



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Maria Elza Meira

**O SURDO DO CONTEXTO RURAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS**

Liberado em 03/07/2017

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Danir Lima Lima".

Montes Claros - MG

Março de 2017

Maria Elza Meira

**O SURDO DO CONTEXTO RURAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Montes Claros-MG

Março de 2017

Meira, Maria Elza.

M514s O surdo do contexto rural [manuscrito] : desafios e implicações no processo de apropriação da Libras / Maria Elza Meira. – Montes Claros, 2017.
111 f. : il.

Bibliografia: f. 96-100.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Surdo. 2. Zona rural. 3. Surdos - Língua Brasileira de Sinais (Libras). 4. Apropriação de linguagem. 5. Interação. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Desafios e implicações no processo de apropriação da Libras.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIA ELZA MEIRA

"O SURDO DO CONTEXTO RURAL: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:


Prof.ª Dr.ª Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)


Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins (Unimontes / IFNMG)


Prof.ª Dr.ª Joseli Ferreira Lira Valente (IFSudeste)

Montes Claros (MG), 24 de abril de 2017.

Dedico este trabalho a João Pedro, protagonista desta intervenção. Obrigada por me permitir conhecê-lo e, de uma forma certa, ter-lhe propiciado condições de se descobrir como sujeito surdo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de sabedoria e entendimento;

À minha família, pelo amor incondicional e o apoio sem limites em todos os momentos;

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, pelo conhecimento compartilhado, os desafios enfrentados, o respeito aos meus limites e a confiança na minha capacidade;

Aos mestres do Profletras, pela partilha de conhecimentos e de experiências;

À Coordenação do Mestrado, pelo trabalho e dedicação;

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e de defesa da dissertação, pelos direcionamentos e propostas apresentadas;

À CAPES, pela bolsa de pesquisa, incentivo financeiro indispensável à minha capacitação profissional;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela dispensa do trabalho em favor da minha dedicação exclusiva aos estudos;

.

Às Secretarias Municipais de Educação e Saúde de Guaraciama, pela viabilização das viagens para Bocaiuva e Montes Claros;

À mãe do protagonista desta intervenção, pelo espírito de desprendimento e doação;

À direção, professores e funcionários da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz – Guaraciama – pela solidariedade e colaboração à minha pesquisa e compromisso com a educação;

Aos instrutores surdos do CAS/Montes Claros (MG), parceiros indispensáveis no desenvolvimento da minha pesquisa;

À coordenação, à supervisão e aos professores do CAS/Montes Claros (MG), pelo apoio e trabalho dispensados ao sujeito da minha intervenção;

À direção e à professora da sala de recursos da E. E. Zinha Meira – Bocaiuva – pela disponibilidade e atenção dispensadas;

Aos colegas de curso – novos amigos – pelo companheirismo, pelo carinho e conhecimento compartilhados;

À intérprete Priscilla S. Álvares Pimenta Dias, pelo companheirismo, conhecimento partilhado e pela amizade;

A Rubens Xavier, pelo compromisso com a Comunidade Surda, a boa vontade em nos servir;

Aos surdos de Bocaiuva e região, pela alegria de conhecê-los, pela receptividade e o acolhimento em seus lares;

A Édson Venâncio, pela importante presença nesse momento da minha vida;

Aos amigos, em especial, Durruza, pela “torcida” forte e o entendimento às ausências ocasionadas pela falta de tempo;

À Stéphanhy, Vanessa, Alessandra, Amanda e Eliene, pela atenção e amizade.

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos... (TERJE, 1993).

RESUMO

Esta dissertação desenvolveu uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e descritiva que discute o processo de apropriação de linguagem por parte de um sujeito surdo pré-adolescente morador de zona rural, sem conhecimento, até então, da Libras ou do português escrito. Assim, objetivamos desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) capaz de favorecer o início da apropriação da Língua Brasileira de Sinais e do português escrito por parte desse sujeito. De modo específico, objetivamos ainda: (i) promover a interação do aluno surdo com outros surdos da região de Guaraciama e Bocaiuva, por meio de atividades programadas e planejadas, como forma de levá-lo a vivenciar a Libras e, assim, desenvolvê-la paulatinamente; (ii) conhecer e mobilizar os surdos residentes em Bocaiuva e Guaraciama a fim de favorecer a formação de uma Comunidade Surda local e, por conseguinte, a formação de uma Associação de Surdos; (iii) aplicar metodologias pedagógicas junto à intérprete de Libras, de modo a reforçar a interação e comunicação em Libras, para que, progressivamente, sejam também mecanismos motivadores para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita; (iv) Realizar a interação escola/família, através de atividades planejadas para o efetivo desenvolvimento linguístico tanto do sujeito surdo quanto da família. O PEI durou cerca de 13 meses e envolveu o traslado do sujeito entre, pelo menos, três cidades vizinhas e o envolvimento de diversos parceiros/colaboradores para o desenvolvimento das estratégias, que foram ora suspensas (por falta de resultados significativos), ora continuadas (por se mostrarem contributivas). A partir da *práxis* interventiva, foi possível confirmar que, embora fatores contextuais dificultem sobremaneira o processo (já tardio) de apropriação de linguagem do sujeito desta pesquisa, pôde-se observar avanços em seu comportamento linguístico e social. Assim, consideramos que a Libras abriu possibilidades de interação para o sujeito, incidindo no início da constituição da sua identidade como sujeito surdo e na sua identificação com a comunidade, propiciando o seu desenvolvimento sociolinguístico.

Palavras-chave: surdo; zona rural; Libras, apropriação de linguagem, interação.

ABSTRACT

This master thesis developed a qualitative and descriptive action research that discusses the process of language appropriation of a deaf teenager student who lives in a rural area and did not have knowledge of neither Brazilian Sign Language- Libras nor written Portuguese until then. Thus, our aim was to develop an Educational Intervention Project (EIP) able to benefit the deaf student in the beginning of his appropriation of both Brazilian Sign Language and written Portuguese. In this perspective we defined further specific objectives: (i) to promote the interaction between the deaf student and other deaf people from Guaraciama and Bocaiuva cities. Planned and programmed activities were scheduled for them in order to take the student to live Libras and gradually develop it; (ii) to get to know and mobilize the deaf people from Guaraciama and Bocaiuva in order to motivate them to form a local deaf community and create an Association of Deaf People; (iii) to apply pedagogical methodologies along with the Libras interpreter in order to reinforce the interaction and communication in Libras, so that, progressively these elements could motivate written Portuguese acquisition; (iv) to promote the interaction school/family through planned activities to the effective linguistic developing of the deaf student and his family. The EIP lasted for about 13 months and it involved the deaf student transportation between at least three nearby cities and also the support of different partners/ contributors to develop the strategies. Sometimes the strategies were cancelled (due to lack of meaningful results) and other times continued (due to their valuable social contribution). The interventional *práxis* allowed confirming that although contextual elements made the deaf student's process of language appropriation difficult (a late process), we could see progress on his linguistic and social behavior. Therefore, we consider that Libras has opened possibilities for the deaf student to interaction, leading him to the beginning of understanding his identity as a deaf person, his identification with the community and making it possible for him a sociolinguistic development.

Key words: deaf person; rural area; Libras; language appropriation; interaction.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASMOC – Associação dos Surdos de Montes Claros

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

BH – Belo Horizonte

CAS – Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CH – Carga horária

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MG – Minas Gerais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PEI – Projeto Educacional de Intervenção

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTERVIR É PRECISO..... | 11 |
| 1 O SURDO DE ZONA RURAL E OS CONFRONTOS NO FAZER DOCENTE | 16 |
| 1.1 Escola regular inclusiva: o confronto com a diferença no fazer profissional..... | 17 |
| 1.2 O sujeito surdo do contexto rural: segregação e comprometimento na constituição da identidade surda | 31 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO: A HISTÓRIA, A LÍNGUA E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO | 36 |
| 2.1 Perspectivas históricas: de deficiente a sujeito da diferença | 36 |
| 2.2 Línguas de sinais como sistemas linguísticos naturais..... | 44 |
| 2.3 Fatores favoráveis e desfavoráveis ao processo de apropriação da língua de sinais..... | 47 |
| 2.4 Língua de sinais: pressuposto para a constituição da identidade e cidadania do sujeito surdo | 51 |
| 2.5 Língua Portuguesa escrita: aquisição da segunda língua..... | 53 |
| 3 RELATO DA PRÁXIS INTERVENTIVA | 58 |
| 3.1 Etapa 1: estruturação das estratégias | 61 |
| 3.2 Etapa 2: desenvolvimento das ações | 68 |
| 3.3 Responsabilidade social do Estado: ideias derivadas da intervenção | 89 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 93 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICES | 101 |

INTERVIR É PRECISO

Direcionar esta pesquisa de mestrado para as problemáticas decorrentes da educação inclusiva pareceu-me, à primeira vista, obra do acaso, mas agora percebo que não foi. A minha atuação como professora da sala de recursos em 2014 foi consequência de uma série de fatores (participação em cursos de formação continuada com foco na inclusão, comprometimento com uma “nova” prática pedagógica, entusiasmo em trabalhar com o diferente) que provocaram e alimentaram mudanças no meu modo de conceber processos de educação em linguagem. A experiência na sala de recursos direcionou o meu olhar para as incoerências e dificuldades vivenciadas pelos surdos em processos de apropriação de linguagem, transformando alunos deficientes em sujeitos diferentes, atingindo a minha essência como pessoa e como profissional e redimensionando as minhas ações cotidianas.

Nesse novo espaço de aprendizagem destinado à educação de alunos com necessidades múltiplas – a sala de recursos multifuncional – fez-se necessário nova postura como professora, sobretudo conhecer e adotar estratégias diferentes para diferentes sujeitos.

Acolher alunos com necessidades especiais na sala de recursos pode parecer, à primeira vista, uma tarefa simples, visto que os paradigmas cristalizados na nossa sociedade veiculam ideias errôneas de que esses sujeitos não aprendem e que o mais importante é ensiná-los a “se comportar na sociedade”, pontuando a sua educação com uma prática de “boas maneiras”. Em um curto espaço de tempo, começaram a desconstruir em mim estereótipos como esse, fazendo-me pensar nas limitações de minha formação teórica e também linguística, uma vez que a maior dificuldade em trabalhar com surdos se impõe no aspecto linguístico. A falta de competência na Libras, associada aos preconceitos em relação ao surdo, interferem decisivamente no trabalho do professor.

Por isso, mesmo com a capacitação que eu adquirira, constatar que o aluno surdo João Pedro Guimarães¹ seria um dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, em 2014, provocou em mim o confronto de velhos e novos paradigmas fundamentados em fatos adormecidos da infância, em especial, os que envolviam uma senhora surda abandonada pela família, e que, pelas circunstâncias sociais, dormia à porta das casas da minha rua e, ao

¹Para preservar as identidades dos sujeitos participantes desta pesquisa, usamos pseudônimos para identificá-los. Portanto, nenhum nome veiculado aqui corresponde ao nome real dos participantes.

gesticular para se comunicar, parecia que estava me ameaçando. Eu, criança, fingia que não a via, e quando nos defrontávamos, corria apavorada. Ao recordar desse fato ocorrido na infância, o meu primeiro impulso foi a fuga, mas ao mesmo tempo em que algo me afastava daquela situação, algo também me chamava para ela.

Sentimentos conflituosos – medo e fascínio – tomaram conta de mim. Medo porque eu não tinha conhecimentos linguísticos da língua de sinais suficientes; fascínio porque surgia a oportunidade de fazer um trabalho diferente, mesmo sem saber como realizá-lo. Deparar, na minha trajetória profissional, com esse adolescente surdo, provocou em mim a necessidade de adentrar nessa realidade nova que se transformava, aos poucos, em uma nova realidade.

João Pedro era um surdo morador de zona rural que, aos onze anos, ainda não havia se apropriado nem da Libras, nem do português. Aquela presença silenciosa e observadora, na minha sala, trouxe à tona antigas lembranças, velhos preconceitos que abalaram a minha autoconfiança de alfabetizadora de língua portuguesa das séries iniciais de longos anos.

Ao ser confrontada, percebi que João Pedro representava um grande desafio para uma profissional de língua portuguesa e, pelo visto, alfabetizá-lo na sala de recursos multifuncionais durante as horas de atendimento no contraturno – uma vez por semana – sem conhecimento de Libras suficiente (tanto da parte dele quanto da minha) não seria tarefa fácil. Havia outros fatores que contribuía para agravar ainda mais a situação: esse aluno surdo morava na zona rural, era de família ouvinte, não tinha contato com outros surdos e não tinha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. João Pedro, logo no início de 2014, pela primeira vez, contava com a presença de uma intérprete educacional, mas entre eles não existia comunicação, visto que a intérprete sinalizava, mas ele não a compreendia ou não correspondia. Por isso, os protótipos de “incapaz, deficiente, não aprendente” pareceram-me pertinentes para classificá-lo naquela ocasião.

Embora a realidade dele me desconcertasse e me preocupasse, o desejo de conhecê-lo e de ajudá-lo era mais forte. Alfabetizá-lo tornou-se uma meta a ser cumprida, apesar de forças contrárias, como meus estereótipos, o cansaço e o desinteresse dele pela língua portuguesa. Durante todo o ano de 2014, adotei vários procedimentos e metodologias com o objetivo de alfabetizá-lo. Apesar de ter participado de um curso básico em Libras, isso se mostrou insuficiente. Diante disso, busquei novos conhecimentos acerca da surdez, da alfabetização em língua portuguesa para surdos, conversei com professores que haviam trabalhado antes com surdos no afã de alcançar resultados significativos nessa empreitada

com João Pedro.

Porém, depois de um ano de tentativas frustradas, reconheci que, na ânsia de alfabetizá-lo – embora soubesse que, com o surdo, a alfabetização se processava por outros vieses – havia adotado metodologias destinadas à educação de ouvintes. Aqui residia a razão do meu insucesso com João Pedro. Reconheci ainda mais um equívoco da minha parte: não havia propiciado a interação desse sujeito com outros surdos para a apropriação da Libras, visto que, até o momento, só havia convivido com ouvintes. Censurei-me por ter negado ao meu aluno surdo o maior de todos os direitos: a apropriação da sua primeira língua, a língua visuoespacial, a língua natural dos surdos. Diante disso, era preciso encontrar uma saída para a necessidade vital de João Pedro: a apropriação da língua que alicerçaria a sua cognição, possibilitaria processos de interação e aprendizagem e fundamentaria a sua identidade: a Língua Brasileira de Sinais.

O desejo foi crescendo e, aliado ao tempo – que não espera – preencheu-me de um modo que não podia ignorar. A oportunidade de ação surgiu com o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), projeto da Capes, ofertado em nível nacional, que me proporcionou condições de pensar e decidir desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção² que priorizasse o desenvolvimento linguístico de João Pedro.

Assim, a presente pesquisa, desenvolvida por meio de um Projeto Educacional de Intervenção, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)³, cujo protagonista foi esse aluno surdo, do 7º ano da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz,⁴ de Guaraciama (MG), morador da comunidade rural de Boa Vista, do município de Guaraciama⁵ (MG), pertencente a uma família de ouvintes que, por fatores geográficos, sociais, culturais e linguísticos, foi impedido de se apropriar de sua primeira língua (L1) – a Língua Brasileira de Sinais – e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a sua segunda língua (L2).

Diante disso, criar condições para esse sujeito apropriar-se da Libras (L1) e, em extensão, também da Língua Portuguesa (L2), foi o objetivo maior e mentor de todo o

² Este projeto recebeu parecer favorável do CEP, sob o número 1.324.483. CAAE: 50844815.0.0000.5146 e autorização da Secretaria de Estado de Educação (MG) através do Termo de autorização.

³ As diretrizes do Programa recomendam que os mestrandos descrevam uma situação problema vivenciada em sala de aula e que desenvolvam um Projeto Educacional de Intervenção capaz de resolvê-lo ou minimizá-lo.

⁴Única escola pública estadual da cidade de Guaraciama (MG). Atende a alunos do Ensino fundamental II, Ensino Médio, EJA e Magistério, residentes das zonas rural e urbana dessa cidade.

⁵Cidade localizada ao Norte de Minas Gerais, com uma população de 4.718 habitantes, segundo o IBGE (disponível em: cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=312820).

trabalho, de caráter coletivo, realizado nesta pesquisa, cuja problematização questiona em que medida ações e estratégias podem possibilitar a João Pedro Guimarães se apropriar da Língua Brasileira de Sinais – Libras – (L1) e da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita e se tornar, assim, um sujeito autônomo e independente. Para isso, como se verá, um elenco de estratégias foram desenvolvidas e implementadas num sistema de cooperativismo, demandando boa vontade e compromisso de familiares, direção da escola, professores, intérprete, instrutores surdos do CAS⁶ de Montes Claros⁷ (MG) e outros surdos da região de Guaraciama (MG) e Bocaiúva (MG), além das Secretarias Municipais de Educação e de Saúde de Guaraciama (MG).

Aliados a esse objetivo maior, os objetivos específicos destinaram-se a: a) promover a interação do aluno surdo com outros surdos da região de Guaraciama e Bocaiúva, por meio de atividades programadas e planejadas, como forma de levá-lo a vivenciar a Libras e, assim, desenvolvê-la paulatinamente; b) conhecer e mobilizar os surdos residentes em Bocaiúva e Guaraciama a fim de favorecer a formação de uma Comunidade Surda local; c) desenvolver estratégias pedagógicas junto à intérprete de Libras, de modo a reforçar a interação e comunicação em Libras, para que, progressivamente, sejam também mecanismos motivadores para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita; d) realizar a interação escola/família, através de atividades planejadas para o efetivo desenvolvimento linguístico tanto do sujeito surdo quanto da família.

A proposta de intervenção, fundamentada na perspectiva socioantropológica, focada no estudo de caso para a apropriação de linguagem desse aluno surdo, fundamentou-se nos seguintes pressupostos: a) a Libras tem um papel preponderante e primordial no processo de apropriação de conhecimentos, no processo de construção da identidade, além de possibilitar suporte cognitivo para a aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita; b) a aquisição da língua portuguesa deve ocorrer por meio de recursos visuais, subsidiados pelo contexto e pelo texto, tendo na Língua de Sinais a língua de instrução; c) fatores como disposição interna, idade, família, convivência com seus iguais e condições ambientais

⁶Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, localizado em Montes Claros.

⁷Maior cidade do Norte de Minas – com 398.288 habitantes, segundo o IBGE 2016 – onde os serviços nas áreas da saúde e da educação são reconhecidos e utilizados também pelas pequenas cidades circunvizinhas. Dados do IBGE, através do site: www.cidades.ibge.gov.br

favoráveis interferem no processo de apropriação e, por consequência, na interação desse sujeito com outros surdos e ouvintes.

Esta pesquisa-ação, portanto, de perspectiva descritiva, etnográfica e qualitativa, desenvolveu-se à luz dos Estudos Surdos e da Linguística Aplicada, constituindo-se de 13 meses de intervenção junto ao aluno surdo João Pedro, seguido do relato e análise dessa experiência.

Diante das questões apresentadas, intervir foi preciso, embora consciente de que as ações realizadas não eliminariam por completo o *déficit* linguístico construído por anos de abandono linguístico-educacional, mas que, no mínimo, serviriam para “aflorar” o início de um processo que, por se situar no campo da linguagem, é lento, gradativo e contínuo.

Essa prática interventiva ocorreu dentro de um tempo limitado – agosto de 2015 a setembro de 2016 – tendo em vista a necessidade de cumprir o prazo de um curso de pós-graduação.

A partir do que foi exposto, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo apresenta a história do sujeito dessa pesquisa, assim como os fatores interferentes – contexto rural, a origem familiar e o contexto educacional – no processo de apropriação da Libras, devido à dificuldade de interação desse sujeito com seus pares linguísticos. O segundo capítulo apresenta uma abordagem histórica, partindo da visão clínico-patológica da surdez e chegando à perspectiva socioantropológica, com fortes elucidaciones feitas por especialistas dos Estudos Surdos e da Linguística a respeito da língua de sinais como sistema linguístico. O terceiro capítulo é uma narrativa do processo interventivo, organizada por etapas, desde a estruturação das estratégias e o desenvolvimento das ações até a apresentação de propostas que atendam alunos surdos provenientes da zona rural, oriundos de contexto familiar ouvinte e alunos da escola regular inclusiva. Nas considerações finais faz-se uma retomada dos principais aspectos que nortearam a pesquisa, dentre eles, a interação como o grande movimento capaz de proporcionar a apropriação da LS, permitindo ao sujeito surdo se empoderar a partir da experiência da comunicação visuoespacial.

1 O SURDO DE ZONA RURAL E OS CONFRONTOS NO FAZER DOCENTE

Este capítulo apresenta a história de vida do aluno surdo, objeto dessa pesquisa, com o propósito de situar o leitor no universo abordado, bem como fundamentar os questionamentos, reflexões e análises que virão.

Antes de apresentar o sujeito e sua história, elencamos, a seguir, pessoas e lugares que desempenham papéis fundamentais na narrativa, para proporcionar ao leitor um entendimento claro do contexto de vida do sujeito.

Quadro 1: Sujeitos e lugares envolvidos na pesquisa

1. João Pedro Guimarães: adolescente surdo, morador da zona rural, 12 anos, protagonista da nossa intervenção;
2. Marina Amália Guimarães: mãe de João Pedro Guimarães;
3. Boa Vista: comunidade rural de Guaraciama, onde João Pedro reside, fica a 10 Km da cidade de Guaraciama;
4. Guaraciama: pequena cidade do Norte de Minas Gerais, atualmente com, aproximadamente, cinco mil habitantes, a 22 Km de Bocaiuva e a 67 Km de Montes Claros;
5. Bocaiuva: cidade mais próxima de Guaraciama, com cerca de 50 mil habitantes. Localiza-se a 45 Km de Montes Claros;
6. Montes Claros: maior cidade do Norte de Minas Gerais, com aproximadamente 400 mil habitantes.
7. CAS: órgão do Estado denominado Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com surdez, localizado em Montes Claros;
8. Escola Estadual Antônio Soares da Cruz, do município de Guaraciama, atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, EJA e o Magistério. Atende, aproximadamente, a 700 alunos.
9. Escola Estadual Zinha Meira, localizada em Bocaiuva. Atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e a EJA, totalizando 1200 alunos.
10. Sujeitos surdos da região que realizaram interações esporádicas com João Pedro.

1.1 Escola regular inclusiva: o confronto com a diferença no fazer profissional

A escola é o espaço das interações, das inter-relações, do companheirismo, do conhecimento compartilhado e construído, mas é também o lugar dos confrontos e dos conflitos e, às vezes, da indiferença. Os sujeitos envolvidos nesse ambiente precisam conciliar opiniões e modos de ser e, a escola, por sua vez, precisa equacionar essas diferenças, de modo não apenas a respeitá-las, mas de forma também a valorizá-las. Embora se procure negociar as diferenças, essa tarefa nem sempre é fácil, pois as pessoas são diferentes não só na maneira de ser, mas também em certas particularidades fisiológicas ou sociais que não podem passar despercebidas pela escola. Em um universo de, aproximadamente, 700 alunos, eram bem evidentes essas particularidades socioculturais, em especial, as de um aluno que chegou em 2014 à Escola Estadual Antônio Soares da Cruz: ele era surdo, mas o tratavam como se não o fosse, por ficar à margem, sem causar problemas, sem provocar ninguém, assumindo uma atitude passiva diante da comunidade escolar.

Com o tempo, na escola, todos passaram a conhecer o histórico de vida de João Pedro Guimarães. Ele é filho de Marina Amália Guimarães, mãe ouvinte – trabalhadora rural – órfão de pai e o penúltimo filho dentre nove irmãos ouvintes. Ficou surdo quando tinha 1 ano e 7 meses, por causa de uma infecção de ouvido, no dizer da mãe. Nasceu e continua residindo em Boa Vista, cuja população é de pouco mais de 300 moradores, ouvintes, a maioria parentes de primeiro grau. Os espaços sociais frequentados por João Pedro são: a igreja, o campo de futebol, o bar do irmão e as casas dos vizinhos. A escola rural, próxima à sua casa e onde estudou todo o ensino fundamental I, encontra-se, atualmente, desativada.

Como é de um contexto oralista, para se comunicar com pais, irmãos e amigos, desenvolveu uma linguagem gestual, pautada em mímicas e gestos caseiros. Quanto a isso, Stumpf (2009) salienta que o bebê surdo inserido em um lar ouvinte, por não poder construir sua identidade linguística focada na oralidade, busca como alternativa viável a comunicação fundamentada em gestos familiares caseiros, por esta ser concebida a partir de gestos recíprocos, compartilhados por ambas as partes. A comunicação gestual caseira é uma das formas mais comuns do surdo interagir com a família ouvinte, não sofrendo nenhuma pressão desse meio, ao contrário, se adequando perfeitamente a esta modalidade, visto que ela é a que mais se aproxima de sua forma de comunicação natural.

A família concebeu a surdez de João Pedro como um caso clínico e, por isso procurou recursos terapêuticos como exames de audiometria, avaliações médicas da capacidade mental, avaliações da capacidade linguística com fonoaudiólogo e a possibilidade de uso de aparelho auditivo. Porém, depois de inúmeros exames e consultas e mesmo com a tentativa de usar o aparelho auditivo, a situação de João Pedro continuava a mesma: sentia-se irritado, incomodado e não conseguia ouvir. Sem amparo na medicina, a mãe conformou-se com a situação do filho.

As tentativas para ouvir eram, com efeito, para possibilitar a inserção desse sujeito nas práticas sociais da comunidade. Mesmo na família, a dificuldade de interagir era muito grande, mesmo com a linguagem gestual caseira, exceto com a mãe, que utilizava de todos os mecanismos para se fazer entender e para entender o filho surdo.

Quanto a essa questão, Stumpf (2008) alerta-nos que, entre as diversas consequências negativas da surdez, a mais comprometedora é “a dificuldade e distorção da vida comunitária” (STUMPF, 2008, p. 11), principalmente se a criança for de um lar ouvinte, visto que a incompatibilidade nas modalidades linguísticas a impossibilita de desenvolver a linguagem. A criança apresenta “capacidades linguísticas e intelectuais” intactas (STUMPF, 2008, p. 11), mas é impedida de exercê-las. E esta é, exatamente, a situação do protagonista desta pesquisa.

O fato de João Pedro não ter sido exposto à língua de sinais nos primeiros anos de vida e ter vivenciado “o modo oral-auditivo de comunicação como único” deixou marcas latentes no seu desenvolvimento linguístico e identitário.

Com a morte do pai, quando João Pedro contava com três anos de idade, a família foi obrigada a sair da zona rural e mudar-se para Guaraciama, ocasião em que a mãe o matriculou na escola municipal para fazer a pré-escola, na esperança de vê-lo socializado e, um dia, alfabetizado.

Logo na primeira semana, a mãe percebeu que o fato de João Pedro não ouvir comprometeria não só a interação com colegas e professores, mas também seria o fator que impossibilitaria a sua aprendizagem escolar.

