

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

JOICEMARA SEVERO SILVEIRA

**IDENTIDADE E BILINGUISMO:
UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS**

JOICEMARA SEVERO SILVEIRA

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADE E BILINGUISMO:
UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS**

JOICEMARA SEVERO SILVEIRA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADE E BILINGUISMO:
UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS**

Dissertação apresentada por JOICEMARA SEVERO SILVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa Dra. NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S587i

Silveira, Joice Mara Severo

Identidade e bilinguismo : um estudo com pessoas surdas / Joice Mara Severo Silveira. --
Maringá, PR, 2020.
112 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2020.

1. Língua de sinais. 2. Cultura. 3. Identidade surda. 4. Linguagem. 5. Bilinguismo. I.
Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.912

JOICEMARA SEVERO SILVEIRA

**IDENTIDADE E BILINGUISMO:
UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Lucia Virginia M. Viginheski – Faculdade Guairacá

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - UEM

Aprovado em 08 de junho de 2020.

Dedico este trabalho a todos os integrantes da comunidade surda que me acolheram desde o ano de 2008. Vocês com certeza são incentivadores de minhas pesquisas na área da língua de sinais.

AGRADECIMENTOS

E o tempo é breve! Tão breve que “perdemos a noção do tempo” e em um “pisar de olhos” já somos história. Assim, cheguei até aqui, sem tempo para parar e ainda assim, em tempo de agradecer.

Aos meus queridos pais, Juraci Silveira e Jussemara Silveira, que me deram o sopro da vida e com a mesma firmeza me conduziram até aqui, segurando minha mão em tempos de tempestade e me aplaudindo em noite de glória. Agradeço à minha irmã, que soube me aceitar, respeitando meu tempo e nossas diferenças e, ainda assim, sempre estando ao meu lado.

Aos meus familiares que sempre me incluíram em suas preces e torceram por mim e, em especial, minha segunda mãe, tia Iara Gomes que me amparou dando o máximo que tinha, seu amor incondicional.

Agradeço aos meus amigos distantes que me acompanharam em algum tempo dessa jornada e, mesmo longe, se tornaram estímulos para a evolução, principalmente meu amigo de infância Deividi Silveira e minha amiga de início de profissão Francielli Kunen. Aos amigos que Toledo me trouxe, os quais me auxiliaram no momento mais difícil de minha jornada, mostrando-me que não há “tempo para desistir”. Grata, Rosana Santiago e Eletícia Eudalia. Em especial, Ana Cristina, Aline Pin e Ana Paula que me ensinaram a respeitar as diferenças, me incentivaram em meu momento de fragilidade e me mostraram que cada acontecimento na vida tem “o seu tempo”. Agradeço à minha colega de trabalho Denise Dumke que foi para além da profissão, ouvindo minhas preocupações pessoais, respeitando meu cansaço e compartilhando sorrisos, me ensinando que podemos, sim, construir amizades no ambiente de trabalho. E aos meus amigos recentes Elissiane Amaral e Ney Arboleja, doces surpresas em minha vida, que têm deixado meus dias tão coloridos, leves e intelectuais. E como não mencionar todos os colegas do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas

Especiais – PEE/ Unioeste Campus Toledo, que contribuíram com cada momento de debates acalorados.

No âmbito acadêmico, agradeço minha estimada orientadora Nerli Nonato Ribeiro Mori, que cumpre com tamanha maestria seu papel de orientar, percebendo, para além da dissertação e da produção acadêmica e orientando para os acontecimentos da vida profissional e pessoal. Ao secretário do programa de mestrado de educação Hugo Alex da Silva, sempre solícito em esclarecer todas as dúvidas no decorrer do processo. Agradeço aos professores e colegas do programa que contribuíram com meu perfazer investigador nos momentos de aulas, seminários e encontros acadêmicos. Em especial, à banca examinadora, que contribuiu com considerações para minha pesquisa e à minha colega de mestrado Daniele Fecchio, companheira de todas as horas, ao compartilharmos nossos medos e anseios.

Ainda, menciono as pessoas que me auxiliaram a me tornar integrante da comunidade surda, compartilhando seus conhecimentos; registro minha primeira mestre na língua de sinais Maria Solange Pinheiro e a essa grande referência, Tânia Martins, que quanto mais aprende mais nobre e generosa se torna com os seus colegas de trabalho. Estendo meus agradecimentos aos integrantes da equipe pedagógica da escola bilíngue, que tão gentilmente abriram as portas da instituição e aos estudantes surdos que aceitaram contribuir com o corpus da pesquisa para que esse estudo fosse possível.

Por fim, agradeço a está força espiritual, esta energia divina que me move, me acompanha e me faz querer ser melhor a cada dia e estendo à você minha companheira de todas as horas que estive comigo em cada passo, em cada tropeço, em cada vitória. São em tuas pequenas mãos que encontro o apoio que preciso para seguir sempre, para procurar novos desafios. Não há palavras para agradecer seu apoio em minha vida. Grata por ter me escolhido como mãe e por me acompanhar nessa existência, minha amada filha Mirela Silveira.

“As minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-vos a minha diferença.
O meu coração não está surdo a nada neste
mundo duplo.”

LABORIT, 2000, p.148

SILVEIRA, Joicemara Severo. **IDENTIDADE E BILINGUISMO: UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2020.

RESUMO

As últimas lutas e conquistas da pessoa surda foram marcadas pelo direito ao uso da língua de sinais e pelos registros de uma cultura e identidade própria, distinta da sociedade ouvinte. Esta pesquisa compartilha dessa ideia e tem por objetivo investigar a contribuição do bilinguismo na formação identitária de alunos surdos. Para tanto, delimita-se a seguinte questão norteadora: como o bilinguismo contribui para a formação da identidade da pessoa surda? Partindo dessa questão, torna-se importante discutir o desenvolvimento da linguagem na pessoa surda, estabelecer uma relação entre bilinguismo e identidade surda, bem como, analisar o papel do bilinguismo na formação identitária da pessoa surda. A metodologia adotada neste estudo parte da pesquisa de natureza qualitativa, com objetivos de caráter descritivo e exploratório e utiliza o método de estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com sujeitos surdos, analisadas à luz da teoria histórico-cultural. Pretende-se que os resultados alcançados contribuam para futuros debates e esclarecimentos sobre situações veladas do processo educacional e social da pessoa surda.

Palavras-chave: Linguagem; Língua de Sinais; Bilinguismo; Identidade Surda; Cultura

SILVEIRA, Joicemara Severo. **IDENTITY AND BILINGUALISM: A STUDY WITH DEAF PEOPLE**. 112f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá,

ABSTRACT

The last struggles and conquests of the deaf person were marked by the right to use sign language and to form their own culture and identity, distinct from the listening society. This research shares this idea and aims to investigate the bilingualism contribution in the deaf student's identity formation. For this reason, the working question is outlined: how does bilingualism contribute to the formation of the deaf person's identity? Based on this question, it is important to discuss the deaf person language development, to establish a relationship between bilingualism and deaf identity, as well as to analyze the bilingualism role in the deaf person identity formation. The methodology adopted in this study starts from a qualitative research, with descriptive and exploratory objectives and uses the case study method, with semi-structured interviews, conducted with deaf subjects, analyzed in the historical-cultural theory perspective. We intend that the results achieved contribute to future debates and clarifications on hidden situations in the educational and social process of the deaf person.

Key words: Language; Sign language, Bilingualism; Deaf Identity; Culture

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferença de conceitos	53
Quadro 2	Características dos sujeitos da pesquisa	75
Quadro 3	Núcleo familiar	79
Quadro 4	Tipos de comunicação no contexto familiar	80
Quadro 5	Características da trajetória escolar	90
Quadro 6	Diferença de conceitos resultante da pesquisa	93

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Siglas	Descrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPEP	Comitê Permanente De Ética Em Pesquisa Com Seres Humanos
D. A	Deficiente Auditivo
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ER	Ensino Regular
ES	Estudos Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED/DEE	Secretaria do Estado de Educação/ Departamento de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ASPECTOS CONSTITUINTES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	17
2.1	Formação da língua e da linguagem	19
2.2	Aquisição da língua e da linguagem na pessoa surda	23
3	IDENTIDADE E BILINGUISMO	38
3.1	O processo educacional para a pessoa surda	40
3.2	A formação de identidade na pessoa surda	49
3.3	Bilinguismo e a educação da pessoa surda	60
4	A PESSOA SURDA E SUAS REPRESENTAÇÕES	69
4.1	Contexto da pesquisa e metodologia	69
4.2	Os sujeitos da pesquisa	73
5	ANÁLISES E DISCUSSÕES	78
5.1	Características dos entrevistados	79
5.2	Influências familiares na formação da identidade	79
5.3	Influências sociais na formação da identidade	83
5.4	Influências bilíngues no contexto escolar	89
5.5	Expectativas e angústias	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento	109
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	111



1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos passa por um momento de profundas mudanças legais e sociais, desde a oficialização da língua de sinais no Brasil até a ampliação, a partir da qual, finalmente, pessoas surdas alcançam graus de formação em doutorado, ampliando as possibilidades de direito à acessibilidade linguística. Resulta-se deste processo, trabalhos acadêmicos com enfoque em teorias que privilegiam a cultura surda no âmbito de suas experiências visuais e estudos sobre o sujeito surdo, apresentando o “ser surdo”¹ em uma visão relatada pelo próprio surdo.

Essa mudança tem feito com que pesquisadores surdos ganhem destaque devido a suas produções acadêmicas, o que contribui para ampliar o acervo bibliográfico dos “Estudos Surdos”² e registrar a “voz”³ do surdo diante das considerações dos próprios surdos, como é o caso dos sete primeiros surdos a receberem titulação de doutores no Brasil, respectivamente: Gladis Perlin (UFRGS, 2003⁴), Marianne Stumpf (UFRGS, 2005), Wilson Miranda (UFSC, 2007), Regina Campello (UFSC, 2008), Karin Strobel (UFSC, 2008), Rodrigo Marques (UFSC, 2008), Patrícia Rezende (UFSC, 2010).

O estudo que segue, vincula-se à linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de professores”, do programa de pós-graduação em educação– nível de mestrado, pois aborda debates acerca da formação identitária de pessoas surdas no ambiente de uma escola bilíngue, bem como, destaca a questão da diversidade educacional caracterizada a partir do momento em que duas comunidades (surda e ouvinte) passam a dividir o mesmo espaço, porém utilizando línguas distintas para o dialogismo no contexto em que estão inseridos. Além disso, esta pesquisa discute como a relação multicultural influencia na formação identitária da pessoa surda e se soma a esse processo o intuito de

¹ O termo “ser surdo” é apresentado pelas autoras Perlin e Miranda (2003, p.218), em uma perspectiva de substituição ao termo surdez, assim “ser surdo é uma questão de vida”.

² O termo “Estudos Surdos” (ES) surge pela formação de um grupo de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de investigar discursos sobre surdez, dentre eles: cultura, identidade, língua, concepções.

³ Termo utilizado por Oliver Sacks no livro “Vendo Vozes” (1989), para dar visibilidade ao pensamento da pessoa surda.

⁴ As datas correspondem ao ano de titulação de doutor na instituição de formação.

investigar a contribuição do bilinguismo para a formação da identidade em alunos surdos do Ensino Médio de uma Escola Bilíngue.

Esta pesquisa é norteadada pelo seguinte questionamento: como o bilinguismo contribui para a formação da identidade no surdo? Para tanto, buscase descrever as principais contribuições entre língua e linguagem e os conceitos sobre identidade surda e bilinguismo no contexto escolar. Visto sob esse ângulo, pode-se afirmar que a importância deste estudo se justifica em termos particulares, teóricos, sociais e educacionais.

A seguir, detalharei as motivações que levaram à escolha do tema de pesquisa do ponto de vista do aspecto particular⁵. Realizei minha primeira formação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2005, ocasião em que já me despertara o interesse em aprender a língua de sinais, no entanto, a oferta de cursos nesta área ainda era limitada e a disciplina de Libras só começou a ser inserida na grade curricular dos cursos de formação posteriormente à publicação do decreto federal nº 5626/2005. Em 2006, iniciei meu contato com a comunidade de surdos na cidade de Campos Novos – Santa Catarina, na Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais – ACADAV – pela qual devo minha gratidão. O aprendizado desta segunda língua me despertou o interesse em me engajar nas questões ligadas às pessoas surdas e, de 2006 a 2009, participei ativamente das atividades da associação, dos cursos de formação e da organização de encontros, atuando também como líder de um grupo de teatro formado pelos surdos que frequentavam a instituição.

No ano de 2009, concluí a especialização em Libras (FACINTER/PR) e, em 2010, comecei a atuar na profissão de intérprete de Libras em alguns trabalhos voluntários, palestras e, posteriormente, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na cidade de Toledo – PR. Neste período, participei da escola de surdos da cidade – APADA, propondo a organização de um grupo de teatro para surdos (área em que já tinha experiência). No ano de 2017 concluí minha

⁵ Justifica-se o verbo empregado na 1ª pessoa do singular, quando se tratar das justificativas particulares de pesquisa, pois advém da experiência da mestranda. Em outros momentos o verbo será empregado na 1ª pessoa do plural, por tratar da pesquisa realizada pela mestranda e sua orientadora.

segunda licenciatura – Letras/Libras (Faculdade Eficaz/ Maringá – PR), visto as exigências legais de formação acadêmica nessa área.

Meu interesse sobre o estudo da identidade da pessoa surda surgiu devido a leituras e experiências que tive com a comunidade surda e que me despertou a curiosidade sobre a constituição deste “outro” que se relaciona com o mundo por meio do contato visual. Coloco-me na posição de pesquisadora, participante da comunidade surda, mas que, em nenhum momento, pretende “falar no lugar do outro”, pois a pesquisa tem como um dos intuitos atribuir visibilidade para as “vozes” da pessoa surda, ou seja, a identidade surda contada pelo próprio surdo, valorizando uma forma de constituição de identidade/cultura distinta da sociedade ouvinte.

No que visa ao campo teórico, os estudos contribuem para a ampliação de conhecimentos, ainda recentes e carentes de informações nesta área, pois se pretende discutir conceitos pré-estabelecidos por uma cultura oralista, contribuir com a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras, lei nº10436/2002) que é reconhecida como língua oficial no Brasil, porém não assumida com referido status, e subsidiar teoricamente as lutas políticas e igualdade de direitos ao povo surdo.

Esse posicionamento justifica a pesquisa em seu aspecto social, pois descreve vivências de sujeitos surdos que assumiram (ou não) sua identidade e exteriorizam experiências e obstáculos enfrentados por estarem inseridos em uma sociedade que privilegia a cultura ouvinte e a comunicação na modalidade oral-auditiva. São sujeitos que transformaram e transformam as barreiras da comunicação e do preconceito em conquistas descritas e evidenciadas nos movimentos surdos atuais. Acrescenta-se, além da dimensão particular, teórica e social, a justificativa no campo educacional, por proporcionar ao leitor uma discussão do processo de educação da pessoa surda.

Para tanto, a distinção entre educação inclusiva e educação bilíngue é descrita no decorrer do texto, apresentando características e aspectos relevantes de cada modalidade. No caso em estudo, o foco está na educação bilíngue, por se tratar de uma prática recente no Brasil. Abordamos as considerações de sujeitos surdos que vivenciaram o processo nos dois momentos educacionais e relatam suas expectativas e frustrações de inserção, ora na escola regular, ora na escola bilíngue.

Uma proposta bilíngue ainda em constituição no Brasil reflete sobre os fatos históricos que marcaram a supremacia da comunicação oral mundialmente, em especial o Congresso de Milão, um ápice que alavancou a metodologia oralista, pois no ano de 1880, a votação que aconteceu nesse congresso elegeu a proposta oralista como primordial para ensinar as pessoas surdas e, a partir de então, os surdos foram inseridos em um sistema de obrigatoriedade da fala como condição para pertencerem à sociedade. Nesse momento histórico específico, a comunicação por sinais foi proibida e a prática de treinos fonoaudiólogos exaustivos eram constantes, período que persistiu por aproximadamente 100 anos de oralismo puro, que os surdos caracterizam como sombrio ao desenvolvimento educacional (PEREIRA et al., 2011). Subsequentemente, a educação de surdos vivenciou a comunicação total (1960) como uma forma de minimizar os prejuízos advindos do oralismo e propiciar o desenvolvimento adequado na aprendizagem para este público. No entanto, a tentativa de unir vários recursos para ensinar a pessoa surda também não surtiu grandes resultados.

No Brasil, o bilinguismo surgiu apenas em meados de 1980, e permanece até então, como uma proposta educacional que privilegia a condição visual da pessoa surda, ofertando a aprendizagem por meio da língua de sinais, como primeira língua e o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, eximindo o surdo da produção da fala. Essa nova abordagem educacional divide o povo surdo em dois grupos conforme o referencial de comunicação: surdos sinalizados, que se comunicam pela língua de sinais; surdos oralizados, que se comunicam pela língua oral.

A metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, com objetivos de caráter descritivo e exploratório utiliza-se do método de estudo de caso.

Partindo do referencial histórico, ao delinear o processo educacional da pessoa surda e para o alcance dos objetivos apresentados, propõe-se então, uma pesquisa qualitativa com objetivos de caráter descritivo e exploratório, para tanto utiliza-se de estudo de caso com colhida de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos surdos.

No primeiro capítulo são abordadas as relações pertinentes à discussão entre língua e linguagem, atividade teórico-conceitual intermediada por conceitos

destacados por autores como Leontiev (1978), Vygotsky e Luria (1996) e Saussure (2006). Esta seção está dividida em dois subitens: 2.1. Formação da língua e da linguagem e 2.2. Aquisição da língua e da linguagem na pessoa surda, distinção que tem por objetivo contribuir para que o leitor entenda que ao nos referirmos à língua de sinais, estamos nos reportando ao conceito de língua, ao invés de linguagem. Destacamos ainda, que essa abordagem de conceitos diferenciados se pauta em um referencial relativo aos “Estudos Surdos”.

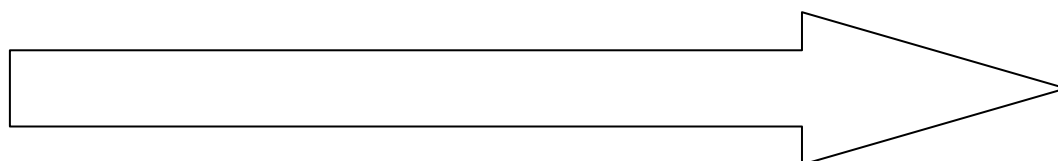
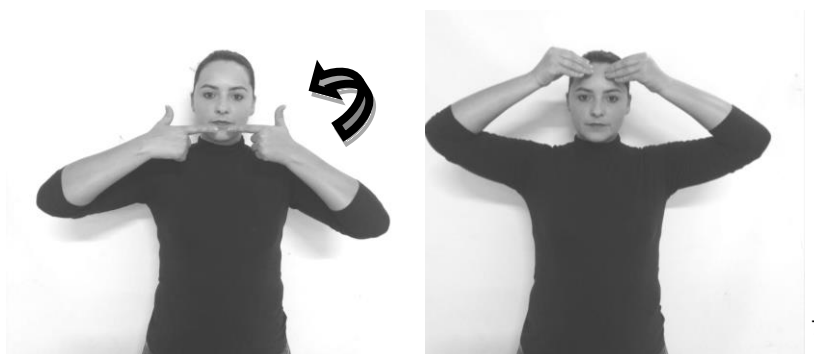
Para tanto, é indispensável esclarecer a distinção entre língua natural e língua materna (ainda descrita no capítulo um) e em qual viés a aquisição da língua de sinais acontece para a pessoa surda, pois essa aquisição linguística está inerente à sua condição bilíngue. Alguns autores, em especial Santiago e Andrade (2013), reconhecem a condição de uma língua de conforto para a pessoa surda, variando de acordo com o contexto em que está inserida.

No segundo capítulo, abordamos aspectos relativos à identidade em uma visão inacabada e em constante formação. Esta seção se divide em três subitens: 3.1 O processo educacional para a pessoa surda; 3.2 A formação da identidade na pessoa surda; 3.3 Bilinguismo e a educação da pessoa surda. Procuramos aqui, partir da distinção entre a abordagem clínica da surdez e a abordagem socioantropológica, bem como, a apresentação de uma proposta inclusiva para a pessoa surda em contrapartida da proposta bilíngue. Na sequência (subitem 3.2), pontuamos um aspecto geral de identidade para uma visão específica, em especial, a identidade da pessoa surda e detalhamos os pormenores que contribuem para efetivação deste processo no grupo de surdos enquanto identidade formada por representações sociais e mediada por experiências visuais; acrescenta-se ainda (subitem 3.3) na condição linguística bilíngue, tendo a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2).

O capítulo seguinte descreve o plano de fundo da entrevista, situando o corpus da investigação e detalhando o local de pesquisa, quem são os sujeitos surdos entrevistados e como se deu a seleção desses personagens. Apresentamos, nesta seção, a metodologia utilizada e o procedimento de colhida de dados, motivo pelo qual o capítulo se divide em dois subitens: 4.1 Contexto da pesquisa e metodologia; 4.2 Os sujeitos de pesquisa.

O quarto – e último – capítulo resulta das explicações de análises realizadas diante das respostas dos sujeitos pesquisados no momento das entrevistas semiestruturadas. Essas respostas foram divididas em quatro unidades temáticas de análise, respectivamente: 5.1 Características dos entrevistados; 5.2 Influências familiares na formação da identidade; 5.3 Influências sociais na formação da identidade; 5.4 Influências bilíngues no contexto escolar, 5.5 Expectativas e angústias, sendo que cada unidade temática foi analisada em seu aspecto individual e coletivo.

As considerações finais tecem as análises referentes às respostas, visando responder o problema de pesquisa na intenção de contribuir com futuras referências acerca da identidade surda e educação bilíngue.



⁶ Sinal da palavra LÍNGUA em Libras.

⁷ Sinal da palavra LINGUAGEM em Libras.



2 ASPECTOS CONSTITUINTES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

A condição humana inata nos distingue dos seres irracionais devido as nossas capacidades intelectuais. Essa condição de “Ser Humano” é inerente aos nossos genes, no entanto, não nos integra à existência humana e às relações sociais como seres pensantes. Somente pelo desenvolvimento de uma linguagem e de um comportamento social é que “aprendemos” a condição humana, ou seja, passamos por um processo de hominização (LEONTIEV, 1978).

Essas questões desencadeiam uma relação direta entre homem/meio de maneira que o homem não é apenas produto do ambiente, mas sim agente transformador do contexto em que está inserido. Logo, diante desse processo de ação sobre o meio, o homem se diferencia dos animais, ou seja, transita de um agente primitivo para um agente social.

Ao longo de nossa existência, somos “moldados”, estimulados e influenciados pelo núcleo familiar e pelas relações estabelecidas no transcorrer da vida, estabelecendo laços por meio de ligações culturais e afetivas. Todavia, pertencer à condição humana não nos capacita ao desenvolvimento psíquico, haja vista que o que nos permite desenvolver o intelecto é nosso relacionamento com o outro, pois por meio de mediações e experimentações vamos nos formando enquanto seres humanos.

