

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
CURSO DE DOUTORADO

REJANE DE AQUINO SOUZA

***Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a
respeito da educação inclusiva bilíngue***

São Paulo

2024

REJANE DE AQUINO SOUZA

***Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a
respeito da educação inclusiva bilíngue***
(versão corrigida)

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva

São Paulo

2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catlogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Rejane de Aquino

Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue / Rejane de Aquino Souza; orientador Pedro Fernando da Silva. -- São Paulo, 2024.

271 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Educação inclusiva. 2. Educação bilíngue. 3. Surdos sinalizantes. I. Silva, Pedro Fernando da, orient. II. Título.

Rejane de Aquino Souza

***Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a
respeito da educação inclusiva bilíngue***

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. José Leon Crochick
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Fabiane Ferreira da Silva Moraes
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Marian Ávila de Lima e Dias
Universidade Federal de São Paulo

A Deus.

Ao meu amado esposo, Ivan.

*Ao meu amado pai, Francisco, e à minha
amada mãe, Maria Zizi (in memorian).*

*Aos(Às) surdos(as) que sinalizam, em
especial os(as) que participaram deste
estudo e os(as) de minha família.*

*Aos(Às) profissionais da Libras, da
educação de surdos que sinalizam
e dos estudos surdos.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão às pessoas vinculadas à Universidade de São Paulo:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva, sempre tão respeitoso, generoso, calmo, coerente e profissional, preciso muito dizer que sem o seu olhar e sem as suas recomendações eu não conseguiria concluir o trabalho. Sou grata também pela dedicação e paciência, principalmente em função dos meus desacertos e de minhas demoras, e por acreditar, confiar e me incentivar, de modo a não me deixar desistir. Com você aprendi muito, tanto em termos teóricos e acadêmicos quanto em termos humanos. Sou imensamente grata e honrada por ser meu orientador! Para falar a verdade, estou tentando, mas ainda não consegui encontrar as palavras que satisfaçam o tamanho da minha gratidão a você, meu querido e admirado, Prof. Pedro!

Aos professores e às professoras do Instituto de Psicologia e de outras Unidades da Universidade de São Paulo, com os quais pude cursar as disciplinas do doutorado, pelas valiosas contribuições em termos de discussões e de conhecimentos proporcionados.

Aos servidores e às servidoras da Universidade de São Paulo, em especial, aos que atuam no Instituto de Psicologia, na Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, na Biblioteca Dante Moreira Leite e em todos os demais setores do Instituto e da Universidade, por todo suporte e sempre com tanta clareza, respeito e dedicação.

À Universidade de São Paulo, ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, por aceitarem a minha proposta inicial de trabalho, pela confiança, oportunidade e pelo apoio objetivo concedido durante esses anos de formação doutoral.

Aos membros do Grupo Temático “Violência e formação no mundo administrado: interface e impactos na constituição psíquica”, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva, pelas discussões e pelo compartilhamento de conhecimentos, e também pelas ajudas pontuais em diferentes momentos do curso.

Gratidão aos membros das Bancas Examinadoras:

Aos membros da Banca do Exame de Qualificação do Projeto de Tese, Prof. Dr. José Leon Crochick (USP) e Prof.^a Dr.^a Fabiane Ferreira da Silva Moraes (UFG), pelas ricas e valiosas contribuições teóricas e metodológicas que aprimoraram grandemente o trabalho e pelas significativas recomendações que nos ajudaram imensamente nos posteriores delineamentos do projeto de pesquisa e da tese como um todo. Sigo grata e muito honrada pelo aceite ao convite naquela ocasião e pela participação de ambos que me proporcionaram intensa emoção!

Aos membros da Banca de Defesa da Tese, Prof. Dr. José Leon Crochick (USP), Prof.^a Dr.^a Fabiane Ferreira da Silva Moraes (UFG), Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM) e Prof.^a Dr.^a Marian Ávila de Lima e Dias (Unifesp), por aceitarem participar da banca e por se disponibilizarem à avaliação do trabalho. Fico grata e muito honrada!

Gratidão a todas e a todos que estão presentes neste trabalho, direta e indiretamente, como grupo distinto aos anteriores:

A Deus, desde as graças grandiosas até os pequenos detalhes! *Laudato si'* e gratidão sempre!

Ao meu amado esposo, Ivan, todo o meu agradecimento mais que especial a você! As palavras parecem não ser suficientes para que eu possa dizer o quanto sou grata a você! Ivan, agradeço pela vida que compartilhamos, você torna tudo suave e alegre! Gratidão por dividir comigo cada esforço em cada etapa do doutorado e por me conceder um precioso suporte... Agradeço por todo o teu amor e carinho, pelo companheirismo e incondicional dedicação, pela calma, paciência e espera, e por dispor de tanta confiança, incentivo e apoio, de uma forma tão genuína, que me faz também acreditar... Sem você não haveria a menor possibilidade de enfrentar essa jornada... Amo e admiro muito você! Você é o meu motivo...

Aos meus pais muito amados, Francisco e Maria Zizi (saudades eternas), por terem me concedido tanto amor e cuidado ao longo da vida, e pelas orientações, encaminhamentos e esforços que empreenderam para me proporcionar

desenvolvimento e bem-estar. Muita gratidão! Amo vocês! Pai, agradeço por todo o apoio, incentivo e intercessão durante o doutorado, e também pela paciência com as minhas ausências...

Aos meus amados irmãos, Reinaldo e Reginaldo, à Dona Dalveniza, minha querida madrasta, e a todos os meus familiares, pelas palavras/sinais de incentivo, pelo apoio e intercessão, e também pela paciência com os meus sumiços...

Aos meus amigos, Fabiane, José Augusto, Bruno, Facunda e Janaína, por todo apoio, carinho, parceria e intercessão. Gratidão, meus queridos amigos!

Aos surdos que sinalizam e às surdas que sinalizam, em especial os de minha família, e a todos e todas que são profissionais da Libras, da educação de surdos que sinalizam e dos estudos surdos, sou grata por me proporcionarem importantes elementos para a minha formação profissional e humana.

Aos participantes desta pesquisa, gratidão imensa pelo aceite e disponibilidade, a colaboração de vocês foi crucial para as reflexões e discussões deste estudo. Agradeço com muito carinho a vocês!

Às professoras que me auxiliaram na mediação do contato inicial com os participantes da pesquisa, Prof.^a Dr.^a Fabiane Ferreira da Silva Moraes (UFG), Prof.^a Dr.^a Silvia Saraiva de França Calixto (UFG) e Prof.^a Dr.^a Neiva de Aquino Albres (UFSC), muitíssimo obrigada pela ajuda!

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Campus de Aquidauana, pelo apoio e compreensão concernentes ao período em que dispus para a qualificação em nível de doutorado.

Gratidão a todas e a todos que contribuíram com este trabalho de algum modo, que me apoiaram, me motivaram e que torceram por essa realização!

Para sempre grata!

“O que toda a cultura nada mais fez, até hoje, do que prometer, será realizado pela civilização quando esta for tão livre e ampla que não exista mais fome sobre a Terra.”

*Max Horkheimer &
Theodor Adorno
(1956/1973a, p. 99)*

RESUMO

A base conceitual deste estudo tem fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade e em referências dos estudos surdos e da educação inclusiva. No atual contexto denominado de inclusão social, com fortalecimento na década de 1990, sobretudo da inclusão escolar, verifica-se a existência de contradições e de limites que necessitam ser refletidos e debatidos. Neste estudo, tais discussões voltam-se, especificamente, para a modalidade educacional inclusiva bilíngue para alunos surdos que sinalizam. Assim, questionou-se: o que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue? A partir dessa questão delineou-se os objetivos do estudo: (A) identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes; e (B) identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue. A coleta de dados se deu por entrevistas *online* com três participantes voluntários e de diferentes e aleatórias localidades do Brasil – surdos que sinalizam e adultos, egressos de escolas comuns, inclusivas e públicas. Utilizou-se um roteiro semiestruturado com itens pertinentes aos objetivos propostos. Para o alcance desses objetivos o estudo se pautou na abordagem qualitativa pela análise de conteúdo dos relatos. Sua justificativa e relevância situam-se no intuito de compreender os entraves da inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam a partir de suas próprias perspectivas. Superar os obstáculos da inclusão escolar exige reconhecer e refletir sobre os seus determinantes. Assente aos relatos dos participantes evidenciou-se nos resultados do estudo a pseudoinclusão como forma de integração, ou a exclusão, propriamente, e a necessidade de intensa mobilização na direção de mudanças na educação de surdos que sinalizam em função de uma série de problemas identificados: ausência de acessibilidade, de equidade, de sentimento de pertencimento e de participação efetiva nas instituições escolares; precária condição para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação desses ex-alunos; carência de relações e de interações entre surdos sinalizantes e ouvintes, sejam os educadores ou os demais alunos; e reprodutividade de diversos elementos socioculturais no interior das escolas que obstaculizam o movimento inclusivo, como a sistematização social, a padronização, a normalização, a lógica do desempenho e muita manifestação de vários tipos de preconceito. Elementos como educadores e abordagem educacional bilíngues, a Libras como disciplina curricular, a pedagogia visual, o reconhecimento e a valorização das especificidades e potencialidades dos alunos surdos que sinalizam, especialmente da Libras, e o compromisso, a responsabilidade, a reflexão, a formação e as parcerias dos coeducadores em face da inclusão e da formação desses alunos foram apresentados como primordiais para o aprimoramento da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam. Ademais, os achados deste estudo são importantes tendo em vista a necessidade de políticas públicas educacionais para a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam.

Palavras-chave: Surdos que sinalizam; Educação inclusiva bilíngue; Relatos.

ABSTRACT

The conceptual basis of this study is based on the Critical Theory of Society and references from deaf studies and inclusive education. In the current context called social inclusion, with strengthening in the 1990s, especially in school inclusion, there are contradictions and limits that need to be reflected and debated. In this study, such discussions specifically focus on the inclusive bilingual educational modality for deaf students who speak Sign Language. Thus, the question was: what do deaf people who speak Sign Language, egress from regular and public schools, say about their passage through the educational modality called inclusive bilingual? From this question, the objectives of the study were outlined: (A) identify and analyze what deaf people who speak Sign Language, former students of common, inclusive and public schools, say about the feeling of belonging to the school community, especially in to aspects of education, the educational process, participation effective in all school dynamics and relationships with educators and other hearing students; and (B) identify and analyze possible indications and demands from deaf people who speak Sign Language, former students of common, inclusive and public schools, regarding elements for improving the educational modality called inclusive bilingual. Data collection was done through online interviews with three voluntary participants and from different locations in Brazil – deaf people who speak Sign Language and adults, egress of common, inclusive and public schools. A semi-structured script was used with items relevant to the proposed objectives. To achieve these objectives, the study was based on a qualitative approach through content analysis of the reports. Its justification and relevance are in understanding the obstacles to the school inclusion of deaf students who speak Sign Language from their own perspectives. Overcoming obstacles to school inclusion requires considering and reflecting on their determinants. Based on the participants' reports, the results of the study revealed a false inclusion as a form of integration, or exclusion itself, and the need for intense mobilization towards changes in the education of deaf people who speak Sign Language, which are due to a series of identified problems: lack of accessibility, lack equity, lack sense of belonging and lack effective participation in school institutions; precarious conditions for the development, learning and education of these former students; lack of relationships and interactions between deaf who speak Sign Language and people who listen, whether educators or other students; and the reproduction of various sociocultural elements within schools that hinder the inclusive movement, such as social systematization, standardization, normalization, the logic of performance and many manifestations of various types of prejudice. Elements such as bilingual educators and bilingual educational approach, Libras as a curricular subject, visual pedagogy, recognition and appreciation of the specificities and potentialities of deaf students who speak Sign Language, especially the Libras, and commitment, responsibility, reflection, teacher training and the partnerships of co-educators in the face of the inclusion and education of these students were presented as essential for improving inclusive bilingual education for deaf students who speak Sign Language. Furthermore, the results of this study are important given the need for public educational policies for the school inclusion of deaf students who speak Sign Language.

Keywords: Deaf people who speak Sign Language; Bilingual inclusive education; Reports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais personalidades e dados históricos relacionados aos surdos.....	47
Quadro 2 – Dados do levantamento de estudos.....	70
Quadro 3 – Modos e objetivos do instrumento de coleta de dados: roteiro semiestruturado de entrevista.....	160
Quadro 4 – Dados pessoais.....	165
Quadro 5 – Dados sobre a surdez.....	165
Quadro 6 – Dados relativos à comunicação e aquisição de linguagem.....	165
Quadro 7 – Dados acadêmicos e profissionais.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEPH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EF	Ensino Fundamental
ELiS	Escrita das Línguas de Sinais
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IP	Instituto de Psicologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSA	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
S1/S2/S3	Surdo(a) sinalizante (participantes entrevistados)
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEL	Sistema de Escrita para Línguas de Sinais
SW	<i>SignWriting</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tils	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE SINALIZAM: DA SEGREGAÇÃO À “INCLUSÃO”	30
1.1 – O surdo que sinaliza: especificidades.....	30
1.2 – O surdo que sinaliza: apontamentos históricos, sociais e educacionais anteriores ao movimento inclusivo.....	42
1.3 – O surdo que sinaliza e a educação inclusiva bilíngue.....	53
1.4 – Levantamento de estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam.....	68
1.4.1 – Gestão escolar.....	75
1.4.2 – Concepção docente.....	79
1.4.3 – Prática pedagógica.....	88
2 – REFLEXÕES SOBRE AS DETERMINAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SOBRETUDO DOS ALUNOS SURDOS QUE SINALIZAM	98
2.1 – Indivíduo, sociedade e cultura.....	98
2.2 – Sistematização social.....	105
2.3 – Padronização social.....	124
2.4 – Desempenho.....	133
2.5 – Preconceito.....	141
3 – CAMINHOS DA PESQUISA	151
3.1 – Objetivos e hipóteses.....	153
3.1.1 – Objetivo geral.....	153
3.1.2 – Objetivos específicos.....	153
3.1.3 – Hipóteses.....	154
3.2 – Metodologia.....	155
3.2.1 – Cuidados éticos e formais para realizar a pesquisa.....	156
3.2.2 – Participante e local da pesquisa.....	158
3.2.3 – Instrumento e procedimento da pesquisa.....	159
3.2.3.1 – <i>Instrumento de coleta de dados</i>	159
3.2.3.2 – <i>Aplicação do instrumento para a coleta de dados</i>	161

3.2.4 – Tratamento e análise dos dados coletados.....	161
4 – RESULTADOS, ANÁLISES, REFLEXÕES E DISCUSSÕES.....	164
4.1 – Dados pessoais, acadêmicos e sobre a atual profissão.....	164
4.2 – Acessibilidade e equidade.....	181
4.3 – Participação e pertencimento.....	202
4.4 – Formação e desenvolvimento.....	211
4.5 – Relações e interações.....	217
4.6 – Indicações e reivindicações.....	225
4.7 – Compilado: o que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue?.....	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
REFERÊNCIAS.....	248
APÊNDICES.....	260
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	260
Apêndice B – Roteiro Semiestruturado de Entrevista.....	264
ANEXO.....	268
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo.....	268

INTRODUÇÃO

Ocorre uma objetivação apenas formal da razão, que, como ciência-técnica, como força produtiva, se interpõe entre o sujeito e a realidade, perdendo-se a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é meramente objeto de dominação, impossibilitando confrontar a realidade com o seu conceito, pois ela se dissolve no seu próprio conceito. A crítica imanente está impossibilitada. [...]. Mas o que se observa é a imposição do homem a um mundo que não se humaniza. [...]