Ela relata que os professores, diante da falta de preparo para lidar com surdos, perdiam a paciência e a compostura de profissional educador, lançando em João Pedro toda a responsabilidade pelas dificuldades de compreensão. Os confrontos da mãe com as professoras eram frequentes, em decorrência da indiferença e do *bullying* sofrido pelo filho, ao

ser considerado um “objeto” de fundo de sala, inerte e alheio a tudo ou, ao ser chamado, pelos colegas, de “surdo-mudo” “deficiente”, “retardado”, conforme relato de Marina.

A mãe de João Pedro relatou que, certa vez, ao final da aula, a professora pediu-lhe que o levasse para outra sala, pois não se sentia preparada para ser professora de “surdo-mudo”. Repetidas vezes foi deslocado de uma sala para outra, sempre sob o mesmo pretexto: faltavam-lhes preparo para atender João Pedro. Assim, ele frequentava a escola, mas não era considerado membro dela. Cansada e indignada de vê-lo sendo sempre rejeitado pelas professoras, Marina foi orientada por uma professora da APAE (Associação de pais e amigos do excepcional) de Bocaiuva a procurar o Ministério Público para formalizar uma denúncia de que a escola se recusava a aceitá-lo como aluno. Ela então procurou a direção e verbalizou a intenção de procurar a justiça para denunciar a situação vivenciada pelo filho no ambiente escolar. Marina nos relata que foi a partir desse dia que João Pedro começou a ser “aceito” ou tolerado, embora só o ensinassem a copiar.

Nesse período, ou seja, aos três anos de idade, a mãe relata ainda que o matriculou na APAE de Bocaiuva, no contraturno, para aprender a Libras. Porém, o cansaço gerado pelo deslocamento de uma cidade a outra, o atendimento junto com outros alunos, independente da deficiência, além da não adaptação de João Pedro nesse sistema de inclusão, desencadeou o processo de abandono ao atendimento da APAE. Assim, João Pedro seguiu sem adquirir a língua de sinais, mas aprendendo a fazer uso de sinais caseiros, com seus familiares mais próximos.

A mãe relata ainda que quando João Pedro completou seis anos, ao iniciar o primeiro ano do ensino fundamental I, a família novamente voltou a residir na comunidade de Boa Vista. Ele frequentou a escola local e, mais uma vez, viveu o mesmo drama da rejeição e alienação do processo ensino-aprendizagem, em virtude do despreparo dos professores, da falta de acesso à sua verdadeira língua e do abandono do sistema educacional, que se mostrou incapaz de oferecer uma educação pautada na equidade de direitos. Nessa escola, João Pedro permaneceu até os dez anos de idade, aprendeu somente a parte mecânica da reprodução da escrita, tornando-se um exímio copista, porém um alienado na/da linguagem.

Em 2014, João Pedro Guimarães, então com 11 anos, ingressou no 6º ano na Escola Estadual Antônio Soares da Cruz, em Guaraciama, escola em que esta pesquisadora trabalha. Devido à distância, acorda às 5h da manhã e vai todos os dias de Boa Vista no transporte escolar oferecido pela prefeitura. Embora esteja, no momento desta pesquisa, no 8º ano, por

causa da idade – 13 anos – o seu desenvolvimento escolar não condiz com a série/escolaridade, como se pode prever. Conforme relato da mãe sobre a sua vida escolar e o que pôde ser observado, aprendeu somente a transcrever, como dito. Nesta época, ainda não havia tido, de fato, acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras – potencialmente a primeira língua dos surdos brasileiros, por viver num contexto familiar/comunidade de ouvintes e também pelo fato de a escola não ter feito praticamente nada para mudar isso. Consequentemente, também não foi possível ser letrado naquela que precisa ser a sua segunda língua, a Língua Portuguesa.

Como se poderia prever, a mudança de escola não alterou a realidade dele, uma vez que ali também não possuía uma estrutura pedagógica condizente com as necessidades de João Pedro. Presumivelmente, com a mudança de escola a situação ficou ainda mais complexa, visto que a organização do ensino fundamental II – a rotatividade dos professores a cada 50 minutos e a falta de conhecimentos linguísticos – foram pontos adicionais que contribuíram para a não interação e a não adequação de João Pedro à nova realidade.

O único benefício alcançado por João Pedro nessa escola foi o de ter uma intérprete que o auxiliava, usando a Libras na transmissão dos conteúdos ministrados pelos professores, fato que, desvinculado de aulas de Libras, precisa ser questionado, uma vez que o garoto não conhecia a Libras e, portanto, não compreendia a sinalização.

Presenciar essa situação, na sala de recursos, desde o início de março de 2014, permitiu que uma nova realidade se instalasse: gerou em mim inconformismo e indignação, possibilitando-me a revisão e reavaliação dos estereótipos que até então tinha sobre os sujeitos surdos e abriu novas perspectivas de transformação.

Esse aluno, por falta de oportunidades, e com quase dez anos de escolaridade, só aprendeu a copiar palavras, textos e números, apesar de ter direito a uma educação que atenda à sua especificidade linguística, como indicam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Apesar de o aluno João Pedro contar com o apoio de um profissional Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) desde o seu ingresso nessa escola (2014), conforme já relatado, observa-se que esse suporte foi de pouca ou nenhuma ajuda, uma vez que sem ter se apropriado da língua de sinais, a sinalização da intérprete é vazia de significados para João Pedro. Foi diante desse cenário de abandono linguístico-educacional que a presente pesquisa se interpôs: oferecer meios para que esse jovem sujeito surdo se

apropriada da linguagem, por meio de um Projeto Educacional de Intervenção, passou a ser uma alternativa mitigadora dos problemas vivenciados por João Pedro.

Com base no relato exposto, constatamos que direitos humanos foram negados a esse sujeito surdo: primeiramente pela família e, depois, pelo Estado, representado pela escola, visto que condições de interação e aprendizagem foram “prejudicadas pelo não compartilhamento de uma língua comum” (ADJUTO, 2001, p. 25). Portanto, a incompatibilidade linguística entre esse sujeito surdo, sua família, comunidade e escola prejudicou não apenas a interação e aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o processo de formação identitária do sujeito enquanto surdo, uma vez que a língua de sinais é, ao mesmo tempo, o elemento estruturador da personalidade surda e o material semiótico que constrói a cognição, como sustenta Adjuto (2001, p. 25).

Na prática pedagógica, nem sempre o profissional se sente preparado para enfrentar as adversidades da profissão. A situação em que João Pedro se encontrava inquietou-me. Às vezes, diante de situações adversas, ou se toma a atitude de conformismo, de que não se pode fazer muito por falta de embasamento teórico e de possibilidade de ação, ou se encara a situação e busca meios para transformá-la.

Ter um posicionamento reflexivo e adotar uma postura de combate: esse foi o caminho escolhido, principalmente quando a realidade teimava em me fazer mudar o “olhar”, não no sentido de desvio, mas no sentido de assumir uma nova postura diante da situação que me desconcertava e até constrangia.

O primeiro enfrentamento interior foi o de derrubar os paradigmas do senso-comum que, inevitavelmente, me constituíam: a suposição inicial de que o sujeito surdo era deficiente e limitado: uma pessoa inferior. Essa foi a primeira barreira a ser derrubada, após um ano de tentativas de alfabetizar o surdo João Pedro, na sala de recursos, em 2014. Com o tempo percebi que ele não aprendia, não por incapacidade dele, mas porque as estratégias adotadas eram inadequadas e não possibilitavam a sua aprendizagem. A partir dessa constatação, foi possível fazer uma análise de que aceitando o surdo estou permitindo que esse sujeito se manifeste na sua língua própria, respeitando os seus valores culturais, pois

quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos... (TERJE, 1993 *apud* GESSER, 2009, p. 81).

A minha aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Letras foi o fator decisivo para tomar uma decisão e me posicionar frente à situação de João Pedro Guimarães, tendo em vista que, entre os vários objetivos que norteiam esse Programa está “[...] o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejava da curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita” (PROFLETRAS, 2013, p. 1). Assim, pensava: no processo de ensino do português escrito para o sujeito dessa pesquisa, qual seria o suporte linguístico para a sua cognição? De que modo o conhecimento de mundo, que, de acordo com Freire (1996), deve preceder à leitura da palavra, chegaria a esse sujeito? De que modo o aluno surdo desta pesquisa poderia aprender a ler e a escrever sem aprender antes a sua própria língua nativa? A partir dessas perguntas entendemos que para oportunizar ao sujeito letramento em LP seria preciso, primeiro, oportunizar letramento em Libras. Contudo, a importância da Libras não se restringe à potencialidade para a aquisição de português que ela representa, mas à potencialidade de vida cidadã e participativa, transformando sujeitos excluídos em cidadãos plenos.

A Libras é o suporte cognitivo imprescindível que viabiliza ao surdo a ligação entre língua e pensamento, é um direito linguístico inerente ao sujeito surdo que garante a interação e a sua identificação como sujeito surdo e pertencimento a uma cultura eminentemente marcada pela oposição à modalidade linguística oral-auditiva. É a fundadora, por excelência, da identidade surda, além de ser a fomentadora da cultura surda, é o laço social que une os surdos na comunidade surda. É, ainda, um pré-requisito, ou melhor, a mediadora no processo do ensino-aprendizagem da segunda língua. Metaforicamente, a Libras é o passaporte para o surdo adentrar em uma nova realidade: se constituir como sujeito, assumir a sua identidade de sujeito linguisticamente diferente; é o canal de comunicação com outros surdos e também com o ouvinte, é o caminho para conhecer a cultura surda e se tornar, de fato, um sujeito social e político, com plenos poderes para reivindicar seus direitos e assumir seus deveres.

A partir do exposto, reafirmamos que o presente estudo, realizado por meio de uma pesquisa-ação, promove um estudo de caso dos empreendimentos e esforços realizados na tentativa de levar um sujeito surdo, morador de zona rural, a se apropriar da Libras e do Português escrito.

Dentre os diversos motivos que orientaram a escolha desse tema estão, por um lado, o fato de a história desse aluno coincidir com a história de outros alunos surdos, provenientes de

zona rural, presentes em nossas escolas brasileiras, os quais vivem à margem de uma educação que não prioriza o bilinguismo desses sujeitos. Por outro lado, João Pedro Guimarães era o único aluno surdo inserido em uma sala de aula com 30 alunos ouvintes. E, se pensarmos no universo de 700 alunos da escola, constituído só de ouvintes, esse aluno era, discriminadamente, o “diferente”, que deveria se “encaixar” nesse cenário padrão para se tornar “igual” aos outros. Somava-se a isso o fato de ele ser morador da zona rural, ter que se deslocar da sua realidade local para estudar em uma escolar regular de ensino, que recebe todos os alunos com necessidades especiais de Guaraciama, tendo a responsabilidade de ser inclusiva sem ter sido preparada e equipada para isso.

Sabe-se que a realidade atual da educação brasileira, ao privilegiar a escolar regular de ensino para atender a diversas especificidades de alunos sem, contudo, prepará-la devidamente, tem contribuído para o entendimento de que a escola bilíngue para surdos não é necessária, banalizando a importância do ensino da Libras como suporte cognitivo, linguístico e cultural do surdo e a sua posição de primeira língua para esse grupo minoritário.

Como se sabe, em muitas escolas regulares de ensino tem se perpetuado a nucleação de alunos com necessidades especiais – e o surdo é “encaixado” nesta categoria – para onde se destinam todos os que apresentam dificuldades de locomoção, distúrbios comportamentais e mentais, síndrome de *down*, autismo e outras necessidades especiais. Essas escolas, sem perderem a característica de “regular”, passam a ser denominadas de “inclusivas”, embora nem sempre se observe alterações em suas estruturas física e pedagógica, apesar de a Declaração de Salamanca ressaltar que, no caso dos surdos:

as políticas educacionais devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual de seu país (UNESCO, 1994, p. 18).

O enfoque dado ao acesso à Libras, no caso da linguagem gestual brasileira, pela Declaração de Salamanca, endossa o nosso ponto de vista de que a inclusão do surdo deve ser organizada a partir do aspecto linguístico, sendo a Libras a sua língua de instrução ou, pelo menos, uma língua de prestígio. A simples presença do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula, é preciso ressaltar, não pode ser vista como “resolutiva” da complexidade dessas questões.

Comumente, os alunos especiais adentram os pátios da escola, mas não conseguem penetrar na estrutura maciça voltada para o perfil de aluno considerado “normal”. A resistência às mudanças está transparente na falta de espaço à Libras, na falta de acessibilidade às dependências físicas, nas inadequações do currículo, do regimento e do projeto político pedagógico que não atendem às especificidades desses grupos específicos.

Quanto à falta de acesso à Libras na escola inclusiva, Gonçalves e Ribeiro (2012) denunciam o fato de alunos de uma escola inclusiva de Montes Claros relatarem nunca terem tido aulas de Libras na escola, situação que fere o decreto 5.626/2005. Os autores também relatam a impertinência de se ensinar português para surdos e ouvintes, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com a mesma metodologia e conteúdo, alertando para o fato de que apenas a inserção do intérprete de Libras no ambiente escolar não transforma a escola em bilíngue. Nesse sentido, Sá (2011) enfatiza a importância de se ter professor surdo de Libras nas escolas. Segundo ela, é preciso priorizar os professores surdos, “considerando que os surdos devem ter prioridade nos cursos de formação para o ensino de Libras” e que, diante da insuficiência de professores surdos de Libras, oriundos de cursos superiores ou de cursos de magistério do Ensino Médio, o Decreto, em seu Artigo 6º, prevê a formação do “instrutor de Libras” para suprir essa falta (SÁ, 2011, p. 41-42).

Como essa autora afirma, a escola regular de ensino pode ser um ambiente segregatório e excludente quando reflete as mesmas situações vivenciadas por esse surdo na família e na comunidade, desrespeitando o surdo de aprender a LS e anulando-a da sua função de ser o elo mobilizador na comunicação entre surdos e ouvintes. A propósito, a escola em que João Pedro estuda tem sido mantenedora de um currículo, regimento e projeto político pedagógico altamente excludente, ao privilegiar exclusivamente o ouvinte, em detrimento do conhecimento, princípios e valores do surdo, expropriando-o de sua língua legítima e condizente com suas necessidades.

Outro problema enfrentado pelo surdo nos centros educacionais é a falta de profissionais capacitados que o atenderão na sua especificidade linguística. A realidade vivenciada por esse surdo é o completo desconhecimento dos professores em relação à Libras, a não aprendizagem da sua segunda língua – a Língua Portuguesa – e, ainda o completo alheamento à sua pessoa como sujeito surdo pela comunidade escolar. A escola impõe que ele frequente a sala de recursos no contraturno sem uma pedagogia voltada para o surdo.

Observamos na escola local, onde esse aluno estuda, o desconhecimento dos professores no que se refere à Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005. Além de desconhecerem as leis, os professores não apresentam habilidade para atender o surdo em sua singularidade linguística, por isso descarregam nesse sujeito sua impotência profissional, visto que se sentem incapazes, quando, na verdade, são parte de um processo institucionalizado de uma instância mais abrangente: o órgão institucional municipal ou estadual, ao qual estão vinculados. Os professores são penalizados pela omissão ou obstrução dos órgãos públicos educacionais que dificultam ou negligenciam as leis que garantem e regulamentam os direitos dos surdos à Libras e à Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Assim, nós, educadores, pais e alunos, temos assistido à adoção de medidas consideradas paliativas e isoladas que não “curam” as “enfermidades” educacionais de forma efetiva. Podem ser vistas como “paliativas”, por exemplo, as contratações de professores de apoio e intérpretes de Libras sem quaisquer outras modificações no ambiente escolar. Muitas vezes, esses profissionais também acabam sofrendo o processo de exclusão, ao serem mal vistos, recebendo estereótipos extremos de “professores que ganham sem trabalhar” ou de “professores particulares dos alunos especiais” ou até mesmo de que “não levam obrigações do trabalho para casa, como avaliações e planejamentos”.

Como se sabe, o intérprete não é o professor particular do surdo. Ele é o profissional responsável que se “apresenta [não só] como a pessoa fluente em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e emerge do mundo dos ouvintes para dar atenção à pessoa surda nos diversos ambientes” (MARQUES & OLIVEIRA, 2009, p. 398), [mas também] “é o intérprete da cultura, da língua, da história e da subjetividade surda, e apresenta suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade” (PERLIN, 2006, p. 137 *apud* MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 150). Apesar do seu importante papel junto à pessoa surda, nos mais diversos contextos, sobretudo no educacional, às vezes, é mal visto e estereotipado por alguns colegas-professores, que, por falta de formação, julgam-no erroneamente e atribuem a ele funções que não são especificamente suas, como por exemplo, dar explicações de conteúdos ministrados nas disciplinas escolares.

Devido à falta de discussão, formação e infraestrutura para o trabalho com a inclusão, observa-se, em muitas escolas, animosidades, conflitos e confrontos entre os diversos segmentos do setor educacional, e o objetivo real da inclusão, muitas vezes, acaba não sendo alcançado. Como resultado, vemos escola “acessível” a todos, mas que nem sempre cumprem

a sua função sócioeducacional: a transformação dos envolvidos no/pelo processo de ensino aprendizagem. Diante disso, endossamos as considerações de Sá (2011) de que “a escola regular para surdos não é a “melhor escola”, nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica” (SÁ, 2011, p. 18).

Apesar disso, é preciso levar em conta que, às vezes, essa é a única opção que se tem. No caso do nosso sujeito, por exemplo, morador de zona rural, como possibilitar que ele frequente uma escola bilíngue se elas ainda são poucas pelo Brasil e se todas elas estão na área urbana? Sem essa possibilidade, será preciso pensar no melhor trabalho possível a ser realizado por uma escola regular inclusiva.

Sob a perspectiva de mudanças nos ambientes escolares, Stumpf (2008) defende que estas precisam ser “estruturais” (STUMPF, 2008, p. 5). Fernandes (2003) reforça, nesse sentido, que “se há o que reconstruir [na escola] não é o surdo, mas sim o Projeto Educacional destinado a ele [...]. A adoção de uma filosofia educacional para surdos não pode ignorar uma interlocução constante” entre surdos, ouvintes, professores e setores pedagógicos (FERNANDES, 2003, p. 55).

Empiricamente, constatamos que na realidade de muitas escolas ditas inclusivas predomina um sistema ideológico em que a filosofia adotada sempre favorece a sociedade ouvinte e nega a filosofia surda, cujo foco na perspectiva linguístico-antropológica defende o respeito e a valorização do surdo na sua diversidade, visando às suas diferenças linguísticas e culturais de grupo específico.

Se, por um lado, estamos condicionados a um currículo tendenciosamente ouvintista, que nos impossibilita de agirmos de maneira mais flexível e humana, por outro lado, podemos e devemos adotar medidas, mesmo que pequenas, mas viáveis, que nos permitam uma nova postura para com o surdo. Medidas pontuais no dia a dia da escola chamada inclusiva seriam fundamentais para a construção de uma escola para todos, como por exemplo: a) mudanças na relação do professor com o aluno surdo, que deveria ser de maior aproximação e menos indiferença; b) mudança na organização física dentro das salas de aula, que poderia privilegiar a formação em semicírculo, possibilitando uma interação maior entre alunos e professores; c) instalação de campainha luminosa, que orientará o aluno surdo na organização dos horários, assim como a sirene orienta o aluno ouvinte; d) a adoção de recursos visuais – cartazes com

mais imagens, maquetes, objetos que sirvam de recursos didáticos – que favorecem a aprendizagem do surdo.

Essas medidas não substituem o nosso compromisso de aprendermos a Libras para, de fato, efetivarmos uma aprendizagem voltada para atender à necessidade vital do surdo: propiciar um ambiente linguístico salutar, sem que o surdo precise fazer um esforço extremo para entender o ouvinte, que, de modo geral, não se deslocou ainda de sua língua comum – a oral – e exige do surdo que se aproprie da oralização para alcançar o entendimento na comunicação com os que não fazem parte do seu grupo específico.

Essa discussão acima vai de encontro a importantes reflexões que precisam ser feitas sobre o aluno, objeto desta pesquisa e a sua escola inclusiva. Essa escola apresenta todas as características comuns a todas as escolas que recebem o rótulo de “escola inclusiva”. Ela recebe todos os alunos com necessidades especiais da cidade de Guaraciama, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Para os alunos que se “enquadram” no perfil de aluno especial, oferece-se a assistência de professores de apoio. Contudo, cumpre ressaltar que, na maioria das escolas, cada profissional que atende a esses alunos realiza um trabalho à parte, desvinculado e desarticulado das disciplinas obrigatórias. Percebe-se que, na escola em que João Pedro estuda, ao aluno especial cabe executar as atividades de maneira mecânica, sem muita exigência cognitiva. No caso específico do surdo, este contou com o atendimento da intérprete até agosto de 2016. Mas, por motivo de efetivação em uma escola de Bocaiuva, a intérprete acabou desistindo do cargo em Guaraciama, diante da incompatibilidade dos horários de trabalho.

Esse episódio resultou em um semestre sem intérprete de Libras na escola. A dificuldade na contratação de outro intérprete para João Pedro, no segundo semestre de 2016, foi em decorrência da distância dessa escola dos grandes e médios centros urbanos, que possuem uma oferta maior desses profissionais no mercado de trabalho.

Longe de sustentar que a inclusão educacional de surdos é um projeto falido, sustentamos que ela precisa ser problematizada e repensada, para alterar definitivamente a realidade em grande parte de nossas escolas, uma vez que nos deparamos com situações em a direção educacional precisa manter a política de inclusão, ainda que ela se mostre, em certa medida, excludente e, por outro, vemos professores e supervisores, presumivelmente, assumindo posturas que precisariam ser revistas ou discutidas. Sem habilitação e/ou capacitação para trabalhar com o aluno especial, muitos professores absolutizam a deficiência, assumindo uma postura assistencialista, compassiva e de piedade, rotulando os alunos de

incapazes. Muitos atribuem notas que não correspondem ao desenvolvimento dos sujeitos, sob o pretexto de que a deficiência impede o avanço. A aprendizagem se torna um atributo de nenhum valor, e o que se torna mais relevante é atender a uma exigência legal, e o aluno torna-se simplesmente um indivíduo de fundo de sala. Obviamente, não falamos aqui de todas as escolas e de todos os professores, mas sim de um padrão comum e facilmente encontrado. É a tentativa de incluir, porém numa perspectiva excludente.

Com relação ao aluno surdo, na perspectiva da inclusão, os discursos de especialistas têm sustentado que, atualmente, em termos educacionais, a persistência na inclusão de alunos surdos na rede regular pode representar um retrocesso. Embora muitos defendam o caminho da inclusão, é preciso considera “que as pessoas surdas possuem uma identidade linguística e cultural que as diferencia dos demais chamados portadores de necessidades educativas especiais” (REBOUÇAS & AZEVEDO, 2011, p. 179) e que eles necessitam, portanto, de escolas bilíngues que priorizem a LS como a língua de suporte para a aprendizagem das demais disciplinas e a língua portuguesa escrita como a segunda língua, além de uma série de outras modificações.

A educação do surdo precisa privilegiar uma pedagogia voltada para os aspectos culturais, sobretudo a LS, como já foi enfatizado anteriormente, a qual possibilita ao surdo conhecer o mundo através das experiências visuais e culturais surdas (PERLIN & MIRANDA, 2011, p. 107), permitindo um currículo específico, cultural, que favorece o conhecimento de mundo e a interação com ele.

Perlin e Miranda (2011) reforçam que a escola de surdos é o espaço, por excelência, para a construção das identidades. Eles apontam alguns elementos importantes que compõem essa pedagogia, que são: a) a língua, no caso, a visuoespacial, sobre a qual se dá o conhecimento da segunda língua e de toda bagagem cultural surda; b) O currículo voltado para as questões identitárias e culturais do surdo; c) o português como segunda língua, com currículo e metodologias próprias a esse fim; d) o espaço cultural, onde acontece a construção da subjetividade surda em contato com outro surdo, fortalecendo a concepção de sujeito surdo como sujeito político e cultural; e) a comunidade escolar, a qual é composta pelos alunos, professores, direção, setor pedagógico e demais funcionários, os quais são referências e devem apresentar pleno domínio da LS. Nessa escola, do porteiro ao diretor, todos são considerados instrumentos de formação das identidades surdas e, f) o aparato tecnológico, o qual deve privilegiar os sentidos da visão, com o objetivo de favorecer a aprendizagem (PERLIN & MIRANDA, 2011, p. 110-111).

Como observamos anteriormente, não estamos dizendo que a inclusão é sempre uma má ideia para o surdo, pois sabemos que, muitas vezes, ela é a única opção possível. O que enfatizamos é que existem alternativas pedagogicamente superiores a ela, e que elas precisam ser mais consideradas. Apesar dessa crença, defendemos, também, uma política de inclusão fundamentada nas leis que amparam o cidadão surdo brasileiro, partindo do pressuposto constitucional de que a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além do amparo constitucional, há ainda a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) a qual, em seu parágrafo único, enfatiza que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002). Essa lei garante a João Pedro Guimarães o reconhecimento legal da Libras como L1. É diante disso que o decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante que o aluno receba aulas de Libras e de Português escrito, como segunda língua, na própria escola em que estuda, quando sustenta sobretudo no artigo 14, inciso II, que “as instituições de ensino são obrigadas a ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos” (BRASIL, 2005).

Ora, a escola, como instituição social e transformadora, tem um papel fundamental e determinante para que realidades como a de João Pedro sejam alteradas, pois oferecer o acesso à Libras é oferecer liberdade para que esses sujeitos saiam do anonimato e da marginalidade; é possibilitar a esses sujeitos a conquista de seu espaço, pois lhes será dada a condição de se autodesenvolverem e de seautoafirmarem como pessoas e como sujeitos de suas próprias vidas.

Apesar dessas garantias, a realidade de João Pedro Guimarães nos leva a afirmar que o Estado (representado pela escola) não contribuiu para que, de fato, ele se sentisse preparado para o exercício da cidadania e do trabalho qualificado, visto que ainda não lhe foram oferecidas condições para desenvolver competências para ser cidadão de direitos e deveres. Entre tais competências ainda não desenvolvidas, a principal foi a não-apropriação de sua própria língua, visto que, por ser um surdo em um lar ouvinte, a escola deveria ter-lhe proporcionado uma estrutura física e pedagógica condizente com as suas reais necessidades, ou seja, deveria ter feito a intermediação no seu processo de apropriação da língua sinalizada, como costuma acontecer em casos semelhantes ao dele.

Assim, apesar de ter sido dado a João Pedro Guimarães o direito de ir à escola, pois foi isso o que ele fez durante dez anos, não lhe deram o direito à educação de fato. Como já relatado, o aluno é frequentador do ambiente escolar, mas não usufruiu dos conhecimentos oferecidos, uma vez que o Estado não foi eficiente para oferecer a ele o embasamento linguístico indispensável para se apropriar dos demais conhecimentos, como por exemplo, da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A partir disso, questionamos: até que ponto a inclusão educacional tem sido eficaz em casos como o de João Pedro? Pode-se falar em inclusão nas ocasiões em que a escola não abriu possibilidades de o sujeito participar efetivamente de suas práticas pedagógicas e sociais?