Segundo Leontiev (1978, p.267)

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Para o teórico, o indivíduo não nasce com a capacidade de socialização humana, ao contrário, aprende a ser homem à medida que atua com o meio e com os instrumentos de trabalho, tornando-se um ser com capacidade de criação, ou seja, um processo de hominização atrelado à apropriação da cultura.

Desde os primeiros anos de vida, somos socialmente estimulados a pertencer à condição humana, pois, no momento em que as sensações de frio, de calor e de fome são vivenciadas pelo bebê, desencadeiam instintos primários

como choro e sucção do peito, os quais são despertados de forma natural, uma vez que

O principal traço distintivo das relações instintivas é que elas atuam sem terem sido aprendidas e são estruturalmente inerentes ao organismo. Imediatamente após o nascimento, uma criança move mãos e pernas, chora, suga o seio e engole o leite (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.55).

Essas primeiras relações instintivas são descritas por Vygotsky (1993) como funções psicológicas elementares, ligadas às necessidades primárias do ser humano, ou seja, necessidades biológicas. Assim, nos primeiros meses de vida, as relações com o mundo se caracterizam unicamente de forma orgânica e primitiva. O elo entre o bebê e o que o cerca acontece por meio das sensações e da percepção geradas e expressadas por uma linguagem não-verbal.

Posteriormente a esse processo, o bebê inicia suas primeiras investidas ao conter a ação do choro que não é iniciada de forma instintiva, mas de forma controlada, pois ao chorar, percebe o domínio da atenção dos adultos, passando a aprimorar a reação antes pertencente ao instinto. O choro como manifestação orgânica começa a ser utilizado na interação com o que é externo, ou seja, como uma resposta aos estímulos sociais. Logo, “o primeiro princípio ‘orgânico’ de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156, grifo dos autores).

Nas relações com o meio, a criança inicia sua inserção na sociedade em um processo em que todas as relações corporais, comunicação sonora, visual, gestual vão sendo organizadas em um conjunto de informações externalizadas. O contato com os que a cercam começa a ser mediado por uma linguagem verbal e não-verbal, formando-se e se aprimorando no decorrer de suas vivências de maneira a concretizar o processo de hominização, refletindo em uma mudança de um ser biológico para um ser histórico e social.

Para Leontiev (1978, p. 262)

A hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho: que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que,

diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas.

O fragmento acima afirma que o processo de hominização constitui o homem de um ser biológico para um ser sócio-histórico e são as relações que ele estabelece que o distingue dos animais, sendo o desenvolvimento do intelecto e da linguagem a condição principal para a apropriação da cultura.

Nesse processo, é preciso entender a diferenciação entre a formação da língua e da linguagem, tarefa que, nesta pesquisa, é levada a cabo tendo como pressuposto geral a teoria histórico-cultural. Contudo, é preciso considerar que há uma visão específica destes conceitos em duas áreas que interessam para esse corpus de pesquisa ao distinguir língua e linguagem: os estudos de Saussure (2006) e a abordagem dos “Estudos Surdos”. Assim, justificamos qual a intenção em aceitar a língua de sinais em seu valor linguístico de composição e estruturação de uma língua e não de uma linguagem.

2.1 FORMAÇÃO DA LÍNGUA E LINGUAGEM

O homem, enquanto sujeito, atua singularmente e se constitui na inter-relação com o outro, sendo o outro representado pelo meio social. Quando nos referimos ao meio, não necessariamente citamos a atuação do outro no momento presente (real), mas que também, pode estar presente de forma representativa (o outro não presente).

Sob o aspecto da teoria vigotskiana, o processo de aprendizagem se concretiza na relação com o outro e acontece no campo da mediação, envolvendo dois elementos: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são orientados por ações externas, pois modificam o ambiente e têm a finalidade da ação do sujeito sobre ele. Logo, são resultado da ação do homem sobre o objeto e de sua necessidade de mudança em vista das condições de trabalho. Essa relação de mudança e controle dos objetos por intermédio de instrumentos de trabalho é o que constitui o desenvolvimento do intelecto. Sobre esse aspecto, Vygotski (1991, p. 20) afirma que

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso do instrumento.

Assim, a produção e a utilização de instrumentos permitem ao homem ter domínio sobre a atividade de trabalho, resultando no desenvolvimento do intelecto, da capacidade criativa e diminuindo as atividades de execução manual. Leontiev (1978) afirma que o trabalho se torna uma atividade humana, criadora e produtiva, fundamental para o desenvolvimento do intelecto.

O outro elemento mediador da aprendizagem são os signos orientados internamente, que se constituem nos processos psíquicos. Podemos citar que a linguagem se caracteriza enquanto signo, configurando-se o elemento de mediação, logo de interação do homem, como sujeito cognoscente, com o meio social. Esse processo tem na linguagem seu principal elemento mediador, o qual consiste em língua, fala, meios de comunicação, informações visuais, dentre outros.

Segundo Vygotski (1991, p.29-30), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Portanto, é fundamental a aquisição da linguagem para apropriação dos significados construídos socialmente; como exemplo, citamos a mediação da cultura, pois é pela linguagem que a cultura é constituída e disseminada ao longo das gerações.

Corroborando esse argumento, Fernandes (2011, p.15) disserta que “o homem é entendido como uma criatura cuja característica é a capacidade eminentemente humana de gerar signos em um nível de processamento mental e psicológico que o diferencia dos outros animais”. Assim sendo, podemos afirmar que a produção de signos resulta da evolução da capacidade cognitiva adquirida conforme experiências vividas.

Além de registrar uma cultura, a linguagem tem a função de regulação dos processos mentais, bem como de mediação das interações sociais, ou seja, “a linguagem, desde o início da sua aquisição, é essencialmente social; ela se

desenvolve no plano das interações sociais, nas relações interpessoais” (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.149). Consequentemente, por meio da aquisição da linguagem o sujeito se entende constituinte e atuante no meio social em que está inserido.

Dentre as categorias de linguagem, podemos atribuir uma distinção entre linguagens verbais, organizadas a partir das palavras, ou seja, signos linguísticos, e não-verbais, os símbolos, expressões corporais e visuais, as pinturas, a arte em geral. Esses tipos de linguagem objetivam comunicar ao outro um determinado conhecimento que, conforme o tipo, vincula-se a símbolos próprios da área.

Segundo Mori (2008), o conceito distinto de língua e linguagem define linguagem para algo genérico e língua para algo mais restrito. Se, por um lado, linguagem “é uma forma especial de relação entre os homens, um sistema de comunicação que pode ser expresso pela escrita, desenho, pintura, música e dança, entre outros meios de expressão”. (MORI, 2008, p. 36). Por outro lado, o conceito de língua é algo mais específico exige um conjunto de regras gramaticais e uma estrutura adequada ao uso e contexto, que não pode ser modificado. Logo o conceito de língua “remete à capacidade específica para linguagem” (Ibid, p. 36).

As considerações de Saussure (2006), um dos principais teóricos da linguística, contribuem para a distinção entre língua e linguagem. Segundo ele, não há como confundir língua e linguagem, pois a língua se constitui enquanto parte da linguagem. Em seu aspecto multiforme eximida de uma classificação (seja social ou individual), a linguagem “[...] não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.” (SAUSSURE, 2006, p.17).

Para o autor, o conceito de língua está alicerçado em um conjunto de convenções, logo é necessário que determinado povo convençione regras para efetiva comunicação. Portanto, a língua exige uma padronização e uma classificação que é constituída socialmente, organizando-se em signos que, quando externalizados, representam a informação/comunicação de ideias.

Nas considerações de Saussure (2006), a língua é constituída de forma homogênea, sem permitir espaços para que o sujeito a crie ou a modifique, pois “[...] ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode

nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre membros da comunidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 22). O linguista propõe um contexto em que a língua se torna um ato social, pois só existe na massa e a fala um ato individual, resultado de vontade e inteligência, portanto, a produção de sons para o registro da língua é apenas uma opção de comodidade, haja vista que “[...] os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas” (SAUSSURE, 2006, p.17). É o caso da língua de sinais, que registra seus conhecimentos por meio de percepções visuais.

Em termos legais, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, no ano de 1996, menciona o direito individual e coletivo ao uso da língua e, em seu artigo 1º, constituiu língua enquanto “idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço”. O referido documento ainda prevê e resguarda o pleno direito linguístico à sociedade.

Ao sermos inseridos em um contexto de aprendizado linguístico, não estamos aprendendo apenas os códigos e regras que o convencionam, ao contrário, somos permeados pelas questões sociais do povo que utiliza esta língua, pois “toda língua vem acompanhada de atitudes e valores carregados por seus usuários, assim como por aqueles que não a conhecem” (QUADROS, 2019, p. 143).

Um povo que compartilha de uma mesma cultura pressupõe o compartilhamento de uma mesma língua, ou seja, o mesmo sistema de signos. Para Slomski (2019, p.45) “por meio das palavras – que são os signos constitutivos de uma língua – os indivíduos, podem designar coisas, categorizar elementos, conceituar e relacionar fatos; enfim, por seu intermédio podem codificar suas experiências e a dos outros”

Seguindo essa lógica, para o povo surdo, a língua de sinais se ocupa do mesmo objetivo: o da comunicação, diferenciando-se apenas pelo canal de emissão que, em outras palavras, ouve-se com os olhos e fala-se com as mãos, pois a “sinalização, por sua vez, é a fala produzida via canal viso-espacial” (SLOMSKI, 2019, p.46).

Em suma, a língua é estruturada de uma forma organizada e se refere ao modo como determinado povo a utiliza para se comunicar, ou seja, é constituída

por um sistema simbólico e padronizado de comunicação e é mediante sua utilização efetiva que o ser humano adquire a capacidade de registrar suas histórias e expressar opiniões.

2.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA E LINGUAGEM NA PESSOA SURDA

A aquisição linguística da pessoa surda está atrelada a uma modalidade visual⁸, distinta da língua portuguesa, logo, a emissão de informação precisa ser adaptada de uma língua fonte para uma língua alvo, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Na abordagem sócio-histórica, a comunicação por meio de sinais passou a ser reconhecida, em meados de 1930, como meio de comunicação entre as pessoas surdas, propiciando o desenvolvimento linguístico. Vygotski (1997), após revisão de literatura, reconheceu as distintas formas de linguagem utilizadas pela pessoa surda para estabelecer comunicação. À época de suas pesquisas, as mímicas, antes não reconhecidas e a linguagem escrita foram consideradas meios significativos de desenvolvimento para a criança surda-muda (termo utilizado na época), pois

Os estudos psicológicos (experimentais e clínicos) concordam que, no estado atual da pedagogia dos surdos, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho mais seguro e proveitoso para o desenvolvimento e a educação da linguagem para crianças surdas e mudas (VYGOTSKI, 1997, p. 353, tradução nossa)⁹.

Esse posicionamento contribuiu para uma educação além da comunicação oral, pelo qual os surdos poderiam aprender por meio de sinais, ou seja, estabelecendo outra forma comunicativa que contemplasse sua condição visual. Os estudos iniciais sobre a comunicação em sinais foram base para que se assumisse um status linguístico.

⁸ A afirmação tem base no uso da língua de sinais, portanto não contempla a abordagem oralista assumida por algumas pessoas com deficiência auditiva.

⁹ “Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que em el estado actual de la pedagogía de sordos, la poliglosia (domínio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo”.

A abordagem dos “Estudos Surdos” também distingue língua e linguagem, conforme mencionado no subitem 2.1, pois neste viés, o entendimento de linguagem aborda um contexto mais amplo que o conceito de língua. Para esses estudos teóricos a relação com o mundo não se dá pela fala e de forma artificial, mas sim, pelo uso da língua de sinais, que quando mediados acontece de forma natural para o sujeito surdo.

Assumindo esse ponto de vista, entendemos por linguagem toda e qualquer capacidade que o sujeito desenvolve de se comunicar com outro ser e de se expressar efetivamente de forma livre e desprendida de regras. Não obstante, entendemos por língua a organização de signos, de forma gramatical e semanticamente estruturada, que permite a comunicação entre os que dominam este código (SÁ, 2016).

Todavia, destacamos que a imersão da criança nesse código de comunicação visual-espacial precisa acontecer desde a primeira infância para não haver atrasos no desenvolvimento infantil, pois “a não-aquisição sistematizada de uma linguagem pode desencadear prejuízos no desenvolvimento intelectual e emocional da criança”. (GOULART; SANDER, 2010, p. 71).

Há que se ressaltar que a privação linguística caracteriza extremos prejuízos ao desenvolvimento infantil, haja vista a restrição do contato social e o fato de que sem uma língua a criança tem prejuízo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), ou seja, as conexões para a resolução de problemas e desenvolvimento do pensamento são fragilizadas.

Diante do exposto, reafirmamos ser de grande importância que, ao receber o diagnóstico de uma criança surda, a família busque se inserir na comunidade surda o quanto antes, pois o contato com a língua de sinais desde a tenra idade permite à criança o desenvolvimento de uma comunicação efetiva. No contexto de uma educação bilíngue, o “surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais” (LACERDA, 2000, p. 53).

Sá (2016) ainda salienta a identificação da criança surda com o adulto surdo, contribuindo para a aquisição natural da língua, pois

Os processos identificatórios da criança surda começam, portanto, na interação com outros surdos. Nesse relacionamento a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a língua de

sinais, mas também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surdas. Tendo essa possibilidade, a criança surda pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os surdos, mas o que os surdos têm a respeito de si mesmos. (SÁ, 2016, p. 125 – 126).

Por conseguinte, se compararmos as crianças surdas às ouvintes, veremos que o processo de aquisição linguística, quando estimulado de forma adequada, ocorrerá sem ocasionar prejuízos ao desenvolvimento do intelecto. Acerca disso, Silva (2008, p. 35) pontua que “[...] uma criança surda que convive, desde seus primeiros contatos sociais, com usuários de língua de sinais tem seu desenvolvimento de linguagem preservado e suas funções mentais se desenvolvendo em ritmo e competência semelhantes aos de crianças ouvintes”.

No tocante à comunidade surda, reafirmamos que a imersão da criança no ambiente de uso da língua de sinais se destaca como meio primordial de comunicação, por ser organizada de forma visual-espacial. No Brasil, este direito passou a ser reconhecido no ano de 2002, pela Lei Federal nº 10436. Em seu artigo 1º a Libras

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico e transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A legislação acima referida foi um marco na história de educação de surdos no Brasil. Desde então, os movimentos sociais que envolvem a comunidade surda têm embasamento legal sobre a valorização da Libras enquanto língua, bem como, para a difusão da cultura surda e a garantia do direito à acessibilidade linguística.

No estado do Paraná, a oficialização da Libras foi reconhecida quatro anos antes da Lei Federal entrar em vigor, fato evidenciado por meio da lei nº 12095 de 11 de março de 1998 que, em seu art. 1º, traz o seguinte texto:

Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a **linguagem** gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural. (PARANÁ, 1998, grifo nosso).

Essa lei representou uma grande conquista da comunidade surda no Estado do Paraná ao reconhecer a Libras como meio de comunicação para a pessoa surda, no entanto, destacamos que a mudança do termo linguagem para língua no âmbito nacional (lei nº10436/2002) caracterizou a concretização do valor linguístico da Libras enquanto língua.

A esse respeito Sá (2016, p. 107, grifo da autora) afirma que “quando se usa “linguagem” e não “língua”, para se referir à língua de sinais brasileira, isto reflete o preconceito”, pois a Libras é um sistema de linguagem cujas regras e estruturas gramaticais reafirmam seu status linguístico. Corroborando com Sá (2016), Quadros (2016, p. 18) reafirma “as línguas de sinais são línguas completas do ponto de vista linguístico”.

Para os militantes dos direitos da pessoa surda, assumir a Libras apenas como uma linguagem fragmenta este meio de comunicação e o reduz a um processo simplório de uma comunicação não formal. Do mesmo modo, não reconhecer a Libras enquanto língua é reduzir a capacidade da pessoa surda de se comunicar num sistema linguístico complexo, dotado de regras gramaticais, estruturais, morfológicas, sintáticas e lexicais.

Partilhando da mesma ideia que Sá (2016), Moura (2011) afirma que embora

[...] muitos leigos não compreendam que a LIBRAS é uma língua, o fato de o surdo ser capaz de entender uma forma de língua completamente obscura para o leigo, o fato de essa língua estar representada em espaços públicos, faz com que a representação que se tem do surdo se modifique. (MOURA, 2011, p.23).

Da mesma forma, Fernandes (2011) destaca os pressupostos que admitem a língua portuguesa como uma língua melhor que a língua de sinais,

apresentando-a apenas como instrumento, aspecto que resulta em uma postura defensiva do aprendizado da escrita em relação ao povo surdo. Para a autora,

Nas tessituras das propostas atuais de educação de surdos, encontramos muitos indícios desta postura: a língua de sinais é vista como secundária. Os surdos politizados já não aceitam mais isso e, portanto, implementam um movimento de resistência ainda no sentido de subtração, uma vez que o movimento é de oposição (FERNANDES, 2011, p. 31).

Os movimentos surdos buscam uma situação igualitária para ambas as línguas, indicando a necessidade de que seja dado aos surdos sinalizantes o direito de uso de sua língua sem por isso ser posto em uma situação desprivilegiada em detrimento de sua condição linguística, ou seja, o povo surdo quer e exige o direito de comunicar em sua língua natural. Torna-se importante esclarecer, neste estudo, o posicionamento conceitual que admitimos entre língua natural e língua materna é coexistente aos “Estudos Surdos”.

Pesquisadores da área entendem como língua materna a língua ensinada pelo núcleo familiar, isto é, “corresponde a língua usada no ambiente da criança desde seu nascimento” (GOULART; SANDER, 2010, p. 73). Por exemplo, para um surdo brasileiro, filho de pais ouvintes, a língua materna compreende a língua portuguesa em sua modalidade oral, no entanto, devido à barreira na percepção auditiva esta língua seria adquirida de uma forma artificial, ou seja, mediante exaustivos treinos de fala e percepções vocais junto à profissionais fonoaudiólogos.

Quanto à língua natural, compreende-se aquela “que se fala na comunidade a que a criança e com a qual irá se identificar culturalmente” (GOULART; SANDER, 2010, p. 73). Para a pessoa surda, os estudos apontam que a língua de sinais, por ser organizada de forma visual-espacial, contempla suas habilidades perceptivas e, portanto, seria naturalmente adquirida pela contextualização do diálogo com seus pares (principalmente surdos adultos).

Se uma criança surda nascer em uma família na qual os pais são surdos e utilizam a língua de sinais como principal meio para a comunicação, a língua materna coincidirá com a língua natural, entretanto, se uma criança surda nasce em uma família de pais ouvintes, a língua natural precisará ser aprendida em

contato imediato surdo-surdo. A criança, ao ser inserida na comunidade surda, terá possibilidades de empoderamento de sua língua e, conseqüentemente, ampliará as possibilidades de formar sua identidade na identificação com o outro, minimizando as conseqüências provocadas por uma aquisição tardia da língua, conforme já mencionado.

Levando em conta os posicionamentos descritos, temos a língua de sinais como melhor opção linguística para a pessoa surda, tanto no que tange a sua estruturação quanto em relação à organização visual, aspectos que facilitam a aquisição espontânea, conforme reafirma Quadros (1997, p.27)

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas em língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Silva (2008, p. 18) ratifica a aquisição espontânea da língua de sinais pela pessoa surda afirmando ser “acessível ao surdo por não impor a este, obstáculos sensoriais e poder ser adquirida por imersão linguística em ambiente adequado, ou seja, na convivência espontânea”.

Acerca do entendimento dos conceitos de primeira língua e de língua natural, Slomski (2019) salienta haver uma sobreposição de conceitos, pois a aquisição da língua de sinais advém do processo de comunicação surdo-surdo, na modalidade visuoespacial e que seu uso e aprendizado acontecem de forma espontânea, sem apresentar barreiras para a pessoa surda. Assim podemos afirmar que no contexto da educação de surdos brasileiros, a Libras é a língua natural e a primeira língua, sendo aconselhável a educação bilíngue uma vez que a sociedade é constituída em sua maioria por pessoas ouvintes.

O que buscamos, não é destacar qual seria a língua apropriada para a pessoa surda e sim, especificar como a condição bilíngue influencia na formação de uma identidade caracterizada por experiências visuais.

É necessário pontuar aqui, a escolha das condições comunicativas de uma criança surda atrelada às opções e escolhas realizadas pela família, haja vista que, por inúmeras vezes, encontramos surdos educados em meio às famílias

ouvintes, comunicando-se oralmente no contexto familiar e quando em contato com a comunidade surda escolhem a sinalização. Ou seja, dependendo do contexto em que estão inseridos, oscilam entre surdos oralizados e surdos sinalizantes, escolhendo uma situação de conforto linguístico. Conforme mencionam as pesquisadoras Santiago e Andrade (2013), há que se considerar a importância da língua de conforto para a pessoa surda, pois é essencial perceber qual o meio de comunicação que lhe possibilita uma maior segurança no momento de difusão das informações. As autoras definem conforto linguístico como

[...] a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua. (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.147).

Ressaltamos que a situação do conforto linguístico nem sempre é atribuída ao uso da língua de sinais para a pessoa surda e sim, a um processo de escolha da melhor forma para obter acessibilidade. Assim entendido, alguns surdos oralizados podem oscilar entre o uso da língua de sinais na comunidade surda e o uso da língua oral no contexto familiar, caso seja esta a forma que prevalece, ou ainda, pela comunicação escrita para atividades cotidianas.

Do ponto de vista de pesquisadores que enfatizam a cultura surda, a apropriação da língua oral acontece de forma artificial e somente pelo uso da língua de sinais o surdo contempla, espontaneamente, sua condição linguística. Por outro lado, há um grupo que prima pelo ensino da comunicação oral para as pessoas surdas, justificando ser um meio de autonomia diante da comunidade com padrões de comunicação oral.

Na abordagem de Pfeifer (2013), a surdez pode dividir os indivíduos em três grupos de surdos caracterizados pela escolha comunicativa, respectivamente: surdos sinalizados, que se comunicam pela língua de sinais; surdos oralizados, que se comunicam pela língua oral e surdos bilíngues, que se comunicam das duas formas. Observamos que a visão da autora diverge do conceito de bilinguismo apresentado pelos grupos dos “Estudos Surdos”. Assim podemos apresentar dois entendimentos sobre o bilinguismo:

- Estudos Surdos: admitem o bilinguismo considerando a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
- Abordagem clínica: não renuncia a aprendizagem da fala e tem nesta uma opção de inserção da pessoa surda na comunidade ouvinte.

Pfeifer (2013, p.29) é surda oralizada com surdez pós-lingual¹⁰ e relata “no meu caso, por exemplo, a língua de sinais não tem utilidade nenhuma. Aprendê-la seria como aprender russo ou chinês: uma língua nova que eu usaria raramente”.

Percebemos, pelo depoimento citado, a ideia da importância da escolha linguística que melhor proporciona condição de conforto. Se, por um lado, o grupo dos Estudos Surdos (ES) tem na surdez a diferença comunicativa e a Libras como melhor opção para a comunicação, por outro lado, os grupos com enfoque na visão clínica têm na surdez um “defeito” e o aprendizado da língua oral como opção de inserção social.

