinícius, intérprete)

Podemos perceber no trecho acima, mais uma crítica à forma como a inclusão é feita nesta escola, quando o intérprete afirma que “*parece que colocou o intérprete a gente já resolveu*”. Essa crítica fica mais evidente em outra parte de seu depoimento, quando indagado sobre como percebe a parte pedagógica em relação ao surdo na escola:

Ele (o aluno surdo) é deixado de lado porque como eu falei, se colocou o intérprete, é o intérprete que tem que fazer, é o intérprete que vai ver como que o surdo vai aprender aquele conteúdo, como que ele vai interpretar, o intérprete vai ver se ele vai traduzir a prova, se ele não vai traduzir, tudo fica na mão do intérprete. O intérprete tem que ver se essa atividade é uma atividade voltada pra ele ou não é, é um método voltado pra ele ou não é, tudo é o intérprete que tem que ver, não tem iniciativa, não tem comunicação. De falar assim “ah, eu pesquisei isso daqui ó, trabalha isso daqui com o surdo”, não tem. Fica só o intérprete e pronto. (Vinícius, intérprete)

Mais uma vez podemos perceber que, nesta escola, o intérprete parece assumir a centralidade na vida escolar dos jovens surdos. O intérprete indica ainda como ele acredita que esta situação poderia ser diferente se, por exemplo, o posicionamento dos professores fossem outro.

Na sala de aula o professor ele é autoridade, máxima. O intérprete ele é uma, ele é um apoio, ele é... ele está ali pra facilitar a comunicação. Facilitar não quer dizer que toda comunicação vai depender de mim não. Porque um professor que tem um aluno surdo ele pode chegar e dar um bom dia pro surdo, sem passar por mim a tradução. Por que? Porque é um aluno dele. Ele tem que ter essa aproximação. É... é lógico que na hora de um conteúdo, na hora de uma tradução, de uma aula teórica, eu vou fazer. Mas ele pode perguntar olhando pro surdo, ele pode, é, usar um método ali na hora no quadro, um desenho, uma foto pra atingir o surdo e não deixar só pra Libras, tudo que eu falar aqui a Libras vai da conta, o intérprete vai dar conta de fazer e não é. Ele precisa pensar mais no surdo, quando ele for

preparar a aula ele tem que lembrar que lá na sala tem um surdo que é aluno dele. Falta isso. (Vinícius, intérprete)

Notamos no depoimento acima que o intérprete parece atribuir ao professor a responsabilidade de aproximação do surdo, bem como de pensar neste aluno enquanto realiza as atividades inerentes à docência. Ele atribui a sua profissão a função de tradutor, o que está em harmonia com sua prática observada durante o trabalho de campo. O intérprete ainda parece indicar que se vê como um facilitador da comunicação, mas não inteiramente responsável por ela.

Críticas semelhantes as relatadas acima, também são feitas por outra intérprete dessa escola. Ela conta que quando chegou à escola pela primeira vez os surdos ainda se encontravam em salas separadas e por causa de uma denúncia junto à secretaria de educação, visto que a legislação já falava em inclusão, os surdos passaram a frequentar as salas com os ouvintes. Ela relata:

Mesmo colocando na mesma sala, não era uma inclusão. E isso até hoje não é tão diferente, mudou um pouco? Mudou. Por que? Porque eu fui uma das intérpretes daqui que briguei muito por causa disso, de peitar a direção, de falar “olha, os meninos estão em sala, mas eles não estão incluídos”, falei isso com direção, com professores, com coordenadores, eu sempre falava isso, era o que eu observava e isso sempre me incomodou, sempre. Porque, pra começar, as direções aqui nunca deram essa abertura pra gente, nunca respeitaram, chamavam os surdos de mudinhos, de DA’s e assim, nunca tiveram interesse em realmente conhecer a escola inclusiva, então o correto é primeiro ter uma conscientização, desde a secretaria de educação, que não tem também nenhum interesse, é só fachada e passa isso pras direções de escola e as direções elas não estão nem aí, elas não preocupam, elas acham que o trabalho é todo do intérprete, que o intérprete tem que se virar. Então o intérprete ele não tem esse apoio da escola, da direção, do próprio sistema, não tem, a gente vê claramente. É lógico que de um tempo pra cá, de tanto a gente falar, a gente vê que tem algumas mudanças. E assim, os próprios colegas, os alunos, eles assim... existe aquela diferença, um, dois, mais ou menos na sala é que às vezes tenta chegar próximo. Mas a gente vê literalmente essa diferença. (Amanda, intérprete)

A intérprete, como já pontuado por outros profissionais, salienta a falta de apoio institucional, ou seja, as direções, seja ela a atual ou as que já passaram pela escola, não deram abertura para os intérpretes e não procuraram saber o que seria uma escola inclusiva. Com isso, ela aponta uma sobrecarga de sua função ao afirmar que, para a escola, o trabalho de inclusão é todo do intérprete. Menezes & Lacerda (2017) apontam que os intérpretes têm potência para dispor/auxiliar as instituições, entretanto falta um espaço próprio para que se constituam enquanto profissionais que fazem parte de um processo de inclusão.

Além da crítica, a intérprete também expôs como deveria ser a postura da escola para evitar a situação anteriormente descrita de sobrecarga da função dos intérpretes:

Entra professor, sai professor, tem os professores efetivos que acha que pode mandar na escola, tem os professores designados que chegam desinformados e aí a gente, o intérprete que tem que ficar conversando com esses professores como que deve trabalhar com esses alunos. Então o ideal seria ter uma pessoa da direção, da vice-direção, da coordenação com esses conhecimentos que a gente tem, o intérprete tem, pra estar orientando as pessoas tanto os professores efetivos como os designados que entram e saem o tempo todo. Então não existe essa pessoa pra fazer isso. (Amanda, intérprete)

[...] Não existe esse profissional aqui pra fazer isso. E o intérprete fica angustiada por quê? Porque o intérprete estuda, o intérprete pesquisa, o intérprete participa das mudanças das leis, sabe, das resoluções e nada acontece. Então o intérprete aqui ele não tem voz. Não to falando pra defender o surdo. Mas pra garantir o direito que eles tem. Então, o meu... o papel que eu exerço aqui não é só de intérprete. Mas de tentar pelo menos garantir os direitos previstos por lei que eles tem e, no entanto, muitas vezes não é respeitado, eles são colocados de lado, infelizmente. (Amanda, intérprete)