Acreditamos que não adianta disponibilizar o intérprete na sala de aula ou o atendimento na sala de recursos – direitos garantidos também na Lei – se não oportunizar a esses alunos o direito de se apropriarem da Libras, e se não oportunizar aos professores a formação adequada ao público que atende. Afinal, precisamos garantir ao aluno a compreensão das informações, assim como aos professores os conhecimentos que subsidiarão suas práticas. O esperado numa situação como essa, seria que o sujeito tivesse, na escola, contato com um instrutor surdo, como rege a legislação. Então perguntamos: por que se contratam intérpretes e não instrutores surdos?

Portanto, reafirmamos mais uma vez o que diz o Decreto 5.626/2005, a respeito da obrigatoriedade das instituições educacionais em ofertar ao surdo o ensino de Libras como língua de instrução e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, desde a educação infantil.

Ora, vê-se que o presente projeto, portanto, contemplou ações que eram, na verdade, obrigações da escola, regidas e determinadas por lei/decreto federal. Diante da situação do aluno surdo e da evidência da lei, buscamos fazer com que se cumpra o que o documento legal lhe garante: uma educação de qualidade. Com a concretização desse projeto, sabe-se que João Pedro não é o único beneficiado, mas toda a comunidade escolar que está, de fato, exercendo a sua verdadeira função: restituindo a João Pedro o que lhe é de direito, visando atender ao sujeito surdo na sua especificidade e na sua singularidade.

A partir desta pesquisa, ainda que de forma parcial, esperamos que o Estado restitua a João Pedro o que lhe sonhou durante praticamente oito anos: o direito de participar efetivamente de seu espaço social, de exercer sua cidadania nas situações de sua vida, de manifestar “sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005) e de desenvolver a escrita da língua portuguesa.

1.2 Sujeito surdo da zona rural: segregação e comprometimento na constituição da identidade surda

A exploração do contexto rural se faz necessário, nessa seção, visto que fornece subsídios e explicações para o fato de o sujeito não ter se apropriado da LS ou constituído sua identidade.

Empreender uma análise da condição sociolinguística e cultural do sujeito surdo, protagonista da nossa intervenção educacional, requer uma reflexão inicial do contexto – zona rural – em que o sujeito está e se mantém inserido. Faz-se necessário perceber que esta realidade contextual tem influenciado no processo de construção identitária dele e leva-nos a constatar que este sujeito tem sofrido consequências negativas por ser de origem rural, por ser de família ouvinte e por frequentar uma escola regular de ensino. Que posturas nós, como educadores, temos assumido diante dessa realidade? Qual a postura do poder público, em âmbito municipal e estadual, com relação à real necessidade desse aluno para a efetiva apropriação da própria língua, dificultada pelo isolamento, distância e não convivência com seus iguais e pela inadequação curricular da escola?

Embora não tenhamos um embasamento fundamentado no censo dos últimos anos acerca do número de surdos das zonas urbana e rural em âmbito nacional, é possível inferirmos, a partir da nossa realidade local, que há mais surdos na zona urbana que na rural, embora incida sobre os últimos uma carga de isolamento e dificuldade de interação e apropriação da língua de sinais, em decorrência da própria realidade situacional, muito maior do que sobre os primeiros.

Os surdos da zona urbana, em virtude da própria distribuição espacial e demográfica, apresentam-se mais organizados como cidadãos, cujos reflexos observamos no desenvolvimento linguístico – o conhecimento da LS e de outros que são possibilitados por ela – e no nível de conscientização dos próprios direitos e deveres, se comparados aos surdos da zona rural das cidades do interior de Bocaiuva, Olhos D'Água, Guaraciama e tantas outras realidades.

Por exemplo, em Montes Claros, conforme constatamos através da observação *in locus*, os surdos, há mais de 10 anos, contam com a Asmoc (Associação de Surdos de Montes Claros), com um número bastante significativo de associados – aproximadamente 150 – além de constituírem a Pastoral do Surdo na Igreja Católica São Sebastião, também em Montes

Claros, cujas organizações repercutem positivamente nas lutas por melhorias educacionais, sociais, trabalhistas, na área da Saúde e outras, ao passo que, em Bocaiuva há, aproximadamente, 15 surdos, em Guaraciama, apenas três.

É possível afirmar que o surdo da zona urbana, devido às condições locatárias, por viver em aglomerados, tem o acesso facilitado quanto às possibilidades de convivência com seus iguais, favorecendo a interação e apropriação de linguagem. Essa proximidade gerada por fatores locatários permite aos surdos o usufruto e o compartilhamento da cultura surda e da LS e, ainda o acesso às escolas bilíngues, aos grupos culturais organizados e de apoio ao surdo que se identificam como comunidade surda, possibilitando-lhes também se organizarem enquanto entidade jurídica. Além disso, há o amplo acesso às tecnologias atuais, as quais favorecem a interação via recursos tecnológicos. Portanto, nos grandes ou médios centros, surdos são impelidos a se organizarem em favor da interação e da construção de uma comunidade própria.

Na zona rural, devido ao distanciamento proveniente do próprio isolamento geográfico, o número de surdos nas comunidades é bem reduzido, às vezes mal chegando a um, como é o caso do nosso sujeito aqui evidenciado. As condições de interação são fortemente influenciadas por fatores de ordem sócioeconômica e cultural local. A falta de acessibilidade é vivenciada, pelo surdo da zona rural, logo de imediato, na própria família, se esta é ouvinte, pois apesar disso também ocorrer na zona urbana, no meio rural, normalmente, conta-se com menos difusão de informações, o que faz com que a família receba menos instruções sobre aquele membro surdo. Negligenciado linguisticamente no contexto familiar, esse sujeito pode ser também, gradativamente, marginalizado pela comunidade local. Essa situação de abandono, a qual é forçado a viver, decorrente da incompatibilidade linguística – comunidade ouvinte *versus* sujeito surdo – impõe ao surdo uma condição de “menos valia” (PERLIN, 1998) sociolinguística, acarretando, com o tempo, a “menos valia” como cidadão.

O maior tropeço para a inserção e interação do surdo no contexto social deriva da incompatibilidade linguística, conforme já enfatizado, ocorre quando o ouvinte tem a pretensão de normalizar o surdo através da oralização, procedimento adotado, principalmente, no setor educacional, e defendido por muitas famílias ouvintes que não aceitam a “deficiência” de um de seus membros. Por estarmos lidando com o surdo de origem rural, a este é destinado o isolamento e a linguagem gestual caseira é o meio de comunicação com a família e a comunidade, facilitada pela falta de recursos econômicos e tecnológicos.

Assim, as condições sociolinguísticas do contexto rural ouvinte prejudicam, inevitavelmente, o surdo na interação com outros surdos, visto que a distância e as especificidades culturais locais favorecem a manutenção do distanciamento e há a falta de entendimento da necessidade da convivência surdo-surdo. Nessa circunstância, o surdo absorve a cultura ouvinte local e não se percebe sujeito linguístico e cultural diferente. É possível que ele se veja como pessoa anormal e inferior, por não se “enquadrar” nos valores e princípios da comunidade local. Nesse sentido, ele acaba descaracterizado e aniquilado em sua constituição identitária, vive insatisfeito e a surdez é vista, tanto por ele quanto pela comunidade, como patologia. Revestido por uma “maquiagem” ouvintista familiar e comunitária local, acaba por sentir-se deslocado socialmente. Recolhido ao “silêncio” imposto pelos familiares e comunidade, ao surdo cabe “aceitar” e acatar uma decisão majoritária ouvintista que, pela reclusão geográfica, condena-o ao “*apartheid*” linguístico. A permanência no contexto rural favorece a acomodação a essa situação e o mantém alienado da própria língua e da capacidade de se interagir com outros surdos.

Apesar de todos os avanços já alcançados através da organização dos surdos e da conscientização das relações de poder que imperam entre surdos e ouvintes, não é raro perceber que, para surdos de pequenas cidades ou de zonas rurais, a ordem das relações sociais ainda é percebida pelo surdo como desequilibrada, no sentido de que o ouvinte é visto como o inquiridor, o dominador e o surdo como um sujeito dependente, dominado e até explorado. Nessas situações, ainda estão em voga as concepções estereotipadas de que, se não ouve, é deficiente; se não fala, é mudo. Daí o pejorativo surdo-mudo, conhecido e identificado dessa forma dentro e fora da própria família. A nocividade desse estereótipo está no fato de que, para muitos, “se não fala, também não pensa” é uma assertiva inquestionável. A partir dessa crença, o sujeito não participa das decisões familiares ou sociais que o envolvem, tornando-se um servo, como na Idade Média, destinando-se a ele atividades laborais que exigem força física e nenhuma capacidade intelectual.

Essa condição de subserviência é vivenciada por nosso sujeito surdo, o qual, no afã de ajudar a mãe e o irmão mais velho, é demasiadamente requisitado para o trabalho que exige força física além da sua capacidade como adolescente. Porém, sente-se bem ao ser requisitado para o serviço de ordenhar as vacas, capinar o quintal, servir bebida no bar, preparar canteiros na horta e ajudar a mãe nos afazeres domésticos.

Portanto, é possível que a falta de referência familiar e comunitária, ou talvez a falsa referência supostamente desenvolvida ali, no seio familiar e na comunidade, condene-o a uma subserviência ouvintista e o faça supor-se como também ouvinte, embora, na visão local, um ouvinte de menor valor. Acreditamos que esse processo de descaracterização identitária impõe-lhe, certamente, uma identidade forjada e travestida por valores opostos e antagônicos aos de sua língua e cultura surda, quando tenta igualar-se ao irmão mais velho, às vezes até com atitudes impróprias à sua idade.

Cerceado dentro da própria família e comunidade local rural, em decorrência da incongruência linguística, patamar inicial para a construção, consolidação e efetivação da própria identidade, o surdo da zona rural costuma ser segregado ainda no contexto educacional.

Destituído de um ambiente linguístico favorável à sua imersão nas práticas sociais dentro da família e comunidade local, João Pedro é admitido na escola, alternando, ao longo de sua vida, entre a escola municipal na zona urbana, depois, a escola municipal na comunidade rural onde mora e, por último, a escola estadual da zona urbana, vivendo o estigma de deficiente auditivo ou surdo-mudo, perpetuando a segregação social em um ambiente que é, por natureza, de socialização e possibilitador de outras experiências de aprendizagem ainda não vivenciadas por esse sujeito surdo.

Ao ser imerso no contexto educacional, esse sujeito surdo continua vivenciando uma experiência de total indiferença e exclusão, em decorrência da falta de uma língua comum entre as partes envolvidas – professor e aluno – no processo educacional. Aliás, ele não conhecia a LS, pela imposição do contexto rural que o distancia das práticas sociais envolvendo esse suporte linguístico. Assim, esse aluno surdo é, indubitavelmente, abandonado à própria sorte, recolhido em si mesmo, encolhido a um canto da sala e não reconhecido como aluno.

Analisando a situação do nosso sujeito pesquisado, percebe-se que a sua inserção no universo escolar gerou nele um sentimento de insegurança e abandono, uma vez que no aconchego da família tinha o “amparo” da mãe e dos irmãos, sem confrontos linguísticos, e suas atitudes manifestadas na comunidade eram, de certa forma, conhecidas por todos, apesar do estereótipo de “coitadinho” pois, às vezes, os vizinhos eram condescendentes em situações que precisavam adotar posturas mais enérgicas e educativas. As relações de poder, conforme já destacadas, estabelecidas entre as partes, surdo *versus* ouvintes, determinam posições de

dominação, em que o surdo, ao adotar qualquer atitude, é rotulado de incapaz e, assim, vitimizado perante a comunidade.

No contexto escolar, conforme relatos da mãe e observação do seu comportamento em diversas situações, como por exemplo, durante o recreio, sentia-se tolhido em se misturar aos colegas ouvintes e enfrentar a fila da merenda ou nas aulas de educação física. Recusava-se a jogar futebol, modalidade esportiva que adora exercitar na comunidade rural. Durante a aula de educação física, permanecia escorado na parede, observando os lances dos colegas, que insistiam para que ele entrasse no time, mas, veementemente, se recusava participar.

Observa-se que o sujeito surdo, do qual falamos, adotava um comportamento diferenciado frente às situações vivenciadas na família e comunidade: presumivelmente, mais descontraído e seguro por se sentir parte delas, ao passo que na escola, a postura assumida era de retraimento, receio ou sentimento de inferioridade por não corresponder à expectativa dos colegas ou do professor ouvinte.

É evidente a condição de insegurança vivida por nosso sujeito nas dependências da escola, ao requisitar a companhia do irmão mais velho em atividades, as quais eram destinadas especificamente a ele, como por exemplo, no atendimento na sala de recursos multifuncionais no contraturno. Ele solicitava que o irmão mais velho o acompanhasse e ficasse ao lado dele durante todo o tempo, reservando-lhe a função de tradutor dos sinais e gestos adotados na comunicação com o professor. Foi visível essa dependência fraterna durante todo o ano de 2014 no atendimento educacional especializado (AEE) ou em atividades escolares, como por exemplo, em gincanas, torneios, campeonatos e auditório.

Conforme já relatado, João Pedro, desde os cinco anos iniciou a sua vida escolar, assumindo as mesmas atitudes do ouvinte, usando o transporte escolar da zona rural para a zona urbana, observando e realizando as mesmas atribuições dos irmãos e colegas ouvintes, na tentativa de ser igual a todos. Como já se previa, foi se transformando em um excelente copista, embora os colegas, professores e funcionários acreditem que ele foi alfabetizado, e que a escola cumpriu com a sua função social. Essa realidade mascarada de que João Pedro “sabe ler e escrever” ainda persiste na mentalidade de muitas pessoas, que desconhecem a importância da proficiência na LS – por parte do aluno surdo e do professor ouvinte/instrutor surdo – para que o aluno surdo se estabeleça como sujeito da própria aprendizagem e membro da comunidade escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A HISTÓRIA, A LÍNGUA E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO

Embora se considere a importância de se fazer uma reconstituição da história do surdo desde a Antiguidade até a atualidade, épocas em que predominaram, ora a visão das Ciências Médicas, ora a visão socioantropológica, a literatura abordada no interior dessa pesquisa se limita à visão defendida pela socioantropologia, visto que a pesquisa-ação foca a importância da língua de sinais (LS) na constituição da identidade surda. Por isso a ênfase é dada a autores como Quadros (1995, 1997), Adjuto (2001), Dalcin (2005), Franco (2005), Gesser (2009), Perlin (2003, 2004,), Karnopp (2005), Ribeiro (2008, 2011), Strobel (2008), Salles et al. (2004), Stumpf (2008, 2009), Ventura (2007) e outros, os quais direcionaram o nosso olhar na perspectiva da diferença, sendo o suporte teórico para o trabalho interventivo com João Pedro Guimarães, o protagonista surdo dessa pesquisa.

Na constituição das relações entre as abordagens teóricas e o contexto pragmático do sujeito dessa pesquisa, fez-se necessário analisar e refletir a respeito do contexto rural, sujeito surdo *versus* família/comunidade ouvinte, contexto educacional *versus* necessidades linguísticas do surdo, bem como metodologias adotadas, estratégias utilizadas e as parcerias realizadas para efetivar a prática interventiva, a fim de possibilitar ao nosso sujeito condições de apropriação da Libras e de alfabetização em Língua Portuguesa, com ênfase na escrita.

Neste capítulo será apresentada uma reconstituição da história do surdo, priorizando o aspecto educacional, desde a Antiguidade até a atualidade. Discutiremos também porque a LS é uma língua natural e quais são os fatores favoráveis à sua aquisição, problematizando, por fim, a importância dela na apropriação do português.

2.1 Perspectivas históricas: de deficiente a sujeito da diferença

Embora a definição de surdos e a própria história dessa população sejam historicamente calcadas por mitos, preconceitos e estereótipos impostos pelo senso comum e pelas Ciências Médicas, atualmente pode-se dizer que esses pré-conceitos vêm sendo vencidos por posicionamentos da socioantropologia, ultrapassando o “ranço” da deficiência e posicionando o surdo como pessoa multicultural sob a perspectiva da diferença.

A Antiguidade é o ponto de partida para a confecção dessa linha histórica da população surda. Conforme Ribeiro (2011), as ideias disseminadas, na Antiguidade, pela filosofia clássica, consideravam o surdo um ser desprovido de pensamento, de “mente vazia”, ou sem consciência – conjecturas que sinalizavam que a organização do pensamento passava pela fala. Dalcin (2005) reforça, nesse sentido, que ao se fazer a conexão entre língua e fala, restringia “o conceito de língua à dimensão da oralidade e a associação de linguagem como pré-requisito para o pensamento” (DALCIN, 2005, p. 5). Ou seja, sem a oralidade, o surdo assumia o protótipo de deficiente, estava inapto a conviver em sociedade. Era obrigado a viver isolado, tratado como selvagem e vivia em condições desumanas.

Segundo Ribeiro (2011), na Idade Média, a Igreja, entre outras instituições, apregoava a concepção de que o surdo era um deficiente destituído de uma das faculdades mentais mais importantes do ser humano – a faculdade da linguagem. Conforme a concepção aristotélica, linguagem e pensamento apresentavam estreita interdependência, visto que “o pensamento não podia desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem fala” (DALCIN, 2005, p. 6). Assim, o surdo, rotulado de “sem alma” é considerado incapacitado para atividades matrimoniais, comerciais, administração de heranças e políticas, sendo impedido de casar, realizar negócios, de votar e de participar até dos sacramentos religiosos, sendo-lhe negado os direitos legais (RIBEIRO, 2011).

A pesquisadora Dalcin (2005) ainda relata que, no final da Idade Média, com o declínio do Feudalismo, o isolamento foi rompido, surgindo o “intercâmbio com vários povos, resultando no encontro de surdos e na formação de comunidades de surdos e, conseqüentemente, no desenvolvimento da língua de sinais” (DALCIN, 2005, p. 6).

Na Idade Moderna (século XVI), ainda se manteve a mesma visão homogeneizadora e monopolizadora de que o surdo era um ser irracional (RIBEIRO, 2011). Porém, já se observavam posicionamentos de pessoas que reconheciam a necessidade de o surdo receber instrução: viu-se, nesse século, a necessidade e a possibilidade de escolarização desses sujeitos, apesar de as experiências ocorrerem de forma bastante sigilosa.

Essas incipientes experiências linguísticas ajudaram a esclarecer que a dificuldade de relacionamento do surdo era em função das diferenças linguísticas, relacionadas à exclusão social a que eram expostos. Esses aspectos precisavam ser considerados na análise do processo de constituição cultural, linguística e identitária dos surdos.

Essas novas abordagens contribuíram para redirecionar o olhar ouvinte em relação ao surdo, reconhecendo-o como pessoa dotada de capacidade intelectual e de raciocínio lógico. Essa nova visão do surdo possibilitou a interação do surdo e refletiu no ensino da LS. Conforme ressalta Dalcin (2005), “surgiram vários estudos sobre a língua de sinais e as comunidades surdas conseguiram algum *status* social, político, econômico, linguístico e cultural” (DALCIN, 2005, p.8). Essa ascensão das comunidades surdas foi o impulso necessário para reconhecimento da LS como língua natural dos surdos.

Assim, foi decisivamente a partir da experiência educacional do abade Charles Michel de L'Épée, criador da primeira escola para surdos de que se tem notícia, ainda no século XVIII, que desestabilizou a visão contrária à escolarização de surdos mantida até então. O abade adotou métodos de ensino que focavam o visual, como a datilologia (representação manual do alfabeto, desenvolvida por monges beneditinos) e alguns sinais nativos da região, e observou que surdos podiam se comunicar tanto por meio de sinais quanto da escrita. Isso desencadeou, mais tarde, as primeiras conclusões científicas de que a linguagem do surdo, processada e viabilizada por um canal diferente da audição, provinha também do lado esquerdo do cérebro, responsável pelo desenvolvimento linguístico e que a comunicação via modalidade visuoespacial também se mostrava pertinente entre os seres humanos, desde que fossem adotados procedimentos metodológicos adequados.

Assim, o século XVIII, sob essa nova perspectiva, finalmente vislumbrou a educação do surdo em escolas especializadas. Salles et al. (2004) e Ribeiro (2008) informam que o *Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris* foi a primeira escola para surdos da Europa, fundada em 1760 por L'Épée. Ele reconheceu a língua francesa de sinais como ponto de partida para os processos de ensino, mas também utilizou o treino da fala, método inovador para a época. Pautado na experiência, o abade admitiu que a língua francesa de sinais seria a mais eficaz para a educação de surdos. Nessa direção, Ribeiro (2011) ressalta que, na época, procedimentos metodológicos tais como recursos visuais (datilologia), sinais da língua nativa, adotados pelo espanhol e monge beneditino Pedro Ponce de Leon, inauguraram a educação dos surdos, apesar de ainda priorizar a fala ou a escrita como forma de comunicação eficaz. Tomamos como empréstimo as palavras de Ribeiro (2011) ao destacar a importância do trabalho de Leon, ao enfatizar que “o trabalho [dele] não apenas influenciou métodos posteriores, como desestabilizou os argumentos médicos e religiosos da época sobre a

incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer linguagem” (GUARINELLO, 2004 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 21-22).

Ribeiro (2011) ainda endossa que, em decorrência das ideias linguísticas e filosóficas disseminadas na época, o abade acreditava na necessidade de acrescentar “regras claras e elementos faltosos” à língua de sinais francesa, tomando como referência a gramática da língua oral francesa. Mas, ao incorporar esses novos elementos, no intuito de torná-la mais completa, o trabalho dele resultou na descaracterização dessa língua sinalizada, comprometendo a educação linguística dos surdos, os quais passaram a ser simples decodificadores de sinais da língua, com total ausência de interpretação.

O método de L’Epée, reconhecido e adotado em diversas instituições, somado ao crescimento das escolas de surdos em vários países, provocaram a necessidade de discussão em torno das metodologias utilizadas nos recintos educacionais. Em virtude disso, conforme retrata Ribeiro (2008), em 1880 aconteceu o *I Congresso Mundial de Professores de Surdos*, em Milão, na Itália. As decisões impostas pela maioria ouvinte, influenciada pela “pressão” da visão científica da época, em detrimento da participação desigual e inferior de professores surdos, colaboraram para um resultado catastrófico e para um retrocesso na educação e no reconhecimento do surdo como sujeito com identidade própria e multicultural que começava a emergir. Dessa forma, nesse evento, a maioria ouvinte decidiu pela abolição das línguas de sinais (LS) nos processos educativos envolvendo os surdos. Conforme Skliar “o Congresso constituiu não só o começo da ideologia ouvintista, senão na sua legitimação oficial” (SKLIAR, 1997 *apud* SALLES et al., 2004, p. 56). Logo, as discussões e posições firmadas em favor da oralização do surdo retrocederam a educação novamente a uma visão homogeneizante e colonialista. A educação do surdo voltou ao antigo regime do oralismo, que consistia no treino da fala. Sacks (1990) é bem incisivo ao afirmar que a imposição do “oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”, alimentando o número de surdos iletrados funcionais na atualidade. Cita como exemplo, um estudo do Colégio Gallaudet, realizado em 1972, o qual revela que surdos graduados de dezoito anos em escolas secundárias dos Estados Unidos apresentavam nível de aprendizagem igual aos da quarta série; na Inglaterra, o psicólogo britânico R. Conrado apresenta resultado semelhante em um estudo realizado com estudantes surdos, no período da graduação, os quais

apresentavam aprendizagem condizente à de crianças de nove anos (SACKS, 1990 *apud* SALLES et al., 2004).

A ausência da LS nos contextos educacionais como primeira língua provocou um “efeito dominó” na educação e na vida social dos surdos. A partir da análise empírica da realidade do surdo, atualmente, como resquício de um passado hostil, deparamos com surdos analfabetos vivendo o exílio em suas próprias casas. Muitos não conhecem ou não dominam a língua sinalizada, valendo-se dentro dos ambientes familiares, de uma língua criada por si mesmo – sinais caseiros – desvalorizados pela comunidade. Com isso, esses sujeitos apresentam-se antissociais, sentem medo de participar de qualquer atividade social, sobretudo da escola, por não compartilharem uma língua comum. Essa situação confirma-se, mais uma vez, que a imposição do oralismo não se restringiu apenas a uma consequência negativa na educação no passado. O seu reflexo permanece em nossas escolas na atualidade, reforçando a visão elitista e antidemocrática da “superioridade ouvinte”, como observamos em João Pedro.

Essa estagnação no processo de escolarização, decorrente da exclusão das LS dos ambientes escolares, não se restringiu apenas a outros países. No Brasil, o efeito foi visível, com fortes evidências nas defasagens escolares que impediram a participação dos surdos na sociedade, na sua efetiva inserção no mercado de trabalho.

O reflexo dessa educação, com vistas à oralização, é visível nas instituições escolares brasileiras. Atualmente, muitos surdos ainda se encontram na categoria de iletrados funcionais, com incompatibilidade do desenvolvimento série/escolaridade, além da defasagem em outras áreas. Isso pode ser ilustrado quando nos damos conta de que, segundo pesquisa realizada pela PUC do Paraná e CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e publicada em 1986, é preocupante a deficiência na escolaridade dos surdos, sendo que 74% deles não conseguiam concluir o Ensino Fundamental e, de acordo com a FENEIS, apenas 5% da população surda brasileira chegava ao ensino superior, mesmo assim, com grande defasagem na segunda língua (FENEIS, 1995 *apud* SALLES et al., 2004, p. 57).

Embora a referência seja antiga, ela serve para mostrar que a defasagem de conhecimentos linguísticos apresentada na pesquisa supracitada era decorrente da falta de competência dos surdos na LS, visto que a maioria das escolas brasileiras que atendem surdos não tinham (e continuam sem ter) profissionais proficientes em LS ou na Língua Portuguesa – L2 – na modalidade escrita. Apesar das significativas transformações nesse âmbito terem

ocorrido nas duas últimas décadas, é preciso considerar que o nível ainda permanece, certamente, abaixo do esperado.

Essa constatação certamente revalida a contribuição do que ocorreu em decorrência das decisões implantadas com o Congresso de Milão, principalmente, da decisão de privarem os surdos das LS, sob pretexto de infundada superioridade das línguas orais.

Os estudos desenvolvidos por Stokoe, em 1960, asseguram que a LS é um sistema linguístico pertencente a um grupo específico, que utiliza uma língua na modalidade visuoespacial. Além disso, enfatiza que “a língua de sinais [atende] a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30), refutando as prerrogativas decorrentes do Congresso de Milão, contrariando o entendimento do abade L'Épée de que a LS é uma língua incompleta. Os estudos do linguista Stokoe ainda confirmaram que “os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior” (Idem, 2004, p. 30). Essas afirmações impõem um confronto entre as línguas naturais orais e as LS, e nos levam a concordar com os pressupostos de Stokoe, no que se refere às LS como sistemas linguísticos tão complexos quanto os sistemas linguísticos orais.

Dessa forma, independente da modalidade linguística, a comunidade que privilegia os canais visuoespaciais deve ser respeitada tanto quanto uma comunidade que visa os canais orais-auditivos, uma vez que ambas são línguas humanas, consideradas naturais por excelência. Do mesmo modo que uma comunidade ouvinte prestigia a língua oral-auditiva como primeira manifestação linguística, a comunidade surda tem o direito de privilegiar a língua visuoespacial como sua língua natural e genuína e o direito de ser respeitada como comunidade dotada de uma língua específica.