*Wolfgang Leo Maar
(1967/2020, p. 28)*

A base conceitual deste estudo tem principal fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas concepções de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, integrantes da primeira geração da Escola de Frankfurt. Assente à leitura dos autores citados, compreende-se que a Teoria Crítica se refere a uma abordagem teórica que possibilita amplitude e profundidade nas análises da sociedade contemporânea, principalmente em relação aos elementos políticos e econômicos. Assim, e não apenas por isso, a teoria em referência fornece bases coerentes para a compreensão da dinâmica da sociedade, dos fenômenos contraditórios existentes nela, dos fatores históricos e ideológicos implicados nessas contradições, e das determinações desses fenômenos na formação, nas relações, enfim, na vida dos indivíduos.

Todavia, além dos autores frankfurtianos supramencionados, outros são referenciados com intuito de fundamentar as temáticas pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Assim, para a composição das reflexões teóricas e conceituais dos capítulos que seguem, foi realizado, também, o levantamento bibliográfico atinente aos estudos surdos e à educação inclusiva. No primeiro capítulo, optou-se por trazer as contribuições de renomados autores, surdos e ouvintes, que se dedicam aos estudos surdos, a fim de proceder com as discussões concernentes aos surdos que sinalizam¹ em suas especificidades, bem como a respeito de particularidades

¹Refere-se a uma importante delimitação deste estudo em razão da rica diversidade surda. Parte significativa de surdos não se identifica com a Língua de Sinais e, portanto, a depender do grau da perda auditiva e de outros fatores individuais, esses surdos se identificam com a Língua Oral, se identificam ou não com a leitura labial e se identificam ou não com recursos para ouvir como o implante coclear, os aparelhos e as próteses auditivas. Nesta tese o foco se volta para os surdos

no âmbito social e educacional, em especial, as relativas à educação inclusiva bilíngue². Dentre os principais nomes estão as doutoras Gladis Perlin, Ana Regina Campello, Ronice Quadros, Audrei Gesser e Cristina Lacerda, além dos pesquisadores estadunidenses Phyllis Wilcox e Sherman Wilcox e da autora francesa Emmanuelle Laborit. Diante da seriedade de autores de relevância quanto aos apontamentos sobre os surdos na história, no mundo e no Brasil, foram compilados aspectos pontuais dessa temática a partir da leitura de Otto Marques da Silva, de Solange Rocha e do autor britânico Oliver Sacks³. Para as discussões relacionadas à educação inclusiva, no seu aspecto mais amplo, optou-se por buscar as conceituações de Maria Teresa Mantoan, de José Leon Crochick, de Tony Booth e de Mel Ainscow, devido às suas importantes reflexões e explicitações sobre essa modalidade educacional. Ademais, Crochick e colaboradores também apresentam significativos estudos sobre a relação entre os elementos socioculturais e os obstáculos da educação inclusiva, elementos esses versados de forma mais detalhada no segundo capítulo desta tese, sobretudo com articulação às questões da educação inclusiva bilíngue de alunos surdos que sinalizam.

Além do fato da autora desta tese ser professora e tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de ter contato com familiares e amigos surdos sinalizantes e com profissionais da área, sendo estes surdos que sinalizam e ouvintes, o interesse por realizar este estudo em nível de doutorado surgiu,

que se identificam com a Língua de Sinais, sendo esta a sua Língua, a de identidade linguística como primeira ou até como materna, quando for o caso; entretanto, nesse grupo há, também, surdos que fazem uso da oralização e/ou de recursos para ouvir, e/ou, ainda, da leitura labial, como elementos complementares e de forma bastante particularizada para cada indivíduo. De todo modo, toda a diversidade surda – sinaliza, oraliza, ouve e/ou faz leitura labial – precisa de políticas públicas de inclusão e de acessibilidade, porém, de maneiras distintas. Importa evidenciar que neste estudo não se tem a intenção de excluir a diversidade surda e nem de negligenciar as demandas por políticas públicas de inclusão e de acessibilidade referentes às especificidades distintas de cada indivíduo ou grupo. Assim, as discussões desta tese voltam-se, de maneira exclusiva, para a educação inclusiva bilíngue de surdos que sinalizam, apenas, em função da necessária delimitação para o desenvolvimento do estudo.

²“*Bilinguismo* é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua. O *bi* em bilinguismo quer dizer dois, mas a palavra ‘bilinguismo’ pode ser usada para significar o uso de duas *ou mais* línguas. A palavra *multilinguismo* também é usada para significar o uso de três ou mais línguas” (MCCLEARY, 2009, p. 27, grifos do autor). Nas discussões desta tese, a abordagem educacional bilíngue para os surdos que sinalizam refere-se à Língua de Sinais como primeira Língua ou materna, quando for o caso, e à Língua Portuguesa na modalidade escrita.

³O título desta tese, “Vendo as vozes”, foi inspirado na obra de Oliver Sacks, *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. A palavra “vendo”, do verbo ver, faz referência ao fato de que as Línguas de Sinais sejam visuais para o caso dos surdos sinalizantes, ou seja, são apreendidas pelo sentido da visão. A palavra “vozes”, por sua vez, tem sentido de expressão, diz respeito aos relatos dos surdos sinalizantes que participaram deste estudo, em que cada qual pôde falar sobre a sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

principalmente, a partir de novos questionamentos advindos dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado da mesma autora (SOUZA, 2018), que também teve como base conceitual a Teoria Crítica da Sociedade: trata-se de um estudo das relações de trabalho entre professores regentes e tradutores e intérpretes educacionais de Libras, atuantes em escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e, especificamente, sobre a análise da existência de preconceito nessa relação.

Um dos aspectos mais observados nos resultados foi o quanto as concepções históricas de surdez e de Língua de Sinais que prevalecem no ideário social são determinantes no que diz respeito à manifestação do preconceito na relação entre os referidos profissionais. São algumas dessas concepções, pontualmente (SOUZA, 2018): o histórico estereótipo de incapacidade e de comprometimento cognitivo e linguístico atribuído aos surdos; a concepção equivocada de que a Língua de Sinais não seja Língua verdadeira; a ideia de impossibilidade de traduzir ou interpretar tudo em Língua de Sinais diante da concepção de inferiorização dessa Língua em relação às oralizadas; a ausência de reflexão e de compreensão sobre o processo educativo dos alunos surdos que sinalizam e sobre o significado de inclusão desses alunos; a presença de atitudes de integração e de normalização frente aos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar; a presença de atitudes de discriminação dos alunos surdos que sinalizam no interior das escolas junto aos tradutores e intérpretes; a negligência de educadores quando atribuem a responsabilidade aos tradutores e intérpretes no que se refere ao processo educativo dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar; a restrita parceria ou colaboração entre os profissionais participantes da pesquisa em questão; a ideia de que os tradutores e intérpretes atuam como meros facilitadores para os alunos surdos que sinalizam, numa perspectiva compensatória de inclusão; a ideia de que os profissionais tradutores e intérpretes não exercem função legítima ou importante na escola; e, ainda, a ideia de que a função desses profissionais seja incompleta, simplificada e fácil de ser desempenhada em relação às outras funções da escola.

Importa deixar exposto que, dentre os resultados da pesquisa de mestrado, houve um dado de relevância significativa: os educadores participantes da pesquisa puderam expressar que o estudo suscitou reflexão e, conseqüentemente, interesse e disponibilidade para mudanças de perspectivas e de atitudes frente à

educação inclusiva de alunos surdos que sinalizam e sobre as relações de trabalho. Assim, nota-se que a formação dos educadores em constância pode contribuir, sobremaneira, para que se estabeleçam discussões e debates, não somente sobre a inclusão, mas diante de todas as temáticas existentes na sociedade e que precisam ser refletidas pelos educadores (SOUZA, 2018).

Os questionamentos subsequentes a esses resultados referem-se à verificação do quanto o peso dos elementos socioculturais afetam as concepções, as relações e as práticas dos educadores⁴ quanto ao processo educativo dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar.

No tocante ao atual contexto denominado de inclusão social, movimento que teve fortalecimento na década de 1990, sobretudo da inclusão escolar, verifica-se a existência de contradições e de limites que necessitam ser refletidos e debatidos. Cabe destacar que o movimento inclusivo se refere à valorização da diversidade humana: propõe a participação social de todos de maneira efetiva e em tudo o que implica essa afirmação, especialmente no aspecto da equidade de acesso às condições sociais gerais de modo a considerar as diferenças entre os indivíduos. Para o caso deste estudo, em particular, tais discussões voltam-se, especificamente, para a inclusão escolar do aluno surdo que sinaliza.

A dinâmica e organização da sociedade, que tem sido estabelecida por interesses de controle e por meio de forças coercitivas calcadas, principalmente, em elementos políticos e econômicos – o capitalismo –, promove a separação entre os indivíduos, e, ainda, cria meios para manter essa separação: “[...] a estrutura de nossa sociedade é responsável pela constante exclusão de vários grupos” (CROCHÍK *et al.*, 2011, p. 193).

Dessa maneira, embora haja toda a discussão e todo o aparato legal em favor da inclusão, a exclusão ainda se faz presente, em grande medida, na sociedade atual. Evidencia-se, portanto, os limites do movimento inclusivo – o que não significa a negação de sua importância –, já que aspectos inerentes à organização da sociedade tendem a obstar a inclusão. Essa contradição, como obstáculo que deve ser questionado no sentido de se almejar a sua superação, está, justamente, no fato de o movimento inclusivo, reitera-se, ter como objetivo o

⁴O sentido do termo “educador” é abrangente a todos os profissionais que atuam no contexto escolar.

reconhecimento e a valorização das diferenças e o favorecimento da participação e da equidade de condições a todos.

Na sociedade atual, caracterizada como hierárquica, excludente e contraditória, as instituições sociais acabam por reproduzir a sua dinâmica. A escola faz parte dessa constituição e, como tal, “ela forma o indivíduo para se adaptar à organização social existente, mantém práticas que encaminham à regressão social, que simultaneamente contribuem com a crítica que aponta para a emancipação” (CROCHIK *et al.*, 2011, p. 171).

A organização e dinâmica da sociedade orquestrada como tal incita a competição e a manutenção do *status quo*. Esse processo, com apoio do progresso técnico e material, tem intrínseca relação com a formação dos indivíduos, na verdade, semiformação⁵, conforme explica Adorno (1959/1996), de modo que, a incorporação da cultura – ou semicultura para o autor – e a racionalidade prevalecente são mediadas por elementos padronizados e difundidos pela indústria cultural e pela predominante ideologia da racionalidade tecnológica.

Tal processo se articula à exigência de desempenho na sociedade em termos de produtividade e de aptidões no que diz respeito a elementos predeterminados e à normalização social. Isso dificulta o reconhecimento de especificidades e reduz as possibilidades de estabelecer a resistência diante da lógica da adaptação e da padronização social. Desse modo, os indivíduos que, de alguma maneira e por diferentes fatores, não correspondem a essa exigência acabam por ser excluídos. Tal discussão pode ser ilustrada a partir da mitologia

⁵“Semiformação” (do alemão *Halbbildung*), palavra que também pode ser cunhada como “pseudoformação”, refere-se às determinações sociais e ideológicas – da sociedade capitalista administrada – na formação dos indivíduos. Adorno (1959/1996) explica que o uso desse termo objetiva expressar que ocorre tanto a incompletude quanto a falsidade no processo de formação. Ou seja, esta ocorre, mas não como parte da consciência livre dos indivíduos, sendo, portanto, falsa e limitada. Conforme Maar (2003, p. 459), semiformação “é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista”. Optou-se por manter o termo semiformação, ao invés de pseudoformação, tendo em vista que a principal referência (ADORNO, 1959/1996) utilizada nas discussões desta produção apresenta o termo dessa forma na tradução para a Língua Portuguesa.

grega que apresenta o episódio do leito de Procusto⁶ (*Προκρούστης*) em sua ânsia por eliminar, violentamente, as diferenças entre as pessoas.

Marcuse (1941/1978, p. 17) diz que a “situação do homem no mundo, seu trabalho e lazer, deveriam, doravante, depender de sua própria atividade racional livre e não de qualquer autoridade externa”. Nessa esteira, ao considerar todo o conhecimento acumulado na humanidade e as condições objetivas e técnicas, Adorno e Horkheimer (1947/1985a) afirmaram no século passado que já seria possível haver uma sociedade livre, justa e com equidade. Porém, mediante interesses das camadas dominantes, persiste a contradição entre a possibilidade afirmada pelos autores e a imposição da necessidade de produção e de consumo de bens materiais e culturais a partir do sacrifício, como uma racionalidade mediada pela lógica da escassez e pelo medo da inadaptação econômica e social. Como forma de manutenção da ideologia da racionalidade tecnológica e de sua perpetuação, somado ao apoio prévio da indústria cultural e do progresso tecnológico e material, o seu alcance atinge as massas populares sem que haja contraposição a ela ameaçadora. Ademais, a atuação da racionalidade tecnológica se dá nas dimensões psíquicas dos indivíduos no sentido de impor a adaptação destes à organização e à dinâmica da sociedade administrada.