Percebemos em seu depoimento o entendimento de exercer uma função além daquela para a qual foi designada, como também indica o resultado do já citado estudo feito por Dorziat e Araújo (2012), onde os intérpretes apresentavam ter consciência de desenvolverem funções que não eram inerentes ao seu cargo, tendo como justificativa à realidade escolar que não permitia a limitação de suas atividades. Deste modo, as ações que geram o alargamento da função desempenhada pelo intérprete não devem ser vistas de maneira subjetiva, pois são

fruto de um descompasso entre políticas que foram construídas a partir de ideias simplistas e ilusórias de inclusão, formações inadequadas e contextos escolares que se mantêm excludentes. Este descompasso contribui para invisibilizar as diferenças surdas em sala de aula e restringir os espaços de discussão sobre a construção dessa nova identidade profissional: o TILS (intérprete e tradutor de língua de sinais). (DORZIAT e ARAÚJO, 2012, p. 408).

Percebemos no mesmo depoimento uma crítica à falta de apoio pedagógico como foi indicado também por professores da escola. A intérprete informou que ela sanava dúvidas de professores novatos de como trabalhar com os alunos surdos e que esta função deveria ser desenvolvida por um especialista. Mais uma vez, também notamos uma reclamação em relação a falta de espaço destinado ao intérprete que poderia contribuir para sanar dúvida em relação aos surdos, resumido na frase “*o intérprete aqui ele não tem voz*”.

Parece ser devido ao descompasso descrito anteriormente, as diferentes posturas dos intérpretes educacionais que pudemos observar ao longo da pesquisa que se dividem em duas: uma postura paternalista e outra em consonância com as atribuições expostas no capítulo 2. A primeira postura chama a atenção, como já anunciado, por seu forte traço paternalista, onde este profissional realizava tarefas que não eram de sua responsabilidade, como, por exemplo,

definir as duplas de uma atividade em sala, responder a questões sem direcionar a pergunta ao professor, ordenar como deve ser feito um cartaz para a apresentação de trabalho ou se ausentando da sala durante o período de aulas. Essas atitudes estão em desacordo com o estabelecido nas Diretrizes da Educação Especial de Minas Gerais (2017) que diz que os intérpretes devem redirecionar ao professor regente as dúvidas dos alunos surdos e estimular a relação direta com este professor, dentre outras. Atitudes em desarmonia com uma postura ética também foram observadas entre os profissionais pesquisados por Dorziat e Araújo (2012) que, em diversas situações, desconsideraram a mediação professor-aluno, sendo esta situação agravada pelo fato de que muitos professores se ausentam do processo educacional do surdo devido à presença do intérprete. Tal postura paternalista não foi alvo de indagações ou críticas por parte dos professores, durante a realização do trabalho de campo. Todos aparentavam estar acostumados com a forma como este profissional se comportava por atuar muitos anos nesta escola. Os alunos surdos afirmavam que gostavam de seu trabalho e a preferiam em relação ao atual intérprete como observamos nos depoimentos abaixo:

[...] tinha troca, ela conversava com a gente, explicava as coisas. O (intérprete) é mais ou menos. Parece que ele é tímido, não conversa com as pessoas. (Ana, aluna)

porque ela ajudava a gente, ajudava a fazer trabalho, lembrava de prova. (Lucas, aluno)

Apesar da preferência, em nenhum momento os jovens questionaram a proficiência do intérprete atual e o avaliam como bom neste quesito, afirmando que não tinham nada do que reclamar sobre a Língua de Sinais. A diferença está entre a postura diante de algumas situações como, por exemplo, ajudar em trabalho e lembrar de provas, atitudes que não foram observadas no intérprete do ano letivo de 2017.

Em contraposição, observamos intérpretes com posturas em congruência com sua profissão, fazendo a triangulação professor/intérprete/aluno ao tirar dúvidas dos alunos surdos, não interferindo nas decisões destes alunos, por exemplo, e, devido a algumas situações, frisavam junto aos alunos a posição que ocupavam, como, por exemplo, um aluno solicitou à intérprete para que ela conferisse se seu exercício estava correto e ela o avisou que não era a professora, e ele deveria se dirigir à regente da aula. Essa situação se repetiu algumas vezes e a atitude da intérprete foi a mesma. A reação de alguns surdos foi dizer que ela era “má”, em tom de brincadeira, e ela explicou mais uma vez a função que exercia ali, sua formação e, por isso, não poderia responder.

Essa reação dos alunos me chamou a atenção e comecei, em alguns momentos, a indagá-los de maneira informal sobre a postura dos intérpretes. A intérprete do caso relatado acima era vista como exigente, brava e a frase “*ela não ajuda os surdos*” foi usada muitas vezes para descrevê-la. Como já relatado, ela os acompanhou apenas no início do ano letivo e sua segunda substituta possuía uma relação mais próxima com os alunos e, por isso, era classificada como legal, divertida e amiga. No depoimento de um surdo ele diz:

Ela é ótima. Nós trocamos informações. Se tenho dúvida, eu pergunto. Ela pergunta se eu entendi e eu falo que entendi sim. Falamos sobre os trabalhos, falamos das atividades, ela interpreta tudo. (André, aluno)

Descrição semelhante é dada pela própria intérprete quando questionada sobre sua relação com os surdos:

Oh, dentro da escola é profissional. Mas, é... amizade é... se eles precisar de alguma coisa, né. Não assim, é.. igual a gente ser a bengala do surdo, né. Não sei se você já ouviu falar sobre isso. É, você fazer tudo pra eles de mão beijada. Não, não é dessa forma. Mas assim, o que eles precisarem conta comigo. (Isadora, intérprete)

Outro intérprete também descreve sua relação com os surdos afirmando:

Eu estabeleço uma relação mais profissional, a gente é humano, a gente acaba fazendo amizade, brinca às vezes, né, mas eu tento ser mais profissional, eu tento ser neutro naquilo que eu traduzo, não deixar influenciar, é, não tirar e não acrescentar nas informações. Eu tento ser neutro. Ser uma figura que está ali pra facilitar a comunicação, não pra resolver todos os problemas ou pra ser a peça chave. Eu estou ali pra facilitar. Eu sou uma parte da inclusão, eu não sou a inclusão. (Vinícius, intérprete)

E completa afirmando que os surdos, de uma maneira geral, ainda não têm autonomia em sala, por vários motivos como