Reconhecida como sistema linguístico natural e genuíno, a LS ganha importância como idioma de uma comunidade com características bem peculiares, nos aspectos culturais e linguísticos, alcançando o estatuto de primeira língua, tornando-se língua legalmente constituída.

Em âmbito internacional, importante reconhecimento formal ocorreu em 1984 pela UNESCO, que declarou que “a língua de sinais é um sistema linguístico legítimo e deveria merecer o mesmo *status* que os outros sistemas linguísticos” (STUMPF, 2008, p. 12).

Relevantes movimentos, como a Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994, confirmou a necessidade de a educação dos surdos estar ancorada na língua sinalizada de seu país. Assim, a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência supracitada, constitui documento de suma importância, pois contribuiu, de forma incisiva, para o resgate do direito da pessoa surda à educação. Esse documento é uma referência mundial que determina a inclusão da pessoa surda no ambiente escolar comum. Essa declaração, “destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do surdo e lança um novo olhar sobre a inclusão” (SALLES et al., 2004, p. 58).

A partir dessas visões, abre-se uma nova perspectiva em direção às políticas educacionais para que priorizem a diferença, o reconhecimento, a valorização da língua e da cultura surda e “a língua de sinais passou finalmente a ser reconhecida, [...], como a língua materna e natural da população surda, reservando-se à língua oral majoritária no país um estatuto de segunda língua” (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Apesar da “pressão” resultante desses movimentos em favor da prática da LS na educação do surdo, no Brasil a Libras só passou a gozar de algum prestígio social após sua regulamentação legal. Assim, em 2002, o governo brasileiro aprovou e sancionou a lei 10.436, que reconheceu e institucionalizou a Libras como “meio legal de comunicação” do surdo brasileiro, como pode ser constatado no primeiro artigo:

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 – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Essa lei, posteriormente regulamentada através do Decreto 5.256/2005, fornece-nos a significação dessa modalidade linguística, confirmando legalmente a natureza da língua de sinais brasileira – “visual-motora” – e as características que fazem dela um sistema linguístico – “estrutura gramatical própria, transmite ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Portanto, a Libras – o principal e indispensável mecanismo linguístico de interlocução entre os sujeitos surdos brasileiros – precisa ser reconhecida, valorizada e respeitada pela comunidade ouvinte, devido à sua amplitude e

dimensão linguístico-cultural e também devido à sua regulamentação legislativa em âmbito nacional.

Todavia, mesmo com avanços legais e educacionais voltados para a valorização da língua visuoespacial, estudos e análises tão contundentes sobre a natureza da LS confirmam a desvalorização desse sistema linguístico na educação do surdo, sobretudo quando a própria lei que o ampara é a que mais o prejudica, justificada pelos trâmites da burocracia. Constantemente nos deparamos com a não disponibilização de recursos humanos, como por exemplo, de instrutores surdos para os surdos que foram privados de se apropriarem da língua no contexto familiar – como vimos nessa pesquisa – quando a escola não é suprida com estrutura pedagógica voltada para a LS como primeira língua para o surdo e a falta de intérpretes e de profissionais habilitados para atender ao surdo nas salas de recursos multifuncionais. Em decorrência dessas posturas de negligência, descaso e de indiferença dos setores educacionais legais em atender o surdo na sua especificidade, persistem os mesmos resultados negativos envolvendo alunos surdos, os quais são rotulados, muitas vezes, de analfabetos funcionais. Aliás, alguns nem essa posição alcançam, visto que continuam sob o jugo e à mercê da “benevolência” da sociedade ouvinte que, muitas vezes, concede uma pontuação falsa nos documentos de aprovação escolar sob o pretexto de que o Estado quer avanços na educação.

Persiste a enganação ao próprio surdo que, sem defesa, aceita essas posturas nos recintos educacionais. Assim como ocorreu o embate por mudanças após o Congresso de Milão, temos presenciado posições amadurecidas decorrentes de discussões e pesquisas e os resultados bem significativos nos setores educacionais em diversos países, seguido do posicionamento resistente do Movimento Surdo, que têm contribuído para a adoção da LS como L1 e da língua portuguesa como L2 na área educacional, influenciando positivamente na educação da pessoa surda no mundo e também no Brasil.

Referimo-nos aqui, de modo generalizado, a surdos interioranos e pouco escolarizados, prejudicados pela falta de oportunidades; mas em contrapartida, observamos, em grandes e médios centros urbanos, surdos instruídos e engajados em movimentos sociais.

A luta pela liberdade linguística dos surdos dependeu (e depende, em grande medida) da persistência principalmente do próprio surdo que, filiado à comunidade surda, garantiu a si mesmo direitos inalienáveis ao ser humano, que foram, sobretudo, o de assumir-se enquanto pessoa multicultural, ser usuário de uma língua própria, sem medo de ser rotulado de incapaz,

deficiente, surdo-mudo, de “mente vazia”, sem identidade própria. Assim, nos revela Skliar (1997): a maior conquista que fundamenta todas as demais foi o direito do surdo à sua própria língua, que é, de fato, o grande eixo mobilizador e centralizador de todos os demais direitos. A partir do momento em que a LS passa a ser respeitada como a “língua própria, genuína dos surdos” (RIBEIRO, 2011) os próprios surdos se sentem capazes de orientar a própria história.

2.2 Línguas de sinais como sistemas linguísticos naturais

Apesar de predominar, durante séculos, a concepção de que a língua oral-auditiva era hegemônica porque dotada de mecanismos mais complexos, a partir da década de 1960, importantes pesquisas na área da Linguística confirmaram as línguas de sinais como sistemas linguísticos complexos, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento sociocognitivo dos surdos, pela definição das identidades surdas, além de constituírem pré-requisito na aquisição de uma segunda língua.

As LS realizam-se sob a modalidade visuoespacial, privilegiando a visão e a utilização do espaço, remetem-nos à essência da linguagem em todas as suas propriedades e manifestações. A pioneira linguista brasileira Lucinda Ferreira Brito ressalta, em um de seus estudos, que diante da quantidade de línguas que se manifestam pelo canal oral-auditivo, isso não diminui a importância da LS, visto que “é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade da linguagem nas pessoas” (BRITO, 1995, p. 11 *apud* SALLES et al., 2004, p. 83).

A maior preocupação da comunidade ouvinte, pela observação feita por essa especialista, era a de que as LS utilizavam outro canal, “incomum” e “impróprio”, portanto menos eficiente para se processar a comunicação. Mas, como Brito sugere, o canal é o aspecto menos relevante, pois o que está em questão é a manifestação da “faculdade da linguagem nas pessoas”.

Amparada por esse falso argumento, a sociedade ouvinte não aceitou as LS como uma “manifestação genuína e natural” (RIBEIRO, 2011, p. 23) da linguagem humana pelo fato de tais línguas não priorizarem a fala e a audição e, ainda, por esta não ser a modalidade linguística de uma maioria que determina e impõe decisões sociais. Certamente por isso, ao longo de décadas, privilegiou-se o oralismo, com base no treino da fala, em detrimento das LS.

Essa arraigada e antiga concepção provocou visões distorcidas das LS, as quais foram vistas, durante séculos, como “misturas de gestos espontâneos e pantomimas”; “improváveis na expressividade de conceitos abstratos” ou “pobres e limitadas para a expressão humana” ou como “língua única, artificial e universal”. Considerada até então como uma “língua sem uma estrutura própria”, “subordinada e inferior às outras línguas orais e como sistema de comunicação superficial”, “com conteúdo restrito, com expressividade linguística e estética inferior à modalidade oral-auditiva”, foi apenas a partir de pesquisas sobre a Língua de Sinais Americana, realizada na década de 1960 na Gallaudet University, nos Estados Unidos, que o atributo de sistema linguístico pôde ser conferido às línguas de modalidade visuoespacial (QUADROS, 1997, p. 46).

Analisando essas pressuposições, percebemos que o preconceito linguístico persiste arraigado no contexto majoritário, visto que tropeçamos constantemente nessas visões estigmatizadas com relação ao surdo no seio familiar ouvinte, ao ser desdenhado pela linguagem caseira adotada; no ambiente comunitário, ao ser chacoteado de “mudinho”, “surdo mudo”, “deficiente”; na comunidade escolar, ao não ser valorizado como sujeito, mas como ser passivo, que não aprende, amparado sob o estereótipo de “coitadinho”, e que conta com a “bondade” dos professores para ser aprovado. Indiretamente, os estereótipos dessa antiga concepção vêm mascarados por outros predicativos concretos na realidade do surdo, apesar de pesquisas nesse campo terem revelado e comprovado que as LS possuem “sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam” (QUADROS, 1997, p. 47). São concebidas como línguas naturais por serem:

uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

As LS apresentam propriedades bastante comuns às línguas naturais, como por exemplo, por ser um sistema linguístico abstrato de regras finitas, abrem-se possibilidades de produção “de um número ilimitado de frases”, a partir de elementos básicos – os sinais – que, ao serem articulados entre si e acompanhados de expressões manuais, são responsáveis por transmitir informações diversas, permitindo ao surdo uma comunicação eficaz e a interação com outros surdos.

Entre os pressupostos equivocados, vale destacar o da universalidade das LS. Considerar as LS línguas universais é anular toda a especificidade dessas línguas. Sabe-se que, no senso comum, muitos afirmam que a LS utilizada no Brasil deveria ser a mesma corrente em outros países, caso contrário, ficaria difícil para o surdo brasileiro comunicar-se com surdos de outros países. Gesser (2009) nos lembra que esse é um pressuposto infundado e equivocado. Para ela e para outros pesquisadores, nenhuma língua é universal, dada às suas particularidades e especificidades motivadas por fatores sociais, geográficos e culturais. Adjuto (2001) responde a essa questão com o seguinte argumento:

Como as línguas de sinais não são pura transposição da língua oral para a modalidade gestual-visual, a língua de sinais usada na Inglaterra não é a mesma que a usada nos Estados Unidos, embora a língua oral de ambos os países seja comum; de igual modo, a língua brasileira de sinais é diferente da Língua Portuguesa de Sinais (LPS).

Ora, se condicionadores históricos e geográficos promoveram a diferenciação entre as línguas orais, o mesmo sucedeu às línguas de sinais dos surdos. Da mesma forma que encontramos diferenças lexicais entre duas línguas, podemos constatar-las também dentro da própria língua, acentuadas pelas variantes regionais e culturais (ADJUTO, 2001, p. 39-40).

Ora, os fatores sociais, geográficos e culturais influenciam e modificam os aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos tanto das línguas orais quanto das LS. Podemos observar concretamente as transformações que ocorrem constantemente nas LS dentro de uma mesma região ou entre regiões. Esse é um fenômeno linguístico recorrente em qualquer língua que só enriquece os sistemas linguísticos, sejam orais-auditivos ou visuoespaciais.

Outro aspecto das LS que se faz necessário ressaltar é que grande parte dos sinais revelam “forte motivação icônica” (QUADROS, 1997, p. 47), isto é, guardam relação de pertinência entre o significante e o significado, relação essa justificada pela “natureza do canal perceptual”, posto que a “articulação das unidades de substância gestual, denominada significante, permite a representação icônica de traços semânticos do referente, reconhecido como significado” (SALLES et al., 2004). Com essa afirmação, pensa-se que as LS não se conformam ao princípio da arbitrariedade saussuriano. Porém, a maioria dos sinais da Libras são arbitrários, assim como os signos das línguas orais. Por isso, na prática, os sinais, oriundos muitas vezes de motivação icônica, vão perdendo essa característica em virtude das

“pressões sistemáticas [...] da própria língua, em seu contexto histórico e cultural, restringindo “os seus itens lexicais”, resultando em ‘formas arbitrárias’ (QUADROS, 1997, p. 47).

A autora ainda relata que os sinais sofrem um processo de modificação de suas formas e significados, passando pela “distorção ou distanciamento”, culminando na “perda do referencial” que o motivou, a ponto de ocorrer uma “incongruência entre a forma do sinal e o seu significado básico, perdendo-se, então, a iconicidade” (QUADROS, 1997, p. 47).

Compartilha e confirma essa posição a autora Ferreira Brito (1991) de que a representação icônica se torna convencional e institucionalizada e que vai perdendo a motivação. Exemplos típicos ilustrativos são os “sinais para batizar pessoas” que, no início, apresentam uma “motivação física”, sofrem variações, mas o sinal permanece (QUADROS, 1997, p. 48).

Sustentada por pesquisas realizadas nesse campo, Quadros assim se manifesta:

[...] tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidencia a recursividade e complexidade de tais línguas (QUADROS, 1997, p. 47).

Portanto, por se tratar de “sistemas abstratos”, torna-se inválido o estereótipo de que as representações icônicas são destituídas de uma “estrutura interna formativa” (QUADROS, 1997). E acrescenta: “as línguas de sinais apresentam o mesmo tipo de princípios organizacionais e parâmetros que formam a gramática das línguas” (QUADROS, 1997, p. 48). Hoje, sabemos que foi com o objetivo de inferiorizar as LS que educadores de séculos passados reduziram a gestos vazios e pantomima a representação icônica, aliada a expressões faciais e corporais, afirmando se tratar de uma modalidade que se processa no hemisfério direito do cérebro, ficando assim a especulação de uma língua medíocre e superficial – argumento infundado e sem respaldo acadêmico e científico, mas com repercussões ainda nos dias de hoje.

2.3 Fatores favoráveis e desfavoráveis ao processo de apropriação da língua de sinais

Como já enfatizado, o sujeito dessa pesquisa, em virtude da própria realidade histórica, apresenta características bem semelhantes às de outros surdos adolescentes,

oriundos de zona rural, em decorrência de fatores favoráveis e/ou desfavoráveis, que comprometem a apropriação da LS, os quais apresentamos nessa seção.

No processo de apropriação de qualquer língua, o fator determinante e favorável é a interação do sujeito com seu contexto sociolinguístico. É comum essa interação acontecer primeiro na família, e, conseqüentemente, na comunidade.

Porém, no caso específico dos surdos, nem sempre essa interação ocorre de forma natural, visto que temos realidades distintas que facilitarão ou dificultarão a apropriação da LS pelo sujeito surdo. Se, por um lado, o sujeito surdo for oriundo de uma família cujos pais são também surdos, a interação ocorrerá de forma harmoniosa e salutar, pois a criança surda estará imersa em um contexto familiar favorável ao desenvolvimento linguístico. Se, por outro lado, a criança surda for oriunda de uma família cujos pais são ouvintes, a apropriação da LS estará comprometida, visto que o contexto familiar não favorecerá esse processo.

Inúmeras pesquisas voltadas para a área da apropriação da LS confirmam que os surdos, filhos de pais surdos, no processo de aquisição de línguas visuais, “adquirem as regras da gramática de forma similar às crianças adquirindo línguas faladas” (QUADROS, 2009, p. 143). Essa constatação corrobora que “a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam” (QUADROS, 2009, p. 143), dependendo de “a criança está exposta ao *input* adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural [...]” (QUADROS, 2009, p. 142).

Porém, a partir também de outras considerações fundamentadas em pesquisas e em estudos empíricos, pode ser constatado que a apropriação da LS pelo surdo, filho de pais ouvintes, costuma ocorrer de forma bastante conflituosa e, em alguns casos, com resultados insatisfatórios, interferindo negativamente na constituição de sua identidade, em sua inserção na sociedade e na escola e, futuramente, no trabalho.

De modo geral, uma criança surda, filha de pais ouvintes, já é impedida – pelo espaço imediato familiar – de se apropriar da LS. Primeiro, porque nem toda família aceita um filho surdo com facilidade. Coagidos pelo contexto social – comunidade urbana ou rural – veem a medicina como alternativa infalível para eliminar o “problema” de se ter um “deficiente auditivo”. Portanto, em muitos contextos, a opção das famílias é pelo “tratamento” e remediação da surdez, não pela inserção completa e rigorosa de seus filhos nas comunidades surdas.

Assim, muitas vezes, prevalecendo a concepção patológica, arraigada no preconceito, muitas crianças surdas vão assumindo gradativamente o comportamento de uma criança ouvinte, afastando-se das raízes linguísticas da língua de sinais e perdendo a ligação com os seus iguais. Dessa forma, muitas crianças, além de serem cerceadas da sua língua no ambiente familiar/comunitário, também são privadas, depois, no período escolar, de se apropriarem de sua língua natural, sua primeira língua ou L1: a Libras. Conforme ressalta Peixoto (2006, p. 207), “uma criança surda, ainda que exposta a interações por meio da língua oral, pouco ou nenhuma apropriação fará dessa língua majoritária, porque está numa modalidade incompatível com sua realidade sensorial”.

Na família, geralmente, as estratégias utilizadas na interação dessa criança com o mundo ouvinte são as mímicas e a gesticulação (chamados na literatura de “sinais caseiros”), como ocorre, por exemplo, entre o sujeito da nossa pesquisa e sua família. Esses mecanismos são alternativas que João Pedro, em especial, precisa utilizar para possibilitar a comunicação com outras pessoas, porém limita a sua interação com a família e com a comunidade. Apesar de ser um recurso viável, visto que satisfaz, até certo ponto, a comunicação no seu contexto mais imediato, não é salutar que ele se restrinja aos sinais caseiros, pois aprender a LS oficial o levará a lugares sociais e mentais não previstos pela utilização de sinais caseiros. Limitar-se, por longo tempo, à gesticulação e mímicas impede o sujeito surdo de uma interação mais profícua no seio familiar ou na própria comunidade, provoca o isolamento e dificulta esse sujeito de assumir sua diferença linguística. Quando o surdo está em um contexto social rural, então, o isolamento é muito mais acentuado e muito mais prejudicial.

O nosso conhecimento empírico nos revela que a interação do surdo com os ouvintes é bastante complexa, quando não intermediada pela Libras e em contextos em que o sujeito surdo vive isolado de seus pares linguísticos. Por um lado, supõe-se que o surdo se “vê” como o único diferente, submisso a uma realidade desconhecida e impalpável. Quando imerso em meio social maior, e obrigado a conviver com mais pessoas, se torna alheio a tudo o que acontece. É como se construísse um mundo interior onde só a ele é permitido penetrar. Por outro lado, as pessoas o veem como “surdo-mudo”, concepção discriminatória e bastante inadequada para uma atualidade em que a maioria defende a inclusão. Nas entrelinhas dos discursos de especialistas da socioantropologia e, com base em observação *in locus* – nossa região – presenciamos muitos surdos sendo obrigados a participarem retraída e limitadamente

da vida social, como se fossem ouvintes, por falta de oportunidade de se apropriar da LS e da identidade que ela possibilita.

O confronto é ainda maior quando a criança surda chega à idade escolar. A família encara a instituição escolar como um ambiente de interação, *a priori*, porque a criança irá compartilhar de um espaço educativo com outras crianças, cuja idade é compatível, embora sejam incompatíveis nas modalidades linguísticas. Outra agravante é o professor, cuja habilitação para o magistério é pautada em metodologias e didáticas que contemplam apenas o ouvinte. Além disso, esbarra-se ainda na visão preconceituosa e excludente, transvestidas de coerentes, por parte do professor quando este alega, de forma grosseira, para a família e para a instituição, que não é preparado para alfabetizar surdo – situação mais comum do que se imagina.

Quadros (2009) informa sobre a importância de se expor a criança surda a um *input* linguístico favorável na mais tenra idade, fato nem sempre possível para cidadãos surdos, filhos de pais ouvintes, morador de zona rural, visto que na aquisição da linguagem prever-se, segundo Quadros (2009), a existência de um período crítico, o qual consiste na ativação das ligações neurossensoriais em consonância aos estímulos externos, para que o sujeito tenha resultados satisfatórios, semelhantes aos conquistados na primeira infância (SALLES et al., 2004).

Estudos a respeito do período crítico são relevantes em se tratando, sobretudo, de crianças surdas que foram expostas à LS em idade avançada como, por exemplo, após os doze anos. Esses estudos servem de parâmetro para verificação da apropriação da L1 e aprendizagem da L2 por crianças em idade precoce e em idade tardia. É importante destacar, contudo, que os chamados sinais caseiros têm sido vistos como altamente contributivos para o exercício da linguagem, nesse período crítico em que muitos sujeitos surdos ainda se ausentam do convívio com a LS. Porém, caso à criança seja negado o convívio com seus pares linguísticos por um período longo, os sinais caseiros ficam cada vez mais consolidados e quando exposta em idade tardia, é grande a dificuldade de substituir os sinais caseiros pelos sinais da própria língua.

Segundo Quadros, dados revelam que:

as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de

exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2009, p. 149-150).

Esse período crítico a que se refere Quadros (2009) pode ser considerado o período propício para a apropriação da linguagem, ou seja, quanto mais cedo e contínuo for esse contato, maiores possibilidades de domínio o surdo terá da L1, em toda a sua complexidade, nas suas estruturas morfológica, fonológica, sintática e semântica. Os prejuízos da exposição tardia serão maiores conforme o período de distanciamento. Já quando exposta nos primeiros anos de vida, a criança apresenta uma proficiência linguística sem limitações.

Essas constatações revelam que o acesso à LS, preferencialmente, já nos primeiros anos de vida, é fator determinante em todo o processo de desenvolvimento linguístico e social, visto que o *input* favorável estimulará a capacidade inata para a linguagem.

Em relação ao sujeito, objeto desta pesquisa, vemos que a dificuldade de assimilação da LS tem se mostrado muito grande, por se tratar de um surdo em processo de aquisição tardia, e fatores como disposição interna, idade, família, meio rural, convivência com seus iguais e condições ambientais interferirem nesse processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento sociolinguístico.

Como a LS é, de fato, o verdadeiro caminho que viabiliza a interação do sujeito na sociedade, então é verdade que, se o surdo não se apropriou dela, está condenado a viver na exclusão: sem direito de se identificar como sujeito surdo, sem autonomia ou exercício efetivo da cidadania, excluído linguística e socialmente. Estabelecer estratégias que o favoreçam a esse acesso é de importância crucial e definitiva para a construção da identidade do sujeito surdo, ou melhor, é um direito humano inalienável.

É justamente o que buscamos fazer, nessa pesquisa: conduzir um surdo pré-adolescente, da zona rural, à apropriação de sua língua natural e, em seguida buscar levá-lo a se apropriar, também, da língua hegemônica e oficial de seu país.

2.4 Língua de sinais: pressuposto para a constituição da identidade e cidadania do sujeito surdo

Especialistas voltados para os estudos socioantropológicos da surdez defendem a LS como pressuposto básico e imprescindível à constituição da identidade do sujeito surdo.

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, nessa seção, argumentos que fundamentam esse pressuposto.

Posto que grande parte dos especialistas da área corroboram no sentido de que a LS é a base linguística e o alicerce de todos os outros conhecimentos, ressalta-se a visão de Dalcin (2005) ao referir-se metaforicamente a esse sistema linguístico como o “veículo de comunicação, o repertório de conhecimentos culturais, um símbolo de identidade social, da história e dos valores e costumes dos surdos” (DALCIN, 2005, p. 14). Entre as características apontadas por Dalcin (2005), perceber a LS como símbolo de identidade social faz-nos repensar o valor da língua visuoespacial, tendo em vista que esse código linguístico é o estandarte vivo desse grupo específico, pois nele concentram todos os aspectos socioculturais que os dignificam como pessoas surdas.

Ao assegurar que o sujeito surdo, “ao ter acesso pleno à língua de sinais”, terá preservado a sua identidade e, conseqüentemente, “a constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento” (SANCHEZ, 2002 *apud* FERNANDES, 2006, p. 122), não restam dúvidas de que o acesso à LS é primordial no resguardo de valores culturais surdos e no resgate da própria história para aqueles que foram impossibilitados de conhecer, desde os primeiros anos de vida, esse sistema linguístico, bem imaterial, que os permite viver com cidadania.

De fato, a proficiência na LS é condição primordial para o surdo se configurar como sujeito e cidadão, empoderando-se de manifestações culturais de sua comunidade para compreender as realidades ao seu entorno, de modo a depreender e apreender as diversas formas de conhecimento, atuando e desempenhando funções sociais.

Fernandes (2006) considera que as experiências sócio-históricas, a partir de um grupo cultural de referência, alicerçam e fortalecem o sistema linguístico do surdo e capacitam-no para as relações com o outro. À medida que, nas relações sociais, o surdo se habilita gradativa e continuamente ao exercício e à vivência da Libras, ele se legitima como pessoa, vence o anonimato e se constitui como sujeito, com domínio de seus pensamentos e “ideias, sentimentos e ações”. Por um lado, é nas relações com o outro/referência que as experiências sócio-históricas são fundamentais na constituição da subjetividade do surdo, as quais refletem positivamente na formação de sua personalidade. Por outro lado, se o surdo não pôde compartilhar culturalmente de valores, ideias, pressuposições, conhecimentos, uma vez que as representações identitárias eram opostas às suas, faz-se necessário criar situações estratégicas

motivadoras para a efetivação da Libras como forma de criar, fortalecer e manter o elo desse sujeito com a sua comunidade cultural de referência.

Isso porque a LS precede e sucede todas as experiências do surdo com o socialmente construído para estabelecê-lo como pessoa e posicioná-lo sobre “os pilares de um território linguístico compartilhado” (FERNANDES, 2006, p. 124). Dessa forma, ele adquire autonomia para levantar “hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções, ou seja, a gênese das funções psicológicas superiores com as quais constituímos nossa subjetividade” (FERNANDES, 2006, p. 124).

Fernandes (2006) instiga o seguinte questionamento: “se as famílias são de pais não-surdos, qual será o espaço privilegiado para a apropriação da língua de sinais pelos surdos?” (FERNANDES, 2006, p. 125). Certamente, na falta de um espaço “natural”, fomentado pelas representações culturais da comunidade surda, é crucial a constituição desse espaço, seja na escola, onde o surdo poderá se “aglutinar” com seus pares, ou mesmo, na impossibilidade de conviver com outros surdos, por estar presente em uma comunidade constituída só de ouvintes, como é o caso de algumas zonas rurais, deve-se promover atividades culturais com o objetivo de proporcionar a interação desse surdo com outros surdos, como atividades pedagógicas, religiosas, recreativas e outras em alguma região polo.

Portanto, quando não se vive em um ambiente que favoreça a apropriação da Libras de forma natural, necessário se faz a promoção de práticas pedagógicas e sociais para a apropriação e desenvolvimento sociolinguístico do surdo. Dessa forma, depreende-se que para o surdo, além da “ausência” da primeira língua, há uma lacuna da não vivência social das práticas que são imprescindíveis na formação da identidade cidadã do sujeito. Conseqüentemente, não haverá “alicerces” (linguísticos ou de conhecimento de mundo) para fundar as bases linguísticas da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

2.5 Língua Portuguesa escrita: aquisição da segunda língua

Esta seção trata da apropriação da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, partindo do respaldo legal, em especial, o Decreto 5.626/2005, que ressalta a obrigatoriedade das instituições educacionais públicas promoverem o acesso ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua aos alunos surdos. Como veremos, os estudos revelam que a proficiência na primeira língua, a idade e o

desenvolvimento cognitivo são fatores importantes a serem observados para uma efetiva apropriação da L2. É importante ressaltar que, no decorrer dessa abordagem, foi realizado um confronto entre os pressupostos teóricos e a realidade de João Pedro, protagonista do nosso projeto educacional de intervenção. Por fim, abordamos algumas considerações quanto a fatores que contribuem para uma efetiva apropriação da L2.