Nessa perspectiva, verifica-se que o ajustamento das massas às determinações da sociedade tende a favorecer a classificação e a padronização social e, conseqüentemente, a exclusão de indivíduos e grupos considerados minorizados e/ou diferentes em algum sentido, como é o caso dos surdos que manifestam, principalmente, a diferença linguística e comunicativa.

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1967/1995c, p. 134) discute que:

[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...]. Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque

⁶Bulfinch (1855-2002) resume o mito *O Leito de Procusto* ao falar da viagem de Teseu para Atenas e de algumas de suas aventuras nessa trajetória: “Seguiram-se várias lutas semelhantes contra tiranetes e bandidos e em todas Teseu saiu vitorioso. Um dos malfeitores chamava-se Procusto e tinha um leito de ferro, no qual costumava amarrar todos os viajantes que lhe caíam nas mãos. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas e, se fossem maiores, cortava a parte que sobrava. Teseu castigou-o, fazendo com ele o que ele fazia com os outros” (p. 187). Assemelha-se à atitude de Procusto as determinações socioculturais da modernidade que exigem a adaptação aos padrões de desempenho e de aptidões aos indivíduos, de modo a negar as diferenças e a gerar, assim, a exclusão social dos que a manifestam de alguma maneira.

cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.

Essa tendência adaptativa a partir do padrão histórico, social e hegemônico sugere, também, a exclusão de todos. Crochík (2011a) descreve em seu texto, *A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade*, que o ajustamento social e o *status quo* trazem consequências psíquicas e sociais. Indivíduos semiformados, anulados de si mesmos, desindividuos, sem autonomia e psiquicamente fragilizados tendem à conformação às massas e, tal qual estabelecido pelos ditames da sociedade contemporânea, tendem a ser orientados para a indiferenciação, o individualismo e a desumanização. Na conformação do indivíduo ao existente, “a formação desse indivíduo deve ser limitada na percepção, na cognição e na sensibilidade” (CROCHÍK, 2011a, p. 15).

Na atual cultura de massas, o frágil também é imitado, sancionando a lealdade à ordem: o imigrante, o que tem deficiência, o idoso, o homossexual, o pobre devem sempre ser lembrados do lugar que devem ocupar; mas o alvo são todos os homens e, assim, a ridicularização [e a exclusão] de todos deve fortalecer a impotência de cada um e a sua dependência do poder estabelecido, sem o qual, segundo a ideologia do mais forte, não conseguiria sobreviver (CROCHÍK, 2011a, p. 32).

Evidencia-se que a semiformação se torna um grande empecilho para o processo de identificação – esta é negada ou ausente – com o que é essencialmente humano e, conseqüentemente, impede a individuação e a possibilidade de diferenciação entre as pessoas. A formação, entretanto, deve se voltar para o reconhecimento dos indivíduos em suas especificidades e humanidade. Como diz Maar (1967/2020, p. 28), que seja uma formação que venha romper com a “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, [mas] insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”. Assim, além da possibilidade de os indivíduos manifestarem suas diferentes características, o sentido dessa formação volta-se para a atenção à empatia diante dessas diferenças e com intuito de favorecer relações éticas, justas e harmoniosas.

[...] a eliminação do mais fraco é mais uma vez a negação da própria fragilidade. Se no lugar dessa negação, houvesse a identificação, o reconhecimento da violência que se faz a si mesmo

e ao outro poderia evitar a relação de dominação. Nesse sentido, a contraposição entre as classes escolares homogêneas, [...], e as que contemplem a diversidade, proposta pela educação inclusiva, evidencia a contraposição entre a formação do “guerreiro” e a formação para a convivência, para a paz (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 116, grifo dos autores).

A educação escolar⁷, como parte da sociedade cujos valores se baseiam, em grande medida, no *status quo* e com indivíduos semiformados, não tem se orientado tanto para a formação humana e para a vida, mas, sim, para o ajustamento social com ênfase no aspecto econômico e produtivo e com supervalorização do desempenho, da hierarquização e da competição entre os indivíduos.

A redução da reflexão e a dificuldade de identificação, que são elementos que poderiam provocar o rompimento dos prejulgamentos sociais e históricos existentes, permitem com que os estigmas de incapacidade para a aprendizagem ou para o trabalho se manifestem na forma de discriminação e de exclusão dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar. E isso em detrimento da prática educativa que deveria ser orientada para desenvolver as potencialidades dos alunos surdos que sinalizam, como deveria acontecer com qualquer aluno, estando ou não em situação de inclusão escolar. O intuito formativo com prevalência para o trabalho e que, assim, aguarda o aluno considerado padrão e correspondente a essa lógica evidencia a negação da expressão de qualquer diferença, sendo esta, no caso do surdo que sinaliza, principalmente, a forma de comunicação: a Língua de Sinais.

Nesse contexto, a educação, como um todo, precisaria se contrapor aos propósitos semiformativos da contemporaneidade que constituem o pensamento categorizado e a consciência reificada e que conduzem, inevitavelmente, à barbárie. Seria necessário, portanto, estabelecer a formação com objetivos humanitários e com orientação para a diferenciação dos indivíduos, de modo que, com autonomia, reflexão e consciência crítica, pudessem se contrapor a qualquer forma de violência e de exclusão. “Ora, quando se propõe a educação inclusiva, voltada à diversidade, o seu caráter humano se expressa, sobretudo quando se

⁷Nesta produção acadêmica, as expressões “educação”, “educação escolar”, “processo educativo”, “prática educativa”, entre outras semelhantes, têm sentido amplo que alcança a organização e ambiente escolar, as relações e dinâmicas estabelecidas nesse ambiente, os processos de ensinagem, de aprendizagem e de desenvolvimento holístico dos educandos, enfim, alcança a todos os objetivos formativos da instituição social em referência.

lembra que para os homens a essência está na diferença” (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 116).

Como função política a educação teria o privilégio de possibilitar a formação para a emancipação e para a ética, entretanto, Adorno (1967/1995a) alertou sobre a educação formal estar em crise. No que se refere à inclusão escolar, estudiosos e pesquisadores, como Mantoan (2003), Crochík (2011b; 2011c), Crochík *et al.* (2011), Sawaia (2014) e Pedrossian e Meneses (2016), indicam que tal modalidade educacional tem enfrentado obstáculos desde a sua implantação. Os autores mencionados apontam que a denominada inclusão escolar ainda se reveste da prática integradora, isto é, da inserção física dos alunos outrora excluídos por diferentes fatores, mas sem abandonar o paradigma tradicional da educação, sem desprender da visão homogênea e padronizada do alunado e sem dar a devida atenção às demandas necessárias para a prática pedagógica acessível e inclusiva para todos. Nesse contexto, a perspectiva normalizadora tem prevalecido em detrimento do reconhecimento e da valorização das diferenças e da diversidade humana. Crochík (2011c) destaca que as atitudes no interior das escolas ditas comuns tendem a manter as práticas sociais de marginalização e de segregação como manifestação do preconceito na direção dos alunos considerados em situação de inclusão, e tendem a reproduzir, no caso específico dos alunos com deficiência, as práticas compensatórias das ditas escolas especializadas. Sawaia (2014), por sua vez, no entendimento da necessidade de discussão e implantação da educação inclusiva, menciona a respeito da dialética presente no termo inclusão pela existência implícita do termo com semântica contrária: a exclusão.

Por seu lado, estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam – Tenor e Deliberato (2015), Ribeiro e Silva (2016) e Souza (2018) – indicam as mesmas conclusões acima expostas, embora sejam particularizadas aos referidos alunos. Porém, trazem considerações outras que se articulam às suas especificidades, como é o caso da ausência do ambiente educativo bilíngue – Língua de Sinais como primeira ou como materna e Língua Oral na modalidade escrita como segunda –, tão necessário aos surdos que sinalizam como meio de respeito à diferença e de acessibilidade aos processos de ensinagem e de aprendizagem. Demais considerações das autoras dizem respeito às lacunas na formação docente em relação às discussões sobre as especificidades dos surdos

que sinalizam, e à difusa prática docente, que deveria, na verdade, favorecer o processo pedagógico inteiramente acessível com vistas à inclusão desses alunos.

Ao considerar todo o exposto até o momento, compreende-se que o movimento inclusivo enfrenta desafios para se estabelecer numa sociedade constituída nas bases da injustiça, da exclusão e na negação das diferenças e da diversidade humana. Sendo a educação escolar uma instituição social importante para a formação dos indivíduos, seria fundamental que seu empenho fosse dirigido à contraposição dos obstáculos existentes na sociedade e que refletem no próprio ambiente escolar e no processo de inclusão, quer seja particularmente dos alunos surdos que sinalizam, quer seja no âmbito geral.

A educação escolar, unilateralmente, não pode resolver os problemas sociais como um todo, mas, segundo as explicações de Crochík e Crochík (2011), a educação escolar precisaria ser, em essência, política. Desse modo, há a necessidade de se separar do aspecto imediato e adaptado às determinações e imposições da sociedade atual e administrada, onde se volta para o desenvolvimento das competências e das habilidades exigidas para as esferas da produção e do consumo de bens materiais e culturais. Precisaria, portanto, dispor de crítica sobre si mesma, sobre a sociedade e sobre a cultura atual. Nessa esteira, precisaria ser substancialmente alterada com o propósito de ser justa e, por conseguinte, inclusiva. Crochík e Crochík (2011) mencionam que essa é uma tarefa árdua, justamente, porque a escola, como dito, tende a estar organizada, em grande medida, de acordo com a organização da sociedade e, como tal, tende a conformar para a adaptação à mesma em detrimento da formação para a emancipação dos indivíduos.

Todavia, antes de se pensar a formação e a inclusão no âmbito escolar, há a importância fundamental de se discutir a respeito da concepção de educação inclusiva que prevalece na prática pedagógica, sendo o foco desta discussão os alunos surdos que sinalizam. Na formação para o magistério com vistas à concepção e à atuação efetivamente inclusiva desse alunado, mas não somente para esse objetivo, torna-se essencial que existam meios e condições de se propiciar a reflexão sobre como tem sido a prática docente e como esta poderia ser. Quanto a este último elemento, não se pretende aqui fazer referência a uma prática pedagógica fechada, sistematizada, inalterada e corriqueira; pelo contrário, pretende-se discutir a importância da diversificação do processo educativo diante

das especificidades dos alunos surdos que sinalizam, e isso implica o aprimoramento constante dos conhecimentos relacionados à educação inclusiva desses alunos. Nesse sentido, as discussões na formação para o magistério e na capacitação e qualificação em constância precisariam trazer à tona os aspectos culturais – que embasam as concepções – envolvidos nessa prática, isto é, se são ou o quanto são repetidoras da dinâmica social excludente. A proposta, no caso, se refere ao estabelecimento de alterações que são necessárias a essa prática – e às concepções a ela associadas –, quer seja no sentido de oferecer condições favoráveis para a inclusão dos alunos surdos que sinalizam – nos aspectos relacional, pedagógico e material –, quer seja no sentido de contraposição à prática excludente no ambiente escolar.

Tais discussões trouxeram o questionamento que motivou a presente pesquisa:

=> O que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns⁸ e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue?

A partir dessa questão foi possível estabelecer o delineamento dos objetivos específicos do estudo com as suas respectivas hipóteses que, por sua vez, encontram-se detalhadas no capítulo três desta produção acadêmica:

(A) Identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes.

(B) Identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito

⁸Também chamadas de “escolas regulares” que, no caso deste estudo, são tomadas como escolas comuns, inclusivas e bilíngues.

de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

Como evidenciado na descrição dos objetivos deste estudo, trata-se de uma proposta de análise da educação denominada de inclusiva bilíngue a partir de relatos de adultos surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns, inclusivas e públicas, e que tenham estudado nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo.

O procedimento de coleta de dados se deu por meio de entrevistas com três participantes voluntários e de diferentes e aleatórias localidades do Brasil – surdos que sinalizam e adultos, egressos de escolas comuns, inclusivas e públicas, e que estudaram nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo – mediante aceite individual de cada participante e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A). As entrevistas ocorreram via aplicativo de reunião *online* – *StreamYard* – conforme disponibilidade de data e horário de cada participante, foram realizadas em Libras e videogravadas – justamente porque a Libras é uma Língua de modalidade visuoespacial – com posterior tradução para a Língua Portuguesa escrita pela pesquisadora responsável. Utilizou-se um roteiro semiestruturado (Apêndice B) para as entrevistas com questões alinhadas ao propósito de obter os relatos dos participantes em relação aos objetivos deste estudo, isto é, obter o seu parecer sobre a sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, o conteúdo dos relatos dos participantes entrevistados foram analisados qualitativamente a partir do aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade e de referências dos estudos surdos e da educação inclusiva. Acrescenta-se que, em todas as etapas do estudo, a pesquisadora responsável garantiu o completo anonimato quanto às identidades dos participantes, a confidencialidade e proteção das imagens videogravadas, e o sigilo absoluto das identidades da(s) instituição(ões) e dos educadores que foram citados pelos participantes da pesquisa.

A justificativa e a relevância desta pesquisa se articulam à busca de analisar os obstáculos da inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam, bem como os seus elementos determinantes, com o intuito de propiciar reflexões sobre

os meios efetivos para superá-los. Nesse contexto, com o objetivo de contribuir com as discussões para o aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue, considera-se fundamental que a verificação do processo educativo escolar tenha em pauta a perspectiva do próprio ex-aluno surdo que sinaliza.

A educação precisa ter meios efetivos para que possa cumprir com o papel formativo distanciado das condições postas pela semiformação cultural, com suas consequências objetivas e subjetivas, que favorecem a exclusão não somente dos alunos surdos, mas de todos. “A educação deve ser voltada para [a individuação e] a diferenciação” (CROCHÍK, 2011a, p. 30). Deve oportunizar a identificação entre os seres humanos, a sensibilidade, a humanização e, sobretudo, as experiências nos termos benjaminianos.