Em uma abordagem sócio-histórica, destacamos a contribuição de Vygotski (1997) sobre defectologia em um entendimento que contribui para perceber a pessoa surda a partir do “defeito”, mas não de forma pejorativa, pois, para o pesquisador, o defeito não é uma barreira ao desenvolvimento do intelecto. Vygotski investigou como as pessoas com deficiência realizam seus processos de apropriação e abstração e defendia que, “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKI, 1997, p.14, tradução nossa).¹¹

Advém daí, a concepção que prevê na língua de sinais uma compensação da produção da comunicação oral, pois, se por um lado, ao surdo é deliberada uma barreira para a produção da fala, por outro lado, a língua de sinais assume tamanha valia no processo de comunicação linguística. Tal condição garante à pessoa surda um desenvolvimento diferenciado, condição que o autor nomeia compensação.

Em outra passagem de suas pesquisas, o teórico referencia o processo de compensação ressaltando

¹⁰ Define-se por surdez pós-lingual quando a perda da audição acontece depois do sujeito ter adquirido a fala.

¹¹ “Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación”.

Exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

As crianças ouvintes recebem diversos estímulos auditivos e visuais e para a criança surda o processo de desenvolvimento é o mesmo, porém os estímulos visuais ocupam o foco, pois essas experiências garantem uma forma cultural distinta das do ouvinte. Para Vygotski (1997), o contato com a comunicação visual e com a datilologia cria uma peculiaridade na percepção de mundo para a pessoa surda, pois “os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais de cultura” (VYGOTSKI, 1997, p.28, tradução nossa).¹²

Entendemos, diante de tal afirmação, que a criança surda, progressivamente, entra em contato com uma cultura baseada em experiências visuais que vão construindo seu jeito de ser e entender o mundo e refletindo em um modo próprio de identificar-se e interagir com o ambiente, isto é, cultura surda.

A abordagem sob o olhar da defectologia busca perceber o surdo não pela sua “falta de audição”, mas pela sua condição linguística, distinta no processo de comunicação, que dará aporte para que a criança surda possa desenvolver suas funções psicológicas superiores da mesma maneira que a criança ouvinte. O que as distinguem, desse modo, é a mediação pelo uso da língua de sinais, ou seja, nas palavras de Vygotski o que distingue a criança “normal” da criança com deficiência é o caminho da aprendizagem, pois

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, mas as crianças com defeito o alcançam de *maneira diferente, por um caminho diferente, com outros meios* e para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. (VYGOTSKI, 1997, p.17, grifo do autor, tradução nossa).¹³

¹²“Los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridade em comparación com el uso de los médios habituales de la cultura”.

¹³“El niño ciego o sordo puede lograr em el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños com defecto lo logran de *distinto modo, por um caminho distinto, com outro medios* y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridade del caminho por el cual debe conducir al niño”.

É importante que o professor utilize metodologias adequadas para valorizar o caminho diferente de aprendizado da pessoa com deficiência, contribuindo para a aquisição de conhecimentos por meio de compensação sociopsicológica que a coloca em uma posição de contato distinto com os signos e os instrumentos.

A potencialidade é igual, tanto para uma criança surda quanto para uma criança ouvinte, pois os estímulos dados constituirão a marca de suas interações e os níveis de seu desenvolvimento. Quadros (1997) cita uma pesquisa realizada por Rodrigues (1993) ao fazer uma análise sobre a língua de sinais, que chega à seguinte conclusão:

[...] se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas, há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorado a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta a língua oral, em vez da língua de sinais. (QUADROS, 1997, p.80)

A falta de audição para a criança surda é sanada por um esquema de compensação sociocultural, ou seja, a acuidade visual potencializa-se nos surdos. Assim entendido, é possível afirmar que a compensação sociopsicológica, destacada na concepção vigotskiana, permite as mesmas condições de desenvolvimento de que dispõe a pessoa ouvinte, desde que o acesso à língua seja estimulado já na primeira infância. Vygotsky e Luria (1996) ressaltam que, para a pessoa com deficiência, cria-se uma “cultura do defeito”, pois a reorganização da estrutura psicológica permite superar defeitos naturais, logo

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura de defeito’ específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221, grifo dos autores).

Dentre estas características positivas, citamos a capacidade de percepção visual da pessoa surda – resultante de um processo de compensação – que

contribui para a aquisição da língua de sinais de maneira natural, bem como, reflete uma identidade com características peculiares às vivências e experiências visuais deste povo.

Destacamos estas características próprias dos sujeitos surdos como pertencentes ao povo surdo, tendo o cuidado de distinguir o conceito de comunidade surda. Para tanto, partimos das referências de Strobel (2009), para afirmar que uma comunidade surda é formada por pessoas surdas e ouvintes (pais de surdos, intérpretes) que lutam pelos mesmos direitos de uso da Libras e de acessibilidade linguística. Já o conceito de povo surdo é formado apenas pelos sujeitos surdos, assim para a autora um povo surdo é formado por

[...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2009, p.33).

A língua de sinais se constitui como a principal marca de identidade no povo surdo, que possui condição diferenciada de comunicação, formada na modalidade visual-espacial, distinta da modalidade oral-auditiva da língua portuguesa. Para Skliar (1999, p16) “a língua de sinais não é produzida apenas manualmente, com as mãos, mas também emprega meios não manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, a direção do olhar, etc.”.

A Libras é uma língua de constituição visual distinta da língua falada em sua organização espacial e temporal, pois é vista e não ouvida, na qual o surdo fala com as mãos, com as expressões faciais e corporais e ouve com os olhos. Logo, o processo linguístico da pessoa surda se limita ao campo visual e espacial no momento de interação com o outro, o que marca sua diferença linguística.

Para Moura (2011, p. 23) “a língua possibilita que identidades políticas tomem forma e as políticas de identidade possam ser mais do que teorizadas, pois serão vividas”. Depreende-se daí que a condição linguística de uso da língua de sinais exige constantes lutas políticas por acessibilidade à comunicação, além da representatividade do povo surdo e do empoderamento de uma identidade que têm no uso de sinais uma representação para sua “voz”.

Outra característica desses sujeitos é a de pertencer à cultura surda prevista pela formação de artefatos culturais (STROBEL, 2009) que resultam unicamente do “jeito surdo de ser”. Desse modo, vivem em um mundo permeado por duas línguas e duas culturas em um processo de lutas constantes por ressignificação e empoderamento social pelo direito à acessibilidade linguística e respeito cultural.

Strobel (2009, p.39) destaca que os artefatos culturais se referem aquilo “que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. A autora cita oito classificações de artefatos culturais resultantes das vivências do povo surdo e com influência na formação da identidade surda: 1. Experiências visuais; 2. Artefato linguístico; 3. Familiar; 4. Literatura surda; 5. Vida social e esportiva; 6. Artes visuais; 7. Política; 8. Materiais.

A experiência visual, primeiro artefato cultural citado, permeia a condição particular pela qual o surdo se relaciona com o mundo, ou seja, perceber o mundo pelos olhos. Importante salientar que esse artefato não condiz apenas aos surdos sinalizantes, pois os surdos oralizados também se utilizam da condição visual para realizar a leitura labial.

O segundo artefato cultural, o linguístico, compreende a utilização da língua de sinais, os gestos, a escrita de sinais. Esta comunicação com o mundo por meio dos aspectos visuais e espaciais evidencia a principal marca do povo surdo e a caracterização de sua identidade, que será tratada em detalhe no capítulo 3, quando discutiremos a formação da identidade na pessoa surda.

O artefato cultural, ao debater o contexto familiar, requer uma abordagem atenta para divisão de dois grupos e suas características:

- Pais surdos que vivenciam o nascimento de um filho surdo com alegria, pois se identificam e não percebem a condição da surdez como um problema social. Nestes casos, ter um filho surdo é um acontecimento natural e bem recebido pelo povo surdo e caracteriza a utilização do mesmo meio de comunicação;
- Pais ouvintes com um filho surdo que recebem o diagnóstico da surdez com culpa, pois a condição da limitação auditiva registra uma quebra de padrão social e a falta de informação à família acaba gerando diversos

questionamentos no contexto educacional e de inserção social, além de dificuldades na comunicação pelo fato de surdos e ouvintes não estarem inseridos no mesmo meio comunicativo. Claro que esse distanciamento da comunicação pode ser minimizado se a família surda optar por aprender a língua de sinais junto com o filho, no entanto, na maioria das vezes, o que ocorre é o contrário: à criança surda é imposta condição de oralização por necessidade de inserção familiar.

A literatura surda, quarto artefato cultural, “refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo” (STROBEL, 2009, p. 62) registradas em gêneros como piadas, fábulas, poesia, lendas, com o intuito de evidenciar os movimentos surdos, suas lutas, conquistas e orgulho em serem surdos.

A vida social e esportiva também é caracterizada como um artefato cultural, por apresentar manifestações distintas da comunidade ouvinte. Eventos como casamento, festas e encontros, ao invés de músicas e danças, são marcados por longas horas de bate-papos sinalizados. O batismo de uma pessoa com um sinal, as mãos em movimento no ar caracterizando aplausos, os torneios de truco e os elos íntimos de amizades em diversas regiões do estado, do país, e até mesmo internacionais, são características típicas ao povo surdo.

O sexto artefato cultural, artes visuais, refere-se aos registros em pinturas, desenhos e esculturas que expressam a emoção e a maneira de ver o mundo. Os esquetes teatrais e as dramatizações contadas em língua de sinais ou gestualmente permitem demonstrar as peculiaridades da percepção visual, pois a riqueza de detalhes exige a necessidade do som. As manifestações artísticas também abordam um diferencial, conforme podemos perceber na imagem abaixo:

Imagem 1- Exemplo de arte surda



Fonte: <https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>
Artista: Patti Durr

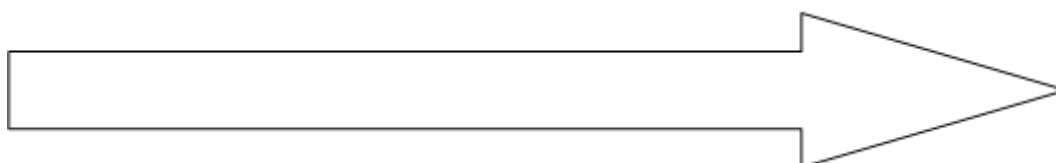
A produção representa a expressão artística de Patti Durr, artista surda de origem americana que demonstra em suas obras os direitos do povo surdo. A imagem do olho pintado na palma da mão representa o canal de comunicação da pessoa surda, bem como sua interação com o meio social.

A política, sexto artefato, configura-se para a comunidade surda como a militância constante por direitos e por organização social em movimentos que permitam a utilização da língua de sinais e que garantam respeito e igualdade social. O Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos (INES) e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) são importantes referências desses movimentos. Conforme afirma Quadros (2016, p. 18- 19) “Na maioria dos casos, essas organizações são espaços de encontro de surdos, espaços de zona de conforto nos quais eles interagem uns com os outros nas línguas de sinais”.

O último artefato apresentado por Strobel (2009, p. 84) compreende os materiais que auxiliam “na acessibilidade na vida cotidiana de sujeitos surdos”. Podemos citar o TDD, *Telephone Device for the Deaf* – primeiro telefone adaptado para surdos, os aplicativos que auxiliam a comunicação com a pessoa surda, como *Hand Talk*, *Prodeaf*, *Vibras*, campanha luminosa, as legendas, o closed-caption, a janela de intérpretes, dentre outros.

Assim, salientamos que os oito artefatos culturais citados por Strobel (2009) representam uma gama que preenche significativamente a cultura surda em suas nuances de percepção visual, bem como atribuímos a este aspecto a assimilação de uma identidade formada pelas mesmas características.

No capítulo seguinte, partimos do conceito amplo de identidade para detalhar como a pessoa surda se constitui enquanto sujeito atuante. Em seguida, destacamos de modo mais pontual como o sujeito surdo forma sua identidade e de que maneira a condição bilíngue contribui para esse processo.



¹⁴ Sinal da palavra IDENTIDADE em Libras.
¹⁵ Sinal da palavra BILINGUISMO em Libras.



3 IDENTIDADE E BILINGUISMO

O tema identidade surda é ainda um conceito que envolve peculiaridades relativas às relações individuais e sociais, por isso, conceituar identidade não nos permite limitar um conceito de indivíduo estanque, com características registradas e definidas, pois a relação que cada um estabelece ao longo da vida registra mudanças constantes na sua identidade.

Apesar de a identidade não ser fixa e estar em constante mudança, é possível analisá-la no âmbito de sua pluralidade. De um lado, é criada a partir da diferença e da alteridade podendo assim, ser entendida por meio das relações que o sujeito exerce com o outro; no caso do sujeito surdo, a língua de sinais é a mediadora dessa relação, possibilitando a comunicação. Por outro lado, a identidade é formada pela identificação com seus pares, ou seja, o indivíduo procura algo comum para estabelecer pertencimento a um grupo.

Assim, formamos nossa identidade: igualamo-nos ao que queremos – assumindo o pertencimento a um grupo – e nos destoamos do que não queremos – distanciando ou negando o outro grupo.

Identificar é um termo que pode ser conceituado como “conseguir comprovar ou definir a identidade de; saber quem é” (DICIO, 2018), o que retoma a ideia de que se identificar é algo que remete a própria identidade, ou seja, a formação identitária que, muitas vezes, é multifacetada.

Sobre a formação e permanência de uma identidade, Woodward (2009) afirma que se trata de um processo vinculado e dividido em diferentes dimensões, ou seja, a identidade é constituída por meio de uma marcação simbólica relacionada e estabelecida pela diferença. Para ela, “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 2009, p. 14).

Neste processo de nos identificarmos, incluímos o que é familiar e excluímos o que – aos nossos olhos – desagrada ou destoa de certo padrão social. A formação da identidade nos individualiza enquanto sujeitos e nos incorpora enquanto sociedade, pois “(...) a necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade, é algo inerente ao próprio ser social, cuja

identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo” (MOURA, 2011, p. 45).

Sob essa perspectiva, o processo de formação da identidade não pode ficar limitado a um único conceito e contexto, pois, conforme afirma Hall (2000), o sujeito não possui uma identidade unificada e estável. Do ponto de vista do autor, o conceito de identidade retoma uma fragmentação, assumida em várias facetas que, em algumas vezes, são contraditórias ou não resolvidas. O sujeito, caracterizado como pós-moderno “assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2000, p. 13, grifo do autor), portanto sua formação identitária se constitui em um processo inconsciente, formado de acordo com as várias relações que estabelece e em distintos contextos, seja social, familiar ou escolar.

Na temática identidade, fazemos um pequeno recorte sobre o processo da formação de identidade na pessoa surda em um contexto educacional bilíngue. Assim, ressaltamos aqui, a identidade constituída pela pessoa surda que busca, junto a seus pares, identificação com uma mesma cultura e o uso de uma língua comum.

Para discorrer sobre os conceitos tangíveis a este processo de influência do bilinguismo na formação de identidade da pessoa surda este capítulo está dividido em três subitens: no subitem 3.1, intitulado “O processo educacional para a pessoa surda”, diferenciamos a abordagem clínica-terapêutica da socioantropológica na constituição de sujeito e situamos as orientações para a educação inclusiva e educação bilíngue, bem como o posicionamento de autores que defendem a proposta bilíngue enquanto primordial para educação de surdos.

No subitem 3.2, intitulado “A formação da identidade na pessoa surda”, aprofundamos os conhecimentos diante do conceito de identidade, situando primeiramente, a abordagem dentro de um contexto geral em que as ideias de Hall (2000) são imprescindíveis à mediação do diálogo. O autor descreve o conceito de identidade em três pontos: o iluminista, o sociológico e o de modernidade (pós-moderno). A essa ideia, relacionamos os apontamentos de Perlin (2010) propondo a abordagem de identidade moderna (HALL, 2000) e atribuindo um conceito a identidade da pessoa surda.

Para Perlin (2010) as identidades surdas são múltiplas e divididas em cinco categorias: identidade surda (política), identidade surda híbrida, identidade surda de transição, identidade surda incompleta e identidade surda flutuante. Por fim, discorreremos sobre apontamentos limitantes da identidade surda e fatores determinantes na formação da identidade.

No subitem 3.3, sob o título de “Bilinguismo e a educação da pessoa surda”, partimos de uma abordagem acerca do bilinguismo como resultado de uma condição de uso de duas línguas de modalidades distintas. Posteriormente, situamos o leitor em relação à condição e efetividade do processo bilíngue para a pessoa surda, elencando algumas considerações sobre suas implicações no currículo escolar. Por fim, traçamos uma relação entre a formação da identidade inserida no contexto de uso de duas línguas e em um ambiente multicultural no processo educacional, contextualizando as influências que esta condição ocasiona na vida da pessoa surda.

3.1 O PROCESSO EDUCACIONAL PARA A PESSOA SURDA

No que tange à aquisição linguística para a pessoa surda, os estudos podem ser distintos, com enfoque em uma abordagem clínico-terapêutica ou socioantropológica, dependendo da constituição de sujeito.

A abordagem clínico-terapêutica tem foco na cura e na reabilitação, logo, a pessoa surda precisa treinar, por meio de sessões de fonoaudiologia, a produção e a capacidade da fala, enfoque que teve no congresso de Milão (1880) seu marco histórico. A partir de votação, elegeu-se o método do oralismo como o mais adequado à educação de surdos e, então, decretou-se um período de aproximadamente 100 anos de obrigatoriedade da fala aos surdos, impossibilitando-os de comunicar em língua de sinais. Segundo Mori (2010, p. 83)

Neste período – 1880 a 1980 – as conquistas, no campo de ensino de surdos, foram ínfimas, especialmente em relação aos surdos profundos, cujo desenvolvimento tardio e insatisfatório da fala produzia atraso significativo do desenvolvimento global dessas pessoas.

Treinos árduos de produção da fala eram aplicados ao sujeito surdo, pois o foco não estava no processo de ensino/aprendizagem e sim, no ato da comunicação oral e aos surdos que não conseguissem desenvolver tal habilidade eram aplicados castigos físicos e opressões psicológicas. Neste período, o diferente não era valorizado e sim, excluído, daí a ideia de que todos deveriam ser oralizados. Sobre isso, Schmitt (2008, p.119) ainda destaca que “o oralismo é um treinamento como papagaio e não tem a cultura surda, subjetividade e identidade; é superficial”.

O insucesso na educação de surdos exigiu outra metodologia para contemplar a capacidade deste povo, de modo que em meados de 1960 a proposta da Comunicação Total surgiu com o intuito de ensinar a pessoa surda utilizando qualquer forma de comunicação, por exemplo, a oralização, a leitura labial, os sinais, os gestos, a escrita, o bimodalismo, dentre outros. Considerava-se válida qualquer forma que pudesse integrar o surdo ao mundo do ouvinte e permitisse ensiná-lo e assim, a língua de sinais passou a ser aceita como um instrumento para a produção da fala. Sobre esse processo Mori (2010, p. 84) ressalta que “a Comunicação Total, no entanto, representou a volta da língua de sinais para a escola e uma quebra na pretensa hegemonia do oralismo”.

Com a inserção desta nova forma de educar as pessoas surdas, o processo de aprendizagem começou a obter representativos sucessos, mas ainda faltava uma proposta que contemplasse a apropriação linguística da pessoa surda. Diante dessa lacuna, a proposta bilíngue surge no Brasil em meados de 1980, tendo como premissa a utilização da língua de sinais para mediação do processo educacional da pessoa surda. O direito à educação bilíngue foi garantido a partir do ano de 2005, por meio do Decreto Federal nº 5625 (regulamenta a Lei Federal nº 10436/2002) e reafirmado nas – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), segundo a qual:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da

Libras para os demais estudantes da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

A partir desta conquista, o povo e a comunidade surda passaram a garantir legalmente a oferta de educação bilíngue, todavia, os movimentos políticos não se acomodaram, ao contrário, permaneceram atuando em grande escala à medida que sentiam que deveria ser assegurada a legislação, bem como com o intuito de prestar esclarecimentos à sociedade sobre os direitos das pessoas surdas nos ambientes de interação como: educação, saúde, cultura e esportes.

A orientação da abordagem clínico-terapêutica ainda entende que o surdo, ao ser inserido na sociedade, deva ser oralizado, sendo um indivíduo pertencente aos padrões sociais. Sob essa ótica, a surdez é vista como um defeito a ser corrigido ou uma patologia a ser curada. Além disso, essa abordagem dá uma supervalorização aos aparelhos auditivos e implantes cocleares, sob o argumento de que estes recursos permitem captar resquícios de percepção do som de maneira a contribuir para produção da fala. Tal ideia não reforça senão, que a metodologia principal no processo de ensino/aprendizagem tem base no oralismo.

Conforme destaca Pereira et al. (2011, p. 21) no oralismo “a educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta – a audição – e sua consequência mais visível – a fala”. Neste contexto, não há espaço para a diversidade, pois o aluno surdo precisa se adequar aos padrões pré-estabelecidos. Dito de outro modo, a pessoa surda precisa falar para pertencer à comunidade ouvinte e as pessoas com limitações na capacidade auditiva são denominadas Deficientes Auditivos (D.A.) e classificadas de acordo com o grau de surdez, sendo: leve, moderada, severa e profunda. É válido ressaltar que o que se busca com esta abordagem é uma normatização do sujeito, pois essa prática “[...] adquire sentido no interior de um processo de equiparação, em que um indivíduo é comparável a outro e não há espaço para as diferenças humanas [...]” (SLOMSKI, 2019, p.31).

Por outro lado, a abordagem socioantropológica da surdez concebe a pessoa surda com foco em sua condição linguística, em especial no modo como o surdo usa a língua de sinais para a comunicação. Neste viés, não há uma

distinção entre surdo e deficiente auditivo ou quanto ao grau de surdez, pois os sujeitos são caracterizados pelo uso ou não da língua de sinais.

Sob esta perspectiva, não é o surdo que precisa ser oralizado para se adequar socialmente e sim, a sociedade permitir condições de acessibilidade visual para o surdo. Admite-se uma condição de vida diferenciada com um desenvolvimento distinto na esfera cultural, pois “onde não é possível avançar o desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A metodologia educacional dessa abordagem prevê o direito à condição bilíngue, no qual a língua de sinais passa a ser prioridade para a produção do conhecimento e as experiências acontecem de forma visual, resultando em uma identidade e uma cultura distintas e pertencentes apenas ao povo surdo.

Para Pereira et al. (2011), o movimento histórico resultante das lutas e conquistas da pessoa surda permitiu a mudança da visão clínico-terapêutica na qual a surdez era concebida como deficiência, para a visão socioantropológica em que a surdez é concebida como diferença. Nesta nova abordagem, percebemos o surdo como sujeito que têm acesso ao mundo pelo sentido da visão e que necessita de uma metodologia diferenciada, bem como, de direito de acesso à comunicação em sua língua, situação que coloca em evidência as lutas e exigências da educação bilíngue.