[...] o histórico de vida dele, começa na família, a família vê o surdo como um dependente, ainda, infelizmente, tem família que vê o surdo como incapaz. Eu já vi família que não deixa o surdo sair por causa do medo do surdo não voltar, alguém pegá-lo na rua. E também na própria instituição, nas escolas, né, desde as séries iniciais o professor ele não dá autonomia para o surdo, o surdo ainda o vê como coitado, ele muitas vezes ele aproveita dessa situação de ser surdo e achar que as pessoas que tem que fazer as coisas pra ele, que tem que ajuda-lo, ele fica nessa posição e aí ele vai... vai passando o tempo, vai passando os anos, ele sem muito estímulo em volta dele, ele para, ele só espera o outro, ele só espera o intérprete, ele só espera o ouvinte fazer alguma coisa pra ele. (Vinícius, intérprete)

O intérprete, ao mesmo tempo que afirma sobre sua prática em sala, sua relação com os alunos e sobre como enxerga sua função, parece fazer uma crítica à postura da escola ao

afirmar ser uma parte da inclusão e não a inclusão. Ainda notamos em seu depoimento uma análise de como os professores se portam diante do surdo contribuindo para a dependência destes alunos em relação aos intérpretes. Além disso, o intérprete também comenta da importância da família, juntamente com a escola, para estimular este jovem a se afirmar e se colocar enquanto um sujeito autônomo. Como aponta Nonato et al. (2016), a fase da juventude se configura como aquela em que o sujeito possui condições psíquicas e biológicas para dar todo desenvolvimento ao processo de construção enquanto sujeito autônomo. Entretanto, como lembram os mesmos autores, a capacidade do indivíduo de fazer escolhas e decidir por si mesmo, ou seja, sua autonomia “é resultado de um processo de construção dialógica de toda uma vida.” (NONATO et al., 2016, p. 279). Assumindo a posição de que o ser humano é, em sua essência social, a construção da autonomia, além da relação do sujeito com ele mesmo, passa pela sua relação com o outro. (NONATO, 2016). Entretanto, este aspecto parece ausente na vida do jovem surdo, como indicado no depoimento do intérprete. A falta de estímulo/relação com a família parece dificultar seu processo de construção de autonomia. Por parte da escola e seus atores, o que dificulta a autonomia parece ser a falta de reconhecimento do jovem surdo enquanto sujeito com uma visão de mundo, valores e comportamentos que lhes são próprios.

Percebemos que alguns dos jovens desta escola demonstraram insegurança, principalmente em situações em que o professor indagava questões para a sala e, apesar de responderem para o intérprete, quando este profissional ia reportar ao professor, os alunos pediram para que ele não o fizesse.

Por fim, todos os intérpretes entrevistados relataram a falta de abertura na escola para intervenções que pudessem esclarecer sobre a surdez, o aluno surdo e, assim, contribuir para mudar situações que ainda ocorrem, o que foi corroborado pela observação. Deste modo, a maneira como a escola lida com este profissional, sem levá-lo em consideração enquanto possível conhecedor das especificidades dos surdos parece contribuir, entre outros fatores, para a perpetuação da falta de relação entre o docente e o intérprete de Libras, o distanciamento entre professores e alunos surdos, e entre estes últimos com os alunos ouvintes.

4.7 Inclusão pra que/quem?

Nesta pesquisa, ao buscar compreender a experiência escolar de jovens surdos não podemos perder de vista a estrutura escolar, marcando tempos e espaços e influenciando a

atuação de professores, intérpretes e dos próprios alunos. É importante considerar também as atuais políticas de inclusão, sem nos esquecermos, no entanto, das ações dos sujeitos no dia a dia da escola.

Dessa forma, entendemos a escola enquanto espaço sócio-cultural, ou seja, compreendemo-la a partir do olhar cultural, levando em consideração os sujeitos que ali estão, enquanto seres sociais e históricos. (Dayrell, 1996) Com isso, a escola possui uma dupla dimensão: institucional, ou seja, as regras e diretrizes que tem por finalidade unificar os sujeitos e o cotidiano que diz respeito às complexas relações estabelecidas entre os sujeitos. (Dayrell, 1996)

Nesta perspectiva, devemos entender os estudantes como sujeitos socioculturais, que chegam à escola com experiências/vivências que lhes são próprias, como aquelas apresentadas no capítulo 3, que trata de sua condição juvenil. Essas experiências constituem o material principal que o jovem utiliza para expor sua cultura. (Dayrell, 1996). Porém, tais aspectos, como sua relação com a família, o trabalho, o que fazem em seu tempo livre para se divertirem, parecem não serem levados em consideração no cotidiano escolar.

Apesar de terem experiências distintas, os jovens participantes da pesquisa chegaram à escola e carregam consigo a expressão visível de sua cultura, a Língua Brasileira de Sinais. Em um primeiro momento, a escola parece levar esta particularidade em consideração, mesmo que de modo limitado, dada a presença do intérprete educacional que visa garantir o acesso ao conhecimento escolar através da Libras. Contudo, a realidade mostrou que a escola ainda exerce fortemente uma função homogeneizadora sobre os alunos, como, por exemplo, quando professores decidem pela não flexibilização de atividades ou cobram dos alunos surdos a mesma postura dos ouvintes, ou seja, quase demandam sua oralização, principalmente quando da ausência do intérprete.

Ao longo deste capítulo indicamos, ainda, situações que marcam a invisibilidade dos alunos surdos, como a conduta dos professores perante a sala negligenciando o aspecto visual na educação destes alunos, adotando com frequência práticas orais que os excluam das atividades, a ausência de um planejamento pedagógico que leve em consideração a surdez e a falta de atenção dispensada a este grupo.

Ao contrário do que indica Charlot (2013), onde a heterogeneidade das formas de aprender assume um papel fundamental no ambiente escolar, observamos durante a pesquisa, práticas que não levam em consideração as diferentes formas de apreender o mundo. Assim, predominaram as práticas de uma didática tradicional, que utilizam o quadro, a cópia e o

livro, os quais, segundo o mesmo autor, podem não fazer sentido para alguns alunos visto que pressupõem a disposição do aluno em apreender.