Ademais, após as etapas de fundamentação teórica e conceitual, de procedimento metodológico e de análises, discussões e reflexões relacionando todos os registros desta pesquisa, estabeleceu-se a redação conclusiva do estudo por meio do gênero textual tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (PSA/IP/USP), a ser detalhada nas páginas que seguem.

A título de estruturação, esta tese contém quatro capítulos e as considerações finais; contém, ainda, a lista de referências e, nos apêndices e anexos, o TCLE, o roteiro semiestruturado de entrevista e o Parecer do Comitê de Ética do IP/USP. O primeiro capítulo, intitulado *Educação de surdos que sinalizam: da segregação à “inclusão”*, traz discussões sobre as especificidades dos surdos – especialmente no que se refere à Língua de Sinais –; sobre os principais apontamentos históricos, sociais e de eventos relativos à educação dos surdos antes do movimento inclusivo; e sobre a educação inclusiva com o enfoque para a abordagem bilíngue. No primeiro capítulo há, também, o levantamento de estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam, onde são apresentadas pesquisas com temáticas pertinentes a esta tese, de modo que foi possível destacar nesses produtos os resultados relativos à gestão escolar, à concepção docente e à prática pedagógica. No segundo capítulo, denominado de *Reflexões sobre as determinações socioculturais na educação inclusiva, sobretudo dos alunos surdos que sinalizam*, discute-se as relações entre os elementos socioculturais e a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam, para melhor

esclarecer, as influências e determinações advindas desses elementos que tendem a dificultar a inclusão desses alunos. O terceiro capítulo, sobre os *Caminhos da pesquisa*, está destinado ao detalhamento de como se deu todo o proceder metodológico deste estudo: apresentação dos objetivos com suas respectivas hipóteses; e apresentação do procedimento geral desde a organização dos elementos éticos e formais da pesquisa até o tratamento e a análise dos dados coletados. No último capítulo estão expostos os resultados deste estudo, as análises correspondentes, bem como as reflexões e discussões pertinentes.

Antes de apresentar os principais resultados de modo conciso, importa destacar que as reflexões críticas a serem estabelecidas ao longo desta tese não têm a intenção de atribuir culpa ou responsabilização aos educadores, especialmente aos professores. Assim, essas reflexões críticas não devem ser tomadas como diretamente a esses profissionais, pois, conforme compreensão do que acontece na sociedade contemporânea com toda a sua marca subjetiva e objetiva na vida dos indivíduos, entende-se que as influências socioculturais prevalecem em toda parte e em todas as relações com suas graves consequências, até mesmo nos ambientes formais de educação e nas relações neles estabelecidas. Além do mais, sabe-se que a educação tem se pautado, em grande medida, nos moldes do sistema tradicional, e isso tende a acarretar ainda mais dificuldade para que o educador se perceba na engrenagem sistematizada advinda do sistema mencionado e como reprodutividade social, ou mesmo que venha perceber, as imposições e atribuições que o sobrecarregam e tornam a profissão ainda mais árdua e desgastante, os impedem de estabelecer resistência. Ser educador é uma profissão de significativa relevância que deve ser considerada com grande seriedade e respeito, mas, contrariamente, refere-se a uma profissão extremamente exigente, exaustiva e desvalorizada.

A partir dos relatos dos participantes evidenciou-se nos resultados do estudo a pseudoinclusão como forma de integração, ou a exclusão, propriamente, e a necessidade de intensa mobilização na direção de mudanças na educação de surdos que sinalizam em função de uma série de problemas identificados: ausência de acessibilidade, de equidade, de sentimento de pertencimento e de participação efetiva nas instituições escolares; precária condição para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação desses ex-alunos; carência de relações e de interações entre surdos sinalizantes e ouvintes, sejam os educadores ou os demais

alunos; e reprodutividade de diversos elementos socioculturais no interior das escolas que obstaculizam o movimento inclusivo, como a sistematização social, a padronização, a normalização, a lógica do desempenho e muita manifestação de vários tipos de preconceito. Elementos como educadores e abordagem educacional bilíngues, a Libras como disciplina curricular, a pedagogia visual, o reconhecimento e a valorização das especificidades e potencialidades dos alunos surdos que sinalizam, especialmente da Libras, e o compromisso, a responsabilidade, a reflexão, a formação e as parcerias dos coeducadores em face da inclusão e da formação desses alunos foram apresentados como primordiais para o aprimoramento da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam. Ademais, os achados deste estudo são importantes tendo em vista a necessidade de políticas públicas educacionais para a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam.

1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE SINALIZAM: DA SEGREGAÇÃO À “INCLUSÃO”

Sou surda não quer dizer: “Não ouço.”, Quer dizer: “Compreendi que sou surda.” É uma frase positiva e determinante. [...] porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. [...]. Como diz a minha mãe: “A Emmanuelle recusa ser considerada uma deficiente.” É exacto. Para mim, a língua de sinais corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente [...]. E sobretudo não queria ter que continuar a suportar o ensino oralista. A pedagogia imposta estava a tornar-se num autêntico sofrimento. Estava a destruir a minha vida.

*Emmanuelle Laborit
(1994/2000, p. 48; 89; 90, grifos da autora)*

1.1 – O surdo que sinaliza: especificidades

Com relativa semelhança aos modelos de deficiência que se têm na sociedade atualmente, quais sejam, o biomédico, o social e o biopsicossocial, prevalecem no momento presente duas concepções de surdez, conforme explicam os estudiosos da área: a organicista e a dos estudos surdos. Essas concepções devem ser refletidas e largamente debatidas, justamente, pelos impactos que causam na vida das pessoas com surdez.

A concepção organicista enfatiza, como fica claro pelo termo, o órgão da audição e a falta ou perda desse sentido em algum grau. Assim, o intuito das ações definidas nessa concepção consiste, principalmente, em estabelecer a audição às pessoas com surdez. Ocorre que tais ações tendem a se articularem, significativamente, ao aparato clínico da surdez, e nem tanto aos demais elementos que constituem os indivíduos surdos, conforme explica Skliar (2013). Suscita o pensamento de que seja uma concepção correspondente ao modelo biomédico de deficiência.

A concepção dos estudos surdos, que também evidencia a sua definição já pela expressão, refere-se, em linhas gerais, aos estudos dos elementos considerados como principais pela pessoa com surdez, ou melhor, pela pessoa

surda que se identifica com a Língua de Sinais; além disso, muitos dos estudiosos são surdos que sinalizam ou são ouvintes sensíveis às suas causas. Dito de outra forma, são estudos, em diversas áreas, sobre os surdos que sinalizam, desenvolvidos pelos próprios surdos que sinalizam e por ouvintes envolvidos e que compartilham de seus objetivos; logo, não são mais estudos realizados somente por ouvintes, como ocorreu em parte da história da humanidade, de maneira distante dos surdos e a partir de perspectivas inteiramente de ouvintes. De acordo com Gesser (2009; p. 63-64): “Cientificamente, as práticas discursivas sobre a surdez, antes praticamente exclusivas da área da medicina e da fonoaudiologia, têm sido deslocadas para as áreas da educação, da linguística, da antropologia e da sociologia”, dentre outras. Nesse sentido, essa concepção, a princípio, aparenta ter correspondência com o modelo social de deficiência, mas, na realidade, aproxima-se mais do modelo biopsicossocial mediante análise crítica, por agregar temas importantes para além da surdez conforme compreendida na perspectiva biológica e clínica, sem a intenção de negá-la ou de anulá-la, e por ampliar a discussão com ênfase em diversos outros elementos que constituem os indivíduos surdos que sinalizam.

Um dos pontos de destaque nos estudos surdos diz respeito à priorização da terminologia *surdo*:

Os surdos – e os ouvintes – que se referem a essa concepção [...] são contrários a terminologias com as quais se pretendem fazer menção a eles, como “deficientes” e “mudos” [“surdo-mudos” e “mudinhos”], mas que, na verdade, retomam os preconceitos criados historicamente na sociedade na direção dos surdos. Desse modo, a sua luta pelo termo *surdo* se torna, portanto, uma luta política (SOUZA, 2018, p. 40, grifos da autora).

Por mais que se prefira utilizar a palavra *surdo*, o uso da expressão *a/uma pessoa com deficiência* não está equivocado e denota significativa distinção da expressão *a/o/uma/um deficiente*. Esta última remete aos estereótipos históricos e sociais que reduzem a pessoa exclusivamente à deficiência, e isso no sentido pejorativo atribuído ao termo que representa incapacidade total; já a expressão anterior traz em primeiro lugar o fato de serem pessoas com todas as características que as constituem, inclusive aquela definida clinicamente como deficiência, desde que com coerência semântica, e que demanda especificidades. Por seu lado, os termos *mudo*, *surdo-mudo* e *mudinho* retratam formas

extremamente pejorativas que concentram estereótipos ligados ao capacitismo e à ideia de inabilidade para se expressar, se posicionar, enfim, inabilidade linguística, e isso remete a outra ideia equivocada, a de ausência de Língua como forma de desconsiderar o *status* linguístico da Língua de Sinais. Além do mais, uma parcela dos surdos, como dito e repetido, é falante de Língua de Sinais, mas não há impedimento para a aquisição da oralização, desde que seja da livre e espontânea vontade do indivíduo, e do seu interesse e identificação com essa forma de comunicação. (GESSER, 2009).

Sobre a surdez, especificamente na concepção organicista, há discursos insistentes de que seja algo relativo a um problema, a uma patologia que demandaria tratamento ou à deficiência no sentido pejorativo (GESSER, 2009). Em análise crítica, Gesser (2009) e Perlin (2013) esclarecem que muitos surdos de lares ouvintes, costumeiramente obtêm contato com outros surdos que sinalizam, e assim adquirem a Língua de Sinais, de forma tardia, seja na escola ou não. Isso, por si só, já se configura como muito prejudicial e até violento no sentido da ausência de uma Língua e suas consequências, do isolamento que isso pode acarretar e da tendência a sofrerem imposições que os fazem se ver como deficientes no sentido de ser alguém com desajuste social. De acordo com as autoras em referência, para os estudos surdos, a surdez não é considerada como deficiência nesse contexto pejorativo, pelo contrário, os surdos que sinalizam assumem, nessa perspectiva, uma postura positiva diante da surdez e relatam o orgulho de serem surdos.

Gesser (2009) e Perlin (2013) acrescentam que o problema atribuído à surdez é uma construção social e da perspectiva ouvintista – diz respeito à supervalorização do ser ouvinte em detrimento do ser surdo, é à padronização dos indivíduos a partir do ouvir e da negação da surdez –, inclusive com seu histórico discurso autoafirmativo e normalizador. Nesse sentido, Gesser (2009) diz que a surdez tende a ser um problema para os ouvintes e não para os surdos que sinalizam, dado que para parte significativa deles a surdez é tão natural quanto é ouvir para os ouvintes. Diz, ainda, que os problemas existentes se referem, na verdade, ao preconceito e à exclusão que os surdos vêm sofrendo ao longo dos tempos até o momento atual da sociedade. Vale destacar a fala de uma surda sinalizante a esse respeito:

A surdez é um problema quando a sociedade passa a me ver como um problema. Quando tenho a oportunidade de interagir com pares que me identifico através da língua de sinais, quando tenho a oportunidade de estudar em uma escola que utilize sinais, quando tenho meus direitos assegurados, me sinto apta e capaz (surda entrevistada) (GESSER, 2009, p. 64).

Sobre a ideia de surdez como patologia, cabe lembrar que existem avanços e intervenções importantes na área da saúde e da tecnologia, mas, conforme Gesser (2009) e Perlin (2013), isso não deve significar que a surdez seja uma patologia e que precise de tratamento ou de cura. As autoras explicitam que os indivíduos surdos não são pessoas doentes em razão da surdez⁹.

Quanto ao aspecto da deficiência, Gesser (2009) esclarece que a surdez tende a ser considerada de forma isolada pelo viés clínico¹⁰, já que, em termos de semântica, essa expressão tem o mesmo significado das palavras déficit ou falta

⁹Para complementar essa discussão: todo o aparato clínico e tecnológico disponível no momento em função da surdez oferece condições de acesso aos sons, cada vez mais, com maior e melhor qualidade, mas que, quando desativados, os usuários deixam de acessá-los novamente. Há, também, o fato de que, tanto para os surdos pré-linguísticos como para os pós-linguísticos, não há unanimidade em relação aos benefícios dos aparelhos e próteses auditivas e dos diferentes implantes (GESSER, 2009). Embora as próteses tenham evoluído consideravelmente, Gesser (2009) lembra que para alguns surdos elas geram ainda desconforto por funcionarem como amplificadores sonoros causando barulho e, por vezes, sem sentido e definição, principalmente para surdos pré-linguísticos. Segundo a autora, as consequências podem ser várias, desde uma simples dor de cabeça até elevados níveis de estresse, por exemplo. Os dispositivos de implante, em especial o implante coclear, também não têm alcançado todos os surdos. Os implantes cocleares, por exemplo, são possibilitados mediante cirurgia e precisaria ficar claro aos indivíduos e às suas famílias que há os riscos comuns de um procedimento cirúrgico (pré, trans e pós-operatórias) ou de complicações específicas como infecção (otite), necrose, rejeição, paralisia facial, comprometimento na saúde (por exemplo, enjoos e tonturas incapacitantes), complicações na introdução dos eletrodos e na ativação do aparelho, eventual explante, entre outras (BENTO; BRITO-NETO; SANCHEZ, 2001; BRITO-NETO *et al.*, 2012). Ademais, seria essencial que um trabalho multidisciplinar fosse garantido antes, durante e depois do implante para evitar consequências indesejadas, inclusive, do ponto de vista psicológico. De todo modo, diante dos estudos dos autores da área médica aqui em referência, evidencia-se que para a protetização ou a implantação de dispositivos auriculares precisaria haver cautela e sinceridade em relação às suas reais possibilidades ou consequências. Esse discurso não tem a intenção de negar o empenho e os avanços médicos e tecnológicos e os seus benefícios para muitos surdos, pretende-se somente refletir que tais elementos também fazem parte da constituição da diversidade surda, ou seja, há surdos que os utilizam com satisfação e há os que não os utilizam por diferentes fatores, assim como ocorre com a identificação com a Língua de Sinais e/ou com a oralização e a leitura labial.