Para Andreis-Witkoski (2015, p.187), “a proposta de uma educação que valorize o sujeito surdo vincula-se a abordagem socioantropológica da surdez, defendida pelos principais pesquisadores da área dos estudos surdos [...]”. Assim, essa visão concebe um sujeito além do “defeito”, compreendendo que ser surdo não é um problema a ser corrigido, não é ser mudo, não é ter de passar por treinos árduos de produção da fala. Ser surdo está para além do ambiente sonoro, pois a aceitação de um sujeito que participa da sociedade por intermédio de percepções visuais permite outra forma de interação com o mundo. A abordagem social e antropológica da surdez atribui uma condição distinta de mediação, com práticas sociais e educacionais que corroboram o entendimento surdo de ser, resultando a mediação no processo de ensino/aprendizagem pela proposta da metodologia bilíngue.

A proposta de ensino para as pessoas surdas, de acordo com as políticas educacionais brasileiras, está pautada em dois vieses: 1. Ensino Regular (E.R), com os alunos surdos inseridos em classes comuns ou classes bilíngues, 2. Escolas Bilíngues, as quais pressupõem contemplar um currículo diferenciado.

Aos alunos surdos inseridos no ensino regular é ofertado como recurso a presença de profissional intérprete de Libras e apoio extraclasse no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de mediar e efetuar a inclusão escolar. As Diretrizes da Educação Especial (2206) para a construção de currículos inclusivos propostas pelo Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná prevê no ensino regular os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado para educação de surdos:

- Profissionais intérpretes de Libras/Língua Portuguesa;
- Instrutor surdo de Libras;
- Centro de Atendimento Especializado (CAE) nas áreas de surdez;
- Classes de educação bilíngue para surdos, matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (Perae);
- Escolas especiais.

Essas medidas auxiliam no processo de educação, mas não eximem a comunidade escolar da responsabilidade de inclusão efetiva, pois o processo de inclusão escolar

[...] não consiste em apenas obrigar instituições de ensino a aceitar o surdo como aluno, mas sim, dar-lhe condições, por meio de projetos pedagógicos e de apoio à família, para ele se desenvolver pelo uso da sua língua natural, propiciando interação social que não o pressione a ser igual aos ouvintes (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.150).

Em face da situação apresentada, enfatizamos que a inclusão escolar não fica restrita à presença do profissional intérprete de Libras ou às adaptações visuais. É preciso estar em consonância com o trabalho do intérprete, com a professora regente, com os colegas de turma e com a comunidade escolar, pois o espaço do aluno surdo não se limita ao contexto de sala de aula. Assim como

seus colegas ouvintes, ele pode e tem o direito de transitar por todo o ambiente da escola e encontrar situações adequadas de comunicação, já que, de acordo com o que expusemos até aqui, limitar a comunicação do aluno surdo apenas à presença do intérprete significaria limitar seu espaço comunicativo e sua interação escolar.

No que se refere à acessibilidade linguística, a inserção de uma criança surda em uma escola regular precisa ter um envolvimento coletivo; no entanto, em um contexto escolar inclusivo, poucos ou nenhum serão os surdos com os quais a criança terá contato, o que dificulta a identificação pessoal sobre as experiências, as estratégias visuais e a modalidade comunicativa, além de ampliar as barreiras linguísticas. Lacerda (2000, p. 57- 58) afirma que o espaço do ensino regular é pouco propício para que a criança surda se desenvolva em uma formação de identidade surda “[...] uma vez que a criança surda estará, na maior parte das vezes, sozinha (em sua condição de não-ouvinte, sem contato com outros surdos”.

Segundo a autora, a opção de inclusão da pessoa surda no ensino regular precisa ser feita de modo cauteloso, visando a garantia de acesso ao conhecimento e o respeito ao uso da língua de sinais. Depreende-se daí que, no contexto educacional, respeitar o uso da língua é respeitar a diversidade cultural e garantir à pessoa surda o direito de traçar novos caminhos para acesso ao conhecimento, pois

À medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma “integração escolar” sem qualquer cuidado especial. (LACERDA, 2000, p. 57, grifo do autor).

Sá (2016, p.85) enfatiza que “incluir surdos em salas de aulas regulares inviabiliza seu desejo de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita sua condição linguística”.

Por outro lado, os alunos surdos que optam por inserção em escolas bilíngues, provavelmente, terão a oferta de aulas ministradas em língua de sinais, adaptação curricular, contato com a cultura e a literatura surda e trocas de

experiências cotidianas com seus pares, o que contribui para o empoderamento social e para o fortalecimento da identidade surda.

A esse respeito, à legislação brasileira, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), cuja meta 4, item 4.7, reforça a garantia de educação bilíngue aos alunos surdos

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Essa meta deve ser alcançada até o ano de 2024 e, para tanto um conjunto de iniciativas precisam ser postas, em especial, aquelas que favoreçam a difusão da língua de sinais e a qualificação de profissionais que entendam a educação bilíngue como melhor proposta à educação de surdos não apenas no que se refere a ensinar a língua, mas de permitir que o ensino para a pessoa surda seja conduzido de forma adaptada às suas condições de aquisição visual do conhecimento. Em especial, é preciso que o contexto escolar seja um espaço de diversidade cultural e de valorização das diferentes identidades.

Skliar (2010) reitera a escola enquanto espaço de vivência multicultural, cabendo aos educadores atenção constante às práticas do discurso no contexto crítico, político, social e cultural.

A valorização do ambiente multicultural permite aos indivíduos evidenciar as diferenças sem julgamento e, certamente, esse posicionamento permite a criação de um ambiente favorável à troca de experiências, pois em um contexto em que não há imposição de padrões, as crianças e adolescentes se sentem seguros em assumir as diferenças enquanto marca de suas identidades. Em outras palavras, nesta abordagem educacional não há uma imposição ou sobreposição de valores e culturas, pois se busca a aprendizagem a partir do contexto de valorização da diversidade. Corroborando essa ideia, Skliar reafirma

As lutas por identidade no espaço escolar implicam uma atenção especial para o conceito de diferença, um aprofundamento nas discussões referentes à diversidade cultural (como o polêmico tema do multiculturalismo), uma posição crítica sobre os poderes da linguagem social e dos discursos hegemônicos (SKLIAR, 2010, p. 42).

Nesse espaço de diversidade cultural a relação com o mundo utilizando a língua de sinais, caracterizada pela modalidade visual-espacial, é o que diferencia o surdo, inserido em um grupo de minorias, do ouvinte, que pertence ao grupo majoritário e o classifica enquanto identidade distinta, pois “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2009, p.67). Assim, no campo educacional, essa diferença deve ser trabalhada na relação surdo/ouvinte enquanto diversidade cultural e pertinente ao currículo escolar.

Assim entendido, o que se evidencia no cenário da proposta educacional para surdos, seja no ensino regular, seja na escola bilíngue é o respeito ao indivíduo, haja vista a urgência em perceber o sujeito diante de suas peculiaridades, bem como, que o processo educacional precisa ser evidenciado na percepção com o outro. Dito de outro modo, o contexto atual não nos permite, enquanto educadores comprometidos, mediar a educação visando à padronização do aprendiz, em especial porque a escola está imersa no contexto multicultural e cabe ao professor estimular as capacidades psíquicas e cognitivas de seus alunos, visando ao respeito, à coletividade e à individualidade de cada sujeito no que se refere à classe, gênero, raça e opções religiosas.

Deste modo, o espaço de convivência entre surdos e ouvintes precisa ser um espaço de aprendizado coletivo e respeito cultural, pois “as diferentes identidades podem compartilhar o mesmo espaço social, por exemplo, surdos com ouvintes, mas respeitando as diferenças, participando juntos na sociedade” (SCHMITT, 2008, p.112).

Fazemos uma ressalva quanto ao fato de que, dependendo do entendimento político, as escolas bilíngues podem ser consideradas um agrupamento de segregação educacional. No entanto, entendemos este conceito à luz do que define as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (2006), documento que relembra a segregação social e suas

consequências históricas em processos “educacionais” que, por vezes, contribuíram para a constituição de um sujeito que era tratado apenas como pessoa com deficiência e que não tinha oportunidade para aprendizagem efetiva ou socialização, ou ainda, de um sujeito submetido a atividades sem caráter pedagógico, cujo único objetivo era a assistência e a reabilitação para “curar” visando a inserção social.

Corroboramos o posicionamento da Secretaria do Estado de Educação/ Departamento de Educação Especial (SEED/DEE) do Paraná de manter as escolas especiais num contexto que ficou denominado de escola bilíngue por se tratar de um espaço que permite ao aluno surdo o contato com a língua de sinais e com adultos usuários desta língua que assumem um lugar de referência para estas crianças e jovens. Ademais, é válido ressaltar que este posicionamento segregativo pode ocorrer tanto na escola especial quanto na escola regular, conforme pondera as diretrizes, ressaltando que “tanto as escolas especiais quanto as escolas comuns podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática” (PARANÁ, 2006, p.55).

Lembramos que o objetivo primário da escola é a mediação do saber sistematizado, cuja aquisição de conhecimentos pode acontecer tanto na relação professor – aluno, quanto na relação aluno – aluno. Sobre o processo de aquisição do conhecimento, Silvestre (2007, p.73) enfatiza a importância de “[...] planejar na escola inclusiva atividades cooperativas que estimulem não somente as capacidades comunicativas, mas também o progresso cognitivo, tanto para alunos surdos como para ouvintes”.

Tomando por base a afirmação acima, devemos evidenciar, em todos os espaços escolares e sociais, ações pautadas na constituição de um sujeito histórico-cultural que busca o direito à diversidade e a possibilidade de viver para além de padrões de normatização. Em especial, no que tange à pessoa surda, destacamos o direito à diversidade linguística e à identidade de caráter visual.

3.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA PESSOA SURDA

Para conceituarmos identidade surda, antecipadamente, precisamos partir do ponto de distinção entre deficiente auditivo (D.A) e pessoa surda. Geralmente, esta separação de conceitos acontece no âmbito da visão clínico-terapêutica em que o sujeito surdo é entendido de acordo com a capacidade de audição. Por outro lado, a visão socioantropológica distingue esses sujeitos pelo uso ou não da língua de sinais, ou seja, o deficiente auditivo é entendido como aquele que utiliza aparelho e se comunica de forma oral e a pessoa surda como aquela que utiliza a língua de sinais para comunicar com seus pares.

Honora (2014) apresenta a distinção entre deficiência auditiva (D.A) e surdez salientando que o deficiente auditivo é a pessoa que “apresenta uma perda leve ou moderada. Estas pessoas podem fazer bom uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual e apresentam, na maioria das vezes uma boa leitura labial” em contrapartida, a surdos “são pessoas usuárias da Língua Sinais [...]” (HONORA, 2014, p. 25 – 26).

Conceituar a identidade da pessoa surda não nos habilita a perfazer uma padronização limitada a definir o sujeito pela incapacidade de ouvir, pois entendemos, nos termos postos até aqui, que todos os surdos são iguais em termos de direitos, mas diferentes no que concerne a sua identidade. Cada pessoa é única, seja ela surda ou ouvinte, pois se constitui das relações que estabelecem e dos papéis sociais que assumem, ou seja, “a identidade é, assim, por diferentes papéis sociais que assumimos e que, vale salientar, não são homogêneos” (PEREIRA et al., 2011, p. 26).

É importante ressaltar que há no grupo de pessoas surdas características que os diferenciam, como o resultado das experiências individuais e características que compartilham, como o resultado das vivências de uma mesma cultura, assim sendo, reduzir o sujeito surdo a uma identidade unificada é o mesmo que anular as particularidades do ser.

Corroborando essa discussão, podemos citar Pereira et al. (2011, p. 26) ao reafirmar os papéis sociais que cada indivíduo assume, pois, “de fato, não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade Surda. Ela é constituída por

papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai, etc.) e também pela língua que constrói sua subjetividade”.

Os surdos, assim como os ouvintes, constituem-se na caracterização com seus pares e se empoderam pelo uso da língua de sinais, que é seu meio de afirmação cultural e social, e sob essa ótica, sinalizar a comunicação é uma marca linguística, ou seja, um artefato cultural.

Strobel (2009) define como artefatos culturais toda a forma de representação de um povo. Destacamos, conforme mencionado no subitem “2.2 Aquisição da língua e linguagem na pessoa surda” o segundo artefato cultural, o linguístico, que compreende a língua de sinais, os sinais emergentes ou gestos de cunho familiar sem padronização social e o sistema de escrita da língua – Sign Writing. Para Strobel (2009, p. 47)

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

Os debates sobre a constituição da identidade surda ainda são recentes, pois até a metade do século XIX as pessoas surdas eram excluídas socialmente por serem consideradas incapazes de se comunicar oralmente, razão pela qual eram proibidas de exercer qualquer atividade social, incluindo se casar, votar ou receber heranças, participar de trabalhos de caráter intelectual, bem como de atividades religiosas como confessar seus pecados. Devido à limitação de produção da fala, essas pessoas eram consideradas “surdas-mudas”.

A valorização do termo surdo em um contexto sócio-histórico só foi permitida pela aceitação de outra forma de comunicação que não a oral e a inserção social dessa nova perspectiva de compreensão dos surdos permite conceituar a surdez para além da deficiência, valorizando os aspectos positivos de cada ser, pois

[...] as dimensões da pessoa são vistas de forma harmoniosa e as **diferenças** são **respeitadas** e **toleradas**. Valores como o de igualdade e especialmente o fato de que cada pessoa tem seu valor, não importando o quanto essa pessoa possa ser diferente

das outras, fazem parte dessa visão holística do ser humano. (SLOMSKI, 2019, 39, grifos do autor).

Nesta nova dimensão de pessoa, termos como identidade e literatura surda, comunidade surda e povo surdo, artefatos culturais e movimentos sociais ganham destaques nas pesquisas científicas, principalmente após o reconhecimento da língua (2002) e o direito de acessibilidade linguística.

O olhar para as capacidades da pessoa e não para a limitação da surdez possibilita a quebra de paradigmas estigmatizantes carregados por décadas pelas pessoas surdas, recorrentemente vistas como doentes ou incapazes, principalmente pelo fato de não dominarem a comunicação oral. A condição física de falta de audição era uma limitação para que o surdo recebesse o retorno do canal auditivo (input linguístico) e produzisse a comunicação oral, conseqüentemente o surdo que não aprendia a falar era considerado incapaz. Todavia, quando alguns surdos eram oralizados, contava-se de inúmeras horas de treinos fonoaudiólogos, resultando em uma fala artificial ou robotizada com empobrecimento da compreensão e prejuízo no desenvolvimento da linguagem.

Há, atualmente, a proposta de um novo olhar que desvincula a condição de surdez à área da Educação Especial, afirmando-a como uma condição linguística. Em outras palavras, a deficiência é substituída pela diferença, passando a entender a necessidade de respeitar a individualidade de cada ser, libertando-os das amarras da normatização. Para Perlin e Miranda (2003, p. 218) “não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual”.

Se antes, “ser diferente” era motivo de constrangimento, agora, os movimentos sociais, enfatizando o direito das pessoas surdas, permitem esboçar o orgulho em ser surdo. Depreende-se daí o caráter da diferença sobre o qual Strobel (2007) pondera que alguns surdos ainda hesitam ao se assumirem surdos pelo motivo de serem considerados diferentes, pois

O que é ser diferente? Não seria igual ou não gostar das mesmas coisas? Com isto, muitas vezes os sujeitos surdos ficam com vergonha de suas identidades surdas na sociedade e têm medo de contar a alguém para não prejudicar a si próprios, pois não querem ser vistos como “doentes” ou “anormais” (STROBEL, 2007, p.26).

Corroborando essa ideia de surdez pelo conceito de diferença, Skliar e Lunardi (2000) afirmam que a surdez precisa ser vista como uma diferença política, devido às experiências visuais, pois

A surdez, como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo o não ouvir. A diferença não deve ser entendida como uma oposição (surda como contrário e negativo de ouvinte) (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p.20).

Outro autor que enfatiza a questão de surdez e diferença em um contexto social em que a surdez não é visualizada pelo outro e que, dessa forma, logo se torna uma marca invisível, é Carvalho (2019, p. 166) para quem

O sujeito surdo traz em seu corpo a marca evidente de uma das suas diferenças mais agudas, mas não é imediatamente visível. A surdez (que também tem variados matizes e diferenças intergrupais e interpessoais) só se faz visível depois de estabelecido o contato social. Mesmo o sujeito surdo pode não ter clareza dessa sua especificidade, caso não tenha contato com outros sujeitos surdos.

Os movimentos surdos atuais têm como uma de suas ações desvincular a surdez da visão clínico-terapêutica, assumindo o reconhecimento do termo surdo enquanto diferença, ou seja, argumentando que a falta de audição não é entendida como “não ser ouvinte” e sim, “ser surdo”, aspecto que caracteriza o sujeito não pela falta, mas por uma condição distinta de se relacionar com o mundo. Esta forma de compreensão o isenta da condição de produção da fala e da caracterização pejorativa dos termos como surdo-mudo ou mudinho.

Acerca da aceitação, Strobel (2007) destaca um trecho de Dorziat que evidencia o assentimento ao termo surdo:

A aceitação do termo surdo como mais apropriado (...) representa também uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas pessoas, (...) através do qual a audiência reduz o indivíduo ao atributo gerador do descrédito social. A expressão surdo, como vem sendo empregada, tem favorecido identificar a pessoa diferente, sendo esta diferença particularizada por ser decisiva para o desempenho (DORZIAT, 2002 *apud* STROBEL, 2007, p.31)

Assumindo o mesmo posicionamento sobre as marcações de estigma social, Goffman (2004, p. 4), descreve essa conceituação atrelando-a as pessoas que possuem uma inabilidade, dito de outro modo, o autor entende que estigma é “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, ou seja, quem não está de acordo com os padrões sociais recebe um caráter estigmatizante.

Strobel (2007) apresenta um quadro comparativo demonstrando a diferença de conceitos de uma visão clínica e estigmatizante para o conceito do povo surdo, que prevê o “ser surdo” distante da deficiência. A seguir, apresentamos o quadro:

Quadro 1 – Diferença de conceitos

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Fonte: Strobel, 2007, p.32

A aceitação da diversidade, em especial, no que concerne à pessoa surda, envolve admitir que o outro possui percepções diferentes das dos ouvintes e que estas são visuais e de certa forma, sem obrigatoriedade da fala, pois a utilização de sinais dá conta da produção de diálogos dos mais simples aos mais complexos. Este posicionamento desvela o mito de que a língua de sinais se resume apenas a produção de gestos caseiros ou mímicas, pois se trata de uma língua com regras estruturais próprias.

Ainda são muitos os mitos que acompanham a pessoa surda e sua língua e sobre isso, Gesser (2009) esclarece alguns mitos de pessoas que não têm contato com os surdos e ainda acreditam no argumento da falta de comunicação ou da incapacidade educacional e social. Abaixo, retomamos os apontamentos da autora:

- “A língua de sinais é universal?” (GESSER, 2009, p. 11). Não, pois por ser

uma língua acompanha a evolução de sua comunidade linguística, sendo que cada país possui uma língua de sinais. Podemos exemplificar como fato de que no Brasil nomeia-se Libras, nos Estados Unidos – Língua Americana de Sinais (ASL), na França - Língua de Sinais Francesa (LSF);

- “A língua de sinais tem gramática?” (Ibid., p. 13). Sim, por se tratar de uma língua. As línguas de sinais foram reconhecidas pelos estudos do americano Stokoe (1960), tendo sido registrado seu valor fonológico, morfológico e sintático;
- A língua de sinais é mímica? Não, pois as mímicas são uma forma livre de comunicação, enquanto a língua de sinais é envolvida por regras de concordância e estruturação que precisam ser respeitadas;
- A língua de sinais só expressa conceitos concretos? Não, pois sinais não são gestos e tendo seu valor comunicativo e reconhecimento linguístico consegue expressar conceitos tanto abstratos quanto concretos;
- “É uma língua exclusivamente icônica¹⁶”? (Ibid., p.23). Não! Há em sua composição tanto sinais icônicos, por exemplo, telefone, borboleta, quanto sinais arbitrários, por exemplo: pessoa, professor;
- “A língua de sinais é um código secreto dos surdos?” (Ibid., p.25). Não, este é um mito que está atrelado à história de opressão comunicativa que os surdos viveram. Por este motivo, comunicavam-se secretamente, todavia devido a seu reconhecimento enquanto língua está aberta à surdos e ouvintes que dominem estes signos de forma efetiva para a comunicação.
- “A língua de sinais é o alfabeto manual?” (Ibid., p.28). Não, o alfabeto é parte desta comunicação juntamente com os sinais, os classificadores. Esta representação tem a junção de soletração dentro do contexto comunicativo.
- A língua de sinais tem origem da língua oral? Não, tem sua origem em formas próprias dos surdos se comunicarem.
- “A língua de sinais é uma língua ágrafa?” (Ibid., p.42). Não, o registro da língua de sinais surgiu a partir dos estudos de Valerie Sutton (1974). O

¹⁶ O termo icônico remete aos sinais que fazem alusão à representação visual.

SignWriting, ou seja, escrita de sinais representa a grafia desse tipo de comunicação.

A busca por desmistificar os mitos e crenças que envolvem o sujeito surdo é um processo que demanda longos anos de militância das comunidades surdas, pois muitas pessoas ainda desconhecem as peculiaridades que marcam a trajetória da pessoa surda e carregam consigo conceitos pré-estabelecidos de uma época em que as pessoas com deficiência auditiva estavam predestinadas às margens da sociedade e afastadas de qualquer direito de comunicação.

Em face do exposto, percebe-se que o conceito de identidade surda resulta das representações do povo surdo, destoando das do povo ouvinte e assumindo um posicionamento contrário ao ouvintismo. Sob essa ótica, tem-se uma via de mão dupla: por um lado, as representações sociais ouvintistas entendem a surdez como “um defeito a ser curado” e que apenas com a produção da fala o surdo estará inserido socialmente, porém, na outra via, o povo surdo se autodefine como sujeitos constituídos por experiências visuais que lutam pelo respeito à diferença linguística no aspecto social e educacional, por uma educação bilíngue, por reconhecimento de suas identidades múltiplas e pelo uso da língua de sinais como manifestação.

Nota-se assim, que não há como definir um único conceito, pois, de acordo com as considerações de Skliar e Lunardi (2000, p.20) “falar de identidade surda é referir-se a identidades construídas num processo histórico, é vê-las sempre em processo de construção e reconstrução”. Diante dos posicionamentos apresentados, o que podemos atribuir a constituição identitária são características partilhadas pelo mesmo povo que constitui um jeito de ser.

Partindo de uma perspectiva semelhante, podemos acrescentar as considerações de Perlin (2010) sobre as identidades ao destacar que essas são multifacetadas, pois a pessoa surda está imersa em duas culturas: surda e ouvinte, sendo influenciada nestas duas nuances. Assim sendo, a formação de uma identidade sofre influências do meio em que o sujeito está inserido. Estes contatos: surdo-surdo e surdo-ouvinte são conceitos estabelecidos por relações de poder e de sobreposição de uma cultura a outra. A autora, em seus estudos, classificou a identidade da pessoa surda de acordo com a influência da cultura

surda ou ouvinte, definindo cinco tipos de identidades: identidade surda, híbrida, de transição, incompleta e flutuante.