O autor aponta ainda uma nova dimensão do saber, para além de se apresentar como uma atividade ou como um patrimônio, assumindo o papel de mercadoria, “que permite passar de ano e passar no vestibular” (Charlot, 2013, pág. 180), o que parece marcar vigorosamente a relação dos jovens surdos com o conhecimento no caso desta pesquisa. Como apresentado, a nota, o visto, a preocupação em atingir a média no bimestre e o passar de ano parecem ditar a importância de uma atividade e não o aprendizado em si. Esta postura diante do conhecimento parece ser fruto das práticas realizadas na escola que levam os jovens a adotá-la, não sendo um problema dos alunos em si.

Questionamos assim se, nas dinâmicas descritas da sala de aula, há a criação de significados por parte dos alunos, visto que, para Salvador (1994), isto é central no processo de ensino/aprendizagem. O autor expõe que o aluno constrói significado quando demonstra capacidade de estabelecer relações não arbitrárias entre o que aprende e o que já conhece e, por isso, a importância de metodologias diferenciadas para auxiliar os alunos a fazerem esta conexão, o que parece não acontecer nesta escola. Nesse caso, a limitação da aprendizagem enquanto mera repetição memorística coincide marcantemente com o que foi observado nas aulas acompanhadas.

Para os alunos surdos a questão se torna ainda mais complexa, dado que o professor não se expressa através da Língua de Sinais, língua materna destes alunos, e, como visto, em muitas situações, não leva em consideração a particularidade linguística deste grupo e sua presença em sala, dada a realidade de invisibilização que constatamos. Estes fatores parecem dificultar ainda mais a criação de significados por parte destes jovens.

Salvador (1994) diz também da importância do professor, que se constitui enquanto fator determinante para despertar a intencionalidade dos alunos em relação à aprendizagem significativa. Como descrito, os professores pouco interagem com os alunos surdos, delegando ao intérprete a execução de tarefas que seriam do docente, o que parece contribuir para a falta de uma aprendizagem significativa.

A ausência de um posicionamento dos professores diante do grupo parece gerar, ainda, a confusão entre os papéis que devem exercer o docente e o intérprete. Essa situação pode ser fruto de falta de informações e formação dos que atuam na escola. Todavia, essas questões não foram problematizadas pela instituição no período do trabalho de campo.

Antes disso, as relações entre esses profissionais, bem como a dos alunos surdos com os ouvintes e com seus professores, que se mostraram limitadas, são naturalizadas pela escola.

De modo que, como aponta Dorziat e Soares (2011), com esta naturalização, sem colocar em questão as noções de gestão pedagógica, currículo e profissionalização, parece acontecer uma educação compensatória, sem a contribuição para que se promovam processos inclusivos verdadeiros.

Em analogia às mudanças ocorridas nos sistemas de ensino descrito por Bourdieu & Champagne (2001), podemos dizer que as políticas inclusivas levaram as escolas a processos semelhantes dos descritos pelos autores. A “democratização” foi um dos efeitos desse processo que levou à descoberta de que a escola possui uma função conservadora, ou seja, não é suficiente ter acesso ao sistema ensino para ter sucesso nele. Esta perspectiva parece semelhante à situação descrita ao longo deste capítulo com relação aos jovens surdos que em suas vivências na escola, tanto no que se refere ao conhecimento como no que diz respeito às relações, parecem se encontrar à margem. Como descrito por Bourdieu & Champagne (2001)

o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza em um grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (página 485)

Desse modo, parece-nos que as políticas de inclusão legitimam a matrícula dos alunos surdos em salas regulares e a ideia da inclusão completa. A presença dos intérpretes em sala parece ser um dos fatores que contribui para essa ideia e, adicionando a falta de formação dos demais atores da escola, este profissional é concebido como suficiente para que a inclusão aconteça.

Porém, como descrito neste capítulo, apenas o intérprete de Libras parece não garantir o acesso dos alunos surdos às possibilidades que acontecem na escola. A função reprodutora da escola aparece, por exemplo, quando estes alunos são cobrados por seus professores a partir da oralidade ou quando acontecem situações preconceituosas que parecem delimitar para quem aquele espaço foi/é destinado, enfim, quando ele não é reconhecido como um sujeito de uma cultura própria.

Notamos os alunos constantemente invisibilizados e, segundo Souza e Góes (1998) essa invisibilidade pode ser atribuída ao fato de a surdez não ser reconhecida enquanto uma experiência cultural plural que tem suas raízes no campo das diferenças, ou seja, os professores parecem enxergar seus alunos apenas pela falta da audição que os diferencia dos demais. Porém, esta diferenciação parece se desdobrar em duas posturas: uma que nega a diferença pelo fato de os alunos estarem incluídos em uma escola “regular” e, por isso, busca

tratá-los como iguais; e outra que reconhece a diferença, mas pela falta de suporte não dá aos alunos surdos as mesmas oportunidades que são dadas aos alunos ouvintes.

Como lembra Skliar (2010), o conceito de diferença não deve ser utilizado como um termo de continuidade dentro de um discurso que contém outros termos como “deficiência” ou “diversidade”, pois estes, anulam as consequências políticas e colocam os sujeitos sob a ótica paternalista, escondendo a tentativa de normalização. A diferença deve ser entendida com significação política, construída histórica e socialmente, constituindo-se enquanto processo e produto de conflitos e movimentos sociais, como uma forma de “resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2010, p. 6).

Porém, a partir das observações do trabalho de campo, parece-nos que, mesmo com algumas tentativas de terem seus discursos ouvidos, falando sobre suas particularidades linguísticas, principalmente no que diz respeito às aulas, a instituição escolar silencia estes alunos.

Assim, a pesquisa parece indicar, como apontam outras pesquisas (ALMEIDA & COSTA, 2013; LACERDA 2006; MALLMANN, CONTO, BAGAROLLO & FRANÇA, 2014; GRAFF, 2013) que a inclusão destes alunos ainda está longe do previsto em lei, tanto no que diz respeito ao conteúdo escolar, como no que diz respeito às relações estabelecidas pelos sujeitos, o que parece acarretar perdas significativas na vida escolar dos alunos surdos.