¹⁰Gesser (2009) esclarece que, clinicamente, há níveis de surdez entre leve, moderado, severo, profundo e a cofose a depender dos ruídos sonoros, em graus de decibéis, que não são captados pelos ouvidos; e que há tipos de surdez a depender do local do comprometimento do órgão da audição, uni ou bilateralmente: o de transmissão ou de condução se ocorrer no ouvido externo e/ou médio; o neurossensorial ou de percepção se ocorrer no ouvido interno ou no nervo auditivo; e o tipo misto se ocorrer a junção dos outros dois tipos. Sobre as causas, a autora menciona que são variadas e que podem ocorrer em diversos momentos da vida – períodos pré, peri e pós-natal, infância e ao longo da vida, especialmente na velhice –, como fatores congênitos, genéticos, hereditários, anóxia no parto, otite e outros tipos de infecções no próprio indivíduo ou na mãe durante a gestação, ototoxicose, traumas, sequelas de outros acometimentos, exposição intensa e constante a ruídos sonoros em alto volume, presbiacusia, e outros fatores biológicos e ambientais diversos que podem causar a perda total ou parcial da audição.

no sentido de que, de fato, há ausência ou redução da audição em algum grau. Contudo, a autora enfatiza que, social e historicamente, foram atribuídas cargas semânticas pejorativas ao termo deficiência para além do aspecto clínico e que remetem à ideia equivocada de incapacidade total do indivíduo, conforme já explicado antes; enfim, são semânticas associadas, desde sempre, à exclusão desses indivíduos na sociedade. Esse entendimento recorda a discussão de Adorno e Horkheimer (1947/1985b) quando refletem a respeito da injustiça da dominação e crueldade presente no controle do corpo, especialmente no que se refere à produtividade, de modo que as massas irracionalmente aderem à lógica de superiores e inferiores numa relação de amor-ódio pelo corpo.

O movimento surdo – empenho político e social no qual se enfatiza a defesa da Língua de Sinais, a educação bilíngue, a inclusão, a acessibilidade e a equidade social e educacional, e outros direitos específicos aos surdos que sinalizam – não nega a surdez em si – entendida como deficiência auditiva –, ou seja, a ausência ou redução da audição em algum grau, mas nega o sentido preconceituoso que foi atribuído ao termo deficiência e que em nada condiz com os surdos. De todo o exposto, o aspecto que tem maior relevância nesse contexto se relaciona ao fato de que os surdos que sinalizam constituem uma outra forma de ser no mundo, como uma diferença possível – sem a intenção de caracterizar o dualismo igual/diferente, mas, sim, com o objetivo de que todos os indivíduos possam expressar suas diferenças, independentemente das características – e com todas as especificidades que marcam essa diferença, por exemplo, a percepção visual como forte elemento identitário e de aceitação de mundo, e a Língua de Sinais, que é visual, com toda a sua riqueza, complexidade e legitimidade linguística – a ser melhor explanada mais adiante – (PERLIN; QUADROS, 2006; GESSER, 2009; PERLIN, 2013).

Abre-se, aqui, um ponto de reflexão a respeito da percepção visual dos surdos que sinalizam, até mesmo antes da aquisição da Língua de Sinais, pois tal discussão suscita pensar sobre a experiência do olhar com base no que diz Benjamin (1940/2020, p. 143-144, grifos do autor):

Mas no olhar vive a expectativa de ser correspondido por aquele a quem ele se oferece. Quando essa expectativa é correspondida (e, no pensamento, ela tanto pode aplicar-se a um olhar intencional da atenção como ao olhar puro e simples), o olhar vive plenamente a experiência da aura. “A capacidade de percepção é uma forma de

atenção”, escreve Novalis. Essa capacidade de percepção não é outra senão a da aura. A experiência da aura assenta, assim, na transposição de uma forma de reação corrente na sociedade humana para a relação do mundo inerte ou da natureza com o homem. Aquele que é olhado, ou se julga olhado, levanta os olhos. Ter a experiência da aura de um fenômeno significa dotá-lo da capacidade de retribuir o olhar. Os achados da *mémoire involontaire* correspondem a isso (e são, eles também, únicos: escapam à lembrança que procura incorporá-los, sustentando assim um conceito de aura como “o aparecimento único de algo distante”. [...]).

Ocorre que os surdos que sinalizam relatam que a visão é o principal sentido que os permite perceber e pensar o mundo à sua volta, isto é, pelo olhar e pela imaginação os surdos buscam compreender os fatos e as pessoas desde a tenra idade. “Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. [...]. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas” (BENJAMIN, 1928/1987, p. 19). Em muitos casos, a aquisição de linguagem se dá mais tarde, seja da Língua sinalizada e/ou da oralizada, nesse sentido, a percepção visual se soma a esse valioso meio que favorece a conceituação e a compreensão das coisas, e isso possibilitaria maior aprofundamento da experiência do olhar. Contudo, Benjamin (1940/2020, p. 146) fala do impacto da civilização no declínio da aura pela ausência do olhar correspondido muito em razão da sobrecarga de funções ao olhar: “Quem vê sem ouvir fica muito mais inquieto do que aquele que ouve sem ver. Esse fato contém algo de muito característico das grandes cidades... caracterizam-se por um evidente predomínio da atividade do olhar sobre a do ouvido.” Assim, surge o questionamento: como vive o surdo que sinaliza na sociedade que exige tanto do olhar, sendo que a visão é tão essencial para ele e no seu sentido mais amplo, quer seja subjetivo, quer seja objetivo?

Retomando sobre as discussões do movimento surdo, observa-se que, enquanto grupo, o foco dos surdos que sinalizam não necessariamente se articula às questões ligadas, propriamente, à surdez, à deficiência, à falta de algo, mas, sim, às suas especificidades, conforme expressam em seus próprios relatos (LABORIT, 1994/2000; PERLIN; QUADROS, 2006; PERLIN, 2013). Surdez, nesse contexto, não se refere à perda, mas ao ganho surdo diante da postura positiva do ser surdo sinalizante e, assim, “libertando a surdez da estreiteza da visão clínica tradicional” (PÊGO; REICHERT; DINARTE, 2016, p. 318).

Nessa conjuntura, a elaboração, implantação ou implementação de políticas públicas para surdos que sinalizam e em todas os âmbitos da sociedade, em especial naqueles relativos à sua inclusão social e a tudo o que esteja implicado nisso, devem reconhecer, valorizar e respeitar as especificidades pontuadas anteriormente, que são o centro dos estudos, discussões e empenho político do movimento surdo e que tem, principalmente, a presença da voz do próprio surdo que sinaliza – no sentido de protagonismo.

Marcuse (1964/1973) reflete que a sociedade está organizada no sistema de controle das necessidades individuais e sociais – tanto em termos econômicos e produtivos quanto em termos políticos e de *status quo* – por interesses dominantes, de modo a influenciar em tudo na vida dos indivíduos, a estabelecer a alienação e a impedir que se realize a tão desejada transformação social. Contudo, o autor menciona que o reconhecimento desse contexto poderia ocasionar em alguma alteração da racionalidade no sentido de que seria preciso subverter a consciência e o comportamento dos indivíduos para a direção da análise crítica da realidade. Marcuse (1964/1973, p. 15) diz que “[...] a sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases”. O autor continua:

A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social - transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana (MARCUSE, 1964/1973, p. 16).

Porém, também reflete:

A maneira estabelecida de organizar a sociedade é comparada com outras maneiras possíveis, maneiras que se consideram oferecer melhores possibilidades de suavizar a luta do homem pela existência; uma prática histórica específica é comparada com as suas próprias alternativas históricas (MARCUSE, 1964/1973, p. 14).

Assim, o autor pontua os julgamentos de valores que devem suscitar a análise crítica em face da realidade:

1) o julgamento de que a vida humana vale a pena ser vivida, ou, melhor, pode ser ou deve ser tornada digna de se viver. Este julgamento alicerça todo esforço intelectual; é apriorístico para a teoria social, e sua rejeição (que é perfeitamente lógica) rejeita a própria teoria; 2) o julgamento de que, em determinada sociedade,

existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e modos e meios específicos de realizar essas possibilidades (MARCUSE, 1964/1973, p. 14).

Nesse contexto, os movimentos sociais que realizam a crítica da sociedade caracterizada como excludente vislumbram a sua possível e necessária transformação. Os surdos que sinalizam, por sua parte, podem e devem se mobilizar enquanto grupo por desejarem, precisarem e acreditarem que a sociedade os pode ouvir e que, assim, sejam estabelecidas novas formas de relações.

É preciso deixar claro que o posicionamento aqui estabelecido, e com base no movimento surdo, não nega a existência de indivíduos surdos que, no seu pleno direito e desde que por liberdade, vontade e interesse próprios, buscam o que desejam em termos de aparato tecnológico e da área da saúde sobre recursos audíveis ou de oralização. No entanto, considera-se como de extrema relevância que haja reflexão em relação às diferentes situações que se apresentam: há muitos surdos que relatam renascimento ou mudança positiva de vida com o encontro surdo-surdo sinalizante, com a Língua de Sinais e com o movimento surdo (ver LABORIT, 1994/2000; PERLIN; QUADROS, 2006; PERLIN, 2013); há casos, não se pode negar, em que pessoas com surdez afirmam sua opção e satisfação pelo empenho médico e tecnológico em relação aos recursos audíveis existentes e à oralização; há outros em que essa busca gerou frustrações mediante expectativas incertas; há muitos casos em que surdos relatam intenso sofrimento, dor, opressão e prejuízo diante das imposições de recursos audíveis e da oralização; há casos em que ambos os contextos, a Língua de Sinais e os recursos audíveis e/ou de oralização, fazem parte da vida de surdos por opção e de maneira satisfatória; além de outras variadas situações, sejam elas contestáveis ou não.

Assim, o que se questiona são os discursos que geram preconceitos, expectativas frustradas ou coerções; a supervalorização da surdez, em si, e de recursos audíveis e de oralização em detrimento do surdo, para além da surdez; e essa mesma supervalorização em detrimento do indivíduo surdo que sinaliza e de suas especificidades, como a Língua de Sinais, por exemplo. Questiona-se a polarização, o conflito e o desmerecimento de perspectivas em relação à surdez, quando a conciliação entre elas seria de maior proveito e benefício para os surdos

e suas famílias. Os surdos precisam ser respeitados, bem como as suas tendências e a sua identificação entre as diferentes possibilidades existentes.

A crítica deve ser feita contra as imposições prevalecentes, a manutenção da lógica da padronização e da normalização, os discursos carregados de preconceitos que são difundidos e reforçados na sociedade desde muito tempo, e a falta de respeito e de reconhecimento da existência de grupos de pessoas que se diferenciam de algum modo e que se identificam enquanto surdos que sinalizam – nesta expressão não prevalece o não ouvir clinicamente, mas, sim, o agrupamento de pessoas que se distinguem por meio da Língua de Sinais e de outras referências também importantes, são pessoas que se empenham em movimento político em busca de direitos comuns e, principalmente, direitos específicos (WILCOX; WILCOX, 2005; PERLIN; QUADROS, 2006; PERLIN, 2013).

As consequências da lógica da padronização e da normalização, da autoafirmação ouvintista, das ideias e atitudes discriminatórias, da difusão de preconceitos e das imposições causam sofrimento e exclusão aos surdos que sinalizam. Embora Adorno e Horkheimer (1947/1985b) não estivessem se referindo aos surdos, é possível fazer um pareamento entre as discussões: “Quando a dominação da natureza é o verdadeiro objetivo, a [crença nociva de uma tal] ‘inferioridade biológica’ será sempre o estigma por excelência, e a ‘fraqueza’ impressa pela natureza a marca incitando à violência” (p. 203-204, grifos nossos). A título de ilustração arquetípica desse contexto, na sociedade se reproduz desde há muito tempo o equivocado pensamento de que a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos (GESSER, 2009), mas não há razão para se perpetuar esses preconceitos visto que os surdos são tão capazes, autônomos e independentes quanto os ouvintes, e que o fato de não ouvir não os coloca em situação de inferioridade ou de inabilidade em nenhum sentido; ademais, as Línguas de Sinais não estão, de maneira nenhuma, em posição de rebaixamento em relação às oralizadas.

Das referidas especificidades dos surdos que sinalizam, a Língua de Sinais tem considerável destaque. Conforme Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009) e Brito (2010), as Línguas sinalizadas são tão verdadeiras, complexas, completas, vivas e genuínas linguisticamente quanto as oralizadas, e, como se pode notar, somente se diferem em termos de modalidades. A inteira legitimidade linguística das Língua de Sinais foi comprovada pelos estudos pioneiros do linguista William

Stokoe – Sacks (2010) considera Stokoe como gênio e revolucionário por esse feito inédito –, quando pôde demonstrar cientificamente, nos anos de 1960, que a constituição interna da Língua Americana de Sinais apresenta todos os níveis linguísticos que definem uma Língua: fonologia – no caso, quirologia –, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática:

Nenhum linguista, nenhum cientista deu atenção à língua de sinais até fins da década de 1950, quando William Stokoe, jovem medievalista e linguista, encontrou seu caminho para o Gallaudet College. Stokoe pensava ter ido para ensinar Chaucer aos surdos [sinalizantes], mas logo se deu conta de que havia caído, por sorte ou por acaso, num dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo. A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos [não a reconhecendo ou rebaixando-a da categoria de língua verdadeira]. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições (SAKS, 2010, p. 40).

Demais linguistas, surdos que sinalizam e ouvintes, se debruçaram nos estudos gramaticais de diferentes Línguas de Sinais por todo o mundo, inclusive no Brasil, sendo possível confirmar tal comprovação e, ainda, inserindo novas descrições e análises dos diversos fenômenos linguísticos presentes nessas Línguas, já que muitos dos fenômenos linguísticos que ocorrem nas Línguas de modalidade oralizada ocorrem, também, nas sinalizadas, por exemplo, a diacronia, o dinamismo, a variação e o empréstimo linguístico (QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; BRITO, 2010).