A identidade surda ou identidade política pode ser evidenciada em sujeitos que se comunicam em Libras, experimentam experiências visuais e valorizam a troca de experiências com o povo surdo. Pessoas que pertencem a essa identidade estão em constantes lutas por seus direitos políticos, tornando-se líderes no movimento de surdos.

A identidade surda híbrida é assumida por sujeitos que tiveram contato com a cultura ouvinte e, por um acidente ou doença, tornaram-se surdos e iniciam suas vivências com foco em experiências visuais e aspectos ligados à cultura surda.

A identidade surda de transição é assumida por surdos que são educados em um ambiente ouvinte (como surdos filhos de pais ouvintes) e que, em etapas de suas vidas, buscam experiências surdas, mas percebem resquícios do ouvintismo¹⁷. Essa identidade, como o próprio nome diz, é um momento de transição entre a identidade flutuante e a apropriação da identidade surda.

Na identidade surda incompleta, os sujeitos surdos vivem sob a ótica da surdez e buscam frequentemente a identificação com a cultura ouvinte, negando as representações surdas.

A identidade surda flutuante é evidenciada em pessoas surdas que não se consideram surdas, negam a cultura surda, ridicularizam à comunidade em que deveriam estar inseridas e buscam pertencer à comunidade ouvinte, não utilizam a língua de sinais e se posicionam contra a mediação do tradutor/intérprete de língua de sinais.

Os estudos de Perlin (2010) são de suma importância ao entendimento da constituição da pessoa surda e de como formam sua identidade, no entanto, fazemos uma ressalva acerca do fato de que nosso objetivo de estudo não será caracterizar os sujeitos surdos (participantes da pesquisa) quanto ao tipo de identidade.

O que buscamos é analisar a relação identidade-bilinguismo no contexto escolar e entender a condição intrínseca desta pessoa imersa em duas culturas e

¹⁷ A palavra ouvintismo é atribuída por Skliar (2010, p.15) para denominar “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...]”.

que utiliza a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e língua portuguesa escrita como sua segunda língua (L2).

Sobre a aquisição da L1 e L2 afirmamos ser a língua portuguesa majoritária no Brasil, no entanto, vivemos imersos em um contexto de diversidade de línguas e culturas permeando a existência de um multiculturalismo e multilinguismo; esse contexto é resultante do processo de colonização brasileira envolvendo diversos povos.

Esta condição deveria resultar na valorização de costumes de vários povos, requerendo convivência pacífica entre culturas, no entanto, ainda presenciemos situações de opressões e imposição de uma padronização social, ou, em outras palavras, ainda lutamos pelo respeito à diversidade cultural.

Nesta contextualização, destacamos as vivências da pessoa surda, pois segundo apontamentos de Quadros (2006, p.111)

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.

Com base na afirmação acima, podemos destacar que a Língua Brasileira de Sinais é indissociável do processo de formação da identidade, haja vista que o sujeito surdo só se assume surdo ao se admitir atuante da própria história no uso eficiente de sua língua natural (sinalizada). Todavia, é preciso resiliência para que a pessoa surda possa transitar entre uma cultura e outra sem que essa situação seja marcada como uma imposição da cultura ouvinte sobre a surda. Para o povo surdo, é pelo uso ou não da língua de sinais que uma pessoa é caracterizada enquanto identidade surda, condição que, segundo Perlin (2010), pode ser denominada identidade política ou como pessoa deficiente auditiva, (D. A) na qual prevalece a comunicação oral.

O domínio da língua de sinais atribui à pessoa surda capacidade de comunicar, mediar conhecimentos, dividir experiências, ampliar sua cultura e

ainda, disseminar uma gama de valores que vão sendo incorporados à formação de seu reconhecimento e atuação coletiva diante da sociedade. Por isso, a língua de sinais é de suma importância ao povo surdo, pois possibilita o empoderamento linguístico e reconhecimento de suas capacidades intelectuais.

A oficialização da Libras (2002) permitiu a valorização de uma identidade surda inerente ao povo surdo, uma marca linguística que é registrada pelo uso das mãos para se comunicar e empoderada pelo sujeito quando admite “Ser Surdo”, ou seja, ser repleto de experiências visuais e ter sua identidade distinta da cultura ouvinte.

A valorização da língua de sinais enquanto língua estruturada, não mímica, e tangível de explicar de forma completa os conceitos concretos e abstratos permitiu ao sujeito surdo se encontrar no mundo, constituindo-se pelas experiências visuais. As pessoas surdas conquistaram o direito de se assumirem, no reconhecimento com seus pares, enquanto um povo que se comunica fora da “normalidade” do canal oral-auditivo.

Esta abordagem suscitou um movimento contrário à cultura ouvinte, negando a imposição da fala e ações que obriguem a pessoa surda a ser inserida no mundo de experiências auditivas. A negação de atitudes que condizem com o movimento de pessoas ouvintes resultou das relações de poder social e, sendo o povo surdo um grupo minoritário, que conquistou seu espaço por meio de movimentos de classe, a organização das pessoas surdas militantes caracterizou uma resistência nas relações de poder, em especial contrárias ao ouvintismo, pois “o ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade” (PERLIN, 2010, p.59).

Ratificando essa ideia, Skliar e Lunardi (2000, p.19) registram ser “nesse espaço, em meio a relações de poder, de inclusão e exclusão, que se definem as identidades sociais”. Essas relações de poder refletem na formação identitária, uma vez que a pessoa surda se sente oprimida ao declarar seu contexto bilíngue, ou seja, usuária de outra língua que não a língua oral.

A postura que privilegia a comunicação por intermédio da fala prevê que o surdo só estará inserido socialmente se treinar a oralização. Ainda, para a autora “a tendência em impor representações de identidade, ou em construir identidades

purificadas para se restaurar a coesão contínua sobre o surdo. A afirmativa baseia-se no fato de constatar-se uma diferença cultural no meio social ouvinte e surdo.” (PERLIN, 2010, p. 58). Desse modo, estabelecem-se relações de imposições da identidade ouvinte sobre a identidade surda.

As lutas contra a imposição do ouvintismo não caracterizam um ataque à cultura ouvinte, pelo contrário, o povo surdo prima pelo reconhecimento de sua condição linguística, ou seja, ser integrado no contexto educacional e social com o devido respeito e aceitação da língua de sinais para a comunicação e as representações visuais para a interação com o mundo. Tais características são evidenciadas em suas identidades surdas, pois “Ser Surdo” é ser diferente e não deficiente! É, antes de tudo, assumir-se pessoa que se utiliza de uma língua não padrão para a comunicação em um contexto de minorias.

A transposição do conceito de deficiência para a inserção do conceito de diferença permitiu a segurança linguística ao povo surdo, contudo, não foi suficiente para garantir o processo de inclusão de forma efetiva. Tais relações de comunicação produzem influências de poder e ainda carregam um sentido oculto que divide a sociedade em dois grupos: 1. comunicam-se de forma gestual, 2. Comunicam-se de forma oral. Segundo Woodward (2009, p. 18). “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é o incluído e que é o excluído”.

Podemos afirmar que, do mesmo modo como o surdo corre o risco de ser excluído da comunidade ouvinte, o ouvinte que não domina língua de sinais, ao partilhar de um espaço que privilegia a comunicação sinalizada, pode também ser segregado.

O que queremos demonstrar é que é no contexto de inserção do sujeito – surdo ou ouvinte – que se manifestam as relações de poder, ao antecipar a identificação entre a individualidade ou a coletividade. São estas relações que permeiam a formação identitária, pois é no diálogo com o grupo, nos jeitos, nas culturas, nos costumes e nos posicionamentos que emergem nas características do sujeito que se identifica tal como é.

As práticas discursivas e as políticas públicas permitiram legalmente a garantia de um espaço adequado para as pessoas surdas que, aos poucos, foram ocupando os seus espaços sociais e educacionais e exigindo a acessibilidade

linguística. O empoderamento das pessoas surdas aos poucos se concretizou na literatura surda, pois as produções começaram a se ampliar, nas conquistas de classe e no orgulho de ser surdo, o que reflete à segurança para o processo de formação da identidade da pessoa surda.

3.3 BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

Ser bilíngue está além do domínio de duas línguas, pois não basta entender e dominar as regras de composição linguística, é preciso também, compreender as nuances que permeiam o povo que dá vida à esta comunicação, já que a língua não se mantém ativa sem a presença de um povo. São os signos convencionados socialmente por um determinado povo – e atribuídos ao longo de gerações – que permitem que continue “viva” e ativa; caso contrário, sem que haja circulação entre seus interlocutores, passa a se constituir como uma “língua morta”.

Neste viés de constituição e formação do sujeito a partir de sua língua natural, a escola bilíngue surge como uma nova proposta de educação de surdo, configurada como educação além do ensino regular, em um ambiente em que as crianças surdas possam se encontrar, trocar experiências, ter professores surdos como referência e ter acesso ao saber sistematizado por meio de sua língua natural. Vygotski, já em meados de 1930, em seus estudos sobre a defectologia afirmou a necessidade de um novo olhar sobre a educação de surdo

O desenvolvimento subsequente da pedagogia dos surdos e sua abordagem em uma escola comum exigem uma nova revisão do mesmo problema, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, já que as demandas contemporâneas sobre o ensino de línguas de crianças surdas e mudas não foram atendidas (VYGOTSKI, 1997, p. 353, grifo do autor, tradução nossa).¹⁸

Os estudos contemporâneos defendem o bilinguismo e consideram o direito da pessoa surda em utilizar a língua de sinais como sua primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Os movimentos

¹⁸ “El desarrollo ulterior de la pedagogía de sordos y su aproximación a la escuela común hacen necesaria una nueva revisión del mismo problema, tanto en el aspecto teórico, como en el práctico, ya que las exigencias formuladas en la actual situación a la educación lingüística del niño sordomudo *no se han cumplido*”.

sociais pela condição bilíngue visam à formação de um sujeito com experiências visuais únicas e distintas das experiências da pessoa ouvinte, conseqüentemente, constituir-se enquanto sujeito surdo é assumir uma identidade surda e uma cultura surda a partir do uso da língua de sinais.

A oferta de educação bilíngue para a criança surda contempla sua condição visual enquanto canal de mediação no ensino/aprendizagem, pois “no bilinguismo, são desenvolvidas as seguintes competências: a expressão, a compreensão (consideradas línguas ágrafas) e a leitura e escrita (línguas com sistema de escrita)” (GOULART; SANDER, 2010, p. 72).

Essa abordagem defende a aquisição da língua desde a tenra idade em um processo em que a criança surda aprenderá a língua de forma contextualizada, no diálogo com adultos surdos, em uma escola bilíngue, em uma comunidade surda e/ou em associações.

Destacando a importância do contato criança surda X adulto surdo, Strobel (2009, p. 43 – 44) menciona que a relação estabelecida “proporcionará o acesso à linguagem, desta forma, estará também assegurando a identidade e a cultura surda, que são transmitidas naturalmente à criança surda em contato com a comunidade surda”.

A relação de proximidade da criança surda com um adulto surdo possibilita um comportamento de referência em que a criança vê no outro uma conduta de exemplo a seguir. Essa relação pode ser promovida dentro da comunidade surda em diversos ambientes, como em encontros, em associações e, em especial, na escola bilíngue, de maneira a possibilitar contato com a língua de sinais e adquirindo estratégia de adaptação visual e comunicativa permitindo ao surdo a inserção social.

Sobre a possibilidade de ingresso na metodologia bilíngue, Quadros (1997) se posiciona a favor, justificando que

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada em escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p.27).

A escola bilíngue deveria ser um espaço propício ao empoderamento das duas línguas, ou seja, um ambiente em que nenhuma se sobressaísse à outra e que o sujeito pudesse, de forma igualitária, transcender entre as duas modalidades de aquisição linguística.

Em uma visão clínica da surdez, a escola de surdos corre o risco de ser confundida com uma escola especial, com resquícios de crenças de incapacidade da pessoa surda, entretanto, tal escola precisa estar constantemente vigilante de suas práticas e convicções teóricas no que tange à uma visão socioantropológica do sujeito, que garanta o saber sistematizado de forma bilíngue.

Reafirma-se, nessa abordagem, que a escola de surdos possui as mesmas funções que a escola regular, sendo diferenciada apenas pelo processo de mediação linguística. Do mesmo modo, o domínio da língua portuguesa, em uma escola de surdos, precisa ser sistematizado enquanto segunda língua e na modalidade escrita, instrumentalizando o sujeito surdo para a inclusão social e para a ocupação de seu espaço, inserindo-o no mundo letrado e oportunizando o contato com a estrutura formal da língua portuguesa. Assim, salientamos a importância das duas línguas em um contexto bilíngue, respeitando a estrutura gramatical de cada língua.

Silva (2008), em seus estudos sobre a produção da escrita pela criança surda, salienta a importância do domínio do código escrito para a conquista da autonomia intelectual e social. Para a autora, “[...] o domínio da escrita em uma sociedade grafocêntrica confere ao seu usuário, para além da necessidade e almejada condição de pertencimento ao grupo, a possibilidade de sobrevivência de modo digno no interior deste” (SILVA, 2008, p.9). Da mesma forma, Saussure (2006, p.24) salienta a importância do sistema gráfico, pois “A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, [...]”.

Presumimos, então, uma educação de surdos pautada na importância do ensino da primeira língua, tanto quanto o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua ou de uma representação linguística competente. Em outras palavras, o domínio eficiente de uma comunicação escrita prevê subsídios em condições mínimas de autonomia à pessoa surda, ou seja, uma vez que a pessoa surda esteja inserida em um ambiente em que grande parte das informações se

ocupam dessa modalidade não podemos afirmar que apenas a fluência na língua de sinais dará conta de instrumentalizar o povo surdo: é necessário que ambas as línguas, L1 e L2, sejam aprendidas igualmente.

Corroborando estes estudos, Santiago e Andrade (2013, p.159) asseveram que

[...] a aproximação da comunidade surda com a modalidade escrita da língua portuguesa pode representar mais acesso à estrutura e às formas de dizer desta língua, o que não lhe é possível por meio da audição, de maneira **confortável**, no sentido da navegabilidade nesta outra língua e conseqüentemente nesta outra cultura (grifo nosso).

Novamente, evidenciamos a necessidade de uma escolha comunicativa que seja a mais confortável para a pessoa surda e que esteja atrelada ao contexto em que está inserida. Em momentos de comunicação entre surdos e ouvintes não fluentes na língua de sinais, a comunicação escrita pode se tornar uma alternativa de conforto linguístico.

Uma escola organizada de forma bilíngue para educação de surdos evidencia a utilização da língua de sinais (L1) como meio de comunicação para mediar os conhecimentos. O contexto educacional envolve diversas ações, entre elas, a adaptação curricular, o uso da língua de sinais em ambientes além do contexto de sala de aula, o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), percebendo as peculiaridades da escrita do aluno surdo, as adaptações visuais e o contato com produções literárias provindas do povo surdo.

Acerca disso, Strobel (2009, p.82) destaca que “nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros”. Este ato possibilita a inserção da diversidade no contexto escolar, permitindo às pessoas ouvintes o acesso ao conhecimento e à informação e minimizando, assim, a exclusão do que não se conhece.

Tomamos essa discussão como plano de fundo para os debates da escola bilíngue, mas é importante salientar a necessidade de se organizar tal escola a partir de uma filosofia de uso de duas línguas, ou seja, nas palavras de Slomski,

Sob a filosofia do bilinguismo, o currículo escolar se organiza a partir de uma visão sociolinguística e cultural, que tem como parâmetro a diversidade própria de cada grupo humano e não um modelo normativo onde os pré-requisitos do modelo *standard* estejam contidos. (SLOMSKI, 2019, p.41, grifo do autor).

A organização do currículo de uma escola bilíngue precisa inserir situações que valorizem a diversidade cultural. Dito de outro modo, “a possibilidade de construção de um currículo multicultural não pode ser concebida como uma simples convivência entre surdos e ouvintes, mas em relação a estruturas e práticas de poder dos ouvintes sobre os surdos.” (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 21).

Não se trata de minimizar ou simplificar o ensino para a pessoa surda, ou de uma luta de classes por domínio de expansões sociais e culturais, o que propomos são adaptações condizentes as percepções surdas. Por inúmeras vezes, vivenciamos no cotidiano escolar práticas docentes e metodologias que privilegiam a cultura ouvinte, como inserção de músicas, “ditados” de conteúdos, filmes sem legendas. Não sugerimos a ausência destas atividades, mas uma readequação ao contexto visual em que o surdo está inserido, ou seja, a metodologia bilíngue deve ser organizada de modo a atender a percepção visual em detrimento a percepção auditiva.

Outra característica da escola bilíngue que merece destaque é a presença de professores surdos competentes ministrando aulas para alunos surdos, além da comunicação pelo canal visuoespacial, o contato de crianças surdas e jovens surdos com adultos surdos prevê um modelo a ser seguido. O aluno surdo encontra no professor surdo o reflexo de sua atuação social, ou seja, a oportunidade de inserção no mercado de trabalho, a independência financeira, a capacidade e a atividade de vida social. Reciprocamente, o professor surdo se preocupa em buscar metodologias que sejam de seu domínio e que contemplem a condição visual do aluno. Neste posicionamento destacamos

A preocupação dos professores surdos é a de que seus alunos tenham a oportunidade de serem educados dentro da sua língua, assim como tenham a possibilidade de encontrar dentro do espaço escolar uma política de identidade cultural (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 19).

Por outro lado, a comunicação para o aluno surdo que frequenta a escola regular acontece de forma restrita – muitas vezes, limitada à mediação do intérprete. No entanto, na escola bilíngue a comunicação e a relação são de proximidade, pois o aluno pode se comunicar com seus colegas, com o professor, funcionários o que transcende as paredes da sala de aula e permeia todo contexto escolar. Essa comunicação em sinais, nem sempre se dá no contexto familiar e cabe à escola bilíngue o papel de mediar metodologias passíveis aos surdos e divulgar à família o movimento de luta sobre os direitos e deveres que envolve a pessoa surda.

Neste contexto, Sánchez (1999, p.73, tradução nossa) afirma que “a escola de surdos deve dar à criança surda o que a família não pode dar, assumir a responsabilidade por ela e dar alívio aos pais que não são e não podem ser professores de crianças surdas [...]”.¹⁹

Faz-se necessário um fazer pedagógico que atenda as especificidades do aluno, pois, em muitos ambientes, a língua de sinais é utilizada como um instrumento para a aprendizagem da língua portuguesa, não sendo tratada com devido reconhecimento e aprendizagem da estrutura adequada. Às vezes, na sobreposição de língua pode ocorrer uma comunicação mediada pelo português sinalizado ou pelo bimodalismo.

O bimodalismo, neste caso, se configura como um sistema artificial de utilização de uma língua, porém em duas modalidades, a visual e a oral concomitantemente, sem respeitar a estrutura organizacional de ambas. Consequentemente, a utilização dessa forma comunicativa não contribui para a evolução de aprendizagem da pessoa surda. Quadros (1997, p.26) reafirma a ineficiência do bimodalismo para ensinar a língua portuguesa ao observar que “tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares”.

A prática efetivada em muitos modelos que se afirmam bilíngues é descaracterizada por um processo em que a aquisição e o uso da língua de sinais são apenas um aporte para o aprendizado da língua portuguesa, ou seja, a Libras passa a ser apenas um instrumento para aquisição da língua majoritária. O que

¹⁹ “La escuela de sordos tiene que darle al niño sordo lo que no puede darle la familia, hacerse responsable de eso, y darle un alivio a los padres que no son ni pueden ser maestros de niños sordos.”

ocorre é que as duas línguas são aprendidas em conjunto, mas não no sentido de estrutura formal de cada uma.

Uma escola que se define bilíngue deve ir além da oferta do ensino da língua de sinais em todas as instâncias da educação, é preciso um olhar crítico sobre a constituição do sujeito que envolva aspectos na formação de uma identidade e de uma cultura visual, o fortalecimento nos movimentos contra o poder hegemônico do oralismo, a oferta de ensino da língua portuguesa como segunda língua e a oferta de informação às famílias ouvintes sobre a constituição da criança surda, além de metodologias adequadas ao ensino e de ruptura com o modelo clínico-terapêutico de produção da fala. Essas ações permitem à criança surda se representar e se identificar no outro, estimulada por um sentimento de empatia.

Conforme afirma Fernandes (2011, p. 32), “as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento”. Por conseguinte, o número de escolas que realmente efetivam a proposta bilíngue no Brasil é ínfimo. De acordo com os dados mencionados na Carta Aberta ao Ministro de educação em 2012, registravam-se cerca de cinquenta escolas bilíngues distribuídas em todo o território nacional.

Para além da coexistência de duas línguas em um mesmo contexto, a condição bilíngue requer a existência de duas culturas, condição esta que, segundo estudos de Skliar (2010), denomina-se biculturalismo.

No contexto bilíngue, a oferta da língua portuguesa na modalidade oral está atrelada aos limites auditivos da criança surda, pois o ensino da fala não pode ser imposto como condição ao pertencimento social e sim, como uma escolha consciente da família e da pessoa surda, respeitando sua capacidade e limitação na produção da fala. Acerca disso, Pfeifer (2013, 29) ressalta o respeito ao posicionamento linguístico de cada pessoa, afirmando que devemos evitar o julgamento, pois “cada um sabe o que é melhor para si e cada um de nós tem uma história de vida e uma criação diferente”.

Assumindo um posicionamento flexível sobre o bilinguismo, Sá (2016) prevê o direito de comunicação oral

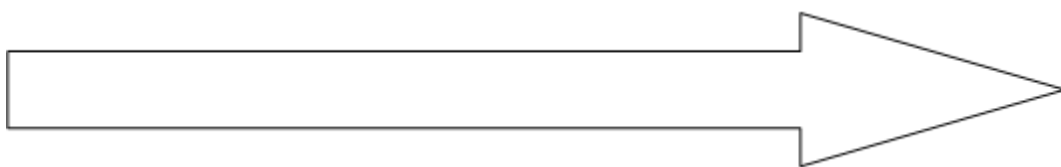
Penso que é imprescindível lutar pelo conhecimento que se adquire por meio das modalidades oral e escrita da língua majoritária, pois aumenta as possibilidades de satisfação e desenvolvimento da pessoa surda, por direito, não por concessão. Se os recursos existem, se eles estão disponíveis a alguns, a questão é disponibilizá-los a todos (SÁ, 2016, p.137).

A visão da autora dá ao surdo às diversas possibilidades de se fazer comunicar, corroborando o que estamos apresentando sobre a possibilidade de garantir à pessoa surda uma língua de conforto, em uma alternativa de comunicação em ambientes distintos.

Ressaltamos ainda, a importância da utilização da pedagogia visual cotidianamente, bem como, as nuances que envolvem a aprendizagem das percepções não auditivas, pois

A pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, lingüística, artes surdas e organizações surdas. (SCHMITT, 2008, p.106).

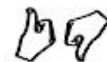
O que propomos então, é uma educação pautada em um ambiente de acessibilidade e desprovida de padrões estabelecidos, nos quais o aluno possa aprender com as diferenças que encontra cotidianamente e na qual as diferentes opiniões, percepções e formas de aprender sejam a base enriquecedora do processo educacional. Propomos um ambiente em que o aluno tenha o direito de se identificar socialmente e de se posicionar individualmente.