Com relação ao Decreto 5.626/2005, destacamos o artigo 14, o qual nos orienta que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até à superior.

§1º - Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso, previsto no **caput**, as instituições de ensino devem:

[...]

II. ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III. prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Dentre as várias contribuições desse decreto em assegurar direitos aos surdos, ainda que reconhecidos, de certa forma, tardiamente, faz-se necessário ressaltar a questão da obrigatoriedade, “desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”, direitos esses resguardados na lei, porém ainda não alcançados na prática. Além dessas garantias, deve-se pontuar que essa mesma lei garante “professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” e “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”. Sabe-se, todavia, que esses dois importantes direitos, prescritos na lei, não são ainda contemplados pelos sujeitos surdos em grande parte das escolas brasileiras.

Pelos confins do Brasil afora, a realidade prevista no decreto é inexistente, pelo fato da formação inicial dos professores não contemplarem suficientemente as especificidades dos

surdos. Muitos profissionais, infelizmente, ainda desconhecem a língua de sinais – Libras – e também não foram preparados para trabalhar com a Língua Portuguesa – LP – como L2.

Confere-se essa falha na apropriação das línguas, seja a LS ou a LP, a partir de estudos e observações das experiências nas escolas, especialmente as que estão localizadas em comunidades rurais, com turmas multisseriadas – como a que o sujeito dessa pesquisa frequentou – em que o professor, sem formação bilíngue, precisa ora se dividir, ora se multiplicar para atender a uma turma ímpar, sobretudo porque envolve um sujeito surdo. O conflito se instala diante de necessidades múltiplas e variadas e o sujeito surdo não é atendido, por causa das dificuldades que envolvem esse atendimento. João Pedro, no contexto analisado desta pesquisa, marginalizado desde a infância, agora “incluído” nesse contexto escolar, classificado como ambiente sociointerativo, viveu em condição excludente do processo de alfabetização. Essa condição, a que foi submetido João Pedro e que perdura desde os seus três anos de idade, é resultado de uma educação alienante e discriminatória, visto que o desenvolvimento de suas competências linguísticas foi praticamente nulo. A interação social e o desenvolvimento sociocognitivo, na verdade, não ocorreram, e a educação, neste contexto, pode ser considerada como um placebo.

Conseqüentemente, fez-se necessário, na escola, retirá-lo da sala de aula dos ouvintes, para letrá-lo em L2, objetivando possibilitar a ele um ambiente propício à apropriação da L2 e, ao mesmo tempo, reforçar o conhecimento da Libras, do qual ia se apropriando no CAS, como pressuposto imprescindível para a alfabetização em L2.

Ressaltamos que embora se afirme com frequência que a “não-exposição do surdo, no período natural da aquisição da língua, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo” (SCLIAR-CABRAL *apud* QUADROS, 1997, p. 85), da década de 1980 para cá, foram tantas as descobertas, no campo da surdez, que já se flexiona essa irreparabilidade, uma vez que autores têm mostrado que o sinais caseiros preenchem estruturas mentais capazes de desenvolver tanto a cognição quanto a socialização.

Assim, como se sabe, a idade e o desenvolvimento cognitivo são elementos que contribuem para a apropriação da L2. Nesse sentido, Scliar-Cabral (1988), citada por Quadros (1997), esclarece que

o domínio de uma segunda ou mais línguas, principalmente se o processo tiver início no indivíduo que já estiver na idade adulta, estará afetado por fatores de semelhança e diferença entre a estrutura das mesmas e a cultura em jogo. Na verdade, as pessoas formam esquemas automáticos de produção

que são acionados na aprendizagem da segunda língua. Esses esquemas representam o primeiro estágio da AL2 e são mais facilmente ultrapassados e flexíveis quanto mais jovem for o aprendiz (QUADROS, 1997, p. 85).

É comum acontecer, durante o processo de aquisição de uma segunda língua, de o sujeito aprendiz fazer paralelos, buscando semelhanças e diferenças entre L1 e L2 e suas respectivas culturas, de forma que essa analogia entre as duas línguas resulte em esquemas automáticos que são aplicados de uma língua para outra. Esses esquemas são facilmente apreendidos e assimilados quando se trata de línguas cuja modalidade é a mesma. Porém, o mesmo processo não ocorre quando as modalidades são diferentes, visto que os parâmetros da L1, por exemplo, se for a modalidade visuoespacial, não coincidem com os parâmetros da L2, quando esta for oral-auditiva. Melhor dizendo, esses processos ocorrem de modos difusos, nem tão automáticos assim.

Como constatamos nas pesquisas, essa análise é bastante difundida, se se trata de sujeito ouvinte em processo de aquisição de uma língua estrangeira, em que a modalidade de ambas as línguas é oral-auditiva. É discutida também quando se trata de surdo, proficiente na L1 e em processo de aquisição da L2. Porém, o sujeito da nossa pesquisa apresenta um histórico linguístico diferente: ele já é um adolescente e o acesso à Libras, até agora, foi praticamente nulo, devido a não convivência com outro(s) surdo(s), por morar na zona rural e ser de família ouvinte. A essa preocupação estão associadas outras agravantes: o nosso sujeito teve acesso primeiro à LP, comprovando a impossibilidade de ser alfabetizado, por falta de base na L1 e a impossibilidade de construir mecanismos de comparação entre uma língua e outra.

O fator “idade”, aliado ao fator “desenvolvimento cognitivo”, portanto, torna-se de extrema relevância, ao agregá-lo às condições sociais, culturais e afetivas em que o sujeito dessa pesquisa vive. Para confirmar essa nossa posição, o sujeito aqui em foco, ficou prejudicado em decorrência da não participação de um ambiente que favorecesse a cultura, à socialização e a convivência com seus iguais, a fim de sentir-se parte de uma comunidade, cujos valores, sentimentos e costumes fossem valorizados como seus. Por isso a necessidade de proporcionar-lhe condições de resgate desses elementos constitutivos da identidade, expondo-o a situações em que possa vivenciar a primeira língua em situações discursivas, oportunizando-o a fazer paralelos, estabelecer semelhanças e diferenças entre os gestos caseiros e os sinais linguísticos, recém-apreendidos; e, aos poucos, abandonar os “velhos

sinais” criados por si mesmo e adotar sinais de sua comunidade linguística; assumindo nova postura frente aos desafios, como o de se perceber surdo, frente aos seus colegas de escola e às pessoas de sua comunidade e familiares – elementos desencadeadores do processo de aceitação de si mesmo, que também contribuirão para a apropriação tanto da Libras quanto do português escrito.

Uma das alternativas encontradas para o desenvolvimento linguístico de João Pedro foi propiciar a interação desse aprendiz com outro(s) surdo(s) para favorecer condições de apropriação da L1, como se sabe – base e suporte fundamental para a aprendizagem da L2.

A partir dessas elucidações, delineia-se que, para a aprendizagem da L2, é importante a interação com seus iguais, visto que ela amplia e enriquece as experiências de vida, o que, na visão de outros autores, significa valorizar as relações sociais em prol do desenvolvimento da leitura e escrita.

3 RELATO DA PRÁXIS INTERVENTIVA

Este capítulo apresenta uma exposição detalhada da prática interventiva, apontando a metodologia adotada, bem como as estratégias e ações empreendidas, pontuando-a com observações acerca dos resultados obtidos, finalizando-a com propostas que valorizam a educação bilíngue, direcionadas a alunos surdos oriundos de contextos social, familiar e educacional similares ao do sujeito pesquisado.

Dessa forma, é apresentada, em primeiro lugar, a metodologia e, em seguida, o detalhamento de cada ação. As considerações referentes aos avanços ou retrocessos de cada ação, assim como os fatores que contribuiriam para o desempenho ou a estagnação do sujeito face às estratégias aplicadas constam do final da exposição, com base na observação do estímulo produzido e da resposta do sujeito durante a execução da ação.

Afirmamos que, metodologicamente, este estudo se configura como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e descritiva, que realiza, também, um estudo de caso da apropriação de linguagem de um sujeito surdo adolescente morador de zona rural. Para tanto, foi realizada uma intervenção educacional junto ao sujeito e o relato dessa experiência foi sendo, aos poucos, registrada em um diário de bordo.

O fato de João Pedro ser o único surdo residente em uma comunidade rural predominantemente ouvinte e de o selecionarmos para acompanhamento por mais de um ano, confirma-o como pertinente a um estudo de caso, por se tratar de “um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar” que nos permite levantar hipóteses a partir de “uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p. 384).

Partindo desse pressuposto, adotou-se a pesquisa-ação de cunho qualitativo por se tratar de “uma situação social concreta a modificar” (FRANCO, 2005, p. 486), tendo em vista que a realidade linguística de João Pedro, condicionada pelos contextos rural e educacional, é de extrema relevância como elemento norteador dos procedimentos/estratégias implantados e implementados durante todo o processo e no decorrer da pesquisa. A pesquisa-ação permitiu conhecer a realidade do sujeito pesquisado, gerou um processo de reflexão-ação coletiva, uma vez que, para a sua realização, foram imprescindíveis as parcerias com pessoas e instituições, as quais abriram perspectivas a João Pedro de se interagir com outros surdos. As ações empreendidas se deram num processo lento, gradativo e contínuo, desencadeando nesse

sujeito o “conflito” entre antigas e recentes concepções, possibilitando-lhe o confronto de valores linguísticos e culturais, como Franco (2005, p. 492) nos inspira a pensar.

Nessa pesquisa interventiva propôs-se como instrumento metodológico a “construção” de um diário de bordo, por meio do qual foram registrados os fatos e interpretações, bem como as ações planejadas e realizadas, questionamentos e análises críticas pertinentes, possibilitando alongar ou restringir os horizontes das ações e avaliar, durante o processo, o desenvolvimento linguístico do sujeito pesquisado.

Como bem define Franco (2005), o diário de bordo é um importante recurso “para consignar os dados recolhidos durante todo o processo da pesquisa” [...] “de forma a objetivar o vivido e o compreendido” (FRANCO, 2005, p. 499), os quais são os pilares que fundamentarão o trabalho interventivo.

Vale a ressalva de que, durante a intervenção, toda ação pensada e adotada foi supervisionada, analisada e avaliada, tendo em vista se atingiu o objetivo proposto e também no sentido de, se preciso, alterar as ações consideradas improdutivas e direcionar novas ações, visto que Franco (2005) alerta que “[...] a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação como um de seus componentes essenciais [...] implica, como todo trabalho sobre a prática, um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem” (FRANCO, 2005, p. 497). Como Franco (2005, p. 498) enfatiza, “essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico do trabalho de investigação”, orientando a realizar uma intervenção voltada para a reflexão-ação-reflexão, parâmetro que assegurará novos direcionamentos sem perder o foco da pesquisa, além de permitir ao pesquisador reconhecer e respeitar os avanços e os limites do sujeito envolvido, assim como de cada colaborador.

Com a finalidade de se compreender a trajetória das estratégias/ações planejadas ao longo de todo o trabalho – agosto de 2015 a setembro de 2016 – e embasadas nos objetivos propostos, apresentamos uma síntese da projeção da intervenção, elencando as ações, objetivos, recursos, carga horária e sujeitos envolvidos. Em seguida, dá-se início ao relato detalhado de cada ação. Só após essa exposição, os procedimentos empregados e os resultados alcançados serão relatados.

O quadro 2, a seguir, apresenta a projeção inicial das atividades que, como se verá sofreram alterações, cancelamentos ou substituições, como demonstrará o quadro 3.

Quadro 2: Planejamento da Intervenção Educacional

| <p>ESCOLA: Estadual Antônio Soares da Cruz – MUNICÍPIO: Guaraciama (MG)</p> <p>ESTUDO DE CASO: apropriação da linguagem pelo aluno João Pedro Guimarães (pseudônimo).</p> <p>OBJETIVO: Desenvolver um Projeto de Intervenção Educacional que priorize a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, posteriormente, da modalidade escrita da Língua Portuguesa a João Pedro Guimarães, aluno surdo oriundo da zona rural, matriculado e frequente no 7º ano da referida escola.</p> | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| ACÇÕES | OBJETIVOS | RECURSOS OU LOCAL | DETALHAMENTO DAS ACÇÕES | CARGA HORÁRIA | SUJEITOS ENVOLVIDOS |
| 1. Acompanhamento e atendimento por instrutores surdos do CAS/Moc | Promover a apropriação da Libras e conhecer a cultura surda | CAS de Montes Claros | Atividade com instrutores surdos e professores ouvintes | Toda terça-feira, das 7h às 11h e 30min de agosto/ 15 a setembro/16 | João Pedro e Instrutores/professores do CAS/Moc (MG) |
| 2. Intercâmbio semanal no contraturno entre João Pedro e Eduardo Martins, aluno surdo da E. E. Zinha Meira | Promover a interação e a apropriação da Libras; | Sala de Recursos da escola. Adoção de jogos lúdicos e interativos. | Encontros de ambos com a orientação da professora da sala de recursos da E. E. Zinha Meira e da pesquisadora, com atividades planejadas para interação e apropriação da Libras | 1 hora e meia, semanalmente, às quartas-feiras – dezembro/ 2015 a agosto/2016 | João Pedro e Eduardo Martins com a professora do AEE e pesquisadora; |
| 3. Encontros de João Pedro com Eulália, ex-aluna surda da E. E. de Guaraciama (MG) | Promover a interação e a apropriação da Libras; | Sala de recursos da E. Estadual de Guaraciama (MG); | Encontros semanais com atividades planejadas para interação e apropriação da Libras; | Cinquenta minutos, toda quinta-feira, de setembro/ 2015 a agosto/ 2016; | João Pedro e Maria Eulália Silva, acompanhados pela pesquisadora; |
| 4. Eventos de letramento envolvendo João Pedro e a turma ouvinte e professores; | Disseminar a Libras entre os ouvintes e favorecer a interação entre surdo e ouvintes; | Sala de aula da E. E. Antônio S. da Cruz, de Guaraciama | Ensino de sinais, utilizando 5min de cada horário de aula, sob a responsabilidade da intérprete Roberta Maria. | Todos os dias, de abril a junho de 2016. | João Pedro, alunos e professores ouvintes com a assessoria da intérprete Roberta Maria. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| 5. Curso básico de Libras para a família de João Pedro; | Promover a apropriação da Libras; | Sala de recursos da E. E. Antônio S. da Cruz; | Uma vez semanalmente em 2015 e em 2016; | Uma hora/ semanalmente 2015/2016 | Intérprete Roberta Maria. |
| 6. Atendimento a João Pedro na Sala de Recursos pela intérprete Roberta Maria de Souza e pesquisadora. | Fixar sinais já assimilados e ampliar o léxico, com o aprendizado de novos sinais. | Sala de Recursos e estratégias específicas | Estratégias e atividades discutidas e definidas com João Pedro, de forma a desenvolver a autonomia do sujeito. | Duração de 2h, às quartas-feiras, de setembro/15 a novembro; Duração de 2h, de segundas e quartas-feiras, de março a setembro de 2016. | João Pedro, Intérprete e pesquisadora; |
| 7. Visitas às casas dos surdos: | Interação e socialização entre as famílias | Casa de surdos | Visitas acompanhadas pela mãe e pesquisadora | No domingo, a combinar com as famílias. Abril, agosto e setembro/ 2016. | João Pedro, Marina, pesquisadora e famílias de surdos de Bocaiuva.. |
| 8. Levantamento de surdos residentes em Bocaiuva e promoção de um encontro entre eles. | Interação e socialização | Casas de surdos e Sindicato dos trabalhadores rurais de Bocaiuva (MG)- local do encontro | Visitas aos surdos e convite para o encontro | Levantamento: meados de agosto/ 2016: 5h Encontro: 18/09/16: 3h | Famílias de surdos de Bocaiuva, João Pedro, Marina, pesquisadora, Asmoc e convidados. |

3.1 Etapa 1: Estruturação das estratégias

No mês de junho de 2015, ao configurar, no projeto de intervenção, que o foco da pesquisa seria o estudo de caso de um aluno surdo, adolescente, oriundo e residente da zona rural de Guaraciama, sem habilidades linguísticas em Libras e também em LP na modalidade escrita ou oral, o desafio estava lançado: que conjunto de ações/estratégias poderia ser realizado com o objetivo de desenvolver a competência linguística de João Pedro?

As providências iniciais consistiram em informar à direção da escola a respeito das reais intenções de desenvolver a intervenção envolvendo o aluno surdo; a necessidade de definir as ações que seriam adotadas e executadas conforme a aceitação do sujeito envolvido e da pessoa responsável, no caso, a mãe (vide apêndice A), além da participação dos colaboradores. Conforme os resultados, ou se daria continuidade às ações ou, se necessário, seriam substituídas. Todos estavam cientes dos desafios a serem enfrentados e que os resultados almejados poderiam ser ou não alcançados.

A oficialização desse “acordo” entre pesquisadora e escola ocorreu formalmente, pontuando que era uma exigência do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras, e com a assinatura, pela diretora, do termo de concordância da instituição em participar da pesquisa, conforme Apêndice B.

Como a maior necessidade do nosso pesquisado era a interação social e linguística, a qual só seria oportunizada por meio do contato com surdos em situação de convivência natural, mas que, em razão da sua origem rural, foi impossível apropriar-se da língua de sinais, de conhecer outros surdos e sua cultura, a melhor estratégia seria o atendimento desse aluno surdo por um instrutor surdo na própria escola, em função de aprendizagem programada.

Conforme o ofício (vide apêndice C)⁸ encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros – SRE, formalizei a solicitação de um instrutor surdo para atender João Pedro na escola onde estuda. De imediato, fui informada, pela coordenadora do AEE, da impossibilidade de o instrutor se deslocar de Montes Claros para atendê-lo em Guaraciama, uma vez por semana. Segundo essa coordenadora, o deslocamento do instrutor traria ônus para a Secretaria de Estado de Educação – SEE (MG). Reflito: o Decreto 5.626/2005 esclarece que a oferta do “ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” é obrigatória, a ser disponibilizada pelas instituições de ensino. A quem recorrer se esse direito lhe é negado pelo próprio órgão responsável? O inciso III do parágrafo 1º afirma que as instituições de ensino devem “prover as escolas de professor de Libras ou instrutor de Libras” mas, quando solicitamos ao responsável esse direito, aqueles que deveriam zelar pela

⁸ Foram encaminhados, pela pesquisadora, os ofícios para as instituições que fizeram parcerias para a realização dessa pesquisa, mas as respostas – aceites – foram verbais, por isso não há registro desses ofícios.

execução da lei foram justamente os que negaram essa oportunidade a João Pedro! Como fica a situação desse sujeito surdo, que estuda em uma escola sem essas condições básicas para a apropriação de ambas as línguas, se o setor público não o ampara com esses recursos? Continuará então, esse sujeito surdo, sem acesso à sua língua natural e legal e à sua segunda língua? Como oferecer condições de aprendizagem sem produzir “gastos” para o Estado?

Uma vez que a liberação de um instrutor surdo foi negada pelo AEE, a única alternativa seria deslocar esse sujeito da comunidade rural de Boa Vista para Montes Claros, a fim de que fosse atendido pelos instrutores surdos disponibilizados pelo CAS de Montes Claros. Para viabilizar o atendimento a João Pedro no CAS, solicitei, junto às Secretarias Municipais de Educação e de Saúde de Guaraciama o transporte, conforme ofícios (vide apêndices E e F). Foram concedidas duas vagas (para João Pedro e a mãe), disponibilizadas no ônibus da Saúde, toda terça-feira.

Assegurado o transporte para Montes Claros/MG, solicitei, junto à coordenação do CAS/Montes Claros, de acordo com o ofício (vide apêndice G), o atendimento a João Pedro pelos instrutores surdos, profissionais contratados pela SEE (MG). A coordenadora do CAS/Montes Claros concedeu o atendimento, o qual teve início em 13 de agosto de 2015. Assim, toda terça-feira, às 4h da manhã, o transporte da Secretaria Municipal da Saúde de Guaraciama trazia João Pedro, da comunidade rural de Boa Vista a Montes Claros, a uma distância de aproximadamente 90 km. João Pedro era atendido, no CAS/Montes Claros, das 7h às 9h e 30min e das 9h e 50min às 11h e 30min. Após o atendimento, João Pedro aguardava o retorno do transporte, cujo horário variava muito – entre 12h e 13h – só chegando a Boa Vista às 16h.

Essa ação junto ao CAS/Montes Claros foi de grande relevância para o desenvolvimento de João Pedro, embora consciente de que só essa ação, da qual falaremos mais adiante, seria insuficiente para minimizar a falta de interação de praticamente uma vida inteira do sujeito pesquisado.

Assim, com o objetivo de intensificar a interação de João Pedro com outros surdos e a apropriação da língua sinalizada, foram planejadas mais outras duas ações: a) intercâmbio semanal, no contraturno com o aluno adolescente surdo Eduardo Martins, da Escola Estadual Zinha Meira, da cidade de Bocaiuva. O deslocamento de Guaraciama a Bocaiuva era realizado no transporte escolar dos alunos para a APAE de Bocaiuva. Com o propósito de socializá-los e aprimorar a Libras, esses encontros duravam entre uma hora e meia, toda quarta-feira,

pontuados com atividades lúdicas e interativas, sob a coordenação da professora da sala de recursos da Escola Estadual Zinha Meira e também por mim; b) encontro com a ex-aluna surda, Maria Eulália Silva, na própria escola, toda quinta feira, em horário de cinquenta minutos, previamente cedido pelo professor, no turno matutino. A escolha pelo horário no mesmo turno de estudo era uma forma de não retê-lo no contraturno, amenizando o cansaço e a indisposição provocados pelas atividades, por ora incorporadas ao seu dia a dia.

Como parte ainda do conjunto de atividades envolvendo João Pedro, foi viabilizada a ação, aqui denominada de “eventos de letramento” com a turma ouvinte. Com o objetivo de disseminar a Libras entre surdo e ouvintes da sala em que o sujeito estava incluído, essa ação, iniciada em abril de 2016, consistia na seleção prévia de até dez sinais e, no início de cada aula, durante cinco minutos, esses sinais, de forma lúdica, eram apresentados e repetidos pelos alunos e professor, sob a assessoria da intérprete de Libras. Na sexta-feira, os sinais eram incorporados em diálogos, os quais eram apresentados pelos alunos.

Além dos alunos ouvintes, alguns professores da turma sentiram-se animados e incentivados a aprender os sinais de cumprimentos, profissão, animais, objetos escolares. Os alunos foram os maiores beneficiados, gostaram da experiência e sentiram que foi oportuno para se aproximarem mais de João Pedro, usando os sinais. A partir dessa experiência, João Pedro chegou a narrar fatos ocorridos com ele, usando a Libras mescladas com classificadores para que os colegas entendessem a mensagem. Essa atividade não teve prosseguimento, visto que a intérprete precisou deixar o cargo no mês de agosto de 2016 e, a partir dessa data, a turma ficou impossibilitada de continuar com os eventos de letramento e João Pedro ficou sem o atendimento da intérprete.

Como o sujeito surdo faz parte de uma família ouvinte, esta não teve nenhum contato com a Libras, acarretando uma consequência negativa grave: o não acesso da família à Libras provocou o não conhecimento da língua sinalizada por João Pedro e a não proficiência da Libras tanto pela família quanto por ele. Para reverter essa situação entre os familiares, fez-se necessário proporcionar à mãe condições de aquisição da Libras, visto que sempre acompanhou João Pedro e foi a maior interessada no desenvolvimento linguístico dele. Para isso, foi proposto ministrar um curso básico de Libras para ela, sob a responsabilidade da intérprete, conforme a disponibilidade de tempo da mãe e também da profissional.

É importante salientar a presença e acompanhamento da mãe, Marina Amália Guimarães, no processo sociointerativo desse sujeito surdo. Ela tem sido uma referência

positiva e uma ponte entre ele e as demais pessoas. O vínculo materno e afetivo sempre o impulsionou nas suas relações interpessoais e o ajudou na sua relação com os ouvintes, visto que a comunicação gestual desenvolvida no seio familiar facilitou a sua relação com as pessoas na comunidade, na ausência do domínio da Libras que o favorecesse nessa interação social.

Embora a mãe seja a maior incentivadora desse projeto de intervenção, esta ficou impossibilitada de aprender Libras, visto que é a única mantenedora financeira da família, e não tinha tempo disponível para ir à escola desenvolver as atividades com a intérprete de Libras. Acresce-se a isso o fato de que as pessoas provenientes do contexto rural apresentam uma variação linguística que lhe é bem peculiar, a qual satisfaz plenamente às necessidades comunicativas no seio familiar e comunitário. Percebi que, assim como nas outras, nessa família há uma cumplicidade linguística entre os seus membros, de forma que não só os gestos, mas também o sorrir, o olhar, o andar, as expressões fisionômicas fazem parte desse conjunto e são significativas na interação.

A cumplicidade linguística na família ouvinte que tem filho surdo, à qual me refiro, pode ser entendida como língua gestual caseira. Essa forma de comunicação é desenvolvida na família como um mecanismo “linguístico” construído, a partir de gestos e ícones, na conveniência mútua e acordada entre os membros.

No contexto familiar de João Pedro continua existindo essa maneira peculiar de se comunicarem, uma vez que os gestos e os ícones envolvidos na comunicação diária nasceram da necessidade e do desejo de um compreender o outro para uma convivência pacífica.

Essa comunicação gestual caseira esteve tão arraigada no contexto familiar e comunitário que, indubitavelmente, a família não “viu” necessidade de substituí-la pela Libras. Por isso acredito que os irmãos não manifestaram interesse em aprender a Libras, visto que se habituaram a utilizar a linguagem caseira adotada e que é compartilhada por todos. Na simplicidade de pessoas do interior, a família “enxergava” a linguagem caseira gestual bastante próxima da língua sinalizada convencional.

Nesse sentido, muitas indagações vão tomando forma: como mudar paradigmas já cristalizados na família, visto que esses valores culturais servem de referência para todos os seus membros? Presume-se, pelo comportamento familiar, que a adoção de sinais caseiros é uma atitude normal e satisfaz plenamente às necessidades de comunicação da família com João Pedro. Mas, e João Pedro? Como fica a estruturação de sua identidade como surdo, já que não lhe são oferecidas alternativas e caminhos que o favoreçam a isso? Diante dessa

realidade familiar, mantém-se a cultura da família ouvinte, predominantemente hegemônica. Questiono: Se a família é a maior responsável pelo desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo e este apresenta uma incompatibilidade linguística em relação a ela, como ficam “as interações comunicativas, que servirão de base às futuras representações sociais e à interiorização de significados compartilhados socialmente?” (ADJUTO, 2001, p. 24). Esse mesmo autor nos dá a resposta: “esse caso sofrerá agravantes caso as condições iniciais de interação, entre adulto-criança surda, estejam prejudicadas pelo não compartilhamento de uma língua comum” (ADJUTO, 2001, p. 25).