Conforme as mesmas autoras, há a difusão da ideia nociva de que a Língua de Sinais seja universal e de que seja uma forma de linguagem distinta de uma Língua, como se fosse mímica, pantomima ou constituída por códigos ou gestos, portanto, reduzindo-a em comparação com as de modalidade oral-auditiva.

Assim como não há Língua Oral universal, de igual maneira não há Língua de Sinais universal, pois cada país tem a sua ou as suas próprias Línguas de Sinais – no Brasil, mais conhecida pela sigla Libras, a Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009) explicitam que não há como conceber a ideia de

Língua de Sinais como universal, pois não se trata de um código ou de qualquer outra forma simplificada de linguagem, mas, sim, de uma Língua com todas as características que contêm e que constituem as Línguas humanas. Gesser (2009) lembra que o que é universal é o impulso natural do ser humano para assimilar e desenvolver Língua, seja qual for a modalidade.

Gesser (2009) explicita que mímica, gestos e pantomima – expressão artística que faz uso de mímicas e de gestos – são formas livres de expressão e de comunicação e nada tem a ver com a Língua de Sinais. Gestos não são sinais, pois estes consistem em unidades linguísticas que compõem as Línguas de Sinais e que apresentam carga semântica convencionada entre os seus falantes, já os gestos, assim como a mímica, são expressões corporais livres e que intencionam algo do tipo fazer ver o objeto representado.

Reduzir a Língua de Sinais a um simples código, também, revela preconceito. O alfabeto manual ou datilologia, por exemplo, consiste, sim, em um código, sendo que, nas palavras de Gesser (2009), cada Língua de Sinais tem a sua própria datilologia. Mas esta não pode ser compreendida, de forma nenhuma, como a Língua de Sinais. Refere-se, simplesmente, a um código constituído de configurações manuais que devem fazer correspondência com as letras do alfabeto – outro código – da Língua Oral local, obviamente que na modalidade escrita, sendo que há, também, a correspondência entre os algarismos numéricos (GESSER, 2009). Trata-se apenas de um recurso das Línguas de Sinais de modo a ser utilizado em momentos pontuais da conversação. Afirmar que se trata da própria Língua de Sinais ou que esta seja constituída por um código é o mesmo que desvalorizá-la e não a reconhecer como Língua.

Nesse sentido, conforme elucida Gesser (2009), pensar a Língua de Sinais como mera linguagem simplificada, como universal, como gestos, mímica, pantomima ou código demonstra: o não reconhecimento da capacidade cognitiva e linguística do surdo que sinaliza; o não reconhecimento do surdo que sinaliza como ser humano, e isso reverbera a concepção aristotélica – a ser mencionada mais adiante; e, também, a negação da legitimidade linguística da Língua de Sinais, como se fosse qualquer forma simples de comunicação. Os julgamentos que reduzem as Línguas de Sinais são manifestações de preconceito em relação a essa modalidade linguística e, diretamente, aos surdos que sinalizam por estarem,

de certa forma, atreladas à negação de sua capacidade de adquirir, desenvolver e aprimorar uma Língua verdadeira e tão rica como é a Língua de Sinais.

Gesser (2009) destaca, ainda, que há muitos outros preconceitos tendo a Língua de Sinais e, conseqüentemente, o surdo que sinaliza como alvos, como é o caso de acreditar e difundir a ideia de que a Língua de Sinais não tenha gramática, que seja artificializada, exclusivamente icônica, limitada, primitiva e ágrafa.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009), como Línguas verdadeiras, as Línguas de Sinais são tão espontâneas quanto qualquer Língua Oral; assim, não podem ser compreendidas como artificiais. Elas emergem da interação entre surdos que com elas se identificam e da necessidade e capacidade natural humana para o aspecto da linguagem na sua forma mais complexa. Brito (2010) acrescenta que, como Língua legítima, não há como negar que as Línguas de Sinais tenham gramática, sendo que, assim como ocorre com as de modalidade oral-auditiva, cada qual tem a sua diferenciada, autônoma e independente estrutura gramatical.

Julgar a Língua de Sinais como exclusivamente icônica recai, novamente, na ideia de mímica. Esse julgamento, de acordo com Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009), decorre do fato de que o canal de percepção das Línguas de Sinais seja o visual, onde os sinais são articulados no espaço por meio das mãos e de expressões faciais e corporais: modalidade sinalizada ou visuoespacial. As mesmas autoras descrevem que, embora exista um grau elevado de sinais icônicos, é importante destacar que essa característica não é exclusividade das Línguas de Sinais, pois a iconicidade das Línguas Oraís é representada pelas onomatopeias. Outra questão essencial que as autoras observam é que, mesmo havendo sinais icônicos, como já dito, isso não significa que as Línguas de Sinais sejam exclusivamente icônicas, pois há também o aspecto da arbitrariedade, tal como ocorre em todas as modalidades linguísticas.

O pensamento contrário ao da possibilidade de se expressar conceitos abstratos e complexos em Língua de Sinais refere-se à crença equivocada de que ela seja limitada, primitiva e simplificada. Assim como ocorre com as Línguas Oraís, Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009) descrevem que é possível comunicar qualquer ideia ou conceito em Línguas de Sinais, sejam eles sentimentais, acadêmicos, políticos, poéticos, literários, psicológicos, enfim, tal possibilidade abrange todas as temáticas, tipologias e gêneros discursivos existentes.

Um último aspecto a ser pontuado diz respeito à grafia das Línguas de Sinais. Já existem sistemas que possibilitam escrever em Língua de Sinais, por exemplo, a *SignWriting* (SW – SUTTON, 1990), de origem estrangeira, a Escrita de Língua de Sinais (ELiS – BARROS, 2015), a VisoGrafia (BENASSI, 2018), e o Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL – LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019), sendo as três de origem brasileira. Interessante observar que os distintos caracteres desses códigos de escrita de sinais correspondem aos parâmetros fonológicos das Línguas de Sinais, assim como ocorre, também, na escrita das Línguas Orais.

1.2 – O surdo que sinaliza: apontamentos históricos, sociais e educacionais anteriores ao movimento inclusivo

Discutir a respeito do tema deste capítulo remete à importância de se pontuar alguns elementos de como o surdo foi compreendido e tratado ao longo da história da humanidade, sobretudo antes das primeiras discussões – datadas no século XVI – e consequente processo de institucionalização educacional para surdos – datado no século XVIII. São poucos os registros históricos concernentes às pessoas surdas antes desse período, e esse aspecto suscita a análise de um possível significado que não corresponde, necessariamente, à ausência de pessoas surdas nas diferentes localidades e nos distintos momentos históricos, mas, sim, à sua total exclusão dos contextos sociais. Esse significado marca, de certa maneira, a indiferença generalizada em relação a pessoas que estavam presentes e, ao mesmo tempo, inexistentes no sentido de anulação social. A partir do que foi exposto e tendo Silva (1987) como referência, serão destacados aqui alguns registros históricos mais remotos relacionados ao que atualmente se compreende por pessoas com deficiência de modo geral, na compreensão de que os surdos poderiam, ou não, estar associados como tal.

Em que pese cada conjuntura social, histórica e cultural, e do conhecimento que cada qual detinha, a literatura traz, pontualmente, dados referentes às diversas concepções sobre as pessoas com deficiência, sendo que a maior parte delas pode ser considerada, atualmente, como impulsionadora de práticas bárbaras.

De acordo com Silva (1987), há deficiências e doenças desde que existem humanos na Terra. O autor explica que antropólogos e historiadores têm perspectivas divergentes no que concerne aos tratamentos dos indivíduos pré-históricos para com as pessoas idosas, com enfermidades, com machucaduras consideradas incapacitantes, com deficiência ou com alguma marca de diferença da maioria, seja física ou de comportamento: uma das perspectivas diz respeito a atitudes de certa tolerância ou até mesmo de cuidados específicos de grupos considerados mais desenvolvidos; já a outra, tida como a mais comum entre diferentes grupos, diz respeito a atitudes de extermínio ou de abandono à própria sorte. Nesse contexto de morte ou de abandono, o autor descreve que, muito provavelmente e sem generalizações, as causas de tais atitudes nos primórdios da humanidade se deram, em grande medida, pelas dificuldades atribuídas a essas pessoas em função da luta pela sobrevivência dos grupos – especialmente no modo de vida nômade ou seminômade –, das longas viagens, dos enfrentamentos em relação às intempéries da natureza, dos conflitos entre grupos e, também, dos fatores ligados ao misticismo, ao medo das divindades ou daquilo que não se conhecia.

Comprovadamente tanto a existência quanto o tratamento de males diversos no seio das populações primitivas e pré-históricas sempre estiveram ligados à magia. [...]. Cada povo ou cada tribo, por experiências acumuladas e por observações próprias, foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males. Por uma questão de sobrevivência da raça apenas, cuidados um pouco diferenciados podem ter sido dados às mães e aos recém-nascidos – desde que perfeitos e, conforme as circunstâncias, desde que do sexo masculino. É quase certo que uma criança nascida com “aleijões” ou aparentando fraqueza extrema terá sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários (SILVA, 1987, s/p, grifo nosso).

Conforme já pôde ser mencionado, sobre os surdos não se encontra registros específicos do período mais remoto da humanidade, mas sabe-se que, antes do desenvolvimento da oralidade, elementos como gestos ou ruídos situavam a comunicação entre os indivíduos, e nisso cogita-se que os surdos não estariam, necessariamente, excluídos. No entanto, Lima e Rückert (2020) pontuam em seu estudo que, com o desenvolvimento da modalidade fonoauditiva de maneira mais articulada e complexa, o indivíduo que mantinha a comunicação pelas mãos acabava por sofrer discriminação e exclusão. De acordo com os

autores, foi a partir da evolução da comunicação oral que outras formas de comunicação existentes, como no caso da gestual, passaram a ser inferiorizadas e ligadas à incapacidade, e, desde então, isso ficou marcado em toda a história da humanidade.

A despeito de todo o desenvolvimento de muitas civilizações da antiguidade, com destaque para os egípcios, gregos e romanos, a maior parte das pessoas com deficiência continuou a ser tratada de maneira desumana. As inovações como a escrita, além da organização social, das formas de lidar com a produtividade, das crenças, enfim, das características que constituíam cada civilização e em momentos distintos, refletiram em como as pessoas com deficiência ou com alguma diferença foram vistas. (SILVA, 1987).

De todo modo, importantes nomes da antiguidade deram seus pareceres a respeito da pessoa com deficiência de modo geral e, também, do surdo em específico, com perspectivas consideradas na atualidade um tanto cruéis e desumanas. Destacam-se os filósofos da Grécia Antiga, Platão e Aristóteles:

Sócrates: Os filhos nascidos de homens valentes serão levados ao berço comum e confiados a amas de leite que terão habitações à parte num quarteirão específico da cidade. Ao contrário, os filhos dos menos vigorosos e dos outros que tiverem nascido com alguma “deformação” serão mantidos escondidos, como convém, em local desconhecido e secreto (PLATÃO, —/2017, p. 173, grifo nosso).

Quanto a saber quais os filhos que devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança “disforme”. Sobre o número de filhos (porque o número de nascimentos deve sempre ser limitado), se os costumes não permitem que sejam abandonados, e se alguns casamentos são tão fecundos que ultrapassam o limite fixado de nascimentos, é preciso provocar o aborto antes que o feto receba animação e vida (ARISTÓTELES, —/2017, p. 147, grifo nosso).

Fica evidente que, na visão dos filósofos em referência, as crianças que nasciam com alguma diferença deveriam ficar à margem da sociedade, segregadas, sem nenhum tipo de contato e aos cuidados de pessoas também postas à margem, ou serem eliminadas por falta de cuidado. Ou ainda, conforme a orientação de Aristóteles, as famílias que já tinham algum filho com deficiência não poderiam ter nova gestação, mas se ocorresse, deveria ser interrompida em função da condição da criança anterior. Essas são, indubitavelmente, perspectivas atualmente consideradas bárbaras.

Especificamente, sobre o surdo, Aristóteles dizia:

[...] se exprime pela linguagem, que é exclusiva do homem. Todo o ser que produz uma linguagem também tem voz; mas nem todos os que têm voz produzem uma linguagem. Os surdos de nascimento são também mudos [termo utilizado na época, mas que atualmente é considerado pejorativo]. São capazes de emitir sons, mas não têm propriamente uma linguagem articulada (ARISTÓTELES, —/2006, p. 536b).

Sendo a linguagem entendida por Aristóteles como uma condição exclusivamente humana e ligada, necessariamente, ao pensamento e à razão, que, por sua vez, era o que diferenciava os homens dos animais, e sendo a voz, para ele, algo separado da linguagem, do pensamento e da razão, logo, o surdo que expressava a voz, mas era tido como mudo no aspecto da linguagem – aspecto este bastante distinto de como se compreende atualmente a questão da mudez em relação à linguagem, conforme já foi mencionado –, não seria sequer considerado humano ou dotado de pensamento e de razão. Somado ao aspecto da mudez pontuado por Aristóteles, Souza (2018) lembra que o filósofo tomava a audição como fundamental para desenvolver a inteligência e o conhecimento, sendo que, sem ela, o filósofo supunha que, naturalmente, não seria possível o indivíduo aprender e se desenvolver.

Ainda referente a esse período, Souza (2018) se apoia em Sacks (2010) ao resumir sobre o tratamento impiedoso aos surdos e às demais pessoas com deficiência:

[...] os poucos registros históricos contam que, na antiguidade, os surdos foram expostos em altares pelos egípcios por acreditarem que havia ligação direta entre eles e as divindades, já os gregos e os romanos tinham como prática eliminá-los da mesma forma que faziam com as demais crianças com deficiência. Além disso, [...] os surdos também foram enclausurados, escravizados, abandonados à própria sorte, ou viviam à margem das sociedades em condições de extrema miséria (p. 37).