²⁰ Sinal da palavra REPRESENTAÇÃO em Libras.

²¹ Sinal da palavra PESSOA em Libras.

²² Sinal da palavra SURDO (A) em Libras.



4 A PESSOA SURDA E SUAS REPRESENTAÇÕES

A presente pesquisa buscou investigar a contribuição do bilinguismo na formação identitária de alunos surdos, para tanto, pautamo-nos na análise das “vozes” surdas representadas de forma visual com sinalização em sua língua de fluência – a Libras. A proposta de colhida de dados por meio de entrevista semiestruturada com os próprios sujeitos surdos permitiu registrar as experiências diante da percepção de quem vivencia a metodologia bilíngue.

Para tanto, no momento das entrevistas, possibilitamos aos entrevistados que realizassem uma descrição (em Libras) de suas experiências de vida pessoal e escolar, das barreiras e das superações, bem como que pudessem dar um posicionamento sobre sua inserção na escola bilíngue ou no ensino regular. Na sequência, situamos o leitor em relação ao contexto da pesquisa e à caracterização do público alvo.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA

O estudo realizado aconteceu em uma Escola Bilíngue para Surdos, situada na região noroeste do estado do Paraná, que oferta o nível de Educação Básica para crianças e jovens surdos da cidade.

A instituição foi criada em 1981 com o caráter de associação, objetivando a reabilitação das crianças surdas e implantou, em 1991, o atendimento em contraturno. Somente em 1995 assumiu a característica de instituição de ensino regular, criando a escola Modelo de Maringá com oferta do Ensino Fundamental e em 2000 ampliou para o Ensino Médio. A oferta de Educação Básica visa à proposta linguística bilíngue, em que a comunicação acontece pelo uso da língua de sinais como mediação para o ensino/aprendizagem das disciplinas. A matriz tem parâmetro na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sustentando como parte diversificada o ensino da Língua Brasileira de Sinais e o ensino de língua estrangeira moderna (Inglês ou espanhol).

Atualmente, a escola conta com um corpo docente formado por 11 professores ouvintes bilíngues e quatro professores surdos que atendem a 42 alunos do Ensino Fundamental e a 11 alunos no Ensino Médio²³.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a metodologia bilíngue proposta consiste na oferta da língua de sinais como primeira língua e natural aos alunos surdos e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade gráfica e oral. Ainda, a Libras é utilizada como meio de comunicação entre os integrantes da escola (professores e alunos), visando

garantir em sala de aula o acesso aos conteúdos e conhecimentos nas diversas disciplinas que compõem o currículo. A Língua Portuguesa em sua modalidade gráfica é privilegiada na disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, ela é transversal em todas as disciplinas. (PPP, 2018, p. 18)

Considerando esses aspectos referentes à escola, foi imprescindível a atuação de um pesquisador bilíngue para a interlocução e competente comunicação em língua de sinais (para realização das entrevistas) e posterior análises em língua portuguesa.

A metodologia de pesquisa de natureza qualitativa considera a obtenção dos dados *in loco* pois:

Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Assim sendo, para identificar como o bilinguismo contribui na formação de identidade da pessoa surda, foi indispensável dados colhidos *in loco*, no espaço próprio da escola bilíngue, por meio de entrevista semiestruturada, com sete alunos surdos que cursavam o Ensino Médio ofertado pela instituição no período matutino.

²³ Dados fornecidos pela escola no ano de 2018.

A constituição de um estúdio informal na sala da biblioteca para a realização das entrevistas permitiu um ambiente familiar aos alunos entrevistados, deixando-os à vontade para a conversação.

Em seu aspecto descritivo, esta pesquisa previu detalhar experiências de vida sobre o povo surdo da referida instituição, em especial, os jovens do Ensino Médio (EM), objetivando “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 44).

O levantamento bibliográfico permitiu exploração detalhada sobre o processo de formação da identidade surda e sobre como o bilinguismo influencia essa condição, sendo que o aporte teórico se pauta na teoria sócio-histórica, destacando o entendimento de língua e de linguagem, de identidade e de bilinguismo e detalhando o caráter empírico do estudo.

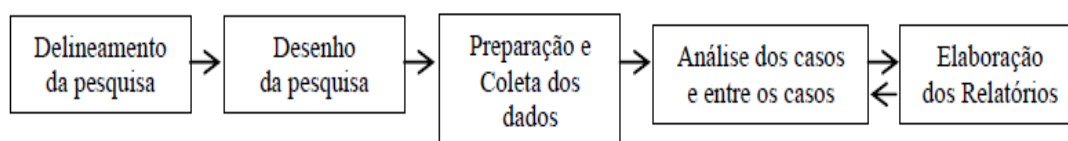
O referencial teórico escolhido e descrito foi relacionado ao método de estudo de caso, que Segundo Yin (2010, p. 24)

[...] é usado em muitas situações, para contribuir aos nossos conhecimentos dos fenômenos individuais, grupais, sociais, políticos e relacionados. [...] Em resumo, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas do evento da vida real.

No intuito de seguir o caminho metodológico adequado ao estudo de caso, nos detemos a uma revisão de literatura que contribuísse com o delineamento dos objetivos de pesquisa, reforçando o problema de pesquisa que se desejava explicitar.

A seguir apresentamos um quadro extraído de Branski et al. (2010, p.2) que representa as etapas de um estudo de caso:

Imagem 2: etapas do estudo de caso



Fonte: Branski et al., 2010,p.2

O delineamento consistiu em escolha clara e precisa do tema e dos objetivos de estudo, para posterior realização de levantamento bibliográfico.

Na fase de desenho da pesquisa foi indispensável o levantamento de hipóteses, a escolha dos instrumentos, definição dos sujeitos envolvidos, formulação do roteiro de entrevista, aprovação no comitê de ética garantindo a confiabilidade, aplicação das entrevistas em dois casos piloto e readequação do roteiro. A escolha de entrevistas semiestruturada permitiu a pesquisadora e aos entrevistados fluidez no diálogo, garantindo uma estrutura para a coleta de dados, pois, segundo Branski et al (2010, p. 5) “embora exista um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador não fica restrito a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema e conduzir a conversa.”

A preparação para as entrevistas foi composta pelas seguintes etapas: contato com a escola, triagem do corpus de investigação, verificando os possíveis sujeitos e definindo os casos de estudo, contato primário com os entrevistados e agendamento de entrevistas. A efetivação da colhida de dados em campo visou aplicar o roteiro previamente elaborado, composto por 25 questões (apêndice 1) sinalizadas em Libras. Os dados foram colhidos de forma individual e registrados em vídeogravação, aspecto que, em um primeiro momento, ocasionou timidez nos alunos pelo ato de “serem filmados”. No entanto, após uma breve explicação de que as filmagens se limitariam ao registro da atividade e ao aprofundamento da pesquisa, os participantes se sentiram mais seguros, de maneira que a entrevistadora pôde dar seguimento às perguntas de forma tranquila.

Imagem 3 – Ambiente das entrevistas



Fonte: acervo da autora

Encerrada essa etapa foi essencial a organização do material levantado, realizando processo de tradução de língua de sinais (visual) para a língua portuguesa na modalidade escrita. Essa fase foi assumida por duas profissionais tradutoras/intérpretes, uma delas a própria pesquisadora, e a outra sem vínculo com a pesquisa. A tradução na íntegra foi realizada por uma profissional e posteriormente revisada pela outra intérprete, com o intuito de dar maior precisão e fidelidade ao processo tradutório de uma língua para outra. Segundo Branski et al (2010, p. 8) “a revisão é importante, pois permite corrigir erros, preencher lacunas e validar os dados coletados”. Optamos por tradução e não transcrição, pois as estruturas destas duas línguas divergem em muitos aspectos, o que, em alguns momentos, poderia dificultar a leitura das entrevistas caso fossem escritas em um sistema de transcrição por glosas²⁴ da Libras.

Por fim, a análise dos dados contou com apresentação dos discursos produzidos pelos entrevistados e suas relações, sendo indispensável a seleção das informações levantadas em cada caso e organizadas em cinco unidades temáticas:

- Características dos entrevistados;
- Relações com a família;
- Relações sociais;
- Relações escolares;
- Expectativas e angústias.

Nesse momento, os casos foram analisados individualmente correlacionando com as unidades e analisados e comparados entre o grupo ressaltando concordâncias e desacordos dos relatos.

4.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Realizar a pesquisa com alunos surdos do Ensino Médio da Escola Bilíngue para surdos se justifica pelo fato de que, anteriormente à fase de adolescência e Ensino Médio, ainda há uma oscilação das decisões e opiniões no decorrer das experiências vividas. A entrada nesta nova fase de instrução (Ensino

²⁴ O sistema de transcrição por glosas grafa em letras maiúsculas uma determinada língua oral (nesse caso a língua portuguesa) associando a representação dos sinais manuais (Libras).

Médio) possibilita um melhor entendimento sobre formação identitária, posicionamento social, expectativas de vida e referências profissionais.

O primeiro contato com a escola foi mediado pela coordenadora pedagógica do período matutino, nesse momento, além da apresentação da pesquisadora, foram contextualizados o estudo acadêmico e o corpus da pesquisa.

A recepção e a aceitação da pesquisa no ambiente escolar garantiram um processo tranquilo, descaracterizado de qualquer constrangimento ou mal-estar no decorrer da colhida de dados documentais (PPP e fichas de alunos) ou entrevistas com os alunos. Observamos que a postura íntegra e solícita de todo o corpo docente no trato com a pesquisadora e com os alunos efetiva o que é descrito no PPP da instituição a respeito da filosofia escolar: “nossa escola é uma escola inclusiva e democrática que respeita as diferenças e as singularidades de cada indivíduo. Acreditamos que cada necessidade especial demanda um trabalho diferente”. (PPP, 2018, p. 14)

Anteriormente à etapa de entrevistas, a pesquisa aplicada foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP)²⁵, sob o número 2.965.902, garantindo a integridade dos participantes do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos alunos maiores de idade e pelos pais dos alunos menores registrando a participação de forma espontânea e voluntária.

Posteriormente à fase documental, escolhemos a denominação dos alunos pela letra S (sujeito) seguida da numeração de 1 a 7, adotada para resguardar o sigilo e a não identificação dos alunos. Desse modo, o sujeito de número 01, por exemplo, será identificado pela designação S1 e assim sucessivamente.

No início do ano de 2018, estavam matriculados 11 alunos no Ensino Médio, dos quais, uma aluna foi transferida e uma desistiu dos estudos. Além disso, os pais de uma das alunas não autorizaram a participação da filha na pesquisa e outro aluno, que frequenta esporadicamente a instituição, não participou das entrevistas.

²⁵ Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) com sede na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Desse modo, o grupo de pesquisa foi constituído por sete entrevistados²⁶ e a características dos sujeitos (S) da pesquisa segue como consta no quadro abaixo:

Quadro 2 - Características dos sujeitos de pesquisa

	E.M (ano)	Sexo	Idade	Laudo médico
S1	1º ano	Masculino	16 anos	Perda auditiva profunda comprometimento (não identificado)
S2	2º ano	Feminino	18 anos	Perda auditiva profunda
S3	2ºano	Feminino	17 anos	Perda auditiva bilateral
S4	3º ano	Feminino	19 anos	Perda auditiva bilateral Dificuldade de locomoção até os 7 anos de idade
S5	3ºano	Masculino	17 anos	Perda auditiva bilateral
S6	3ºano	Feminino	16 anos	Perda auditiva profunda
S7	3º ano	Masculino	18 anos	Perda auditiva severa

Fonte: elaboração da autora

Os alunos entrevistados se encontram na faixa etária entre 16 e 19 anos, dos quais, cinco possuem perda auditiva profunda ou limite de percepção auditiva e dois possuem surdez associada a outro comprometimento.

O primeiro contato com os alunos foi imprescindível para sanar as curiosidades iniciais de adolescentes. Este encontro foi informal e se deu coletivamente entre alunos e professores. Momento em que os jovens levantaram questões de cunho particular e acadêmico sobre a pesquisadora: Quem é (nome e sinal)?, Onde mora?, Onde estuda? É casada, solteira, tem filhos?. Esse momento contribuiu, posteriormente, com o andamento e o direcionamento da pesquisa, sem precisar de apresentações prévias.

Todos os entrevistados possuem fluência em Libras, divergindo apenas no domínio de vocabulários linguístico, assim, ressaltamos que o fato de a pesquisadora ter fluência na mesma língua contribuiu para a aceitação da pesquisa, uma vez que as pesquisas foram realizadas em uma língua comum, ou seja, tendo como proximidade o mesmo meio de comunicação. Destacamos que o sujeito S7 comunica-se de forma bimodal, devido a aquisição tardia da língua de sinais.

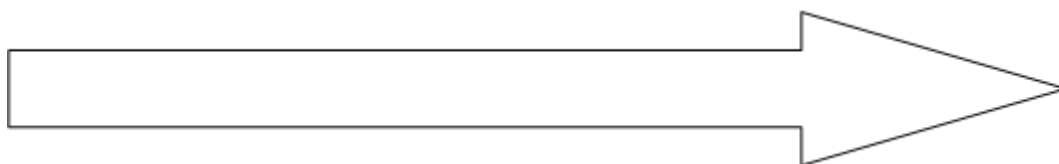
²⁶ Dados colhidos em dezembro de 2018.

Os participantes demonstraram estar à vontade, parecendo não se sentirem incomodados com o registro em vídeo e foram solícitos no momento de colhida de dados.

A entrevista dos alunos que possuem apenas surdez foi de fácil compreensão comunicativa. Quando havia alguma questão não compreendida, rapidamente era sanada por uma explicação mais detalhada na conversa ou pela inserção de exemplos no decorrer dos discursos.

Os outros dois entrevistados (S1 e S4) que possuíam a restrição da audição associada a outro comprometimento encontraram maior dificuldade em responder as questões propostas. Percebemos, nesses dois casos, que o processo de entrevista foi limitado a algumas respostas curtas e descontextualizadas, mesmo quando a questão provocava um posicionamento e um envolvimento dos entrevistados.

Na sessão seguinte detalharemos as análises de dados relacionando aos eixos temáticos



²⁷ Sinal da palavra ANÁLISE em Libras.

²⁸ Sinal da palavra DISCUSSÃO em Libras.



5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

As sete entrevistas realizadas foram analisadas sob o prisma qualitativo, considerando os dados descritivos com embasamento no estudo de caso.

Antes de iniciar as análises, retomamos o objetivo da pesquisa, qual seja, o de investigar a contribuição do bilinguismo na formação identitária de alunos surdos; para tanto, buscamos um olhar atento com o intuito de identificar esses fatores e de categorizá-los conforme as unidades temáticas.

Cada uma das 25 perguntas realizadas na entrevista semiestruturada foram comparadas nos sete depoimentos, buscando as peculiaridades da exposição e as vivências dos alunos, bem como as relações partilhadas pelos entrevistados.

As inferências de análises de dados buscam no método do estudo de caso a coexistência com o referencial teórico apresentado, assim garantimos o distanciamento do senso comum e a aproximação do conhecimento científico.

Reiteramos que o estudo sobre identidade surda e bilinguismo partiu da análise das experiências e vozes dos próprios surdos, representando o empoderamento da língua de sinais. No que tange à questão e do posicionamento de pesquisadores, tentamos nos isentar de qualquer opinião ou colocação que direcionasse as respostas dos participantes, pois “para compreender o discurso de outrem e suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta – temos que conhecer também as suas motivações” (VYGOTSKY, 1993, p. 149).

Ao buscar compreender as vivências desses sujeitos, percebemos a necessidade de uma postura de constante vigilância da entrevistadora para manter um olhar distanciado e sem envolvimento com os pesquisados, bem como, desprovido de subjetividade no momento das análises.

Segue a apresentação e análises sequenciais das unidades temáticas.

5.1 CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS

A unidade temática “Características dos Entrevistados” foi abordada no quadro dois da sessão anterior no momento de organização das especificidades dos sujeitos de pesquisa. Os alunos entrevistados possuem faixa etária entre 16 a 19 anos, todos provêm de famílias ouvintes, cinco possuem surdez congênita e dois surdez adquirida nos primeiros meses de vida. Dos sete alunos surdos participantes, todos utilizam a língua de sinais fluentemente para a comunicação e um deles utiliza também o recurso da comunicação oral. Além disso, seis alunos aprenderam língua de sinais na fase de Educação Infantil e o aluno surdo oralizado iniciou o contato com Libras aos 16 anos.

5.2 INFLUÊNCIAS FAMILIARES NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Nesta unidade temática, buscamos destacar a influência da família do adolescente surdo quanto ao uso da língua de sinais ou da comunicação oral. Quanto à questão familiar, registramos os seguintes núcleos:

Quadro 3 – Núcleo familiar

sujeito	Núcleo familiar
S1	Quatro pessoas: S1, irmão mais novo, pai e mãe
S2	Quatro pessoas: S2, tia e 2 primas
S3	Quatro pessoas: S3, mãe, pai e irmão
S4	Quatro pessoas: S4, irmã, pai e mãe
S5	Três pessoas: S5, pai e mãe
S6	Oito pessoas: S6, cinco irmãos, pai e mãe
S7	Duas pessoas: S7 e pai

Fonte: elaboração da autora

A maioria dos entrevistados provêm de uma família constituída por núcleo familiar tradicional, da qual todos os membros são ouvinte, exceto os entrevistados.

Os jovens relataram a descoberta da surdez nos primeiros anos de vida; esses provêm de famílias ouvintes que, ao descobrirem o nascimento de um filho surdo, demonstram o período de luto, marcado pela angústia de falta de informação e pela barreira na comunicação. Podemos destacar aqui, os

depoimentos de S2 e S6 que relata as histórias contadas pela família quando descobriram a surdez:

- Minha família ficou muito triste, foi difícil! Como iriam desenvolver a comunicação. Eles foram aprender Libras, fazer curso e conseguimos desenvolver na comunicação em Libras. (S2, 2018).

- Quando eu era bebê meus pais oralizavam comigo, mas eu não ouvia. Aí eles ficaram preocupados como seria. Iria precisar de uma intérprete, foram ficando tristes e angustiados, mas superaram tudo isso e me amaram. (S6, 2018).

Esta situação do diagnóstico da surdez foi relatada como um momento de superação para todas as famílias que, posteriormente ao laudo médico, procuraram a escola de surdos para aprenderem Libras, exceto no depoimento do S7, relatado adiante. Os dados colhidos confirmam as pesquisas de autores como Santiago e Andrade (2013, p. 149) ao registrarem que “sabemos que, no Brasil, a maioria das crianças surdas nascem em lares de pessoas ouvintes, com pais que não sabem a língua de sinais e não estão preparados para ter um filho surdo”.

Dos sete alunos participantes da pesquisa, seis se identificaram enquanto surdos em uma abordagem socioantropológica da surdez, apenas o aluno S7 que, em alguns momentos, autodenomina-se surdo e, em outros, deficiente auditivo (D.A). Destacamos aqui dois trechos da entrevista que exemplificam a contraposição ora explicitada:

- Aconteceu uma deficiência auditiva, ouço um pouco, a minha família sabe meu problema, eu não sou surdo profundo.
[...] Eu tenho uma mistura de surdo e ouvinte, não sei como explicar. (S7, 2018)

Esse aluno iniciou o aprendizado em Libras aos 16 anos e antes disso se comunicava apenas de forma oral e frequentava ensino regular. Em seu depoimento, podemos identificar, pela oscilação na identidade, que está passando por um processo de transição, uma vez que utiliza na escola a comunicação na modalidade visual-espacial e em casa a modalidade oral-auditiva. Este caso destoou em muitos aspectos dos outros seis entrevistados, pois é o único que se comunica em duas modalidades de comunicação: oral e sinalizada. Os outros seis depoimentos relatam a identificação de uma surdez

aceita e assumida, expressando as peculiaridades de uma vida sem som, conforme expresso em depoimentos destacados:

- Surdo é visual, ouvinte é auditivo, Por exemplo, pra mim é difícil falar. (Então dê um exemplo da sua vida, diferente da vida dos ouvintes.) Surdo não ouve nada, só sente os ruídos, esses as vezes atrapalham e assustam. Às vezes estou concentrado sinto um ruído e não sei o que esta acontecendo. (S5, 2018).

- Os sons, os barulhos eu não ouço, mas sinto vibrações dentro de mim. Eu ouço os movimentos! Eu sinto os sons através do meu corpo, parece que tem uma combinação com meu corpo e os sons. (S3, 2018).

Seis entrevistados relataram iniciar seu contato com a língua de sinais na escola de surdos já na primeira infância, entre os 2 e 3 anos de idade. Observamos que a inserção destas crianças na comunidade surda foi de suma importância para aquisição linguística, pois todas provinham de famílias ouvintes, assim “no caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não acontece naturalmente, uma vez que a modalidade de língua oral-auditiva utilizada pela mãe nas interações com a criança surda não favorece a interação verbal” (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.149 -150).

A inserção na escola de surdos permitiu às crianças o contato com a língua de sinais de forma natural, já que passaram a ter convívio com adultos surdos como referência linguística e a encontrar em atividades cotidianas estratégias de interação visual.

No convívio familiar destacamos os seguintes dados sobre quais utilizam Libras para se comunicar:

Quadro 4 - Tipos de comunicação no contexto familiar

Modalidade	Comunicação oral	Comunicação em Libras	Bimodalismo
S1		X	
S2		X	
S3			X
S4		X	
S5		X	
S6		X	
S7			X

Fonte: elaboração da autora

Analisando a tabela, podemos afirmar que a comunicação primeira dos sujeitos da pesquisa é a utilização da Libras, tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na interação com seus pares. No entanto, quando

mencionamos comunicação em Libras percebemos que está restrita a um (ou poucos) membro do núcleo familiar que dominam esse conhecimento. Por esse motivo a comunicação acontece de forma fragilizada, pois a diferença de modalidade linguística bloqueia a comunicação direta havendo a necessidade de um atuante que realizará o papel de intérprete na comunicação. Assim, embora os entrevistados sejam fluentes em Libras (em níveis distintos) encontram dificuldades em se comunicar com o núcleo familiar. Quando esse fato acontece, recorrem à uma conduta de conforto linguístico, buscando alternativas de comunicação como: escrita, gestos ou intermédio de um membro da família que auxilie no processo comunicativo.

Percebemos que, embora alguns membros da família tenham iniciado o curso de Libras, a comunicação acontece de forma simplória, sem aquisição de novos vocabulários ou restrita a alguns integrantes. Assim, a interação fica reduzida ao processo de interpretação, de responsabilidade de algum membro da família, que tem a função de estabelecer o diálogo com os outros. O entrevistado S3 relata características de sua vivência familiar:

- Na verdade, a muito tempo atrás eles sabiam fluentemente, perfeito, mas agora esqueceram a língua de sinais porque estão ocupados trabalhando. Não tem tempo para parar e conversar. (S3, 2018)

A mesma dificuldade de comunicação no núcleo familiar amplia-se nos espaços sociais e ficam registras nos relatos destacado por S6:

- Eu preciso de intérprete, por isso minha irmã sempre vai junto, porque se as pessoas conversam comigo oralmente eu não entendo nada, então minha irmã interpreta aí eu entendo.