Mesmo com o planejamento dessas ações, faltava uma ação mais abrangente e duradoura que repercutisse não só no estágio de desenvolvimento linguístico do sujeito dessa pesquisa, mas de alguma estratégia que o envolvesse mais, que o levasse a identificar-se linguisticamente com as pessoas surdas, e, sobretudo, que sentisse a necessidade de fortalecer os laços sociais e afetivos com outros surdos, a ponto de julgar imprescindível a convivência com seus iguais. Somente a convivência mais constante poderia preencher as lacunas provocadas pelo isolamento, pela distância e pela falta de identidade linguística. Em Guaraciama, essa convivência era impossibilitada pelo número irrisório de surdos e em Bocaiuva, cidade mais próxima do sujeito, os surdos encontravam-se desarticulados, visto que, há alguns anos, eles fizeram parte da Associação dos Deficientes e, atualmente, essa participação não acontece mais, por perceberem que em nada contribuiu para o fortalecimento das relações sociais entre os surdos e como essa entidade não refletia as expectativas e não representava a luta dos surdos, o que culminou no afastamento deles e, conseqüentemente, no isolamento e na segregação.

Partindo desse pressuposto e, tendo em vista que a interação com os surdos da região era um dos objetivos já propostos, percebi a necessidade de realizar um levantamento dos surdos residentes nas cidades de Bocaiuva e Guaraciama a fim de conhecê-los e provocar neles a necessidade de se organizarem. Por intermédio do casal Ricardo Vieira e Mariana Mendes Vieira, um casal de surdos de Bocaiuva, fui apresentada aos outros surdos: cinco casais de surdos – marido e mulher surdos, cujos filhos são ouvintes – e mais seis surdos – uma jovem surda, mãe de duas crianças ouvintes, quatro jovens surdos e uma menina de sete anos. Em Guaraciama, há apenas três surdos na zona urbana e dois na zona rural, incluindo João Pedro.

A constituição das identidades desse grupo de surdos apresenta-se bem paradoxal. Os surdos casados têm boas condições financeiras, tendo em vista que parte deles trabalha com

carteira assinada em uma reflorestadora de eucaliptos, outros são autônomos, mas todos possuem casa própria. As condições linguísticas do grupo variam bastante: os que trabalham na reflorestadora têm um nível linguístico mais elevado, conseguem se comunicar com domínio razoável em Libras; entre dois casais percebi que as mulheres conseguem se comunicar bem em Libras e escrevem razoavelmente o português mandando mensagens via celular demonstrando organização de ideias e conhecimentos linguísticos razoáveis de concordância nominal.

Os surdos mais jovens frequentam a escola, sendo que um deles se encontra no final do ensino fundamental e duas moças, no último ano do ensino médio. Percebi que estudar é uma reivindicação das mulheres surdas casadas, dando a entender que os maridos não permitem que elas estudem, alegando que é perigoso sair à noite. Há surdos adultos que não dominam a Libras e parece que não frequentaram a escola, manifestando uma dificuldade ainda maior de aproximação e entrosamento. Há uma surda, casada, que tem dificuldades com a Libras, mas lê e se comunica bem usando o português escrito. É muito forte no grupo o uso da linguagem gestual caseira. Apresentam dificuldade de se encontrarem, ocasionada pela falta de relacionamento social, pela distância e pela incompatibilidade de horários por causa do trabalho e, mesmo devido ao não domínio da Libras por alguns e ainda em decorrência ao legado histórico de cerceamento à vida social. A resistência para se encontrarem é justificada pela distância – moram em diferentes bairros – se tornando o maior empecilho para se agruparem.

Considerando o perfil dos surdos de Bocaiuva, percebi a importância de se fazer um trabalho permanente, levando em conta essas características pessoais e de grupo, com o propósito de “derrubar” as barreiras que os impedem de se organizarem e de se sentirem membros de um grupo que têm objetivos comuns.

No contexto da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz – como já sabe, onde João Pedro estuda – professores e direção estavam cientes de que, durante um ano, seriam desenvolvidas ações dentro e fora da escola, durante as aulas ou, se necessário fosse, retiraria o aluno João Pedro da sala em horários previamente combinados, para a realização de atividades direcionadas à apropriação da Libras e à alfabetização em Língua Portuguesa como segunda língua. Para a transparência do trabalho, solicitamos, junto à direção da escola, a autorização para a saída de João Pedro durante um horário, uma vez por semana, para a realização de atividades de Libras na sala de recursos com a intérprete (vide apêndice D), a

fim de proporcionar a João Pedro o exercício da língua sinalizada, previamente trabalhada com os instrutores surdos no CAS/Montes Claros.

3.2 Etapa 2: Desenvolvimento das ações

Partindo do pressuposto de que a interação do sujeito surdo com outros surdos é um dos fatores determinantes para a apropriação da Libras e para a constituição da sua identidade linguística e cultural, o atendimento pelos instrutores surdos no CAS/Moc foi a ação mais promissora, visto que propiciou o contato com a Libras e proporcionou a convivência com seus iguais.

No dia treze de agosto de dois mil e quinze, iniciou-se o atendimento a João Pedro no CAS/Montes Claros, acompanhado por sua mãe e pesquisadora. Após o primeiro contato, tanto a coordenadora quanto os três instrutores e a intérprete da instituição constataram, através da observação e dos nossos depoimentos, a defasagem linguística do sujeito pesquisado, observaram a resistência dele em participar das conversas, a insegurança e a linguagem gestual familiar, da qual fazia uso para se comunicar. Todos perceberam que seria um longo processo de aprendizado e também um desafio: não só tornar possível o acesso do nosso sujeito à Libras, como também ajudá-lo a construir novos valores e concepções. O enfrentamento ao novo certamente lhe causava pavor, manifestado pelo retraimento e pela repetição de gestos. A primeira reação dele, quando questionado sobre algum sinal, foi a de balançar a cabeça em sinal de negação, manifestando desconhecimento. Essa era uma forma de se defender e demonstrar insegurança e agressividade em relação a nós que tentávamos entrar em seu mundo.

Nesse dia, observei que João Pedro demonstrou uma grande insegurança, ficando retraído na frente dos instrutores, sem querer se aproximar. Ao ser convidado a entrar, manteve-se no mesmo lugar, indiferente. Ao ser convidado a sentar, negou-se. Eu intermediei a situação, fazendo o sinal de “sentar”, puxei outra cadeira e pus próxima à dele e ele obedeceu ao meu pedido.

A coordenação do CAS já tinha conhecimento da minha pesquisa, mas os instrutores, não. Aproveitei que a situação era oportuna e expus sobre o nível linguístico de João Pedro e a necessidade que ele tinha em ser atendido por eles no CAS. Fiz um breve relato das condições de vida, de onde era, onde estudava, em que ano de escolaridade estava, a idade,

questões familiares e sociais dele. De todas as informações, a que mais chocou a equipe foi o fato de que João Pedro estava no 7º ano, não sabia Libras e não era alfabetizado. Um detalhe marcante da personalidade dele era a timidez. Ele sentia muita dificuldade de socializar com as pessoas, independente se era a primeira vez ou não. Ficava sempre na defensiva, e para se autoprotger, a tudo que lhe perguntavam, sempre balançava a cabeça negativamente, comportamento que definíamos como falta de compreensão ou resistência a participar.

Dia vinte de agosto de dois mil e quinze foi o segundo dia de atendimento no CAS/Montes Claros e que mereceu ressalvas. Nesse dia, a intérprete Roberta Maria acompanhou João Pedro a pedido das supervisoras do CAS, as quais alegaram, no primeiro encontro, que seria importante a presença dessa profissional a fim de desenvolver um trabalho coeso e dar prosseguimento, na escola, às atividades desenvolvidas no CAS. Mas a presença dela provocou muitos questionamentos e impasses, trouxe divergências entre coordenadora e supervisoras. Nesse mesmo horário e dia, a coordenadora do AEE da SRE de Montes Claros veio ao CAS e não satisfeita por encontrar a intérprete ali, justificando que a saída de qualquer servidor público no horário de trabalho era proibida. Questionou se o projeto já tinha sido autorizado pela SEE/MG e, ao ser informada de que ainda não, suspendeu o atendimento a João Pedro pelo CAS, enfatizando que um trabalho desse nível precisaria ser protocolado junto a SRE para análise, aprovação e autorização pela SEE.

Ao suspender o atendimento, o serviço especializado analisou a situação apenas sob a ótica do aspecto legal. Em nenhum momento colocou o sujeito surdo em evidência: os benefícios que ele teria com um trabalho realizado a partir dos instrutores do CAS e que o prosseguimento das atividades durante toda a semana na escola só traria benefícios para o sujeito pesquisado. Isso mudaria a rotina de cópia de conteúdos que nada lhe significavam e de interpretações que não tinham nenhum sentido para ele, diante da ausência do conhecimento da Libras.

Enquanto o projeto estivesse sob análise, acredito que o atendimento pelo CAS não precisava ser interrompido, mesmo que temporariamente. Ao permitir o atendimento a João Pedro, o órgão educacional estaria, de fato, concedendo à educação o papel de “difundir, socializar e reconhecer os direitos civis, políticos e sociais que definem o campo da cidadania” (KLEIN, 2004, p. 66), sobretudo ao surdo, que sofre, cotidianamente, a negação ou a abdicação deles.

Essa decisão da coordenadora do AEE levou-me à seguinte constatação: a burocracia impediu os avanços humanos e educacionais ao priorizar o aspecto formal e paralisar o atendimento do sujeito, prejudicando seu desenvolvimento sociolinguístico e cognitivo e confiscando os seus direitos como cidadão. O propósito com a intervenção não era “ferir” a lei, mas dar vida a ela, tirando-a da sua condição “amorfa” e inútil. Praticamente por mais de um mês o sujeito surdo não foi atendido no/pelo CAS, aguardando o pronunciamento favorável ao projeto.

Conforme solicitado pela coordenadora do AEE, o projeto foi encaminhado à SEE/MG, conforme ofício (vide apêndice H). Depois de mais de um mês, em 01/10/2015, o projeto foi aprovado e autorizado – de acordo com termo de autorização (vide apêndice I⁹).

Mediante autorização do projeto pela SEE/MG, a partir do dia 01/10/2015 até 17/12/2015, o aluno foi atendido regularmente no/pelo CAS, das 7h às 9h e 30min e das 9h e 50min às 11h e 30min, em sistema de rodízio pelos três instrutores surdos, totalizando 11 atendimentos e 44 horas.

O atendimento, em 2015, apresentou mais ou menos as mesmas características. Acontecia da seguinte forma: ao chegar, às 7h, ele era acolhido pelos instrutores, intérprete e demais funcionários do CAS. Às vezes ele ficava em pé próximo à porta, parecendo que não queria entrar. Havia a troca de cumprimentos, acompanhados de brincadeiras para descontraí-lo, desinibi-lo e deixá-lo mais à vontade. Essa resistência inicial era logo vencida. Em seguida, ele era direcionado para a sala de estudos, e ali, o instrutor, de posse de jogos de baralho em Libras, de dominó, de memória, de fichas com números e desenhos, ia conduzindo a atividade, focando os sinais, fazendo observações, questionando se ele estava entendendo, usando sinais em todas as situações, de maneira que ele percebesse o sinal e as expressões não manuais que o acompanhavam. Quando o instrutor percebia que João Pedro não estava entendendo, usava outros meios, como por exemplo, imagens no computador, vídeos do *youtube*, objetos da sala e materiais escolares ou situações vividas no dia a dia.

Nos primeiros atendimentos, percebemos que João Pedro resistia muito em fazer os sinais. Quando o cumprimentava, ele balançava a cabeça afirmativa ou negativamente. Os instrutores praticamente forçavam-no a realizar o sinal. Questionavam-no com a mesma

⁹O ofício registra o nome antigo do projeto “Aquisição da linguagem: construção da identidade do sujeito surdo”.

pergunta diversas vezes, levando-o a perder o jeito apático e desinteressado em se comunicar usando as mãos. Ele era constantemente cobrado a fazer sinais corretamente e sempre era elogiado quando mostrava que estava progredindo e era incentivado a prosseguir.

Os instrutores trabalhavam com jogos, os quais consistiam em eles mostrarem a imagem, fazerem o sinal, repetirem o sinal, carta após carta. Ao final das cartas, o instrutor pegava, aleatoriamente, as cartas e ia solicitando o sinal. João Pedro se mostrava muito observador com relação ao sinal, e, por isso, raramente, errava algum.

Os jogos variavam com relação aos temas. Por exemplo, se o primeiro instrutor trabalhava jogos de animais, o segundo trabalhava com jogos envolvendo brinquedos e, o terceiro, com os numerais. A exploração seguia o mesmo procedimento: mostrar a imagem e realizar o sinal. Quando se manifestava cansado, os instrutores, ora contavam piadas ou casos, ora jogavam dominó, baralho ou liberavam-no para jogar bola na quadra.

Depois de um mês de atendimento, as vindas a Montes Claros passaram a fazer parte da rotina semanal dele. Durante o atendimento, demonstrava segurança na realização de sinais que eram semelhantes, mudando apenas o ponto de articulação ou o movimento, como por exemplo: “aprender e sábado”, “bico de papagaio e bico de passarinho”, “elefante e tucano”. João Pedro já se mostrava familiarizado com os instrutores, menos envergonhado quando esquecia o sinal. Nos encontros subsequentes, os instrutores retomavam os sinais apresentados anteriormente, envolvendo-os em outras atividades, de forma que pudessem concluir se precisavam reforçá-los ou se passavam para novos sinais.

Apesar da exposição dar a impressão de que os encontros foram muito metódicos essa não foi a minha percepção. Os instrutores conversavam muito com João Pedro assuntos mais práticos da vida, por exemplo, a importância de saber se comunicar em sinais, que o surdo pode trabalhar, ganhar dinheiro, ter carro, moto, casa; que o surdo pode viajar sozinho; pode casar e ter família, a importância de se ter um celular, como se comunicar usando essa tecnologia.

Em dois mil e dezesseis, o atendimento no CAS iniciou-se no dia 05/04¹⁰, prosseguindo até 28/06, com recesso em julho, retornando em 02/08 e finalizando em 16/11, totalizando 29 atendimentos, somando 116 horas. Nesse ano, o atendimento ficou dividido em

¹⁰ Os encontros começaram a partir de abril, em função da contratação dos instrutores surdos ter ocorrido nesse período.

dois momentos, sendo das 7h às 9h e 30min pelos instrutores, posteriormente, das 9h e 50min às 11h e 30min iniciou-seo atendimento pelas professoras de matemática e de Português como segunda língua.

No dia cinco de abril foi a primeira vez que João Pedro foi ao CAS sem a mãe. Eu o acompanhei. Demonstrou tranquilidade e agiu com naturalidade em todas as atividades, inclusive quando foi à padaria tomar café antes de se dirigir ao CAS. Acompanhá-lo foi a oportunidade de nos tornarmos mais próximos e um momento para eu observá-lo melhor.

Em dois mil e dezesseis, foram apenas dois instrutores que atenderam João Pedro. O horário ficou mais reduzido para esses dois instrutores, que utilizavam, como dito anteriormente, o período de 7h às 9 h e 30min para as atividades com jogos e também imagens e vídeos na *Internet*. Depois do lanche, das 9h e 50min às 11h e 30min, João Pedro era atendido pela professora de português como segunda língua e pela professora de matemática. Elas exploravam bastante o texto, observando o contexto, apresentando-o na Libras, e, a seguir, faziam a interpretação, explorando as informações mais explícitas envolvendo os personagens ou o assunto do texto. Após a exploração de informações dos elementos que compunham o texto, as professoras exploravam os personagens, quantidade, características e informações mais específicas dos elementos textuais. Depois que elas percebiam que João Pedro já estava dominando os sinais, que ele já se mostrava consciente do contexto, passavam à exploração de determinados elementos dentro do texto em língua portuguesa escrita. Exploravam os elementos focando o sinal em Libras, depois fazendo a datilologia do nome e, a seguir, a escrita do nome. Com a adaptação dele a essas disciplinas, iniciaram o processo de levar uma tarefa para casa, o que era muito bem explicado, mas em casa, quando ia fazer a tarefa, dizia à mãe que não sabia como esta devia ser realizada.

Foram importantes as aulas de português e matemática no CAS, pois as professoras fizeram um trabalho articulado, voltado para os objetos e situações do contexto rural. Por exemplo, procuraram conhecer a realidade de João Pedro por meio de fotografias da família, das pessoas da comunidade mais importantes para ele, animais, exploraram o universo das frutas, valorizando as frutas da casa dele primeiro e só, depois, trouxeram frutas que não são da nossa região, mas que são encontradas em supermercados. A professora de português. A professora de português apresentou uma situação concreta com as frutas, como a de preparar uma salada de frutas, realizando o passo a passo da preparação, desde a higienização das frutas, exploração da quantidade, se era azeda ou doce, se comia com a casca ou se tinha de

descascá-la, picá-la para colocar na salada. Pediu a colaboração dele durante o processo de preparação, mas ele não quis participar, ficou só olhando, manifestando que estava entendendo. Ao término da salada, todos foram convidados para saboreá-la, mas ele pareceu desconfortável com essa situação. Somente depois que os instrutores ficaram sozinhos com ele na sala é que se dispôs a comer a salada. Diversas histórias foram contadas para ele, como a dos “Três porquinhos”, acompanhadas depois de atividades exploratórias das personagens, contextualizando em que ambiente aconteciam, que aprendizado traziam para a vida. A professora de matemática, na sequência, aproveitava o embasamento das aulas de português e direcionava-o ao conteúdo de matemática, focando em quantidade e numerais, visto que João Pedro tinha pouca noção. Nas aulas subsequentes, as professoras faziam a conexão com o que fora trabalhado, utilizando diversos recursos envolvendo o sinal, a imagem e a escrita, reforçando e observando a capacidade de memorização e assimilação do que fora estudado. Conforme relato da professora de português, João Pedro reconhecia as palavras que já haviam sido trabalhadas, fazia o sinal, porém apresentava dificuldade em escrevê-las sozinho, usando a datilologia, grafando-as por partes ou faltando letras intermediárias ou finais.

O fato de João Pedro apresentar dificuldades em escrever as palavras trabalhadas nas aulas de português escrito, volto à hipótese levantada no início desse trabalho, sobretudo sobre a alfabetização em idade tardia.

Faço uma analogia entre ouvinte e surdo quanto a esse processo. Com vistas à minha experiência em alfabetizar ouvintes, lembro-me de que os alunos com a idade avançada para estar em uma série inicial, apresentavam dificuldades de aprendizagem também. Porém, essas dificuldades eram superadas à medida que eram-lhes dadas oportunidades variadas de trabalhar com a leitura e a escrita da língua. Atividades diversificadas e instigantes ajudavam-nos a vencerem essas dificuldades. Por outro lado, os alunos ouvintes estavam lidando com situações de aprendizagem da língua materna, o que não acontece com o surdo, que está às voltas com uma língua estrangeira e não condizente com a sua modalidade linguística.

Suponho que adotando estratégias de trabalhar com atividades que prezam o visual, o imagético, partindo da Libras e do conhecimento prévio do sujeito, não será o fator “idade” que impedirá uma aprendizagem eficaz e exitosa. Certamente, necessitaremos de tempo farto e disposição ao trabalho de ambos os lados, para as coisas funcionarem.

Confrontando o atendimento feito em 2015 com o momento atual – 2016 – observei que houve uma ampliação na apresentação dos sinais. Além de apresentar, por

exemplo, um animal, objeto ou fruta, o instrutor explorava as características dele, tamanho, a utilidade para as pessoas, com enfoque ao contexto, envolvendo-o em uma história ou em fatos. Considero de importância fundamental as transformações internas e comportamentais de João Pedro, as quais foram ocorrendo, à medida que ele foi se interagindo com os surdos do CAS. Durante o atendimento, foi se envolvendo no processo e, aos poucos, começou a narrar fatos ocorridos com ele na roça, especialmente quando o assunto era “animais”, tinha sempre um fato engraçado com o cavalo dele. Manifestava-se mais descontraído, usava os sinais que já dominava, misturando-os a classificadores ou gestos caseiros que ainda não tinha conseguido substituir pelos sinais convencionais da língua.

Foi possível fazer uma análise e uma avaliação positivas a partir dessa ação ocorrida no CAS. A importância da convivência com os instrutores surdos, além da contribuição no processo da apropriação da Libras, foi crucial para a sua autoafirmação como sujeito surdo, diante da impossibilidade de interação com outros surdos, em razão de viver isolado. O contato com os instrutores refletiu positivamente em nosso sujeito, diante da dificuldade de aproximá-lo de outros surdos. A partir do atendimento pelos instrutores, as mudanças, embora pequenas, foram significativas: observei melhora da autoestima, substituição de parte dos gestos caseiros pelos sinais; maior utilização de sinais, domínio e competência para os sinais de animais do seu contexto, membros da família, frutas, objetos escolares, meios de transporte, objetos tecnológicos, alguns verbos, assumindo a postura de ensinar ou de corrigir quando estava comunicando com a intérprete e a pesquisadora na sala de recursos.

João Pedro apresentava comportamentos distintos com surdos e com ouvintes. Quando estava no contexto com os instrutores surdos ou com outras pessoas que utilizavam a Libras, ele adotava a Libras; no ambiente só com ouvintes, continuava assumindo a mesma atitude de balançar negativamente a cabeça ou de completa indiferença. A metodologia adotada pelos instrutores como o uso de jogos, conversas informais e o acesso a imagens e atividades via Internet contribuíram, significativamente, para o seu desenvolvimento linguístico.

É fundamental registrar que, a partir dessa “vivência” com os instrutores, João Pedro sentia necessidade de ir ao CAS. Conforme relatos da mãe, ele já sabia que no dia seguinte à segunda-feira era o dia de ir a Montes Claros. Passava o dia preparando ração para o cavalo e pedia ao irmão para alimentá-lo no dia seguinte. Não se irritava de levantar às três horas da manhã para aguardar a chegada do carro que o levaria a Montes Claros. Esse comportamento pode ser considerado um princípio de sua identificação como surdo, visto que está tentando

desconstruir representações, “romper com formas ideológicas determinadas como a resignação, a vergonha e o sentimento de dependência” (ANDREIS-WITKOSKI & DOUETTES, 2014, p. 44-45) do mundo ouvinte e se realocar em um novo contexto na tentativa de ver-se como surdo.

O nível de independência em relação ao ouvinte evoluiu razoavelmente, observado nas viagens de Guaraciama a Montes Claros. No início do atendimento, não aceitava que outra pessoa o acompanhasse, a não ser a mãe. No último mês de atendimento, era visível a autonomia nas viagens, aceitando que eu o acompanhasse ao atendimento, saindo sozinho da zona rural, dormindo durante toda a viagem e percebendo a minha presença ao lado apenas quando chegávamos ao CAS. Trazia o lanche de casa, e ao chegar, convidava-me para tomar café com ele, partilhando o que trouxera. Apresentava-se mais autônomo dentro do CAS, agindo mais naturalmente, adotando a Libras em suas conversações. Atividades como tomar café com os instrutores e com os funcionários do CAS, o que lhe parecia muito sofrido, tinham se tornado atividades corriqueiras, assim como contar casos ocorridos com ele e com a família. Observava maior entrosamento com os instrutores, os quais tinham muita liberdade em chamar-lhe a atenção por comportamentos inadequados da parte dele, como por exemplo, quando ingeriu bebida alcoólica em uma festa em Guaraciama.

Além do atendimento dos instrutores surdos do CAS/Montes Claros, uma das propostas que havia considerado fundamental para o desenvolvimento da Libras e a construção da identidade surda, foi a interação de João Pedro com o adolescente surdo Eduardo Martins, aluno da Escola Estadual Zinha Meira, em Bocaiuva. Como planejada, esta atividade se daria às quartas-feiras, no contraturno da aula de ambos, ou seja, no turno vespertino. Descreverei a respeito dela a seguir.

No dia nove de setembro de dois mil e quinze, aconteceu o primeiro encontro entre João Pedro e Eduardo Martins. Conforme já esclarecido, após a aula de João Pedro, eu o acompanhei. Viemos no ônibus dos alunos da APAE. Saímos ao meio-dia e meia, chegamos à Escola E. Zinha Meira às 13h. Fomos recepcionados pela professora da sala de recursos, Telma de Jesus, que logo reconheceu João Pedro, lembrando-o de que ele tinha sido aluno dela na APAE de Bocaiuva, mas ele mesmo não se lembrou.

Importante ressaltar que, na primeira vez, João Pedro aceitou ir à Escola Zinha Meira sem demonstrar resistência alguma. Observava tudo com muito interesse durante a viagem, mas quando chegou à Escola, não respondia ao que lhe perguntávamos, balançando

negativamente a cabeça. Chegamos antes de Eduardo e, quando este chegou, João Pedro se encontrava no computador. Solicitamos-lhe que deixasse o computador por alguns minutos, enquanto eram apresentados. Eduardo também reconheceu João Pedro quando frequentaram a APAE/Bocaiuva, mas o mesmo não aconteceu com João Pedro. Após as apresentações, ambos se interagiram através dos jogos no computador, jogos de dama, dominó. Ficamos uma hora e quarenta minutos. Depois fomos à APAE aguardar a saída do ônibus para Guaraciama. Assim que entramos no ônibus, como não ia acompanhá-lo a Guaraciama, eu o orientei a chegar a Guaraciama e pegar o ônibus escolar para a comunidade rural de Boa Vista.

Dia dezesseis de setembro de dois mil e quinze era novamente o dia de irmos à Escola Zinha Meira, porém a professora Telma desmarcou, por causa da visita das inspetoras da SRE/Montes Claros à Sala de Recursos.

Dia vinte e três de setembro de dois mil e quinze, conforme combinado, iríamos à Escola Zinha Meira. Dessa vez ele se mostrou resistente a ir. Mas eu impus assim mesmo de que não faltaríamos mais, e, assim que a aula dele terminou, fomos aguardar o ônibus da APAE. Ele me acompanhou, mas quando chegamos à Escola Zinha Meira, ele se recusou a participar da maioria das atividades interativas propostas, inclusive recusou os jogos no computador, participando apenas do recorte de sinais e de letras e, alegando estar com a garganta doendo, pediu-me que fôssemos embora. Quando chegou em casa, demonstrou-se muito irritado e bravo, cobrando que a mãe o acompanhasse nesses encontros.

No dia trinta de setembro de dois mil e quinze, dia do intercâmbio com Eduardo, João Pedro foi à aula de manhã, mas voltou, após a aula, para Boa Vista. Em casa, alegou para a mãe que estava cansado, com sede, fome e com calor e não ia mais se encontrar com Eduardo. Nessa tarde, Eduardo ficou esperando por João Pedro.