A autora lembra que as motivações dessas atitudes consistiram em mitos, crenças, medos, vergonha, entre outras, pois essas pessoas eram tidas das formas mais inusitadas e, até mesmo, como indignas nas diferentes sociedades. Porém, de acordo com Silva (1987), novas concepções foram ascendendo a partir do cristianismo em relação à defesa da vida e ao fim do infanticídio, e, conjuntamente, novas leis foram estabelecidas. Mais tarde, ele ainda explicita, compreendendo

entre o final da antiguidade e a era medieval, foram instituídos hospitais e asilos em algumas sociedades em função das pessoas com diferentes características, dentre as quais, a deficiência, de modo que os objetivos podem ser demarcados como assistência ou, até mesmo, algo relativo à higienização social:

Do século XII em diante os hospitais, que conforme vimos eram organizados e mantidos por religiosos recolhidos em mosteiros ou abadias, salvo raras e muito honrosas exceções, ainda misturavam pessoas doentes com as que não tinham meios de subsistência e dentre estas ficavam sempre os portadores de deficiências [expressão esta não mais utilizada atualmente] físicas e sensoriais mais graves. Esses hospitais foram a pouco e pouco sendo secularizados e, devido às consequências cada vez mais sérias da concentração urbana, da falta de cuidados básicos com a saúde e da inexistência de medidas de saneamento básico e outras, um volume muito mais expressivo de doentes levou ao aumento substancial de seu número (SILVA, 1987, s/p).

Muito embora diferentes sociedades ainda mantivessem, de forma significativa, a cultura do extermínio, da escravização, do abandono, do enclausuramento e de demais práticas bárbaras, a institucionalização dos indivíduos que foram considerados como desafortunados no período medieval ganhou novos traços na modernidade (SILVA, 1987). Além dos aspectos da assistência e da higienização social já referidos, é possível considerar a presença de outros interesses no processo de institucionalização: Adorno e Horkheimer (1947/1985b) pontuam que a relação com o corpo era estabelecida pela habilidade e destreza em função da dominação, isto é, o cuidado com o corpo tinha como pano de fundo e pela ingenuidade das massas uma função social; nesse contexto, os autores refletem a contradição em face do corpo que se anseia enaltecê-lo e, ao mesmo tempo, destruir, assim “como os amantes da natureza com a caça” (p. 193):

Não há mais nenhum meio capaz de exprimir essa contradição. Ela se realiza com a seriedade obstinada do mundo do qual desapareceram a arte, o pensamento, a negatividade. Os homens se tornaram tão radicalmente alienados uns dos outros e à natureza que a única coisa que ainda sabem é: para que precisam uns dos outros e o que se infligem mutuamente. Cada um é um fator, o sujeito ou o objeto de uma prática qualquer, algo com quem se conta ou não se precisa mais contar (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985b, p. 208).

De todo modo, surgiram, então, novas discussões relativas às especificidades no processo de institucionalização das pessoas com deficiência,

como foi o caso dos surdos. Assim, a partir deste momento textual já é possível descrever fatos históricos pontuais com exclusividade aos surdos – Quadro 1, a seguir –, sendo que o primeiro dado, conforme traz Silva (1987), diz respeito à forte negação de renomados estudiosos da época, como Jerônimo Cardan, em relação ao princípio aristotélico sobre os surdos, e que ainda reverberava, significativamente, em diferentes localidades e sociedades daquele tempo. Diante do objeto de estudo aqui em discussão, os apontamentos a seguir voltam-se para o campo da educação dos surdos.

**Quadro 1 – Principais personalidades
e dados históricos relacionados aos surdos**

Personalidades, dados históricos e seus respectivos contextos	
Jerônimo Cardan (1501-1576) - médico italiano	Foi o pioneiro ao afirmar que os surdos poderiam aprender e, assim, deveriam receber instrução educacional. Cardan, que tinha um filho surdo, concluiu que o fato de ser surdo em nada prejudicava a inteligência da criança, e dizia que a comunicação poderia ser por meio de sinais.
Pedro Ponce de León (1520-1584) - monge beneditino espanhol	O monge é considerado como o primeiro professor de surdos. De início, ensinou a Língua Espanhola nas modalidades oralizada e escrita aos nobres irmãos surdos de Castilhas, Francisco e Pedro Velasco. Como monge, lançou mão do alfabeto manual utilizado no interior de mosteiros em razão do voto de silêncio, elemento esse que foi de grande interesse pelos surdos por ser essencialmente visual. Dessa forma, o monge se tornou referência para o ensino de surdos de famílias nobres da Espanha.
Juan Pablo Bonet (1579-1633) - militar espanhol	Consta que era bastante culto e que deu continuidade ao trabalho de Ponce de León no ensino de surdos de famílias nobres da Espanha. Utilizou o mesmo recurso do alfabeto manual do monge. Em 1620, realizou a primeira publicação sobre educação de surdos com ênfase à fala oral: <i>Reduccion de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos</i> .
Charles Michel de L'Épée (1712-1789) - abade francês	Por ter conhecido alguns surdos de Paris e ter aprendido a Língua Francesa de Sinais com eles, teve interesse em estudá-la. Ficou marcado, também, por ter aberto a própria casa para ensinar os surdos pobres de Paris por meio da Língua de Sinais e por ter criado uma metodologia para esse ensino que ele chamou de Sinais Metódicos. Empenhou-se de tal maneira que fundou o primeiro Instituto de Educação de Surdos de Paris, em 1755, atendendo surdos pobres e ricos, já que a Instituição era de cunho privado e público. Foi forte defensor da Língua de Sinais e do que hoje se denomina como abordagem educacional bilíngue.
Samuel Heinicke (1729-1790) - pastor de nacionalidade alemã	Em 1778, fundou, na Alemanha, a primeira Instituição oralista para surdos, pois tinha a convicção de que esse era o método ideal para a educação de surdos. Conhecido como o pai do

<p>Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) - educador estadunidense</p>	<p>oralismo puro e com a sua visão totalmente antagônica a de L'Épée, ficou marcado, também, pela discussão emblemática com o rival, em que ambos defendiam as suas respectivas abordagens educacionais para surdos.</p>
<p>Ernest Huet (1822-1—) - professor surdo francês</p>	<p>Frequentou o Instituto de Paris e, ao retornar aos Estados Unidos com o professor surdo francês Laurent Clerc (1785-1869), fundou a primeira escola de surdos dos Estados Unidos com bastante valorização à Língua de Sinais.</p>
<p>Congresso Internacional de Educação de Surdos Milão - Itália (11 de setembro de 1880)</p>	<p>Ex-aluno do Instituto de Paris, fundado por L'Épée, Huet veio ao Brasil com apoio de Dom Pedro II para fundar o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), evento este que ocorreu em 1857. O Ines está localizado desde a sua fundação no mesmo lugar, na cidade do Rio de Janeiro, e encontra-se em pleno funcionamento até a atualidade. Iniciou os atendimentos por meio da valorização da Língua de Sinais, mas passou por diversas mudanças em termos de métodos e de abordagens, inclusive pelo oralismo. Atualmente enfatiza a abordagem bilíngue. Consta que, no início, ainda na fase de internato para meninos, houve, de certa forma, uma junção dos sinais dos surdos de diferentes estados brasileiros e os da Língua de Sinais Francesa por influência do professor Huet. Esse movimento espontâneo, somado às associações oficiais de surdos sinalizantes que emergiram mais tarde pelo Brasil, permitiram que houvesse uma forma de unificar, em alguma medida, a Língua de Sinais no Brasil — atualmente conhecida pela sigla Libras¹¹, conforme já foi mencionado antes.</p>
	<p>Marco tido como trágico na história dos surdos sinalizantes de todo o mundo, o chamado Congresso de Milão teve como objetivo a discussão sobre os diferentes métodos de ensino de surdos que ganhavam força pelo mundo: o uso da Língua de Sinais em contraposição ao oralismo, e também a abordagem chamada de mista que envolvia sinais e oralização. Nesse evento, que teve significativa influência do oralista Alexander Graham Bell (1847-1922), foi estabelecida uma votação para escolher apenas uma das três abordagens. Ocorre que os professores surdos defensores da Língua de Sinais foram barrados de participar ou de discursar e, conseqüentemente, de votar. Consta que houve uma série de estratégias demandadas pelos defensores do oralismo puro para que o seu método viesse a ser o escolhido, e o foi com 160 votos contra somente 4 para a abordagem com o uso da Língua de Sinais. Embora alguns países tenham resistido à imposição, o oralismo puro acabou se espalhando pelo mundo. Em sua proposta, a Língua de Sinais foi coercitivamente proibida com a justificativa de que atrapalharia o processo de oralização, de modo que os surdos sinalizantes eram severamente castigados, física e psicologicamente, caso fossem surpreendidos falando em Língua de Sinais, isto é, na sua própria Língua. Assim, os surdos sinalizavam às escondidas como forma de se preservar das punições. O objetivo do oralismo era que todos os surdos aprendessem, obrigatoriamente, a fala oral, a leitura labial e que usassem próteses auditivas, ou seja, o</p>

¹¹Importante esclarecer que a Libras não é a única Língua de Sinais existente no Brasil.

cunho era o do ouvintismo, o da reabilitação no sentido de negar a surdez e de torná-los ouvintes de maneira impositiva mediante os padrões de normalização social. A abordagem oralista perdurou por aproximadamente um século e trouxe uma série de prejuízos aos surdos que se identificavam com a Língua de Sinais. Prejuízos tais em termos psicológicos, diante da forte opressão vivida, e de desenvolvimento acadêmico e social, diante da negligência prevaemente em relação à sua formação.

Fontes: Silva (1987), Rocha (2008), Sacks (2010) e Guedes (2012).

Nota-se que, nos séculos XVIII, XIX e XX, a educação dita especializada para surdos já estava em vigor por todo o mundo. No último século houve uma série de mudanças nas instituições educacionais de surdos, em especial, no que se refere à abordagem:

No início da década de 1970, o oralismo que imperou exclusivo durante 96 anos entrou em reversão, e a “comunicação total” (o uso conjunto da língua de sinais e da língua falada) foi introduzida (ou reintroduzida, como havia sido muito comum, em vários países, um século e meio antes) (SACKS, 2010, p. 73, grifo do autor).

Contudo, a comunicação total passou rapidamente e, mediante o movimento surdo que se identifica com a Língua de Sinais e o apoio científico em relação a essa modalidade linguística, ambos por todo o mundo e não sendo diferente no Brasil, a abordagem bilíngue vem ganhando força desde a segunda metade do século XX. Como já foi possível observar, a abordagem educacional bilíngue refere-se à valorização e ao reconhecimento da Língua de Sinais como a Língua própria dos surdos que, evidentemente, com ela se identificam linguisticamente. Dessa maneira, orienta-se que seja estabelecido todo e qualquer processo educativo de surdos que sinalizam tendo-a como meio primordial de comunicação, de expressão, de instrução e de favorecimento da acessibilidade linguística. Por essas razões que se discute densamente na atualidade sobre a modalidade educacional inclusiva ser, necessariamente, bilíngue. (SOUZA, 2018).

Importa trazer um adendo a respeito da transição da chamada educação especial para a atual inclusão educacional, pois é preciso pontuar que se trata, antes de tudo, de duas modalidades totalmente distintas.

A educação especial consiste em uma modalidade anterior à da educação inclusiva em que se mantinha muitos alunos em instituições ditas especiais e fora da escola comum, e isso atualmente tem sido compreendido como exclusão e

discriminação – segregação e marginalização. Tais instituições foram denominadas como especiais porque tinham como objetivo atender alunos com deficiência – ou com outras características – que, dentre outras alcunhas, foram chamados de especiais, mas também porque, em dado momento, passou a atender grupos considerados afins em termos de deficiências – ou de outras características –, como no caso das instituições para surdos. Entretanto, esses tais atendimentos não necessariamente reconheciam ou respeitavam as especificidades e não visavam a aprendizagem, o desenvolvimento e o avanço de cada aluno em relação à sua formação. Pelo contrário, no início registrou-se como propósito o acolhimento, o assistencialismo ou a chamada higienização social por meio de abrigos, asilos, hospitais e orfanatos (SILVA, 1987); séculos mais tarde, já na contemporaneidade, registrou-se o propósito da compensação, no sentido de capacitismo, e o da normalização, no sentido de buscar reabilitar para adaptar e normalizar os indivíduos para a vida em sociedade, sendo esta, portanto, marcada como padronizada e excludente (SASSAKI, 1997). Apesar de Adorno e Horkheimer (1947/1985b) não se referirem, propriamente, à temática da educação de surdos, a discussão apresentada remete à seguinte reflexão dos autores: “O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado” (p. 191).

De todo modo, não se pode negar, por mais que tenham sido bastante questionáveis e nada apropriadas em comparação com a dinâmica defendida pelo movimento inclusivo, as instituições chamadas de especiais cumpriram o seu papel na história e no movimento social, seja na fase de higienização ou nas posteriores, porque antes disso, como já pôde ser referido antes, as pessoas com deficiência foram assassinadas, abandonadas, escravizadas, enclausuradas, enfim, sofreram exclusão e outras diversas formas de violência ao longo da história da humanidade. Assim, no movimento da humanidade e no curso da história, as instituições denominadas como especializadas, embora fossem excludentes, podem ser compreendidas como um passo ou uma etapa importante, em dado momento, na direção do movimento inclusivo, mas que precisam ser superadas e que o empenho seja voltado inteiramente para a inclusão.

No entanto, o momento atual é de dificuldades no processo de transição da educação especial para a inclusão. Mesmo que se tenha avançado

significativamente, ainda há vários obstáculos sociais, objetivos e subjetivos que precisam ser suplantados na implementação da inclusão social e escolar. A mencionada transição vem durando décadas e muitas pessoas ainda associam as duas modalidades, educação especial e educação inclusiva, por fatores variados como o preconceito, o conformismo, a falta de compreensão do significado da inclusão, a fixação no modelo da educação especial, entre outros fatores. Evidentemente que as características da sociedade com valores adaptativos, padronizados, competitivos e excludentes têm grande peso nesses obstáculos e nas atitudes correspondentes.

Embora Adorno (1967/2020) não tenha discutido sobre a educação inclusiva, é possível estabelecer um paralelo com a sua discussão com Helmut Becker sobre a educação para a emancipação:

Adorno — [...] No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida” Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. [...] então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (p. 198, grifos do autor).