[...] os ouvintes entre eles se comunicam oralmente, mas comigo em Libras. Meus tios, avós só oralizam eu não entendo nada, aí minha mãe interpreta. (S6, 2018).

Essas vivências de restrição comunicativa se repetiram ao longo das entrevistas, demonstrando que, embora em alguns momentos houvesse incentivo da família ou escola para o surdo alcançar a autonomia, a falta de acessibilidade linguística ainda se apresenta como uma barreira encontrada que limita as vivências surdas em relações de núcleos familiares e sociais.

Os depoimentos que apresentam a dependência de uma pessoa fluente em Libras para mediar a comunicação entre surdo e ouvinte desvelam o despreparo que a sociedade ouvinte ainda encontra para acolher a pessoa surda e ofertar estratégias visuais ou adaptação linguística.

5.3 INFLUÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

As interações sociais da pessoa surda são, em geral, restritas ao contexto escolar e familiar devido a barreiras comunicativas. Os relatos demonstram dificuldades em atividades rotineiras, como ir ao mercado ou a uma loja, embora, quando perguntados sobre o processo de acessibilidade, os entrevistados, confirmem o número crescente de ações que estão lhes possibilitando o direito de ir e vir. Destacamos dois trechos das entrevistas de S2 e S3 que confirmam esse posicionamento:

- Um tempo atrás eu ia fazer as compras e no momento de pagar, não conseguia falar, então escrevia mostrava para a pessoa e ela escrevia e me mostrava, eu pagava e ia embora. Em outros locais as pessoas oralizavam quanto eu precisava pagar, mas eu não entendia pedia desculpas e sinalizava que sou surda, a pessoa gesticulava usando os dedos o valor ai eu pagava. Às vezes, eu conseguia fazer leitura labial, entendia o valor oralizado e efetuava o pagamento. (S3, 2018)

- As pessoas que eu encontro não sabem libras. (S2, 2018).

Ressaltamos estas barreiras resultantes de um grupo linguístico minoritário e atribuímos como medida de enfrentamento a difusão da língua de sinais em espaços de uso comum. Em outras palavras, para o estabelecimento de um ambiente bilíngue, é necessário aumentar o número de profissionais com domínio de língua de sinais. Conforme Santiago e Andrade (2013, p.154), “as empresas e organizações, em sua maioria, não reconhecem a língua de sinais como a forma mais completa de proporcionar acessibilidade e conforto linguístico para os surdos”.

Quando pronunciamos a palavra acessibilidade, notamos, de imediato, que, infelizmente, a sociedade está condicionada ao conceito de acessibilidade

arquitetônica, isto é, rampas de acesso, elevadores e banheiros adaptados, contudo, a falta de acessibilidade pode ocasionar barreiras das mais diversas. Conforme legislação federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, a conhecida Lei da acessibilidade, um ambiente não acessível pode ocasionar barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informações.

As barreiras comunicativas para as pessoas surdas estão condicionadas à falta de informação em Libras e à ausência de recursos visuais. Em outro trecho destacado na entrevista de S2, percebemos a dificuldade da pessoa surda em se comunicar com o ouvinte que não domina a língua de sinais

- O ouvinte vai oralizar, e o surdo sinaliza que não escuta. O ouvinte pensa: E agora, como será a comunicação? É difícil, mas essa é a nossa identidade é natural pra nós. Então, para acontecer a comunicação precisa do empenho dos dois (S2, 2018).

Em uma situação como essa é importante que o ouvinte exerça a empatia e encontre a melhor forma de se fazer comunicar. Ainda, mesmo diante das dificuldades, percebemos que para as pessoas surdas, usuárias da língua de sinais, usarem a língua em espaços de comunicação predominantemente oral é sinônimo de empoderamento. Nos relatos, observamos o sentimento de orgulho ao sinalizar, pois, na percepção dos surdos, quando o ouvinte olha a comunicação em Libras é uma oportunidade de marca linguística. Abaixo destacamos alguns trechos das entrevistas que registram esse posicionamento:

- Eu sinto quando o ouvinte está olhando que ele não sabe nada de Libras e continuo sinalizando com meu amigo. Acho que ele me olha porque é legal ou porque emociona (S1, 2018).

- Se eu estou sinalizando e tem uma pessoa me olhando? (Sim) Eu vou perguntar porque está me olhando, está curioso em aprender Libras? Eu ensino (S2, 2018)

- Aconteceu comigo no mercado, eu estava junto com um amigo surdo. Ele me convidou para ir ao mercado e eu aproveitei e fui comprar comida. Quando terminamos as compras começamos bater papo em Libras, normal. Teve um momento que eu vi uma mulher fofocar, mas o homem sabia que sou surda. Eu fiquei com muito ódio, tive vontade de xingá-la, mas parei. Nós surdos temos direito de comunicar usando as mãos. Quando chego aos locais é normal, as pessoas me olham, mas para mim é normal. É direito

dos surdos, as pessoas que estão fora não nos vêem e não nos respeitam fazem fofoca mesmo. (Você sente-se como?) Normal, eu ignoro essas pessoas e minha vontade é continuar usando minhas mãos, isso é bom. (S3, 2018)

- Eu acho que atrapalha eles ficarem nos observando e pensando que estamos fazendo fofoca é o que acontece. Surdo tem curiosidade de aprender e se comunicar em Libras. (O que você sente?) Eu os deixo de lado! (S5, 2018)

Observamos nos quatro depoimentos que, embora haja olhares curiosos dos ouvintes, os surdos continuam sinalizando e registrando o empoderamento de sua língua. Em semelhante direção, Strobel (2007, p. 33, grifo do autor) afirma “O povo surdo se auto-identifica como ‘surdo’ que forma um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferença”.

Ainda, percebemos que, ora constrangidos, ora orgulhosos, os surdos registram o sentimento de não passarem despercebidos pela comunidade ouvinte no momento que sinalizam eles se posicionam e se empoderam da língua. Conforme podemos verificar no depoimento de S3 (2008) “[...] minha vontade é continuar usando minhas mãos, isso é bom”, ainda manifestam o interesse em ampliar os usuários de Libras quando o sujeito S2 oferece o ensino da língua.

A organização de pertencimento de grupos por parte da comunidade surda é estabelecida, muitas vezes, pela seleção entre surdos e não-surdos (ouvintes), bem como sinalizantes (usuários da língua de sinais) e surdos oralizados.

Quando questionados sobre suas relações interpessoais, todos os entrevistados manifestaram a preferência em se relacionar com surdos fluentes em Libras devido mesmo canal comunicativo, conforme verificamos no depoimento de S2:

- Com ouvintes é difícil algumas coisas. Eu gosto dos ouvintes, mas prefiro o surdo o contato com eles usando Libras. Com os ouvintes a comunicação, as conversas são mais difíceis, gosto dos dois, mas me identifico mais com o surdo, essa é minha identidade. (S2, 2018)

Observamos no depoimento de S2 a confirmação da formação de uma identidade surda no momento de uso da língua de sinais. Ainda, reforçaram a

distinção e separação de grupos, conforme podemos verificar no depoimento de S1:

- São dois grupos separados, o de surdos e o de ouvintes, o grupo de surdos que são muitos e sabem libras. (S1, 2018).

Os surdos que aprenderam a leitura labial têm possibilidade de escolher a língua de uso dependendo do momento e do contexto em que estão inseridos, ou seja, conforme o grupo em que estão interagindo ora utilizam Libras, ora utilizam leitura labial ou escrita, pois procuram uma língua de conforto (SANTIAGO; ANDRADE, 2003). O relato de S7 confirma a questão do conforto linguístico.

- É muito difícil usar estratégias com as pessoas, acredito que usar um pouco de Libras e um pouco de oralidade. (S7, 2018)

O entrevistado S7 relata oscilar entre a comunicação por sinais e a oralidade, dependendo o contexto em que está. Quando em contato com os colegas surdos na escola bilíngue, utiliza-se da comunicação por sinais, quando em companhia do núcleo familiar, comunica-se oralmente. Este comportamento reflete o posicionamento afirmado por Santiago e Andrade (2013, p.157)

- Há que se falar na situação de pessoas no seu dia a dia e a alternância de códigos, sujeitos bilíngues que dominam duas línguas, e que têm a possibilidade do uso alternativo de duas ou mais línguas na mesma situação de conversação, sob diferentes formas de bilinguismo.

Em outros momentos, o conforto linguístico na comunicação entre surdo – ouvinte tem base na segunda língua, estabelecendo interação a partir do registro gráfico. Estas ações cotidianas confirmam a importância da escrita no processo de inclusão social da pessoa surda, como registramos nos depoimentos de S3 e S5 quando questionados sobre a comunicação com a pessoa ouvinte.

- Difícil, a comunicação é mais da forma escrita, eu escrevo e mostro, eles escrevem e mostram pra mim. (S3, 2018)

- A comunicação tem barreiras, nós usamos a escrita. (S5, 2018)

Embora, os próprios surdos registrem a importância da língua escrita para a comunicação, afirmamos, segundo literaturas publicadas (SANTANA, 2007) e (SILVA, 2008) que o domínio da escrita da língua portuguesa para a pessoa surda ainda é uma barreira. Segundo Santana (2007, p. 198)

- A língua de sinais não pode ser compreendida como tendo uma relação direta com a língua escrita. Ela é, evidentemente, importantíssima para a escrita e para leitura, porque pode ser mediadora e por que exerce o papel de língua do pensamento, língua estruturante da cognição, nos termos de Vygotsky.

A educação bilíngue é um elo entre língua de sinais e segunda língua e é a partir dela que se dará as condições de autonomia para a pessoa surda, quando relacionadas com ouvintes. Para Santiago e Andrade (2013, p.160) “as situações nas mais diferentes esferas de atividade, como as que se deparam os surdos no seu cotidiano, fazem com que eles tenham que se desdobrar para interatuar em um mundo que é em grande parte de ouvintes”. Confirmando as afirmações das autoras, evidenciamos nos relatos que, independentemente da forma escolhida pelos surdos para estabelecer comunicação, há um desdobramento além da aquisição linguística, pois diante da oferta da língua oral e da língua de sinais, as interações entre surdos e ouvintes ainda são repletas de recursos como mímicas, gestos, apontar, escrever e tentativas de leitura labial. Recursos esses, utilizados como forma de entendimento da mensagem ou informação a ser emitida. As autoras ainda complementam

- É importante entender que a alternância de línguas só é possível quando o sujeito surdo tenha constituído uma base cognitiva sólida em sua primeira língua e, a partir desta base, desenvolvesse uma segunda ou terceira língua, de sinais ou oral, na modalidade escrita, ou até mesmo na modalidade oral, quando conveniente ou desejado (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.160).

Por tal motivo, defendemos a educação bilíngue, quando de forma efetiva, em um processo no qual cada língua seja ensinada distintamente em sua modalidade e estrutura. É importante salientar que nesse processo, entretanto, nenhuma língua seja adotada como apoio para a aquisição da outra. Em outros termos, o ensino da língua portuguesa deve ser alocado no contexto de uma

segunda língua e que ambas as línguas, a natural e a língua portuguesa na modalidade escrita, sejam aporte para o empoderamento da pessoa surda diante da luta pelos seus direitos e comprometimento social. Em essência, defendemos o bilinguismo efetivo no contexto de domínio fluente das duas línguas.

Para a comunidade surda, não há estranhamento em serem surdos, pelo contrário, os militantes dos movimentos surdos sustentam falas advindas do orgulho de ser surdo e de utilizar a língua de sinais. A mesma atitude é promovida nas escolas bilíngues conforme descrito no PPP da escola sobre o objetivo da disciplina de Libras

- Busca-se então com a disciplina garantir ao aluno surdo a aquisição de sua língua natural, seus aspectos gramaticais e culturais, possibilitando a internalização da **identidade surda**, visando assegurar o desenvolvimento da linguagem, a comunicação e a aquisição do conhecimento científico. (PPP, 2018, p.155, grifo nosso)

A proposta descrita no PPP da escola pesquisada é afirmada na postura cotidiana dos alunos surdos, efetivando a práxis educativa e garantindo a constituição de uma identidade surda. Nos trechos destacados, observamos o comprometimento em se identificar enquanto pessoas surdas, usuárias de Libras.

- **Eu me sinto surda** acho que não combina eu ser ouvinte é diferente, a forma do tocar, do vibrar, do chamar, a segurança o visual. Surdo não ouve, mas sente o movimento. A vida do surdo é a mesma, usa a Libras, é sentir-se surdo, é não ter vontade de ouvir, eu sou surda e sou deficiente (S6, 2018, grifo nosso).

- Cada um tem sua vontade, cada um tem sua identidade. Por exemplo, minha identidade, **sou surda, me aceito surda**. Uso libras fluentemente e têm alguns que não tem identidade. O ouvinte encontra o surdo e começa oralizar, mas o surdo precisa se impor mostrar nesses locais, como loja ou outros trabalhos que **surdo usa as mãos** como meio de comunicação, e ambos ter essa troca, surdo precisa sentir-se incluso e ter acessibilidade em todo lugar (S3, 2018, grifo nosso).

- **Essa é a nossa identidade, é natural pra nós**. Então para acontecer a comunicação precisa que ambos se empenham, mostrem o que precisa. Aprendam sinais simples como por exemplo sinalizar "Ol", já inicia uma comunicação. Pode ser até com a ajuda da escrita e assim vai se desenvolvendo uma interação como apoio da escrita e indicar com o dedo o que quer. O ouvinte e o surdo irão conseguir se comunicar, nós surdos

ajudamos ouvintes a aprender Libras e ouvintes ajudam surdos na escrita da língua portuguesa. (S2, 2018, grifo nosso)

Percebemos nos depoimentos acima empoderamento pelo direito de ser surdo. Em meio a um posicionamento político, Perlin (2010, p.72) já advertia quanto à necessidade de educar os surdos desde cedo contra as práticas do ouvintismo: “é preciso começar desde logo a pensar a identidade política do surdo. Como ele vai entrar em contato com a representação da política de sua identidade”. O posicionamento desses jovens surdos, que concretizam em suas falas a luta por seus direitos, permite a continuidade de um povo que constantemente ocupa seus espaços e desfruta do direito de serem acolhidos na comunidade ouvinte, embora ainda haja muito a ser feito.

Em relação à identidade surda destacamos os seguintes trechos “Eu me sinto surda” (S6, 2018); “Sou surda, me aceito surda” (S3, 2018); “Essa é nossa identidade, é natural para nós” (S2, 2018). Percebemos a afirmação da identidade surda em um contexto que não lhes causa estranhamento, em que a língua de sinais é parte constituinte do ser. E reafirmando que todos estes sujeitos tiveram acesso à língua de sinais desde a primeira infância, em contrapartida resgatamos o depoimento de S7 que conheceu a língua de sinais na adolescência.

5.4 INFLUÊNCIAS BILÍNGUES NO CONTEXTO ESCOLAR

A escolha da modalidade de ensino para a pessoa surda prevê um importantíssimo momento, pois diante da opção a ser feita pela família a inserção no ambiente escolar pode revelar momentos marcados ou por ansiedade, ou por acolhimento. Essa oferta de ensino está dividida em duas categorias: rede regular de ensino ou escola bilíngue. Do público entrevistado, apenas dois alunos realizaram seus estudos sem ter experiência em escola regular, conforme podemos visualizar no quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 5 – Características da trajetória escolar

Sujeito de pesquisa	Trajetória Escolar
S1.	- Iniciou pequeno na escola de surdos; - Estudou na escola regular dos 4 aos 10 anos de idade (mudou de cidade); - Retornou para escola bilíngue.
S2	- Do 1º ano ao 6º ano do EF estudou em escola regular; - Do 7º ano ao 2º do EM escola bilíngue.
S3	- Do 1º ao 2º ano do EF estudou na escola bilíngue; - No 3º ano do EF mudou de cidade e estudou na escola regular; - Retornou no 4º ano do EF ao 2º ano do EM para a escola bilíngue.
S4	- Estudou só na escola bilíngue; - Até os 7 anos de idade também foi atendida pela Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE devido a mobilidade reduzida
S5	- Estudou só na escola bilíngue
S6	- 1º ano 3º ano EF estudou na escola regular. - Oscilou entre escola regular e bilíngue, nos momentos de mudança de cidade. - Retornou à escola bilíngue no 2º ano do EM.
S7	- Estudou em escola regular. - Ingressou na escola bilíngue no 2º ano do EM.

Fonte: elaboração da autora

O quadro acima exibe um delineamento da vida escolar destes alunos, apresentando a tentativa de inserção na escola regular, todavia, relembramos que a opção pela modalidade de educação da criança surda é uma decisão da família, quase sempre, famílias ouvintes, advinda de vários critérios que não apenas sobre a decisão de educação inclusiva ou de educação bilíngue e que, nesta idade, não é definida pela criança surda. Assim, salientamos

É preciso entender que as escolhas linguísticas feitas pelas famílias de crianças surdas – afinal, é a família que toma essa decisão pela criança – levam em conta muitos fatores: econômicos, sociais, emocionais, políticos e até o tempo livre dos pais para se dedicar à estimulação cognitiva do filho e como ele reage estímulo. Não é uma questão simples (PFEIFER, 2013, p. 30).

Observamos que mesmo que em algum momento da vida escolar a família tenha optado pela inserção de seu filho no ensino regular, o tempo de permanência é curto e marcado por muitas dificuldades. Quando os alunos foram questionados sobre a diferença da escola bilíngue para o ensino regular, destacamos os seguintes posicionamentos dos sujeitos S1, S3 e S7:

- É difícil porque não tem comunicação com os ouvintes, não adianta, eles oralizam e eu não entendo nada (S1, 2018).

- O problema era a bagunça que atrapalhava o foco nos estudos. Eu tinha dúvidas se no futuro iria conseguir ficar. Eu não entendia algumas palavras, quem sentava atrás de mim atrapalhava me incomodava. Eu não queria nem saber! (S3, 2018).

- Na escola inclusiva é mais difícil o ensino, falta seguir algumas regras. [...] A escola inclusiva é diferente, mas depende se o surdo tem educação, ou não tem, porque o ouvinte influencia o surdo, mas o surdo precisa se esforçar para adquirir essa educação. Na escola inclusiva isso acontece mais, tem mais brigas e outros problemas todos os dias e na escola bilíngue isso acontece uma vez ou outra e demora acontecer novamente (S7, 2018).

Observamos nos três depoimentos vários indícios de frustrações frente à escola regular, tendo como maior evidência a falta de um mesmo canal comunicativo. Na tentativa de minimizar essas barreiras o trabalho de um intérprete de Libras é imprescindível, uma vez que fará a mediação surdo/ouvintes. No entanto, relembramos ser essencial haver adaptação curricular no processo educacional da pessoa surda, não sendo de responsabilidade apenas do intérprete de Libras, conforme registrado na entrevista de S2.

- Na escola inclusiva tem o intérprete que é ouvinte que senta de frente. Se o surdo vai olhar para o professor atrapalha, precisa olhar somente para o intérprete. Quando o professor está explicando, às vezes, precisa olhar para o quadro e para o intérprete e isso atrapalha, é ruim. Os ouvintes estão ouvindo e copiando, mas e o surdo como vai ver o intérprete sinalizar e copiar. Perde muito porque é visual, precisa olhar para o intérprete, olhar para o quadro e escrever é muito confuso. (S2, 2018).

Nesse contexto, o professor regente precisa encontrar estratégias que contemplem a condição visual da pessoa surda, dando-lhe tempo apropriado para a realização das atividades, mediando à aprendizagem de forma adequada, buscando estratégias de ensino e processo de avaliação condizente com sua língua. Os profissionais da educação também precisam estar atentos à qualidade e seleção de informações visuais, pois

- O uso da comunicação visual para interagir com pessoas surdas em contexto educacional é fundamental, mas precisa ser muito bem planejado. Excessos de informações visuais podem, sim,

causar dispersão. O oposto do efeito desejado. (CARVALHO, 2019, p. 169).

Ainda em relação à vida escolar, destacamos o depoimento de S7 (2018)

- Quando eu ia à escola de ouvintes eu sentava sempre na frente próximo do professor, teve uma professora que sentiu que não tinha comunicação com os ouvintes, e quanto mais longe das pessoas menos eu entendia e aí a professora ajudou a procurar uma escola (S7, 2018).

Percebemos pelo relato, o diagnóstico tardio da surdez e as estratégias adotadas pelo aluno, como por exemplo: sentar-se à frente para minimizar as barreiras comunicativas. A descoberta tardia da surdez acabou por contribuir para que o aluno só tivesse contato com a língua de sinais aos 16 anos, momento em que foi convidado a frequentar uma escola especializada.

Os entrevistados relataram que na escola bilíngue se sentem à vontade para utilizar a língua de sinais e “bater papo”, tendo uma relação de amizade com os colegas de turma e dividindo interesses comuns. Destacamos um trecho da fala de S5, que apresenta os sentimentos entre a escola bilíngue e escola de inclusão

- Precisa aproveitar a escola bilíngue. É mais fácil para se comunicar e motivar também. Na escola bilíngue tem estratégia, em contação de história, as crianças vão aprendendo aos poucos, por exemplo, quando faz o sinal de cadeira a criança já entende. A escola inclusiva é muito usado gestos e a fala, duas modalidades e a escola bilíngue é só libras, uma única modalidade. Esta é melhor. (S5, 2018)

Depreende-se daí que é essencial a oferta da educação bilíngue em um contexto em que “[...] a escola de surdos sempre será um espaço de encontro surdo, pois além de ser a primeira instituição em que muitos têm chance de conviver com outros surdos, é também um espaço de convivência” (LOPES, 2011, p. 81)

Sobre as atividades escolares, percebemos que os alunos relatam dificuldades em aprender no momento de inserção na escola regular. Podemos atribuir este fato a organização do currículo escolar que, em alguns momentos, desprivilegia a condição surda, podendo ocasionar essas barreiras, sendo um dos

motivos desta dificuldade. Outrora, na educação bilíngue, os surdos relataram ser acolhidos e identificados tanto na metodologia utilizada quanto na mediação por meio da língua de sinais. Nas palavras de Skliar e Lunardi (2000, p. 19)

[...] O currículo nas escolas de surdos dá legitimidade a um discurso hegemônico que produz identidades surdas convenientes para seus modelos. Essa hegemonia, que representa a dos sujeitos surdos nos espaços escolares e também fora deles, é uma das consequências do discurso dominante na educação de surdos.

Enfatizamos o processo educacional da pessoa surda respeitando as peculiaridades do ser, pois, independentemente da modalidade de instrução, o currículo escolar precisa estar em consonância com as condições de ensino/aprendizagem. A exigência de atividades que privilegiem a parte fonológica da língua portuguesa, a inserção de metodologias de percepção auditiva ou ensino da escrita mediante técnicas orais são ações curriculares que não respeitam a diversidade linguística e para a pessoa surda, são descontextualizadas de suas experiências cotidianas.