No depoimento de uma intérprete o exposto acima fica claro:

Não tem essa coisa de ‘ah, estamos aqui todo mundo junto’, eu acho que inclusão não é isso. Não é incluir a pessoa com deficiência, porque todo mundo tem deficiência, então inclusão seria todo mundo junto com direitos iguais. No entanto, aqui não funciona assim. (Amanda, intérprete)

Este trecho indica que, na escola pesquisada, apesar de os surdos estarem juntos com os demais alunos, eles não se encontram incluídos o que pode ser apreendido a partir da referência ao que seria a inclusão, “todo mundo junto com direitos iguais” e da conclusão de que esta não é a realidade em que vive, segundo a intérprete. Assim, estes alunos parecem estar, nas palavras de Bourdieu & Champagne (2001), “marginalizados por dentro”, ou seja, a escola os exclui, porém os mantém dentro dela. (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado no primeiro capítulo desta dissertação, o nome mais apropriado para finalizar a apresentação de nossa pesquisa seria “considerações temporárias”, uma vez que apresentamos aqui apenas um recorte de uma realidade que é contínua e mutável. Além disso, indicamos também algumas indagações que estão presentes desde o início do mestrado, que se intensificaram com a realização do trabalho de campo ou que surgiram através da convivência com os jovens surdos, mas que ainda demandam aprofundamentos posteriores.

O título desta dissertação foi escolhido através de falas de uma das jovens participantes da pesquisa. Sendo a Libras uma língua gesto-visual, o não olhar indica a falta de relação, de contato, anula a possibilidade de comunicação e, conseqüentemente, parece indicar a não inclusão desses jovens no contexto escolar. Desse modo, “Elx não olha pra gente” reflete um dos principais apontamentos deste estudo: a invisibilidade dos jovens surdos.

Em um primeiro momento, analisamos as relações que se estabelecem entre as famílias destes jovens, que apresentam configurações distintas, e a surdez. As famílias foram agrupadas entre aquelas que parecem aceitar a surdez dos filhos através da utilização língua de sinais e aquelas que a negam, de algum modo. A forma como esta relação se dá parece influenciar na maneira como os jovens constroem suas identidades surdas (PERLIN, 2005). Desse modo, parece-nos que a inclusão começa na própria família, através do conhecimento da Libras, que pode possibilitar à família a compreensão de como o surdo entende o mundo.

Todos os jovens provêm de lares ouvintes e, com isso, questionamo-nos sobre quais as possíveis causas das diferentes posturas perante a surdez. Os dados indicaram que o grupo formado pelas famílias que dão indícios da aceitação da surdez é composto por mães que possuem maior grau de escolaridade. Em oposição, o grupo formado pelas famílias que parecem nega-la, por exemplo, pela não utilização da língua de sinais no ambiente familiar, é composto por mães que possuem menor grau de escolaridade. Será que as diferentes escolaridades conseguem explicar tais posturas? Quais outras variáveis poderiam ser levadas em conta?

As relações estabelecidas entre os jovens e suas respectivas famílias, descritas no capítulo 2, parecem influir ainda em como o jovem vai construindo a sua condição juvenil. Entre os diferentes aspectos que dizem respeito a condição juvenil, salientamos o lazer e o tempo livre, onde descrevemos também sobre o namoro, e o trabalho.

Notamos grande semelhança entre os jovens surdos participantes de nossa pesquisa e os jovens ouvintes apresentados por Brenner, Dayrell & Carrano (2005). Os jovens surdos relataram que saem com seus amigos pelo menos uma vez na semana, quando questionados sobre suas práticas fora de casa. Quando em seus lares, afirmam que veem televisão, mesmo com a ausência da janela de Libras. A referência a práticas esportivas também foi apontada por um aluno surdo que se dedica ao futebol.

Assim como mostram os autores anteriormente citados, os dados dos jovens surdos também apontam que estes dedicam pouco tempo a atividades culturais, o que pode nos indicar a inexistência de políticas públicas que privilegiem esta faixa etária. No caso dos jovens de nossa pesquisa a particularidade linguística parece diminuir ainda mais a participação deles, visto que podem encontrar dificuldades para acessar as atividades culturais que pouco contam com a presença da Libras.

Desse modo, nos parece que há uma aproximação dos comportamentos dos jovens surdos e ouvintes o que reforça o aparente óbvio: eles são jovens e como tais apresentam formas próximas de vivenciarem a sua juventude. Os jovens surdos zoam, namoram, formam grupos, fofocam, etc. O que parece diferenciá-los dos ouvintes é esta particularidade linguística e não tanto as práticas, mas sim com quem elas são realizadas. Os jovens oralizados parecem ter mais opções de relacionamento do que aqueles que se comunicam exclusivamente pela língua de sinais, que convivem apenas com seus pares. Desse modo, a relação entre os jovens surdos e ouvintes parece não acontecer de forma espontânea, principalmente no contexto da escola pesquisada.

No que diz respeito ao trabalho, os jovens pesquisados apresentaram semelhanças com os jovens ouvintes descritos por Carrochano (2008). Este aspecto também pode ser analisado à luz das relações familiares, uma vez que os dois jovens que trabalham, Camila e André, são aqueles que indicam em suas falas uma aceitação da surdez por parte de suas famílias, principalmente pelo uso da Libras. Quais outras variáveis podem estar interferindo nas decisões do jovem trabalhar ou não?

Com isso, destacamos a importância da relação que as famílias têm com a surdez, dado que isto parece influenciar o comportamento desses jovens em diversos aspectos de suas vidas e, conseqüentemente, suas posturas em outros ambientes. O que merece um estudo específico para entender as repercussões das experiências familiares nos comportamentos dos jovens surdos. Outra lacuna que demanda aprofundamento refere-se à própria condição juvenil dos surdos: o que significa ser um jovem surdo? Como ele vivencia a sua juventude

nos diversos âmbitos da sua vida cotidiana? Como ele se posiciona ou não diante de uma sociedade que tende a segregá-los?

Sobre a escola, o trabalho de campo juntamente com as entrevistas, indicaram uma dupla invisibilização desses sujeitos. Dizemos “dupla” porque a instituição parece negligenciar estes sujeitos primeiramente enquanto jovens, não levando em consideração seus aspectos culturais, caracterizando-os de maneira geral como “alunos”. Isto acontece quando, por exemplo, os professores não se preocupam com a sociabilidade entre os jovens, não estimulando as relações. Ou quando continuam com práticas tradicionais de ensino, como o uso da cópia do quadro e o visto no caderno, mesmo quando esses métodos são alvos de críticas pelos estudantes. Esta configuração aponta para uma relação com o conhecimento baseada no pragmatismo, onde o mais importante é o fim a se atingir, ou seja, passar de ano e não o conhecimento em si.