No sete de outubro de dois mil e quinze, a mãe o acompanhou até a Escola Zinha Meira e eu o esperei. Quando desceu do ônibus, percebi que viera a contragosto. A qualquer tentativa de diálogo, João Pedro se recusava a participar, balançando negativamente a cabeça. Tanto eu quanto Telma adotamos várias estratégias para tirá-lo da introspecção, mas ele continuou irredutível. Nessa tarde, Eduardo não veio, o que agravou ainda mais a situação. Durante a nossa permanência ali, insistimos com ele para irmos à sorveteria em frente à escola, o que aconteceu após mostrarmos-lhe o dinheiro para pagar o sorvete. Na sorveteria, foi o momento em que conseguimos interagir com ele, orientando-lhe o que devia fazer para comprar o sorvete, verificar o preço, pagar e receber o troco. Depois de comprar o sorvete,

ficamos sinalizando que o sorvete era gelado, em oposição ao calor que sentíamos, quais os sabores de sorvetes estávamos tomando. Ao final, ele sinalizou que queria água, mostrei-lhe a geladeira, ele pegou a água e foi ao caixa pagar. Esse momento na sorveteria percebemos que foi um importante aprendizado para João Pedro, apesar da ausência de Eduardo.

Conforme relatado, houve cinco tentativas de levá-lo à Escola Zinha Meira, mas apenas três aconteceram e de forma insatisfatória. Fatores como cansaço provocado pela saída da zona rural até Guaraciama e, depois, de Guaraciama a Bocaiuva; as condições precárias do ônibus – elevada temperatura em seu interior – e, ainda o fato de João Pedro não almoçar fora de casa, contribuíram para a sua resistência à viagem e às atividades que seriam desenvolvidas com o seu colega Eduardo. Houve também os desencontros entre ambos, acarretando-lhes um desgaste emocional, e, conseqüentemente, a desmotivação em participar, gerando um distanciamento em vez da tão desejada aproximação.

Após as tentativas frustradas, foi necessário interromper essa atividade, considerando o nosso desgaste físico e psicológico em relação à viagem e às atividades que, por vezes, não aconteceram.

A outra ação diz respeito aos encontros programados, na escola, com a ex-aluna surda.

Essa ação teve início no dia 15/09/2015. Conforme havia planejado com a mãe dela, Eulália chegou à escola às 8h. Ao chegar à sala de João Pedro, este se recusou a sair da sala, sob o pretexto de que não podia deixar de copiar a matéria de Matemática. Nós, supervisora, professora, intérprete e eu tentamos fazer com que saísse da sala, mas em vão.

Para evitar o mesmo comportamento de João Pedro em outros encontros com Eulália, tentamos outra estratégia: combinamos os encontros para a tarde, das 13h às 14h. Assim, no dia 22/09/2015, Eulália foi se encontrar com João Pedro, mas ele, ao terminar a aula foi embora para casa e ninguém ficou sabendo. Não o encontrando na escola, comunicamos com a mãe, a qual nos informou de que João Pedro já se encontrava em casa.

Houve, por parte de Eulália, interesse em socializar-se com João Pedro. Ela se esforçou em comparecer no horário combinado, mas a indiferença, o desinteresse dele pelos assuntos, o fato de ignorá-la quando chegava à porta da sala dele ou mesmo no pátio onde se encontrava, provocou a desmotivação nela. Depois dessas duas tentativas mal sucedidas e frustrantes, ela desfez o compromisso de participar da ação.

Essas duas ações foram suspensas e substituídas pelo atendimento a João Pedro na sala de recursos, quartas-feiras, com duração de 2h, no mesmo turno, tendo em vista que ele não

quis mais ficar no contraturno. Esse atendimento foi acordado com a diretora e com os professores de João Pedro (vide Apêndice D). Tal atividade iniciou-se no dia 30/09/2015 e finalizou-se no dia 26/11/2015. Nesse período ocorreram 09 encontros, totalizando 18 horas.

À proporção que ocorria o atendimento a João Pedro pelos instrutores surdos, percebi a necessidade de uma ação, na escola, em que pudesse retomar o que fora trabalhado no CAS como meio de assimilar e enriquecer a aprendizagem. Por isso, os encontros na sala de recursos, com a presença de João Pedro, desta pesquisadora e da intérprete, geralmente eram iniciados trazendo à tona algum episódio ocorrido no sítio onde morava, como por exemplo, ajudando o irmão mais velho no bar; o irmão dele ter bebido demais nas festas da comunidade e passado mal; ele mesmo, arrear o cavalo e buscar as vacas no pasto para serem ordenhadas. Em todos esses acontecimentos, ele sempre enfatizava alguma coisa engraçada que havia ocorrido, fazendo-nos rir e se descontraindo também. Eram momentos marcantes em que podíamos analisar e avaliar o seu entrosamento com a Libras, mesclada com a linguagem caseira. A intérprete e eu o interpelávamos, pedindo maiores detalhes, ou fazendo alguma observação relevante, priorizando os sinais convencionais. Prosseguíamos com atividades envolvendo jogos de baralho, dominó, jogo da velha, de botão envolvendo sinais em Libras e finalizávamos liberando-o para os jogos no computador. Foram momentos muito ricos de trocas e partilhas.

Em dois mil e dezesseis, reiniciamos essa atividade em 07/03, adotando os dias segunda e quarta-feira – com duração de duas horas cada atendimento. No primeiro semestre, tivemos 34 encontros, totalizando 68 horas. No segundo semestre, tivemos 18 encontros, totalizando 36 horas, sem a participação da intérprete, como já dito anteriormente, pois já não era mais funcionária da escola.

Foi em respeito à resistência do sujeito que, em 2016, esse atendimento continuou no turno matutino. É importante ressaltar que, no início dessa ação, João Pedro manifestava resistência em sair da sala de aula. Alegava que precisava copiar a matéria do quadro. Essa decisão era respeitada. A cada início de horário, voltava e perguntava se queria sair. Às vezes mudava de ideia repentinamente, saía da sala e acompanhava-nos.

Como tudo é questão de tempo e persistência, pode-se dizer que esse estágio foi vencido. João Pedro passou a demonstrar ser mais sujeito de si mesmo, pois começou a sentir o desejo de se comunicar em Libras. Quando era convidado a ir para a sala de recursos, já sorria e balançava a cabeça afirmativamente. Como andava sempre com os braços cruzados,

brincadeira eram feitas no sentido de realizar os sinais discretamente – debaixo do braço – para que as pessoas não os vissem. Ele sorria e descruzava os braços. As conversas já fluíam com mais naturalidade. E o vínculo de afetividade foi se fortalecendo nos pequenos gestos: olhar nos olhos, em sinal de cumplicidade, como ocorria quando nos cumprimentávamos e ao perguntar-lhe se estava tudo bem. Ele não já não sentia receio de dizer que se sentia cansado, indisposto, com sono, com fome. Sempre era acordado como iríamos trabalhar naquele momento. Se ele gostasse da proposta, concordava. Se não, opunha-se. Compreendi que estava empoderando-se do discurso, da habilidade de se fazer entender.

Outro fator importante na constituição do perfil desse sujeito é que no espaço e em situações com outros surdos, apesar da timidez, ele se manifestava mais tranquilo, aceitava usar as mãos para se comunicar, ou seja, já se assumia mais como surdo. Mas se no ambiente havia somente ouvintes e apenas ele surdo, como na escola, ele se fechava, resistia em usar a Libras e não se assumia como surdo. Balançava negativamente a cabeça em resposta a qualquer tentativa de interação com ele. Sentia-se envergonhado e tímido e não aceitava ser exposto a essas situações, embora apresentasse um comportamento contrário quando, ele e eu estávamos na sala de recursos e priorizávamos a Libras em nossas conversas. Ele se soltava, e quando utilizava o sinal de algum animal, objeto ou pessoa de seu contexto familiar, revelava-se um exímio contador de casos, envolvia-me em situações ocorridas com ele ou familiares, mesclando sinais caseiros aos já assimilados da Libras. Ele me envolvia em suas histórias, como se eu fizesse parte dela.

Quando era solicitado a ele uma resposta em Libras, a qual ele ainda não dominava, ele invertia a situação e devolvia-me a pergunta. Já assimilou o sinal de “sinal”, de “nome” e, volta e meia, surpreendia-me querendo saber um sinal diferente como aconteceu de me perguntar, por exemplo, o sinal de “carambola”, de “figo”, de “pintinho”.

Uma consideração importante era a sua autonomia diante das situações, como por exemplo, era ele quem decidia em que cadeira sentar, que rumo determinada atividade deveria tomar; como prosseguir, o que aprender, como foi a situação ocorrida em um atendimento na sala de recursos, em que solicitei-lhe que procurasse, em um livro, a imagem de um gato (fiz os sinais de “procurar gato”). A atividade tomou outra perspectiva, pois ele foi folheando o livro e apontando as imagens, cujo sinal já sabia e fazendo o sinal de cada uma. Aproveitei o momento para complementar, apresentando a ele o nome e a datilologia e solicitando-lhe que fizesse a datilologia. Quando encontrava imagem de objeto que não sabia o sinal, pedia-me

que o fizesse. Nessa atividade, constatei que ele tinha apreendido o sinal de “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”, quando o fez ao referenciar as imagens indicativas de “dia”, “tarde” e “noite”. Foi a oportunidade de mostrar a ele que “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite” eram formas de cumprimentar e relacionava-se a cada um dos momentos do dia, questionando-lhe que atividades ele realizava nesses horários. Ele enumerou algumas atividades como levantar, tomar café, ir à escola, almoçar, brincar de bola no campo, tomar banho, dormir, demonstrando domínio dos sinais ao se referir a essas situações.

O atendimento na sala de recursos cumpria um propósito: fixar e ampliar o léxico em Libras, de modo que possibilitasse, também, a alfabetização e o letramento de João Pedro em português escrito. Era o momento em que se colocava em xeque o que ele apreendera: priorizava-se a comunicação em Libras e, por meio dela, aproximava-o da sua segunda língua.

Convém registrar que o processo da alfabetização em Língua Portuguesa teve início em 07/03/2016. O que motivou o início desse processo foi o próprio nome do aluno. Em um pequeno cartaz estava escrito todo o nome dele. Mostrei-lhe o cartaz e perguntei-lhe de quem era aquele nome. Ele reconheceu o próprio nome. A partir do próprio nome, questionei-o sobre o sinal dele, ele o fez, pedi que fizesse a datilografia do nome. Ele assim o fez. A partir do nome, associamo-lo à foto. Em seguida, ele me perguntou qual era o meu sinal. Eu fiz o meu sinal para ele. Mas ele ficou fazendo gracinhas, mostrando que o meu sinal não era aquele, que era uma tesoura cortando os meus cabelos, revelando que tinha percebido que mais uma vez eu os havia cortado. Perguntei-lhe se queria mudar o meu sinal, mas disse-me que não. Retomei a escrita do nome dele e perguntei se sabia o meu nome. Ele disse que sim, apesar de não conseguir apresentar todas as letras do meu nome. Eu apresentei o meu nome todo para ele e associei-o à foto. Em seguida, perguntei-lhe se sabia o sinal e o nome da intérprete. Ele fez o sinal da intérprete, justificando que o sinal dela era aquele, por ela ter a orelha grande. Mas o nome da intérprete ele não soube escrever. Apresentei-lhe o nome dela, associando-o à foto. E por último, apresentei-lhe o nome da mãe dele. Ele reconheceu apenas o primeiro nome, mas não o relacionou à mãe. Exploramos o nome da mãe, com a apresentação do sinal dela feita por ele, acompanhado da foto. A partir dos nomes e fotos de cada um, construímos referências para cada pessoa: surdo ou ouvinte, homem ou mulher, idade, casado, viúvo ou solteiro, profissão, características físicas, onde morava. Construímos um pequeno texto com cada um dos nomes. Expusemos os cartazes com os pequenos textos, acompanhados das fotos no mural da sala de recursos.

No encontro seguinte, focamos apenas o nome que usávamos para nos identificar para as pessoas. Usamos o processo de associar nome ao sinal, nome à datilologia, datilologia e escrita do nome no papel, dando continuidade com características e profissão de cada um de nós. Realizamos jogos de memória com os nomes, dominó do nome com a foto, reconhecendo o nome pela datilologia, reconhecendo o nome através do sinal. Fizemos caça-palavras envolvendo diversos nomes, dentre os quais ele deveria reconhecer o nome e de quem era. Depois de todo esse processo, ele identificou o nome e de quem era, mas não conseguia escrever sem olhar, fazia a datilologia e, às vezes, esquecia alguma letra.

Com base em recursos visuais, continuamos nossas aulas adotando outro universo de palavras: nomes dos animais da roça onde mora. Ele foi realizando o sinal dos animais e fomos listando o nome no quadro, acrescentando a imagem de cada um deles à frente. O primeiro da lista foi o sinal de cavalo. Também já sabia escrever o nome sem que tivéssemos trabalhado ainda, pois já o dominava devido às buscas na Internet de vídeos sobre esse animal e por ser este o seu animal de estimação. Nessa aula, contou-me muitas histórias envolvendo o cavalo e ele, obviamente. Aproveitei fatos narrados por ele sobre o cavalo e construímos frases e anexamos no quadro. Dentre os animais apresentados, trabalhamos: boi, vaca, cavalo, galo, galinha, porco, gato, gata, pato, rato, cachorro e coelho. Realizamos jogos envolvendo sinal, nome e datilologia, jogos de memória, dominó, baralho. Trabalhamos o feminino, masculino dessas palavras, explorando também características como grande, pequeno, magro, gordo, bonito, feio. Fizemos frases com os nomes dos animais trabalhados, realizando a leitura por meio da Libras e realizando a datilologia das palavras, seguida da escrita das frases e destaque dos nomes dos animais. Interessante era quando contextualizávamos os animais no universo rural, João Pedro sempre tinha uma história para me contar de um dos animais envolvidos. No final das atividades, pedia para ligar o computador e acessava vídeos envolvendo cavalos. Em relação à identificação das palavras, já as reconhecia fazendo a associação com a imagem, porém ainda não conseguia escrever todas elas, com exceção de “cavalo”.

Portanto, dei ênfase ao visual, com a utilização de jogos de memória, gêneros textuais com situações que reforçavam os sinais já apreendidos, imagens no computador, jogos virtuais de que ele mais gostava, tudo com propósito de despertar nele a necessidade de aprender a Língua Portuguesa escrita. Ele se manifestava com domínio da escrita da palavra “cavalo”, via a importância dessa palavra ao acessar a internet. Ele buscava, sozinho, nos

sites, imagens de cavalos, vídeos de corridas de cavalos nos hipódromos. Avaliava a beleza, o porte, a cor, a qualidade dos animais.

As situações concretas eram utilizadas para promover a alfabetização e o letramento, a pesquisadora colocava-o em evidência nas situações do cotidiano para vivenciar a língua. Quando ia ligar/desligar o computador, ele se manifestava com domínio para ligar a máquina e também para acessar os *sites* e que informação queria buscar. Houve uma mudança na procura de assuntos de seu interesse, pois antes se detinha mais em jogos que envolviam carros, motos. Agora já estava visualizando os vídeos do *Youtube*, especialmente os que apresentavam histórias reais envolvendo animais e pessoas, possivelmente influenciado pelas palavras com as quais estava tendo mais contato. Questionava situações a que assistia, levantava hipóteses, como em casos de acidentes: se a pessoa ou o animal podia ou não morrer, se apenas tinha se machucado, se havia sido socorrido, etc.

Entre as situações concretas, nesse atendimento, vale ressaltar o dia do aniversário de João Pedro. Ocorreu em uma segunda-feira do mês de abril. Fizemos um bolo, levamos refrigerantes, enfeitamos a sala com balões e convidamos a professora da sala de recursos, dois colegas da turma dele e também a irmã. Cantamos os parabéns em Libras e o cumprimentamos pelo aniversário. Ele demonstrou alegria, surpresa, encantamento. Explicamos-lhe quantos anos, perguntamos se já tinha tido festa de aniversário e ficamos sabendo, através da irmã, que sim, aos dez anos.

Nesse dia, ao chegar em casa, comentou com a mãe que se sentira emocionado, explicando-lhe que ficara tremendo por dentro. Acreditamos que esse fato serviu para nos aproximar mais dele.

Uma quarta tentativa de aproximação e de convivência com outros surdos, a qual não foi realizada, diz respeito à interação com outros surdos de Bocaiuva e região, considerando atividades já previamente planejadas na cidade de Bocaiuva. Nas poucas oportunidades de encontro – missa, oficinas pedagógicas – apesar do interesse da mãe em trazê-lo, eram viagens muito dispendiosas e como a família não tinha condições financeiras, inviabilizou a participação dele nesses eventos.

Em busca do propósito de aproximar João Pedro de surdos da região, no início de abril de 2016, realizamos uma visita a João Pedro, com a participação dos irmãos Eduardo – com quem tentamos o intercâmbio e não deu certo – e Tâmara, como já se sabe, moradores de Bocaiuva (MG). Conforme combinado com a mãe, chegamos pela manhã, fomos muito bem

recebidos pela família, mas o comportamento de João Pedro desconcertou os surdos. Ele se mostrou retraído, tímido e continuou fritando uns pastéis na cozinha, sob o pretexto de que precisava terminar primeiro aquela tarefa. Os irmãos surdos logo perceberam que ele estava com vergonha, o que pôde ser confirmado pelo mesmo comportamento manifestado após a nossa chegada, se escondendo na casa de arreios, acompanhado por um vizinho adolescente. Somente depois que não o colocamos mais em evidência, fomos conversar com a mãe e os irmãos, passear no rio e nos arredores, percebemos a aproximação meio retraída ainda, porém interessado na conversa dos surdos. O que foi muito significativo foi a necessidade de mostrar a bicicleta sem freio, mas que ele conseguia andar; pegar o cavalo, arreá-lo, cavalgar e nos mostrar que sabia dominá-lo. À hora do almoço, ele não se juntou a nós, mantendo-se afastado, recusando-se a almoçar conosco. Quando nos dispusemos a ir embora, montou o animal e apostou corrida com o motorista do carro. Pudemos avaliar que João Pedro, além de querer mostrar que a bicicleta lhe pertencia, queria que nós soubéssemos que o cavalo era-lhe de grande importância sentimental, quis também mostrar a competência em montar. Foi um momento de partilha de sentimentos e entendimento nas relações, em que João Pedro deixou transparecer para os surdos e também para mim, a importância, para ele, de tudo que vivenciara. No dia seguinte, quando a intérprete perguntou a ele se havia gostado da nossa visita, ele nos informou que sim e perguntou por que ela não fora. Concluimos que a visita fora positiva, apesar dos percalços.

No final de agosto de 2016, decidimos fazer o inverso: levá-lo à casa de um casal de surdos e à casa dos irmãos Eduardo e Tâmara em Bocaiuva na expectativa de resultados promissores.

No dia em que visitamos as famílias de surdos de Bocaiuva foi também o dia em que o presenteamos com o celular. Fui buscá-lo, estava com a mãe e o irmão, e quando recebeu o celular – adquirido através de uma rifa beneficente empreendida pela escola – ficou muito emocionado, os olhos brilharam, incrédulos, ao perceber que se tratava de algo que desejava muito ter. Com base nas reações de querer manuseá-lo, foi visível a ansiedade para chegar a casa e, finalmente poder manipulá-lo à vontade. No dia seguinte, na escola, levou o celular para acessar a *Internet*. Foi a oportunidade de discutirmos a respeito da função do celular para ele. Presenteá-lo com um celular contribuiu ainda mais para uma aproximação maior, cuja afetividade pôde ser percebida nos abraços e olhar de cumplicidade, desencadeando nele o sentimento de acolhimento e de valorização.

Durante as visitas, tanto na casa dos surdos Eduardo e Tâmara quanto na casa do casal surdo, João Pedro se manteve impassível e pouco interessado em se comunicar com os surdos. Adotou a mesma atitude de menear a cabeça, como se não estivesse entendendo o assunto. A mãe, preocupada com a reação dele, cobrava-lhe a socialização com os surdos, dizendo que o maior sonho dela era vê-lo conversando em Libras com eles. Tranquilei-a de que esse processo de interação é lento mesmo. Percebi que os surdos se esforçaram para deixá-lo à vontade, estimulando-o a se interessar por coisas ou assuntos pertinentes aos surdos. Houve a preocupação de deixá-los conversar a sós, saindo da visão do ouvinte para ver se João Pedro se “desarmava” daquela postura e se sentia mais livre e descontraído. Apesar de os surdos terem se esforçado para garantir um ambiente propício à interação, o comportamento de João Pedro não colaborou para que realmente ocorresse a socialização.

Apesar da falta de interação por parte do sujeito pesquisado, para a mãe foi muito positiva a visita, pois foi a oportunidade que ela teve para conversar com a mãe dos surdos. A mãe de Eduardo e Tâmara revelou que também tinha passado pela experiência de busca de interação dos filhos surdos com outros surdos quando morava em Belo Horizonte (MG). Afirmou que lá em BH, era muito mais fácil de ter esses encontros com outros surdos, em razão de ser uma cidade grande, a qual favorecia a inserção em escolas bilíngues ou nas associações de surdos; que os filhos desenvolveram a Libras quando moraram na capital mineira. Confirmou que atualmente os intérpretes ajudam muito, mas os filhos já vieram com um conhecimento muito bom da Libras e que precisavam melhorar na língua portuguesa escrita. Esse relato da mãe dos surdos tranquilizou muito Marina, a mãe de João Pedro.

Embora, à primeira vista, não constatasse resultados significativos, houve a necessidade de persistir a fim de promover a interação de João Pedro com outros surdos, visto que, mesmo não explicitando nenhuma reação, esses encontros provocaram nele reações internas conflituosas, levando-o a um embate interior de balanço de valores, sentimentos e opiniões entre duas realidades: a conhecida, descaracterizada pela cultura ouvinte, herdada da família e comunidade rurale, a outra, emergente dos recentes e poucos contatos com os seus iguais.

Certificada de que essa era a solução mais viável, necessário se fez aproximar-se dos surdos de Bocaiuva e região, com o objetivo de conhecê-los e mobilizá-los para a formação de um grupo mais coeso, tendo em vista fortalecer os laços sociais surdos e desestabilizar o sistema complexo de dependência e subordinação ao colonialismo ouvinte.

Conforme informações anteriores, atenta a esse objetivo, realizei um levantamento dos surdos residentes nessa região, por meio do qual foi constatado que há, aproximadamente, de 20 a 25 surdos, envolvendo os municípios de Bocaiuva, Guaraciama e Olhos D'água.

Assim, no dia 18 de setembro de 2016, realizamos o primeiro encontro de surdos em Bocaiuva, com a presença de cinco surdos de Bocaiuva, e com a presença de João Pedro, da mãe e da irmã. Estiveram também presentes a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e seu esposo. O encontro foi coordenado por Rubens Xavier, surdo, presidente da Asmoc e com a assessoria de dois surdos também dessa associação. O tema proposto foi a necessidade de organização dos surdos. Foi de grande relevância esse encontro, visto que desencadeou nos participantes surdos de Bocaiuva a necessidade de se encontrarem, de se organizarem e de defenderem o direito de serem surdos. Manifestaram o desejo de participar das atividades festivas da Semana do Surdo em Montes Claros, mas se viram impossibilitados devido à distância e falta de condições financeiras. Após o encontro, eles têm manifestado o desejo de promoverem eventos com a finalidade de se aproximarem e de interagirem entre si.

Embora permaneça imerso na realidade hegemônica colonialista do ouvinte, João Pedro precisa conviver com comunidades surdas, espaço de formação, consolidação e solidificação dos valores culturais surdos. Consciente de que nem sempre é fácil interagir com outros surdos, em virtude do isolamento gerado pelo contexto rural e pela inconsistência nas relações sociais ou não convivência entre os surdos, promover situações centradas na aproximação, vivência e compartilhamento dos valores culturais e linguísticos surdos é a condição para que João Pedro alcance o discernimento e a maturidade pessoal e comunitária. A dominação ideológica da língua oral sobre o surdo, muitas vezes internalizada e cristalizada na identidade do surdo, precisa ser rompida com o convívio dos “diferentes ‘outros’ e os diferentes ‘modos de ser’ que permitem a elaboração de identidades”, conforme nos ressalta Adjuto (2001, p. 54).

Nessa perspectiva, o pressuposto apresentado por Adjuto (2001) nos leva a afirmar que esse sujeito vivenciou, após esses “confrontos” com os seus iguais, um “embate interior” de provocação, análise, aceitação ou negação de valores, princípios, sentimentos que foram desencadeados e precisam de tempo para serem organizados, discernidos e consolidados internamente.

Ao afirmar que o surdo constrói a sua identidade como sujeito surdo, fundamentando-se em pressupostos de ordem histórico-cultural, o pesquisador Adjuto (2001) procedendo de

postulações feitas por Perlin (1998), ressalta que a constituição da identidade do sujeito surdo é determinada pelo meio em que o surdo está inserido. Ou melhor, que o sujeito surdos e constrói oscilando dentro desses dois contextos sociais – comunidade ouvinte *versus* comunidade de surdos, e que a identidade deve ser vista sob a perspectiva da diferença. Por isso, analisar a constituição da identidade do sujeito é uma tarefa complexa, diante da complexidade das relações sociais na qual ele se encontra, vinculada aos estereótipos colonialistas. Tento interpretar, a partir dessa visão sócio-histórica apresentada por essa eminente estudiosa, a construção da identidade do sujeito pesquisado, não na tentativa de enquadrá-lo, mas no intuito de compreender atitudes e posturas assumidas por ele durante esse processo. Essa cautela de minha parte é fruto das considerações feitas por Perlin, ponderando que “nessas identidades, no que as constitui diferentes, entram os diferentes aspectos históricos e sociais, a transitoriedade dos discursos representados e representantes de sujeitos” (PERLIN, 1998, p. 19), tendo em vista que a origem familiar e o contexto rural provocaram nele um desequilíbrio e constantes metamorfoses na sua identificação como surdo e como grupo constituído. Não tem como ter uma visão definida e definitiva em se tratando da constituição das identidades dos surdos, haja vista que cada sujeito vive um processo singular e único, entrecortado por avanços e recuos, inerentes ao processo, “delineado” pelo contexto social a que as identidades estão sujeitas.

Ainda segundo ela, a constituição das identidades surdas necessita ser vista sob a perspectiva da diferença. Se o sujeito surdo vive dentro de um determinado contexto social em que os valores culturais surdos foram fortemente internalizados, é sob esse prisma da diferença que se confrontará com os valores da sociedade ouvinte, prevalecendo os princípios orientadores dos valores culturais surdos.

Se analisarmos, contudo, a identidade de um surdo que vive sob a representação da cultura ouvinte – como é a situação de João Pedro – inegavelmente, pode-se constatar que essa pessoa vive ideologicamente influenciada, manipulada e dominada por essa cultura. Como esperar um comportamento diferente, se durante a construção de conceitos e valores, espelhou-se nos “discursos representados e representantes de sujeitos” (PERLIN, 1988, p. 19) ouvintes? As práticas ouvintistas foram solidificadas, à medida que esse sujeito permaneceu, durante anos, sob o jugo do mesmo discurso que implantou concepções e valores que alienaram a sua verdadeira identidade.

Portanto, Perlin (1998) define o campo das identidades, referendando o contexto social como demarcador de suas características.