O povo surdo luta por igualdade de direito e valorização de sua língua tanto no ambiente educacional quanto social, por tanto o empoderamento de sua cultura são ações representadas cotidianamente e expressadas em seus relatos. Assim sendo, retomamos o quadro apresentado na página 53 acrescentando a representação do povo surdo resultante da pesquisa em questão:

Quadro 6 – Diferença de conceitos resultante da pesquisa

Representação social*	Representação de povo surdo* (2007)	Representação de povo surdo** (2018)
Deficiente	“Ser surdo”	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual.	Ser surdo é ser visual, é sentir-se surdo
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural	A educação de surdos deve ter base na pedagogia visual. Valorização de ambiente multicultural.
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.	A identidade surda é marcada pela valorização das diferenças.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.	A língua de sinais é uma forma de empoderamento.

Fonte: *Strobel, 2007, p.32; **Elaboração da autora, 2018.

5.5 EXPECTATIVAS E ANGÚSTIAS

A evidência mais marcante nos depoimentos dos entrevistados, em relação as angústias vivenciadas, foi a falta de comunicação que influencia até no bem-estar das pessoas surdas. Abaixo destacamos alguns relatos

- O grupo dos surdos são pouquíssimos, eu me sinto as vezes sozinho usando a língua de sinais, não entendo o que as pessoas estão falando. (S1, 2018).
- As pessoas que eu encontro não sabem Libras (S2, 2018)
- Tem uma divisão em que ouvintes discriminam os surdos, nos chamam de surdos-mudos, mas nós temos voz. (S3, 2018).
- Às vezes as pessoas oprimem os surdos, não tem dó. Não aceitam os surdos, mas tem outras pessoas que aceitam e tentam ajudar. (S5, 2018)

Apesar das barreiras linguísticas registradas serem, em alguns casos, motivo de discriminação, os surdos se mantêm atuantes no uso da língua de sinais, como já registrado anteriormente. Entendemos que esse fato culminou no motivo de maior angústia ao grupo entrevistado.

Em relação às expectativas, evidenciamos o fato de as entrevistas acontecerem no Ensino Médio, em um momento que os alunos estão cursando a fase final da modalidade educacional ofertada por esta escola, o que aponta para a necessidade que os alunos possuem ao acabarem os estudos, pois precisam traçar metas. Independentemente do caminho que escolherem, estarão distribuídos em cursos técnicos ou cursos superiores, provavelmente alguns no mercado de trabalho ou sem maiores planos. Enfim, não buscamos traçar os caminhos futuros destes alunos, todavia, queremos entender como a trajetória na escola bilíngue é capaz de influenciar esses alunos e de que forma estarão preparados para seguir o caminho traçado.

Chamamos atenção ao fato de que o término do Ensino Médio representa uma desvinculação a um sistema escolar bilíngue. Caso algum aluno opte por frequentar o curso superior, provavelmente, a metodologia de comunicação dependerá da atuação do tradutor/intérprete de Libras ou caso algum aluno opte por inserção no mercado de trabalho, poderá encontrar um ambiente desprovido

de acessibilidade de informações, assim buscamos investigar quais as expectativas que movem este público. Quando questionados sobre seus planos para o futuro, após concluírem o Ensino Médio, obtivemos as seguintes respostas:

- No futuro quero trabalhar no mercado (S1, 2018).
- Eu quero tentar ser professora aqui (S2, 2018).
- Quando eu terminar os estudos aqui quero cursar a faculdade, quero trabalhar como enfermeira. Eu estou me esforçando, tentando. Quando tem palavras que eu não conheço busco o significado no dicionário, pesquiso, exploro, me esforço, porque eu acho que eu, enquanto pessoa surda, tenho capacidade de no futuro ser pessoa boa (S3, 2018).
- Quero trabalhar! (Trabalhar onde?) Pintor de carro, também sonho em estudar pós-graduação e mestrado. Estudar Letras Libras no futuro. (S5, 2018).
- Eu penso em trabalhar no aeroporto, mas antes precisa estudar na faculdade para provar e conseguir a certificação. (S7, 2018).

Dos sete alunos entrevistados, seis apontam perspectivas para o futuro envolvendo a continuidade de estudos e apenas um entrevistado não demonstrou projeções após concluir o Ensino Médio, como destacamos o relato de S4:

- Vou ficar em casa. Ajudar a limpar a casa, varrer o chão, lavar a louça. (S4, 2018).

Os alunos surdos, em sua maioria, apontam como expectativas de futuro a importância, que eles mesmos atribuem, sobre a continuidade dos estudos. Não há registros em suas falas de incapacidade em ocupar seu espaço social ou um lugar no mercado de trabalho, do que se depreende que as projeções para o futuro são concisas e pertinentes e que há um envolvimento constante de estudo, persistência e empenho, conforme destacamos na fala de S3(2018) “Eu estou me esforçando [...]”.

Diante desta abordagem, resgatamos a fala de Perlin (2012, p.71), para quem

A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação, na perspectiva surda, focaliza a perspectiva de uma sociedade na qual os surdos são cidadãos normais em que a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais.

Podemos dizer que estas falas de discriminação e exclusões sociais são postas pelo outro, ou seja, o outro é que acredita no surdo incapaz, no surdo de limites. As falas sobre o futuro das pessoas surdas não registram a incapacidade e sim os sonhos de serem o que quiserem e pretenderem, como por exemplo, contratado em um supermercado, pintor, professor, estudante, assessor em aeroporto. Isto é, independentemente do que projetam para o futuro, os próprios surdos não se valem da surdez como uma barreira e ainda enfatizam a importância de estudar, ou seja, trilham o mesmo caminho que a pessoa ouvinte.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais que seguem são resultado da pesquisa realizada em autores de referência, bem como a análise de dado das entrevistas semiestruturada para o plano de fundo da investigação realizada.

Nosso posicionamento enquanto pesquisador ouvinte teve o intuito de contribuir com os estudos teóricos acerca da comunidade surda, nesse viés, tivemos especial cuidado de dar visibilidade ao posicionamento do sujeito surdo enquanto constituinte de sua própria identidade.

Para responder a nossa problemática - como o bilinguismo contribui para a formação da identidade na pessoa surda? - delimitamos como objetivo principal investigar a contribuição do bilinguismo na formação identitária da pessoa surda. Para tanto, o corpus da investigação contou com a colaboração de sete alunos surdos do Ensino Médio de uma escola bilíngue, localizada na região noroeste do Paraná.

A organização das entrevistas semiestrutura foi imprescindível para posterior análise de dados, com base no estudo de caso e organização das informações colhidas, dando direcionamento ao foco de estudo e garantindo o teor do caráter científico de pesquisa. Para tanto, as análises de dados foram divididas em cinco unidades temáticas, sendo: 1. Características dos entrevistados, 2. Relações com a família, 3. Relações sociais, 4. Relações escolares, 5. Expectativas e angústias.

No intuito de estabelecer um referencial teórico de estudo identificamos os aspectos constituinte da língua e linguagem, relações entre identidade e bilinguismo e situamos o leitor sobre o contexto de pesquisa e sujeitos.

Os alunos participantes (no período das entrevistas) possuíam faixa etária entre 16 a 19 anos, sendo todos provenientes de famílias ouvintes e eram fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) em níveis distintos de fluência. Ressaltamos o fato de as entrevistas terem sido realizadas na mesma língua de dominância dos entrevistados, o que dispensou a necessidade de um intérprete de Libras.

Em face das discussões apresentadas, percebemos que em todos os contextos o período de descoberta da surdez causa um estranhamento ao núcleo familiar ouvinte, devido à falta de informações sobre essa nova condição de vida e limitação na comunicação com a família.

Todavia, após esse período é habitual que, conjuntamente com as informações de oferta de uma nova língua, ao iniciar o processo de socialização da criança a família busque apoio no núcleo escolar ofertando à aquisição da língua de sinais. Desse modo, seis dos entrevistados relataram aprender a Libras dentro de uma escola bilíngue, a partir de cursos de formação e contextualização, bem como em contato com adultos surdos em situações de referência. Exceto um aluno que iniciou seu contato com a língua de sinais somente aos 16 anos, os outros possuíam a oportunidade de acesso às informações e aprendizagem em sua primeira língua. Embora às crianças fosse ofertada a Libras como meio de comunicação, evidenciamos nos relatos que, em um primeiro momento, os membros do núcleo familiar realizaram estudos iniciais sobre a aquisição da língua, no entanto, poucos persistiram no processo de aprimoramento do vocabulário. Essa situação reflete nas falas dos entrevistados, quando explicitam que a comunicação restringe à alguns membros do núcleo familiar.

Ainda assim, percebemos que a utilização da Libras é o meio vigente de troca de informações em todo o contexto da escola bilíngue, não apenas nas paredes da sala de aula, mas em outros ambientes como secretaria, corredores, pátio e quadra de esportes. Os alunos se sentem autônomos para se comunicar e expressar suas opiniões e relatam se sentirem orgulhosos em utilizar a língua com a qual se identificam. Em outras palavras, o domínio da língua de sinais e seu uso comum possibilita que todos os alunos tenham uma relação ativa no ambiente escolar, sem que se restrinja ao diálogo professor/aluno.

Não podemos relatar o mesmo fato nos diversos ambientes sociais, pois todos os entrevistados esboçaram certa dificuldade em frequentar espaços públicos como, por exemplo: lojas e supermercados. As entrevistas evidenciaram relatos em que cada sujeito entrevistado buscava uma língua de conforto (SANTIAGO; ANDRADE, 2013) para se beneficiar em determinadas situações de barreiras comunicativas. As estratégias citadas por eles foram variadas, tais como: registro escrito, mímicas, ação de apontar ou apoio de um intérprete de

Libras (muitas vezes amigo ou alguém da família). Essas dificuldades de comunicação refletem limitações na vida dos entrevistados, pois, socialmente, a independência e o direito de ir e vir acabam sendo limitados. Registramos que quando questionados sobre a vida social, as atividades eram rotineiras como: ir ao supermercado ou um passeio ao lago, muitas vezes acompanhados por algum familiar. Ou seja, a grande atuação dos jovens entrevistados ainda está no ambiente escolar.

Confrontando contexto escolar e social verificamos um ambiente de contradição, pois se por um lado, na escola os jovens se sentem seguros em expressar seus argumentos e autônomos em suas decisões, por outro, no contexto social enfrentam constantes lutas pelo uso da língua e pela dependência de que a comunicação seja efetivada por meio de intervenções variadas.

Podemos destacar, talvez por esse motivo de barreira comunicativa, que há um contentamento coletivo dos alunos entrevistados sobre a situação de estudar em uma escola bilíngue e que o período de inserção na escola regular foi vivenciado de forma conturbada. Além disso, registraram em suas falas pouco êxito no período de inclusão escolar e que, por este motivo, voltaram a frequentar escolas para surdos. Os alunos se sentem seguros nesses ambientes, uma vez que a escola bilíngue oferta maiores oportunidade para que a criança e o jovem surdo possam se identificar com seus pares, com sua língua e com sua cultura.

A utilização da Libras é realizada com segurança pelos alunos, que têm em suas falas impresso o orgulho de serem ativos nos movimentos surdos e de se sentirem plenos e fluentes no uso de uma língua e, não de uma linguagem (SÁ, 2016) composta de todas as suas regras de comunicação.

Ainda, como já mencionado, quando a Libras não é suficiente para sanar as dificuldades de comunicação devido ao número ínfimo de ouvintes fluentes em Libras, os alunos relataram o uso da língua portuguesa de forma escrita. Cabe-nos aqui uma inferência, apesar dos surdos estarem cientes da importância da aquisição da L2, ainda evidenciamos lacunas nesse processo. Fato justificado, uma vez que a língua portuguesa escrita constituiu o registro de uma língua falada, em contrapartida o registro gráfico da criança e do adolescente surdo seguirá a tendência de sua primeira língua, vinculada ao pensamento da língua

de sinais (SILVA, 2008). Ou seja, ainda necessitamos de estratégias condizentes ao ensino da língua portuguesa enquanto segunda língua para a pessoa surda.

Esses depoimentos de uso grafêmico enfatizam a importância de uma educação bilíngue para as pessoas surdas, em que língua de sinais e língua portuguesa façam parte ativa do processo de inserção do aluno em um mundo letrado, sem que uma prevaleça sobre a outra, mas que ambas sejam ensinadas com o mesmo valor de aprendizagem formal.

Quando questionados sobre suas relações afetivas, os surdos demonstraram não ter impedimentos em se relacionarem com pessoas ouvintes, mas registraram a preferência por estabelecer relações com outros surdos, pois, segundo seus depoimentos, os ouvintes oralizam e para eles, é melhor conversar em Libras.

Em relação ao futuro após o término do Ensino Médio o grupo entrevistado registrou a importância de continuar estudando, pois os próprios surdos acreditam em suas capacidades e não possuem crenças limitantes, bem como anseiam em ampliar as possibilidades de acessibilidade linguística em diversas áreas como, por exemplo: saúde, justiça, educação e lazer. Em suas palavras, “a sociedade não pode ter pena do surdo, precisamos nos esforçar e lutar por nossos direitos” (S2, 2018). Para o grupo entrevistado, ser surdo é ser diferente, ter identidade, cultura e língua diferente, todavia “podemos trabalhar e aprender igual ao ouvinte” (S2, 2018). Expressando a mesma opinião, outro entrevistado reitera “a vida do surdo é a mesma, usa Libras. É sentir-se surdo, é não ter vontade de ouvir. Eu sou surda!” (S6, 2018).

Em suma, a inserção em uma escola bilíngue exerce grande influência na constituição da identidade surda, pois subsidia o sujeito sobre seus direitos e seus deveres, contribui com o apoio em lutas de classe, oferta um ambiente de uso de uma língua visual, auxilia na autonomia da pessoa surda, uma vez que as informações que circulam nesse contexto são de cunho de sua primeira língua, e possibilita a oportunidade de contato com uma cultura visual. Ainda assim, cabe-nos o questionamento acerca do preparo da pessoa surda enquanto cidadã para atuar em uma sociedade que ainda conta com poucos recursos de acessibilidade linguística. Esta questão ficará em aberto para futuros estudos, pois o recorte que fizemos não nos possibilita respondê-la.

Diante do exposto reafirmamos o ensino da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita precisa ser conjunto, ou seja, é essencial uma educação bilíngue efetiva, pois somente de posse das duas línguas é que o surdo estará instrumentalizado para atuar significativamente na sociedade. Ainda, poderá utilizar uma língua de conforto diante de cada contexto social, migrando entre o uso dos sinais e o uso da escrita. Importante acrescentar que “os surdos e a comunidade surda são plurais, como o é todo agrupamento humano. Toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente” (SÁ, 2016, p.126). Ou seja, não podemos afirmar que o grupo de surdos é constituído por seres homogêneos, podemos sim, evidenciar que esse grupo partilha de mesma língua e cultura e que, conseqüentemente, terão características comuns que os identificam e que as escolas bilíngues são espaços sim, de formação de identidades empoderadas do uso da língua de sinais, lugares que possibilitam oportunidades para que os surdos partilhem interesses comuns e se organizem em constantes movimentos em prol de seus direitos e respeito à identidade surda.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras**: língua, história e cultura. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 20 jul, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, abril, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 20 jul, 2020.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jul, 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRANSKI, R. M.; AURELLANO, R. C. F.; LIMA JUNIOR, O. F. Metodologia de estudo de caso aplicada à logística. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES (XXIII ANPET), 24., 2010, Salvador. **Anais**. Salvador, 2010.

CAMPELLO, A. R. S. et al. **Carta aberta escrita pelos sete professores surdos brasileiros**. 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUOURESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, L. C. C. Lendas da identidade: O conceito da literatura surda em perspectiva. 1º ed. Curitiba: Appris, 2019.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/identificar>>. Acesso em: 20 jul, 2020.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1ªEd. Parábola Editorial, São Paulo. 2009

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Brasil: Zahar Editores, 2004.

GOULART, A. M. P. L; SANDER, M. E. Identidade e Surdez: visão histórico-cultural. In: MORI, N.N.R. **Fundamentos da Deficiência Sensorial Auditiva**. Maringá: Eduem, 2010, p. 65 – 77.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. Editorial Caminho: Lisboa, 2000.

LACERDA, C.B.F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In: LACERDA, C.B.F. de.; GÓES, M. C. R. de (Org.) **Surdez: processos educacionais e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51 – 59.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª ed, São Paulo: Moraes, 1978.

MORI, N. N. R. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o desenvolvimento do surdo. In: GALUCH. M. T. B; MORI, N. N.R. (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para as pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008, p. 35 – 49.

MORI, N. N. R. Deficiência Sensorial auditiva e inclusão. In: MORI, N.N.R. (Org.) **Fundamentos da Deficiência Sensorial Auditiva**. Maringá: Eduem, 2010, p. 79 – 89.

MOURA, M. C. de. Surdez e Linguagem. In: **Língua Brasileira de sinais – Libras** uma introdução. Coleção UAB – UFSCar, 2011, p. 13 – 24.

MOURA, M. S. Revisando conceitos: O necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 45 – 49.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2016.

PARANÁ. Lei 12095 - 11 de março de 1998. Oficializa LIBRAS no Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº. 5219 de 27 de março de 1998. Disponível em:
<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2626&indice=1&totalRegistros=1&dt=16.6.2019.9.18.36.152>>. Acesso em: 20 jul, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>.pdf. Acesso em: 20 jul, 2020

PEREIRA, M. C. da C. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p 51 – 74.

PERLIN, G. T.T; MIRANDA, W. Surdos: O narra e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 217 – 226, 2003. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>>. Acesso em: 20 jul, 2020.

PFEIFER, P. **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus Editora, 2013.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ªed. Novo Hamburgo:

Feevale, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lp5R-RyTrt6X8UPoq2jJ8gO3UEfM_JJd/view. Acesso em: 11 mar. 2020.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas, língua de sinais e educação de surdos. In: BIDARRA, J. et al. **Entre a Libras e o Português**: desafios face ao bilinguismo. Cascavel, PR: EDUNIOESTE; Londrina: EDUEL, 2016.

QUADROS, R. M. Libras. Coleção: **Linguística para o Ensino Superior**. Parábola Editorial, São Paulo, 2019.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ªreimp. São Paulo: Paulinas, 2016.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da Educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 35 -45.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTIAGO, V. A. A.; ANDRADE, C. E. de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (ORG). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 145 – 161.

SAUSSURE, F. D. **Curso de linguística geral**. (J. P. Antônio Chelini, Trad.) São paulo: cultrix, 2006.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 98 - 121.

SILVA, T. S. A. da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 2008. 213f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVESTRE, N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: SOUZA, R. M. de; ARANTES, V. A. (org.). **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. 3ªed. São Paulo: Summus, 2007, p. 49 -99.

SKLIAR, C. Um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, C. **A SURDEZ**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 5 – 32.

SKLIAR, C. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da Educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15 – 23.

SKLIAR, C.B.; LUNARDI, M.L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11 - 22.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 3ªreimp. Curitiba: Juruá 2019.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: ED da UFSC, 2009.

STROBEL, K.L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 18 – 35.

UNICEF, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 20 jul, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos, USP. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº4, p. 861 – 870, dez 2011.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. HALL, S.(Org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7 – 19.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada **IDENTIDADE E BILINGUISMO: UM ESTUDO COM PESSOAS SURDAS** que faz parte do curso de Mestrado em educação e é orientada pelo prof^a Dr^a NERLI NONATO RIBEIRO MORI. da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

O objetivo da pesquisa é investigar como o bilinguismo contribui para a formação da identidade e alunos surdos do Ensino Médio de uma escola bilíngue. Para isto, a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: em uma entrevista individual realizada com perguntas previamente organizadas; realizada pela própria pesquisadora em língua de sinais, com registro em vídeo e posteriormente transcrita para análise.

Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: Durante a realização da pesquisa há a possibilidade de riscos mínimos, pois a mesma será realizada dentro do ambiente escolar. Assim, durante as entrevistas semiestruturada há possibilidade de um possível constrangimento na dimensão psíquica e moral, partindo-se da premissa que as perguntas provocam o questionamento ao entrevistado de ações sobre sua identidade. No que tange o aspecto social os riscos limitam-se a divergência em opiniões entre os participantes a partir do momento que se trata de sujeitos com histórias de vidas distintas e experiências únicas. Todavia, qualquer constrangimento ou mal-estar ocasionado na situação da entrevista pode ser minimizado pela interrupção da mesma ou pela abordagem ética na condução do entrevistador.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Os benefícios esperados são contribuição para ampliar os estudos sobre a comunidade surda. Identificando-se enquanto sujeitos de uma identidade e cultura própria resultado de suas experiências visuais. Assim, ao término da pesquisa as informações divulgadas serão de grande valia para ampliação e construção de um referencial teórico para pesquisas posteriores e complemento da história da arte, desta comunidade bilíngue.

Página 1 de 3

Caso você tenha mais dúvidas ou necessitem maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser

feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof^a **NERLI NONATO RIBEIRO MORI** (nome do pesquisador responsável).

 Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

 Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

 Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Página 2 de 3

 Eu, **JOICEMARA SEVERO SILVEIRA**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

 Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Joice Mara Severo Silveira
 Endereço: Pio X, 63, B. Santa Maria – Toledo-PR
 (45) 999121880/ joice.ssilveira@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
 Universidade Estadual de Maringá.
 Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
 CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444
 E-mail: copep@uem.br

Página 3 de 3

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Pesquisa: Identidade e bilinguismo: um estudo com pessoas surdas

Pesquisadora: Joicemara Severo Silveira

Orientadora: Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori

1. CARACTERIZAÇÃO

IDADE: _____ SEXO: () FEMININO () MASCULINO

TURMA: _____

SURDEZ () CONGÊNITA () ADQUIRIDA

2. RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

2.1 Como e quando foi descoberta a surdez (causa)? Qual o motivo?

2.2 Após a descoberta da surdez houve interesse seu e de sua família em aprender Libras? Em que idade?

2.3 Qual o primeiro contato que teve com a língua de sinais? Onde (escola, associação)? Foi com pessoa surda ou ouvinte?

2.4 Qual o tipo de comunicação em sua casa? Quais membros de sua família sabem e utilizam Libras para se comunicar?

3. RELAÇÕES SOCIAIS

3.1 Quais os ambientes sociais você participa? (Ex.: academia, balada, clubes).

3.2 Como é sua comunicação nestes ambientes?

3.3 Em quais ambientes você usa a língua de sinais e como você se sente ao se comunicar?

3.4 Você tem dificuldades em usar a língua de sinais? O que você faz nessas situações, então para se comunicar?

3.5 No seu grupo de amigos tem pessoas ouvintes?

3.6 Para escolher uma pessoa para namorar você tem alguma preferência entre ouvintes e não ouvintes?

4. RELAÇÕES ESCOLARES

4.1 Você sempre frequentou escola bilíngue?

4.2 Os professores são surdos ou ouvintes? Todos eles são fluentes em Libras?

4.3 Você já teve professores que não sabiam língua de sinais? Como foi este período?

4.4. Você já frequentou ensino regular? Em qual período e como foi o processo?

4.3 Como a escola bilíngue contribui para sua formação pessoal?

5. EXPECTATIVAS e ANGÚSTIAS

5.1. Como você se percebe participante uma sociedade majoritariamente ouvinte.

5.2 Como você se define em relação a sua surdez?

5.3. Como você espera ou gostaria de ser tratado pela sociedade?

5.4. Como você avalia a acessibilidade no momento atual?

5.5. Como você gostaria que fosse?