Além disso, a escola parece esquecer que estes alunos são surdos e, em alguns momentos, cobram deles atitudes semelhantes aos alunos ouvintes. A metodologia dos professores aparece novamente como um exemplo, dado que as aulas observadas se mostraram extremamente orais, descuidando do aspecto visual na educação dos surdos. A ausência da fala aparenta significar a ausência de aula, indicando a impossibilidade de aplicação de outros meios de aprendizagem, revelando, mais uma vez, a centralidade da oralidade na didática observada. O uso da tecnologia que poderia possibilitar aprendizagem do português e também da Libras é inexistente. Antes disso, o uso do celular é proibido pela escola e esta potente ferramenta é deixada de lado.

Essas situações, em que os professores cobram uma postura em desacordo com a cultura dos surdos, parecem se agravar na ausência do intérprete. E, mesmo quando houve a tentativa de mudar a dinâmica da aula, o êxito não foi completo. Isto porque, em muitos momentos, a estrutura escolar se impôs, como por exemplo os seus tempos rígidos de 50 minutos, dificultando o desenvolvimento de outras atividades. Notamos, assim, que a instituição escolar parece não levar em consideração a língua de sinais enquanto língua materna de seus estudantes, dado que não permite que atividades sejam desenvolvidas em outros tempos que não os já impostos.

Como descrito no capítulo 4, o intérprete se mostrou central na vida escolar dos jovens surdos e os momentos em que ele esteve ausente indicaram como a “inclusão” parece estar a cargo deles. A presença do intérprete em sala parece gerar a falsa ideia de que há inclusão, visto que com ele os surdos conseguem ter acesso ao conhecimento escolar. Porém, a realidade indica que é necessário mais do que isso. A observação nos indicou que, em muitos

momentos, o intérprete assume o papel de professor dos jovens surdos. Não somente no que diz respeito ao conhecimento, com a necessidade da utilização de novas metodologias de ensino, visto que, como indicado, a oralidade é marcante no que se refere à didática. Também é preciso atentar-se para as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, onde o intérprete também apareceu como um ator importante para a criação de relações. Com os professores, destacamos a falta de vínculo entre docente e discente, pelo não conhecimento da língua de sinais pelos professores, agravada pela falta de informação e formação dos docentes sobre os jovens surdos. Os professores destacaram, ainda, a inexistência de apoio pedagógica pela escola, indicando desde a falta de orientação sobre a presença dos surdos em sala até a ausência de reuniões que possibilitassem trocas de experiências e desenvolvimento de um trabalho pedagógico para estes jovens.

Com os alunos surdos observamos duas falas distintas. Uma delas enxerga uma boa relação com os ouvintes. No entanto, como indicado por um intérprete e apontado através da observação, essas relações aparecem como precárias e se resumem a pequenas brincadeiras, distanciando de como acontece o vínculo entres os ouvintes ou entre os surdos. De outro lado, os depoimentos dos surdos indicam uma segregação entre surdos e ouvintes e denunciam o preconceito velado existente na escola. Diante desta realidade, os jovens surdos procuram, sem auxílio escolar, lidar com estas situações de diversas maneiras, e indicam, às vezes, a presença de sentimentos de ódio e raiva perante tais situações. Importante salientar que nenhuma das relações descritas acima, seja com professor, aluno ou outro ator presente na escola, são problematizadas pela instituição.

Por fim, gostaríamos de expor as finalidades do ensino médio a fim de apontar alguns questionamentos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a etapa final da educação básica tem por finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Diante destes quatro pontos, indagamo-nos em que medida, as experiências relatadas ao longo da dissertação podem “auxiliar” para que estes fins sejam atingidos. Como seria possível a consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente quando a relação com o conhecimento se caracteriza enquanto pragmática?

Em que medida, a vivência escolar desses jovens surdos os instrumentaliza para o trabalho ou para a cidadania quando estas questões não são levadas em consideração pela escola? Como seria possível o desenvolvimento da autonomia dos jovens surdos se eles não são estimulados pela instituição neste aspecto?

Questionamo-nos, em que medida, podemos nomear os processos que acontecem na escola ou a própria escola como inclusiva quando a realidade aponta para a inexistência das condições necessárias para que a inclusão aconteça. A lógica escolar parece não se alterar com a presença deste novo grupo que traz consigo uma nova língua e uma nova cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana C. Fraleon de; COSTA, Patrícia Claudia da. Inclusão de alunos surdos em uma escola pública mineira: uma visão de pais, alunos e profissionais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 1, Viçosa, jan./jun. 2013.

ALMEIDA, Wolney G. **Introdução à Língua Brasileira de Sinais**. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013.

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome: 2012.

AZEREDO, Eduardo (senador). **Língua Brasileira de Sinais** “Uma conquista histórica”. Senado Federal: Brasília, 2006.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Editora Hucitec: São Paulo, 1993.

BERNARDINO, Elidéa Almeida. Cultura Surda. **Texto elaborado para uso nas disciplinas “Fundamentos de Libras” e “Libras I”**, da Faculdade de Letras da UFMG, em Belo Horizonte, 10 de setembro de 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, Pierre (at. al) A miséria do mundo. 4a Edição. Editora Vorazes: Petrópolis, 2001.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Juventude e trabalho**: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.) Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. São Paulo, 2005.

BRASIL. **Decreto 5626**, de 22 de Dezembro de 2005.

BRASIL. Diretrizes Estaduais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Abril, 2017.

BRASIL. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Relatório das Ações – Ano 2016. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, 2016.

BRASIL. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório Anual**, 1988.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de Abril de 2002.

_____. **Lei 12.319**, de 1 de Setembro de 2010.

_____. **Lei 12.796**, de 4 de Abril de 2013.

_____. **Lei 13.146**, de 06 de Julho de 2015.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria Anatel** n° 958, de 26 de setembro de 2014.

BRASIL. Relatório Anual 1988. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Rio de Janeiro, 1988.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/**Câmara Nacional de Educação Básica** n°2, de 11 de fevereiro de 2001.

BRASIL. Resolução n. 3646, de 20 de outubro de 2017. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Culturas de lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.) Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. São Paulo, 2005.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno** – uma introdução. Oeiras: Celtas, 1997.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? **Dissertação**. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdos: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p. 99-116, 2000.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Surdo-mudo ou mudo, deficiente auditivo ou surdo: quais dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**, n°17, fevereiro de 2016.