Amparada pela observação dos fatos e, em consonância com os pressupostos teóricos, foi possível inferir que a identidade desse sujeito transita de uma realidade identitária para outra, em função das ações interativas que provocaram nele a “erupção” de um processo até então adormecido pelas condições ambientais em que vivia. Nesse estágio de “dormência”, predominava a “identidade flutuante”, a qual é caracterizada pela imposição de valores da sociedade ouvinte em que “os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” [...], “colonizado pelos ouvintes que continuam determinando seus comportamentos e aprendizados” [...] “outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (PERLIN, 1998, p. 22).

A hegemonia ouvintista, nessa prática interventiva, foi abalada pelo atendimento dos instrutores surdos e pelos poucos encontros com os outros surdos, fragilizando a “identidade” de João Pedro, construída sobre as bases colonialistas dos valores hegemônicos, permitindo ao sujeito o confronto de valores de ambos os contextos culturais. Por outro lado, o confronto dos valores que constituem a sua identidade possibilitou-lhe “o encontro e a passagem do mundo com representação da identidade ouvinte para identidade surda” (PERLIN, 1998, p. 21). Esse deslocamento possibilitou conhecer uma nova realidade e a começar a “experimentar” os valores culturais surdos. A partir da experiência com a língua de sinais, o sujeito teve condições de (re)avaliar seus conceitos, princípios e (des)conhecimentos; teve oportunidade de perceber a importância da língua sinalizada na “constituição da [sua] linguagem”, e, se orientado corretamente, entender que, com a continuidade desse processo interativo, pode conquistar “poder” de decisão “e autonomia”. Esse processo de “transitoriedade” pode ser considerado um caos, por ser um movimento tenso de uma realidade para outra. Porém, essa tensão é previsível e é benéfica, pois o sujeito está tentando se “equilibrar” em outras bases e se transformando em um “outro” sujeito, com identidade mais autêntica, se dotando de mais autonomia e independência.

A seguir, mostramos as atividades tais quais foram desenvolvidas, indicando, inclusive, o número de ocorrências.

Quadro 3: Consolidação das ações da intervenção educacional

| AÇÕES | OBJETIVOS | OCORRÊNCIAS E HORAS |
|--|--|---|
| 1. Acompanhamento e atendimento por instrutores surdos no/do CAS/Moc | Promover a apropriação da Libras e conhecer a cultura surda | Segundo semestre de 2015: 11 atendimentos. CH: 44 horas. Em 2016: 29 atendimentos. CH: 116 horas. Total geral: 40 atendimentos, com carga horária: 160 horas. |
| 2. Intercâmbio semanal no contraturno entre João Pedro e Eduardo Martins, aluno surdo da E. E. Zinha Meira | Promover a interação e a apropriação da Libras; | Cinco tentativas: 03 encontros Carga horária: 4h e 30min Obs: atividade suspensa |
| 3. Encontros de João Pedro com Eulália, ex-aluna surda da E. E. de Guaraciama | Promover a interação e a apropriação da Libras; | Duas tentativas: previsão de 50min Nenhuma ocorrência Obs: atividade suspensa |
| 4. Eventos de letramento envolvendo João Pedro e a turma ouvinte e professores. | Disseminar a Libras entre os ouvintes e favorecer a interação entre João Pedro e colegas e professores ouvintes. | Três meses: previsão de 5min por horário de aula Carga horária: 5h e 15min |
| 5. Curso básico de Libras para a família de João Pedro. | Promover a apropriação da Libras | Nenhuma ocorrência Motivo: falta de disponibilidade de tempo da mãe. |
| 6. Atendimento na Sala de Recursos pela intérprete Roberta e pesquisadora. | Fixar sinais já assimilados e ampliar o léxico, com o aprendizado de novos sinais. | Segundo semestre de 2015: 09 atendimentos, CH: 18h Primeiro e segundo semestres de 2016: 52 atendimentos, CH: 104h Total geral: 61 atendimentos, CH: 122h |
| 7. Visitas às casas dos surdos | Interação e socialização entre as famílias | Primeira visita: sudo na casa de João Pedro: 4h Segunda visita: João Pedro na casa de duas famílias surdas em Bocaiuva: 4h |
| 8. Encontro dos surdos em Bocaiuva | Conhecimento e interação Informação e interação entre os surdos | Carga horária: 5h Carga horária: 3h |

Conforme análise das ações, apresentadas no quadro acima, desenvolvidas junto ao sujeito surdo João Pedro Guimarães, podemos constatar que, dentro do tempo previsto de intervenção, merecem destaque as ações: atendimento dos instrutores surdos no/do CAS/Montes Claros, eventos de letramento junto à turma ouvinte, atendimento ao sujeito na sala de recursos, visitas aos surdos e encontro dos surdos em Bocaiuva. Mesmo tendo apresentado algumas dificuldades durante o processo – mencionadas no decorrer da narrativa – essas ações foram significativas e compensatórias por abrir espaço, não só para um contato mais específico com a Libras, mas também por permitir ao sujeito a interação com pessoas que compartilhavam dos mesmos valores culturais, responsáveis na constituição da identidade surda.

Com relação às ações suspensas – encontros com Eduardo Martins e com Eulália, a ex-aluna surda – levanto a hipótese de que, em decorrência do isolamento geográfico, o sujeito pesquisado tenha se sentido desconfortável e inibido nos momentos e espaços de aproximação e convivência com esses surdos, dificultando-lhes a interação.

3. 3 Responsabilidade social do Estado: ideias derivadas da intervenção

O estudo de caso da apropriação da linguagem do surdo João Pedro Guimarães contribuiu para refletir sobre a realidade de outros surdos, provenientes e residentes no meio rural ou de cidades pequenas do interior do Brasil.

A realidade de João Pedro colocou-me frente a frente com a situação dos surdos que, em decorrência do isolamento provocado pela distância dos grandes centros urbanos, são privados de se organizarem e de se desenvolverem, impedidos de se assumirem na diferença. Conforme ressalta Perlin (1998) e como defendemos desde o início dessa pesquisa, o surdo precisa ser valorizado na sua diferença cultural, como sujeito de uma minoria linguística, com identidade e língua próprias.

Nessa perspectiva, durante toda a prática interventiva, à medida que eram desenvolvidas as ações, eu era invadida por reflexões e questionamentos. Entre tantas inquietações, permanecia a de que o surdo precisa defender o seu espaço linguístico, com domínio e proficiência na Libras, assumir a identidade surda, libertar-se da dominação ideológica do ouvinte, ser sujeito de si mesmo e de suas ações.

Essa autonomia e independência precisam emergir, asseguradas no compromisso dos pais e da escola, tendo em vista que, sozinho, o surdo nada pode fazer diante da situação de dominação do ouvinte. Concordo com Stumpf (2008) e Fernandes (2003) ao afirmarem que as mudanças precisam alterar as estruturas, sejam de ordem psicológica, social e/ou linguística. Posso considerar que a intervenção realizada proporcionou a imersão de João Pedro no contexto linguístico e social dos surdos, possibilitando-lhe a identificação como e com o surdo, e despertando em mim a responsabilidade social perante esses sujeitos.

Logo, a preocupação dessa pesquisa não se restringe apenas a João Pedro. É evidente que é preciso dar continuidade às ações com ele, visto que desencadearam um processo que ainda está longe de ser concluído. A partir desse estudo de caso, o meu olhar envolve os outros surdos da minha região, e me motiva a buscar alternativas que possam ser adotadas para que saiam da condição de ‘menos valia’ e assumam seu espaço na sociedade, libertando-se do paternalismo colonialista do ouvinte.

O ponto de partida para se libertarem dessa condição é a interação surdo – surdo. Mas como promover a interação se o contexto, por ser rural, no qual se encontram inseridos, é o maior entrave?

Após confirmar o número reduzido de surdos residentes em Bocaiuva e nos municípios vizinhos, como já assinalado anteriormente e, com base nas ações desenvolvidas na intervenção, principalmente a experiência do atendimento pelos instrutores surdos a João Pedro, faz-se necessário – face ao desafio da não convivência com pessoas semelhantes linguisticamente e de que o surdo “incluído” na escola regular de ensino não se adequa a ela por questões linguísticas – adotar medidas práticas e viáveis, a fim de tirar o surdo da zona rural do anonimato linguístico, da “inexistência” como surdo, proporcionando-lhes condições favoráveis ao desenvolvimento linguístico tanto da L1 quanto da L2.

Por isso, proponho como alternativa de mitigação dos problemas e dificuldades vivenciadas no processo de apropriação de linguagens de surdos da zona rural do Norte de Minas:

1. A criação de uma sala especial para surdos, denominada de sala-núcleo específica para surdos, em uma das escolas municipais, cujo objetivo seria o de ofertar aos surdos de Bocaiuva (MG) e dos municípios vizinhos uma educação pautada na pedagogia surda. A SEE (MG) e secretarias municipais de educação – SME – em sistema de parceria, dividiriam as responsabilidades para a manutenção da infraestrutura pedagógica, dos serviços de

transporte, alimentação e higiene e de contratação de profissionais, contribuindo financeira e equitativamente com as despesas dos surdos do seu município. Como a SEE (MG) já possui em seu quadro de funcionários instrutores surdos habilitados, seria de sua responsabilidade a contratação desse profissional, ficando a cargo das prefeituras a contratação de professores com proficiência em Libras.

Essa é uma proposta defendida por Sá (2011), ao considerar a sala específica para surdos um espaço propício e favorável para a aquisição da LS, visto que os surdos dos quais falamos são filhos de pais ouvintes. Há a necessidade de que essa sala seja constituída de uma estrutura pedagógica voltada para a cultura surda, por isso o currículo, o projeto político pedagógico, o regimento devem valorizar a cultura e a educação surdas, dando prioridade aos “professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral” (SÁ, 2011, p. 21), no processo educacional, tendo em vista privilegiar as diferenças culturais, linguísticas, as potencialidades e particularidades desse grupo específico.

Essa proposta vem respaldada também pela Declaração de Salamanca (1994, p.1 *apud* SÁ, 2011, p. 24) a qual revela que os “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”. Além desse documento, temos a LDB, em seu artigo 59, que afirma que os sistemas de ensino devem propor “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização própria, visando às necessidades dos educandos”. Temos ainda a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005, os quais convergem no sentido de considerar a LS um “sistema linguístico oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, considerando que a Libras, por ser a língua natural do surdo brasileiro, passa a ser a sua língua de instrução, assumindo o estatuto de primeira língua do surdo também no contexto escolar, e institui a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a posição de segunda língua na educação desse sujeito.

Por fim, consta-se a lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação e prevê a possibilidade de surdos serem educados em “escolas” ou “classes” bilíngues.

2. A falta de profissionais qualificados para atender o surdo chega a ser assustador. É possível imaginar o sofrimento do surdo na sociedade, visto que falta tradutor-intérprete em todos os setores sociais, especialmente na escola. É ainda mais preocupante a falta de instrutores surdos, como aconteceu com João Pedro, que não pôde ser atendido na própria escola por essa razão. Tendo em vista a insuficiência de instrutores para atender à demanda,

no segundo semestre de 2016, houve a qualificação de três novos instrutores, conforme informação verbal da coordenadora do CAS/Montes Claros. Segundo essa coordenadora, dois novos instrutores atenderão no CAS/Montes Claros e o outro ficará à disposição da SRE/Montes Claros. A proposta seria criar, em sistema de rotatividade, o atendimento pelo instrutor surdo disponibilizado pela SRE/Montes Claros, nas escolas que se encontram mais distantes de Montes Claros. Essa proposta evitaria o transtorno para o aluno sair de sua localidade e facilitaria a aglutinação de outros surdos para o atendimento, em mesmo dia e local, e possibilitaria, simultaneamente, o convívio do aluno surdo com outros alunos surdos e instrutor.

Evidentemente, um único instrutor não é suficiente para fazer esse tipo de trabalho. Daí a importância de se profissionalizar novos surdos para a função de instrutores, o que resultaria em aumento do atendimento, proporcionando a inserção de outros surdos no mercado de trabalho.

3. Como já dito anteriormente, a dificuldade de aproximação entre os surdos, em virtude do próprio isolamento geográfico, produz sujeitos antissociais e, conseqüentemente, a desmotivação para o estreitamento de laços sociais entre si, refletindo na apropriação da Libras. Por isso, proponho aos surdos de Bocaiuva que apresentam maior liderança, a parceria com a Asmoc – por apresentar uma organização e interação maior entre os surdos, para que promovam, periodicamente, encontros envolvendo os surdos da região, objetivando a interação, bem como a difusão do conhecimento, a fim de aumentar o nível de informação nas áreas da saúde, educação, cidadania, bem como o desenvolvimento sociolinguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, de natureza interventiva, realizou um estudo de caso da apropriação de linguagem do adolescente surdo João Pedro Guimarães, que participou de um Projeto Educacional de Intervenção com 13 meses de duração. Subsidiada na concepção socioantropológica da surdez, essa intervenção objetivou oferecer condições para diminuir o *déficit* linguístico do sujeito. Tal déficit foi ocasionado pela origem familiar ouvinte, pelo isolamento de outros surdos e pela falta de um trabalho educacional sistemático e eficiente, voltado para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas desse sujeito.

Consideramos que, quando a apropriação da língua não ocorre, como de praxe, no contexto familiar, justificada pela incompatibilidade linguística entre sujeito e família, deve-se assegurar essa aprendizagem por meio da interação com outras pessoas proficientes nessa língua. Por isso, para a intervenção, elaborou-se um plano de ações em que as estratégias adotadas ocorreram por meio de um sistema de parcerias com instituições públicas e com surdos de Guaraciama, de Bocaiuva e de Montes Claros, em especial, do CAS/ Montes Claros, e ainda com a família, no caso, a mãe, além da direção e professores das escolas envolvidas.

Várias foram as dificuldades no decorrer da práxis interventiva. Ressalto as mais relevantes: a “convivência” familiar, comunitária e na escola, marcada pela oralidade e pela linguagem gestual caseira, durante a infância e adolescência, dificultou a interação e a identificação sociolinguística desse sujeito surdo com seus semelhantes e, conseqüentemente, a uma adesão maior do sujeito aos sinais convencionais; o transtorno sofrido pelos deslocamentos de uma localidade à outra – zona rural para zona urbana – associado à falta de condições financeiras da família, impediram a realização de algumas ações, comprometendo a interação dele com outros surdos e, por fim, a não “aceitação” da família em aprender a Libras, reforçou o uso da linguagem gestual caseira e impediu o processo de identificação como e com o surdo, refletindo negativamente na constituição da sua identidade surda.

Apesar dessas dificuldades, consideramos que esse estudo proporcionou mudanças significativas na vida de João Pedro Guimarães, estendendo os benefícios e transformações aos colaboradores e a esta pesquisadora, visto que, como sustenta Franco (2005, p. 500), “durante [a] pesquisa-ação [houve] tempo e espaço para que cada sujeito [fosse] se apropriando das mudanças que se opera[ra]m em suas significações de mundo que implica[ra]m essencialmente mudança em sua[s] perspectiva[s] como sujeito[s]”.

Considerando que as transformações se processam de dentro para fora, modificando a nossa forma de pensar e de sentir o mundo, é fundamental afirmar que houve uma mudança de perspectiva processada nesta pesquisadora, permitindo-lhe a adoção de novos valores e novos paradigmas, agora alicerçados na concepção socioantropológica da surdez.

A comunidade escolar, a partir do conhecimento adquirido sobre as leis que amparam o surdo, sentiu-se mais responsável em ministrar aulas mais condizentes com a realidade do aluno, adotando recursos visuais e outros recursos concretos e imagéticos nos conteúdos ministrados. Além disso, o trabalho voltado para a conscientização do corpo administrativo e do corpo docente da escola culminou ainda na implementação de momentos de discussão sobre os modos de melhorar a nossa prática enquanto professores de surdo.

Por parte do sujeito, após a intervenção, observamos mudanças posturais, com os instrutores surdos, em primeiro lugar: antes, retraimento, timidez, vergonha; agora, receptividade, aceitação e interatividade afetiva e linguística. Abandono do sentimento de inferioridade, substituído pela altivez no andar, nos sinais e no olhar. Em segundo lugar, embora não tenha adotado, ainda, a Libras na comunicação com o ouvinte, já a usa com os instrutores, com a pesquisadora e com o novo intérprete. Houve um maior desprendimento da atividade da cópia em sala de aula, presumivelmente percebendo a inutilidade da escrita, desvinculada da compreensão do que escreve. A interação com o surdo já provocou nele a necessidade de sair da zona rural, despertando-lhe o desejo de morar em BH, com dois irmãos, sob o pretexto de trabalhar. Levanto a hipótese da necessidade do sujeito de, agora, conviver com outros surdos.

Embora disposição interna, idade e ser de família ouvinte proveniente e moradora da zona rural sejam fatores que dificultem a apropriação da Libras e, por conseguinte, da Língua Portuguesa, com a intervenção, a hipótese de insucesso na aquisição tardia em contexto desfavorável, lançada por alguns autores, pôde ser refutada, em parte, pois comprovou-se que, com ações voltadas para a interação com outros surdos, o processo de apropriação mostrou-se plenamente viável, apesar de exigir notadamente mais tempo para se alcançar resultados eminentemente significativos.

Cumpramos ressaltar que, além dos fatores apontados acima, a falta de condições financeiras da família inviabilizou parte das ações, o que nos levou a buscar alternativas – parcerias – a fim de que as ações não fossem interrompidas. Contudo, alertamos que a omissão e descaso da esfera governamental para garantir o que, de fato, está prescrito nas leis

10.435/2002 e 5626/2005 foram os maiores entraves enfrentados e vivenciados em todo o processo.

Ao término desta pesquisa, aquilo que, de início, era apenas uma inquietação, hoje se transforma em um resultado positivo e no desejo de contribuição frente à responsabilidade social do Estado perante não somente ao sujeito pesquisado, mas também em relação a diversos outros nas mesmas condições, tendo em vista a necessidade de se apostar em uma ação mais vultosa, como a sala-núcleo especial para surdos na nossa comunidade.

Almejo, portanto, que este trabalho seja uma motivação e um recurso de consulta para os profissionais que observam ao redor e, confrontados com realidades como a vivida por João Pedro Guimarães, sintam-se capazes de se deixarem transformar para modificar a realidade de quem, em virtude de circunstâncias tão adversas, são impedidas de fazê-lo por conta própria.

REFERÊNCIAS

ADJUTO, E. F. **O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção escrita de alunos surdos**. 2001. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, 2001. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?Code=vtls000218755&fd=y> Acesso em: 02 ago. 2016.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; DOUETTES, Brenno B. **Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares**. In: _____. (org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 41 – 50.

BASTOS, Thereza. **O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda**. In: SÁ, Nídia Regina Limeira (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 183-194.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 18 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS**. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaoadistancia/Profletras>>. Acesso em 29 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 28 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**: regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5256.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**: dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 15 de mar. 2017.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. 2005, 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102698>>. Acesso em: 19 set. 2016.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori de; MASSI, Giselle. (Org.). **Letramento: referências em Saúde e Educação**. Plexus Editora. 2006. p. 117-144. Disponível em: <<https://books.google.com.br>> Acesso em: 11 ago. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31.n3/a11v3n3.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2015.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GONÇALVES, Allison Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel. **Sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos envolvidos**. *Educere et educare/Revista da Educação*. Unioeste/Campus de Cascavel, v. 7, n. 14, p. 69-82, jul/dez. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Note/Downloads/8094-32616-2PB.pdf>> Acesso em: dezembro 2016.

IBGE – **Censo demográfico de Bocaiuva**, 2016 Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310730&searh=minas-gerais|bocaiuva>

IBGE – **Censo demográfico de Montes Claros**, 2016. Disponível em <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310730&searh=minas-gerais|montes-claros>

IBGE– **Censo demográfico de Guaraciama**, 2016. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310730&searh=minas-gerais|Guaraciama>

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. **Educação infantil para surdos**. In: RONAN, Eurida Dias, STEYER, Vívian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS. 2001. p. 214-230.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*, V. 3, N. 5, agosto de 2005. ISSN1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

KLEIN, RenateHuhmann. **Por uma proposta de alfabetização cidadã com crianças surdas**. Terra e Cultura, Cadernos de Ensino e Pesquisa, Londrina, ano XX, n.39, julho a dezembro de 2004, p. 61 – 70, Centro Universitário Filadélfia. Disponível em: <web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/terra%20e%20cultura_39_indice.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.>

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da Educação dos Surdos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf> >. Acesso em: 20 mai. 2015.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares de. **O fenômeno de ser intérprete**. In: QUADROS, Ronice Müller de, STUMPF, Marianne Rossi. (Org.) Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 394-406.

MASUTTI, Maria Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de Língua de Sinais**: uma política em construção. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 148-169.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/agosto 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 ago. 2015.

PERLIN, Gládis T. T. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998, 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/historias_de_vida_surda_identidades_em_questão%20(3).pdf.> Acesso em: 26 out. 2016.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. **A performatividade em educação de surdos**. In: SÁ, Nídia Regina Limeira (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus, Valer e Edua, 2011. p. 101-116.

QUADROS, Ronice Müller de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995. Disponível em: <http://www.apilrj.org.br/teses_dissertacoes.html>. Acesso em: 19 mai. 2015

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição das línguas de sinais**. In: QUADROS, Ronice Müller de, STUMPF, Marianne Rossi (Org.). Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 142-168.

REBOUÇAS, Larissa Silva; AZEVEDO, Omar Barbosa. **A centralidade da língua para os surdos**: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: SÁ, Nídia Regina Limeira. (Org.). Surdos: qual escola? Manaus, Valer e Edua, 2011. p. 169-182.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. 2008, 186 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2008.

Disponível em:

<www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR7LXNMP/1270M.pdf>

Acesso: 20 de mar. 2017.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem**: dos primórdios à contemporaneidade. Montes Claros: Unimontes Científica, 2011. p. 20-29. Disponível em: <<http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/105>> Acesso em: 12 de mai. 2015.

ROSA, Emiliana Faria. **Educação de surdos**: entre a realidade e a utopia. In: SÁ, Nídia Regina Limeira. (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 141-154.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escolas e classes de surdos**: opção político-pedagógica legítima. In: _____. (org.). Surdos: qual escola? Manaus, Valer e Edua, 2011. p. 17-61.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlem Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**: caminhos para a prática pedagógica. MEC, SEESP. 2004. v. 1: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos).

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlem Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**: caminhos para a prática pedagógica. MEC, SEESP. 2004. v. 2: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos).

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: _____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2008. 118 p.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de sinais I**. Centro de Comunicação e Expressão. UFSC, Florianópolis, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de sinais II**. Centro de Comunicação e Expressão. UFSC, Florianópolis, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Unesco, 1994. Espanha: UNESCO, 1994. 47 p. Disponível em: <redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19//fl_9.pdf> Acesso em: 27 out. 2016.

VENTURA, Magda Maria. **Estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Pedagogia Médica. *RevSOCERJ*, set/out 2007, p. 383-386. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com.arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> Acesso em: 20 mai.2015.

APÊNDICE A**AUTORIZAÇÃO DA MÃE PARA A PARTICIPAÇÃO DE MENOR NO PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL “O SURDO DO CONTEXTO RURAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS.”**

Eu, _____, mãe de _____ nascido no dia _____ de _____ de _____ residente em _____, estudante na _____, autorizo a participação dele no Projeto de Intervenção Educacional, de autoria de Maria Elza Meira, professora da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz e mestranda do Profletras/Unimontes. Estou ciente de que ele participará de atividades que contribuirão para a apropriação da Língua de Brasileira de Brasileira – Libras (L1) – e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), e assumo total responsabilidade pela presente autorização e sua participação. Estou consciente de que o meu filho será beneficiado, uma vez que o principal objetivo é a sua efetiva aprendizagem.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

Guaraciama, _____ de _____ de 2015.

Nome: _____

CPF: _____ RG: _____

Endereço: _____

Telefone:() _____

Assinatura da mãe

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA**

Título da pesquisa: Aquisição da linguagem: construção da identidade do sujeito surdo.

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Estadual Antônio Soares da Cruz (Guaraciama/MG)

Pesquisadora responsável: Maria Elza Meira

Endereço do pesquisador: Rua Terra Branca, 223, Bairro Pernambuco, Bocaiúva/MG – CEP: 39390-000. Telefone (38) 9 9876 -9466

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1) Objetivo: Desenvolver um Projeto de Intervenção Educacional que priorize a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, conseqüentemente, a alfabetização em Língua Portuguesa de um aluno surdo oriundo da zona rural do município de Guaraciama, matriculado e frequente no 7º ano da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz.

2) Metodologia/procedimentos: serão realizadas atividades para apropriação da Libras tais como: atendimento ao aluno por instrutores surdos do CAS/Moc, uma vez por semana; contato semanal com alunos surdos da Escola Estadual Zinha Meira em Bocaiuva; contato com uma ex-aluna surda da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz; atendimento ao aluno na sala de recursos da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz pela professora pesquisadora, no contra-turno. Posteriormente, a pesquisadora adotará procedimentos/metodologias para a alfabetização em Língua Portuguesa.

3) Justificativa: foi detectado, a partir do atendimento semanal, na sala de recursos, durante o ano de 2014, que o aluno, sujeito dessa pesquisa, não tinha conhecimento da Libras, pré-requisito básico e essencial a aprendizagem e domínio da Língua Portuguesa, a sua segunda língua.

4) Desconfortos e riscos: O sujeito surdo resistir a participar das atividades de interação com outros sujeitos surdos; o sujeito surdo desistir de participar do projeto; o sujeito surdo apresentar um desenvolvimento aquém do esperado na apropriação da Libras e da Língua Portuguesa.

5) Danos: não há.

6) Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: meios de transporte para locomoção a serem disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Educação e de Saúde do Município de Guaraciama como recursos indispensáveis durante o desenvolvimento da pesquisa; apoio e contribuição da direção, do corpo docente e da Intérprete da Escola Estadual Antônio Soares da Cruz, apoio e contribuição da Coordenação, Supervisão e Instrutores Surdos do CAS/Moc; apoio e contribuição da Direção e Intérprete e Surdos da Escola Estadual Zinha Meira, do Município de Bocaiúva; apoio da Superintendência Regional de Montes Claros; sala de recursos das Escolas Estaduais Antônio Soares da Cruz e Zinha Meira, apoio e acompanhamento da mãe do aluno durante as atividades desenvolvidas.

7) Confidencialidade da informações: a pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) Preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

8) Compensação/indenização: não previsto.

9) Outras informações pertinentes: a pesquisa tem como base a Constituição Federal Brasileira, III, art. 205. Além disso, baseia-se nos pressupostos da Lei 10436/2002 e o Decreto 5626/2005.

10) Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

Nome do diretor e responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

____/____/____
Data

Assinatura da pesquisadora - Maria Elza Meira

____/____/____
Data

Assinatura da coordenadora – Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

____/____/____
Data

APÊNDICE I



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

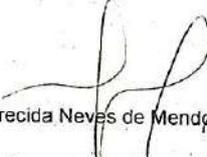
INTERESSADOS (AS): Maria Elza Meira

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE /MG, após análise do projeto proposto pela aluna supracitada, mestranda da Universidade Estadual de Montes Claros, autoriza a realização da Pesquisa "AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: construção da linguagem do sujeito surdo".

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta deverá obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda, que a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo e que as instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 16 de setembro de 2015


Augusta Aparecida Neves de Mendonça

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEE-MG

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
MMS-P-1.121.733-8