CARROCHANO, Maria Carla. O trabalho e sua ausência na experiência juvenil contemporânea. 31ª Reunião Anual da **ANPED**, Caxambu, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Edição, São Paulo, Cortez: 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio cultural**. In: DAYRELL, Juarez.(org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG,1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (coord.) **Relatório de pesquisa: A exclusão de Jovens de 15 a 17 anos do ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. Observatório da Juventude, 2013.

DIAS, Tércia Regina S.; MANTELATTO, Sueli A. C.; DEL PRETTI, Almir; PEDROSO, Cristina C. A .; GONÇALVES, Tatiane C.; MAGALHÃES, Roberta C. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. **INES**, Espaço, Jun/1999.

DIAS, Tércia Regina S.; ROCHA, Juliana C. de Melo ; PEDROSO, Cristina C. Araújo; CAPORALI, Sueli Aparecida. **Educação bilíngüe de surdos: grupos de familiares**. 2005. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp17.htm> Acesso: 17/09/2017

DIZEU, Liliane C. T. de Brito; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n° 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, Ana. ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set, 2012.

DORZIAT, Ana. SOARES, Filipe Paulino. Problematizando o trabalho do intérprete de Libras nas escolas regulares. In: Reunião Anual da **ANPED**, 34, Natal – RN, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **La escuela a examen**. Eudema: Madrid, 1990.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice M. d; STUMPF, Marianne R. (orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009b.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

GESUELI, Zilda Maria. Língua (gem) e identidade: a surdez em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.94, p.277-292, jan/abril 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GRAFF, Patrícia. Surdos e ouvintes na escola regular: possibilidades de emergência de sujeitos bilíngües. 36ª Reunião Nacional da **ANPED**. Goiânia, 2013.

GROSJEAN, François. **The right of the deaf child to grow up bilingual**. University of Neuchâtel, Switzerland. 1999.

GUARINELLO, Ana Cristina (et al). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, Set.-Dez. 2006.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil?** In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.) Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. São Paulo, 2005.

HONORA, Márcia. FRIZANCO, Maria Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. In: POUPART, J. et al. (orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2ª Edição. Vozes: Petrópolis, 2010.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: Reunião Anual da **ANPED**, 23, Caxambú: ANPED, 2000.

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*. **FaE/PPGE/UFPel** - Pelotas, maio/agosto 2010.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n 46, setembro/1998.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEBEDEFF, Tatiana. Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. **Revista Educação Especial**, nº17, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. Editor: Victor Vicita, 1984.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdos no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, Marília, jan/mar.2014.

MARTUCCELLI, D. **Grammaires de l'individu**. Paris: Gallimard, 2002.

MENEZES, Adriane Melo de Castro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores-intérpretes de língua de sinais: funções e atuações nas redes de ensino. **Revista Educação Especial**, vol. 30, n. 57, p. 251-262. Santa Maria: jan./abr. 2017.

_____. Tradutores-intérpretes de língua de sinais: funções e atuações nas redes de ensino. **Revista de Educação Especial**, vol. 30, n.57. Santa Maria, jan/abr. 2017.

MOURA, Maria C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da; ANTUNES, Ana Luísa. O trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio. **Trabalho apresentado na 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu-MG, 2010.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Zoação e sociabilidade juvenil no espaço escolar**. In: VIEIRA, Maria Manuel (et al) org. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre. Porto Alegre, 2013.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jordana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBBER, Saulo; DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes**. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Ángelo. Surdes e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015

OLIVEIRA, R. G. et al. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Acta Scientiarum Health Sciences**, Maringá, v.26, n.1, p.183-191, 2004.

OLIVEIRA, Thereza. C. B. C. Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda. 2003. 184f. **Dissertação** –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. Secreto e revelado, tácito e expreso: o preconceito contra/entre alunos surdos. **Tese (doutorado)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

PEREIRA, Paula Michelle da Silva. As marcas do intérprete de língua de sinais na escola inclusiva. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.148-157, jun. 2006.

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

PERLIN, Gládis. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais**. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/a-cultura-sorda-e-os-interprete-de-lengua-de-sinais/> (Acesso: 19/12/2017)

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

QUADROS, Ronice Muller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org). **Surdez e bilinguismo**. 5ª Edição. Editora Mediação. Porto Alegre, 2012.

_____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Célia Regina. **Histórico da Feneis**. Ebooks Editora Arara Azul, 2004. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acesso: 11/03/18.

RAMOS, Fabrício Mähler. A Comunidade Surda e o Facebook. **Revista Ampliar**, v.1 n°1. Porto Alegre, 2014.

REILY, Lúcia. REILY, Duncan Alexander. A igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual. 26ª Reunião Anual da **ANPED**. Poços de Caldas, 2003.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Revista Espaço**, Edição comemorativa 140 anos. Rio de Janeiro, n. 7, 32p. Jun.1997.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidade de aprendizagem. 2008. **Dissertação**. (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais

SÁ, Nídia Limeira de. **Existe uma cultura surda?** In: SÁ, Nídia Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

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

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em Educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Angélica B. de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina de Cunha. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 5-13, maio/agosto 2003.

SILVA, Angélica B. de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina de Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 19 n. 2, Mai-Ago, 2003.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique da; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, abr./jun. 2014.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org), A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, Carlos Henrique R. Inclusão, surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado. 2011. 96f. **Dissertação** – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2011.

SOARES, M. A. **A educação do Surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Editora Autores Associados, 1999.

SOUZA, Maria Regina; GÓES, Maria Cecília Rafaela. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A atualidade da educação bilíngue**. vol. 1, Editora Mediação, Porto Alegre: 1999.

SOUZA, Thiago Magalhães Pereira de. Crianças com e sem deficiência auditiva e em processo de inclusão: a perspectiva das habilidades sociais. **Dissertação**. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

STELLING, Esmeralda P.; STELLING, Luiz F. P.; TORRES, Enilde M. S.; CASTRO, Helena C. Pais ouvintes e filhos surdos: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, n°42, jul./dez. 2014.

STUMPF, Marianne Rossi. Educação de Surdos e Novas Tecnologias. **Texto Base** - Eixo de formação pedagógica, Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras à Distância. Florianópolis, UFSC, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

URIARTE, Urpi Montoya. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe, 11 – 2012.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washigton: Gaullaudet University Press, 1996.

ANEXO

Anexo 1 – QUESTIONÁRIO

NOME: _____ SÉRIE _____ TURMA _____

1 Sexo 1. () Masculino 2. () Feminino

2 Quantos anos você tem? _____ anos

3 Qual sua cor/raça (critérios do IBGE)?

3.1 () Branca 3.5 () Amarela

3.2 () Preta 3.6 () Não quero responder

3.3 () Parda 3.7 () Não sabe

3.4 () Indígena

4 Em que bairro você mora? _____

5 Você trabalha? () Sim () Não

6 Se sim, o que você faz? _____

7 Qual a sua religião?

7.1 () Católica Apostólica Romana 7.5 () Sem Religião

7.2 () Evangélica 7.6 () Outras religiosidades

7.3 () Espírita 7.6 () Outras religiosidades

7.4 () Umbanda e Candomblé

8 Quantas horas você trabalha por dia? _____ horas

9 Qual o trabalho do seu pai? _____

10 Qual a escolaridade de seu pai?

10.1 () Nunca Estudou

10.2 () Ensino Fundamental Incompleto (até a 8ª série)

10.3 () Ensino Fundamental Completo

10.4 () Ensino Médio Incompleto

10.5 () Ensino Médio Completo

10.6 () Ensino Superior Incompleto

10.7 () Ensino Superior Completo

10.8 () Pós-Graduação

10.9 () Não Sabe

10.10 () Não respondeu

11 Qual o trabalho da sua mãe? _____

12 Qual a escolaridade da sua mãe?

- 12.1 () Nunca Estudou
 12.2 () Ensino Fundamental Incompleto (até a 8ª série)
 12.3 () Ensino Fundamental Completo
 12.4 () Ensino Médio Incompleto
 12.5 () Ensino Médio Completo
 12.6 () Ensino Superior Incompleto
 12.7 () Ensino Superior Completo
 12.8 () Pós-Graduação
 12.9 () Não Sabe
 12.10 () Não respondeu

ATIVIDADES DE LAZER E ENTRETENIMENTO**Com que frequência você se dedica às atividades abaixo?****13 Ler jornal:**

- 13.1 () Todo dia
 13.2 () de vez em quando
 13.3 () não tem interesse
 13.4 () não tem acesso

14 Ver televisão:

- 14.1 () Todo dia
 14.2 () de vez em quando
 14.3 () não tem interesse
 14.4 () não tem acesso

15 Usar internet:

- 15.1 () Todo dia
 15.2 () de vez em quando
 15.3 () não tem interesse
 15.4 () não tem acesso

16 Praticar esportes:

- 16.1 () Todo dia
 16.2 () de vez em quando
 16.3 () não tem interesse
 16.4 () não tem acesso

17 Sair com os amigos:

- 17.1 () Pelo menos uma vez por semana
 17.2 () Pelo menos uma vez por mês
 17.3 () raramente
 17.4 () não tem interesse
 17.5 () não tem acesso

18 A encontros da sua religião:

- 18.1 () Pelo menos uma vez por semana
 18.2 () Pelo menos uma vez por mês
 18.3 () raramente
 18.4 () não tem interesse
 18.5 () não tem acesso

19 Ir ao Cinema:

19.1 () Pelo menos uma vez por semana 19.4 () não tem interesse

19.2 () Pelo menos uma vez por mês 19.5 () não tem acesso

19.3 () raramente

20 Ir aos Shoppings:

20.1 () Pelo menos uma vez por semana 20.4 () não tem interesse

20.2 () Pelo menos uma vez por mês 20.5 () não tem acesso

20.3 () raramente

21 Ir a Shows:

21.1 () Pelo menos uma vez por semana 21.4 () não tem interesse

21.2 () Pelo menos uma vez por mês 21.5 () não tem acesso

21.3 () raramente

22 Ir ao Teatro:

22.1 () Pelo menos uma vez por semana 22.4 () não tem interesse

22.2 () Pelo menos uma vez por mês 22.5 () não tem acesso

22.3 () raramente

23 Você já tomou bomba alguma vez? 1.() Sim. **Quantas?** _____ 2.() Não

24 Você já parou de estudar alguma vez? 1.() Sim 2.() Não

25 Por que você está cursando o Ensino Médio? Marque apenas uma opção

25.1 () Obter um emprego

25.2 () Porque gosto de estudar, obter conhecimento

25.3 () Para ter um futuro melhor, ser alguém na vida

25.4 () Porque minha família me obriga

25.5 () Preparação para o ENEM

26 Das opções abaixo quais são os três pontos que você mais gosta em sua escola?

1. _____ 2. _____

3. _____

1. O ensino

5. Educação Física

9. As regras

2. Os professores

6. Laboratório

10. Merenda

3. O recreio

7. Biblioteca

11. Estrutura / Espaço físico

4. Os amigos

8. As aulas

12. A Diretoria

27 Das opções abaixo quais são os três pontos que você menos gosta em sua escola?

1. _____ 2. _____

3. _____

- | | | |
|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1. O ensino | 5. Educação Física | 9. As regras |
| 2. Os professores | 6. Laboratório | 10. Merenda |
| 3. O recreio | 7. Biblioteca | 11. Estrutura / Espaço físico |
| 4. Os amigos | 8. As aulas | 12. A Diretoria |

28 Como você avalia a qualidade do ensino nesta escola?

- 29 1.() ótimo 2.() bom 3.() regular 4.() ruim 5.()
péssimo

30 Como você avalia o seu relacionamento com os professores?

- 31 1.() ótimo 2.() bom 3.() regular 4.() ruim 5.()
péssimo

32 Quando você acabar o ensino médio, você pretende:

- 1.() continuar os estudos
2.() somente trabalhar
3.() trabalhar e estudar
4.() não tenho planos
5.() Outros

33 Você participa de alguma atividade social ou faz parte de algum grupo de jovens no seu bairro ou em outro local da cidade?

- 33.1 () Sim 33.2 () Não

34 Se sim, de qual grupo você é membro ou participa?

- 34.1 () grupo musical (banda, rap, funk, rock, etc)
34.2 () Grêmio estudantil
34.3 () Grupo de dança
34.4 () Grupo de Jovens (Igreja)
34.5 () Grupo de Teatro
34.6 () ONG (Organização Não Governamental)
34.7 () Partido Político
34.8 () Time de Futebol
34.9 () Torcida organizada
34.10 () Movimentos sociais
34.11 () Não se aplica