O mesmo pode ser dito em relação à educação inclusiva, já que não se pode dizer que essa modalidade educacional esteja em estado de suficiência, mas, sim, em movimento para uma possibilidade, desde que em análise crítica em face de seus obstáculos.

Adorno (1967/2020) continua a sua reflexão:

O motivo evidentemente [das dificuldades que se opõem à emancipação] é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões

semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (p. 198-199, grifo do autor).

Do mesmo modo, os obstáculos da educação inclusiva envolvem as contradições presentes na sociedade caracterizada como excludente, padronizada e com significativa difusão de preconceitos, em que até mesmo a escola e seus educadores podem estar emaranhados no seu sistema administrado. Favorecer a educação inclusiva requer o que Adorno (1967/2020) diz ser necessário para a educação para a emancipação, isto é, a orientação da energia para uma educação que venha se contrapor aos mediadores sociais da administração e para a resistência.

Por sua parte, a educação inclusiva tem como propósito que todos compartilhem de uma educação que tenha escopo comum, obviamente entendido que com o objetivo tanto de formação de cada indivíduo quanto do que se almeja em relação à transformação social – dada a importância da inclusão ser, também, estabelecida na sociedade como um todo –, desde que todas as especificidades sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Tais especificidades não devem significar que essas pessoas sejam consideradas especiais como ocorria na educação especial com sua frente de atendimento de compensação ou de normalização. Daí a importância fundamental de uma educação para todos e para a diversidade humana, portanto, com equidade no processo educativo, o que não deve ser lido como igualdade no processo, mas, sim, igualdade de direitos. A separação dos alunos em instituições ditas especiais reflete o que acontece na sociedade, em todos os seus espaços, com forte tendência a apartar, segregar, marginalizar e excluir a todos, principalmente os grupos considerados como fora dos padrões impostos, inventados e legitimados na sociedade moderna e administrada.

A educação inclusiva não diz respeito somente a pessoas com deficiência, como muitos equivocadamente pensam. Aliás, o movimento inclusivo abrange a todos, especialmente os indivíduos e grupos considerados minorizados que são historicamente discriminados na sociedade:

[...] inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo

particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20).

Ocorre que ainda persiste a concepção de associação da educação especial com a educação inclusiva, e isso tende a ser um complicador nocivo porque mantém as antigas práticas da educação especial e dificulta que a inclusão avance. Estabelecer a junção das modalidades e, conseqüentemente, de concepções e de práticas correspondentes, revela a ideia equivocada de que a inclusão, nos moldes da integração – desenha-se como repetição da educação especial no interior da escola comum –, esteja direcionada apenas às pessoas com deficiência que, por sua vez, foram o principal foco da educação especial. Conforme Booth e Ainscow (2011), essa é uma visão bastante problemática. Essa perspectiva não tem mais sentido a partir da ascensão do movimento inclusivo. A educação inclusiva não está contida na chamada educação especial ou vice-versa, pois são modalidades com objetivos totalmente distintos. Pensar nessa junção demonstra falta de clareza do que significa a inclusão em toda a sua relevância e, ainda, acaba por favorecer a chamada integração. Todavia, sendo todo esse processo compreendido como movimento de transição, vislumbra-se a possibilidade de avanço da educação inclusiva e da conseqüente superação dos obstáculos existentes: “A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 40).

No próximo subcapítulo serão enunciadas mais explicações a respeito da educação inclusiva e com maior ênfase ao aluno surdo que sinaliza.

1.3 – O surdo que sinaliza e a educação inclusiva bilíngue

O movimento social com propósito inclusivo surgiu em meados do século XX, em níveis nacional e internacional, principalmente, em razão do empenho político de grupos considerados minorizados, seja de gênero, raça e etnia, deficiência, entre outros, que chamaram a atenção para a questão da exclusão e da discriminação sofrida por eles na sociedade como um todo. O apoio científico em diferentes áreas foi, também, de fundamental importância, como no caso da já

explicitada legitimidade linguística das Línguas de Sinais. O movimento inclusivo ganhou força na segunda metade do referido século com a implantação de políticas resultantes de encontros mundiais e continentais, sobretudo na área da educação, sendo o documento marco desse processo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmado na Conferência de Jomtien (ONU/Unesco, 1990). Nessa esteira, o Brasil também pôde contar com o estabelecimento de políticas públicas de inclusão social e educacional.

As preocupações do referido movimento, especialmente na área da educação, situavam-se e situam-se no reconhecimento e na valorização da diversidade humana e das diferenças, na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de forma a atender as especificidades de cada um, na promoção da equidade no processo educativo, na eliminação das barreiras objetivas e subjetivas e no estabelecimento da escola comum a todos e sem discriminação.

Ações para alcançar esses propósitos vêm sendo implementadas no Brasil desde então, como o aprimoramento da formação para o magistério, a exemplo da inserção nas licenciaturas das disciplinas de Libras e de Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos que sinalizam; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a contratação de novos profissionais educadores na escola, como é o caso dos tradutores e intérpretes de Libras; entre outras importantes ações (SOUZA, 2018). Contudo, apesar dos avanços, ainda há muito o que ser feito em termos de mudanças na escola e no sistema educativo como um todo, a fim de favorecer a educação inclusiva para todos. Sendo a inclusão para todos e, portanto, para a diversidade humana e as diferenças, logo, não cabe mais manter a educação sistematizada nos moldes tradicionais, padronizada e excludente como reflexo da sociedade e de elementos que reverberam do processo histórico; assim, conforme declara Crochík (2011b), é preciso mudá-la e com certa urgência.

Falar de inclusão social e de educação para todos implica igualdade de direitos, como já pôde ser mencionado anteriormente, mas no sentido de que todos possam se diferenciar, e não no sentido de mera adaptação do indivíduo a um sistema padronizado e que nega as suas especificidades.

Adorno e Horkheimer (1947/1985c, p. 24, grifo dos autores) comentaram a dificuldade de diferenciação do indivíduo na sociedade administrada e das consequências desse processo:

Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. [...]. Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos. [...]. Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza. Tal foi o rumo tomado pela civilização europeia. A abstração, que é o instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objetos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ele eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação. Sob o domínio nivelador do abstrato, que transforma todas as coisas na natureza em algo de reproduzível, e da indústria, para a qual esse domínio do abstrato prepara o reproduzível, os próprios liberados acabaram por se transformar naquele “destacamento” que Hegel designou como o resultado do esclarecimento.

Por seu lado, a inclusão social e educacional dos surdos sinalizantes, que pressupõe igualdade de direitos, não deve significar tornar o surdo um ouvinte, como se quis no movimento oralista, e não deve igualar surdos e ouvintes no que se refere aos mesmos direitos para todos partindo somente da perspectiva do ouvinte. Pelo contrário, refere-se à garantia de direitos equitativos, de forma justa, e isso significa: ser, propriamente, igual enquanto ser humano e, portanto, com direitos com escopo comum, mas podendo ser diferente; e ter direitos específicos diante das diferenças e especificidades que se apresentam e que precisam ser reconhecidas e respeitadas na sociedade, incluindo, obviamente, as instituições educacionais.

Em consonância com Crochík e Crochík (2011), reflete-se que os propósitos da educação inclusiva precisam mirar: a superação dos obstáculos existentes e que provêm, em grande medida, da organização da sociedade atual; o avanço para além do próprio movimento inclusivo; e a formação acadêmica e humana para todos, para que possam conviver valorizando a diversidade, as diferenças e, sobretudo, a humanidade de todos e de cada um. Promover a inclusão envolve não somente alterações na prática pedagógica para torná-la acessível a todos, mas demanda, também, alterações na organização e dinâmica da escola e, principalmente, nas atitudes, concepções e discursos dos educadores. Um dos pontos imprescindíveis a esse respeito relaciona-se à necessidade da

reflexão e da consciência de que não existe uma turma homogênea com alunos ditos padrões, mas sim alunos com suas particularidades, independentemente de apresentar ou não alguma deficiência (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011).

Assim, no que diz respeito aos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, deve-se observar as suas especificidades e, nesse contexto, deve-se favorecer: o caráter educacional bilíngue que consiste na valorização da Língua de Sinais como primeira Língua e, portanto, como Língua de instrução dos alunos surdos que sinalizam; o ensino de Libras aos alunos surdos que com ela se identificam e com preferência significativa para que seja com professor surdo com igual identidade linguística; o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua e na modalidade escrita; a presença, fundamental, do tradutor e intérprete educacional de Libras; a implantação da sala de recursos multifuncionais, com significativa preferência ao professor surdo que sinaliza para o caso dos alunos surdos que se identificam com a Libras; o ensino de Libras para todos na escola, especialmente para os educadores e alunos ouvintes, também com preferência ao professor surdo que sinaliza; o uso, essencial, da pedagogia visual¹²; e a equidade de acesso aos processos de ensino e de aprendizagem (LACERDA; LODI, 2009).

Articulados aos dados acima mencionados, e conforme Araujo e Souza (2018), outros aspectos objetivos e subjetivos importantes da educação inclusiva bilíngue dos surdos que sinalizam são: esses alunos não têm nenhum comprometimento em relação à aprendizagem, como tem sido propagado erroneamente e há tanto tempo na sociedade, pois são tão capazes cognitivamente e linguisticamente quanto os ouvintes; a Libras e a Língua Portuguesa são Línguas distintas e ambas têm legitimidade linguística no mesmo nível, ou seja, não há e não deve haver hierarquia entre elas; o letramento em Língua Portuguesa, pois essa aquisição refere-se a um direito dos surdos, não tem sido algo unânime entre os surdos que sinalizam, pois existem fatores externos a eles que não têm favorecido esse aprendizado de forma plena, por exemplo, o próprio processo de ensino oferecido nas escolas não tem sido, na maioria, acessível ou significativo¹³;

¹²Com alunos cegos ou surdocegos, por exemplo, os recursos devem ser táteis, e, mesmo assim, não deixam de ser visuais para os alunos surdos que sinalizam.

¹³Esse aspecto não diz respeito somente aos surdos falantes de Língua de Sinais, pois há muitos ouvintes, falantes de Língua Portuguesa, que não leem e nem escrevem, ou o fazem de forma peculiar. Ocorre que nos processos de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa para os surdos que sinalizam, lembrando que Português não é a sua Língua, não estão sendo consideradas as suas especificidades, sobretudo a questão da sua diferença linguística. A alfabetização decorre de processos de ensino e de aprendizagem de forma sistematizada que acabam por envolver

a escola, como um todo e, em especial, a gestão escolar, precisam estar abertas à inclusão; não sendo a única responsável, a gestão escolar pode contribuir com a inclusão por meio da busca de subsídios pedagógicos, de estratégias para a qualificação e capacitação em constância para os educadores, de parcerias internas e externas, de estímulos para que as relações e o ambiente escolar sejam inclusivo e bilíngue, dentre outros; a questão da parceria, da colaboração, da troca de informações e do respeito entre regentes, tradutores e intérpretes e professores das salas de recursos multifuncionais, quando for o caso, é de fundamental importância; o planejamento, os recursos e a prática pedagógica precisam ser acessíveis e inclusivos, desde que com destaque para o sentido da visão por ser um dos fatores que podem favorecer a equidade no caso dos alunos surdos que sinalizam.

Pensar a equidade na educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam requer rever, em primeira instância, a organização do currículo. Em linhas gerais, o currículo refere-se ao conhecimento a ser trabalhado em vista de sua aquisição e da formação dos escolares, bem como as ações educativas para se alcançar esse objetivo (MOREIRA, 2001). Para isso, Booth e Ainscow (2011) propõem a discussão de um currículo alternativo e com valores inclusivos ao invés do tradicional. Os autores entendem que a forma como os currículos se estruturam depende da concepção de escolas e de educação que se tem:

Vemos como um assunto urgente a necessidade de mudar a maneira como os conhecimentos e habilidades se acham estruturados nas escolas se quisermos que a educação faça parte da solução dos prementes problemas ambientais e sociais em níveis nacional e global (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 33).

A partir do movimento inclusivo, Dias (2018) discute que a aprendizagem e o desenvolvimento devam se dar de forma unânime a todos os alunos, sem exceção, e isso com o suporte do currículo escolar, de forma ampla e com finalidades comuns a todos, desde que as diferenças e particularidades possam ser manifestadas, respeitadas e, dessa maneira, fortemente consideradas. São,

elementos distintos entre surdos que sinalizam e ouvintes. Para estes, ocorre uma relação com o aporte fônico e com a própria Língua que já faz uso oralmente, já para os surdos que sinalizam o recurso é o da visão, e ele está aprendendo uma segunda Língua, numa modalidade nada familiar para ele – considerando que muitos surdos que sinalizam não escrevem em Libras por não terem sido nela alfabetizados –, e que se difere, em grande medida, da sua primeira Língua ou materna, quando for o caso, pois são Línguas independentes e autônomas linguística e gramaticalmente. (GESSER, 2009).

justamente, esses quesitos que, também, devem estar presentes no currículo, pois, recordando que a discussão aqui estabelecida articula-se com os propósitos do movimento inclusivo, deve haver a possibilidade de inserção de questões específicas das diferentes localidades ou comunidades escolares, da heterogeneidade que deve ser reconhecida como constituinte de cada grupo escolar, e da possibilidade de se voltar o olhar para cada indivíduo de modo que possa ser diferenciado e assim se expressar. A esse respeito, Dias (2018) descreve que a educação inclusiva implica em:

[...] condições para que o discurso (currículo) escolar vise à formação autônoma, crítica, profissional, acadêmica, pessoal e social de todos os indivíduos. Em síntese, o princípio da inclusão determina que sejam dadas as respostas às necessidades pedagógicas de todos os estudantes em um mesmo contexto e através de atividades comuns [...] (p. 40).

Dias (2018) menciona que, contrariamente, a política educacional atual de tornar comum a base nacional curricular acaba por não favorecer a inclusão, pois os documentos dessa nova política não expõem garantia de permanência, qualidade, acessibilidade e equidade a todos os alunos:

[...] ao sugerir um currículo padrão (uma base nacional comum a todos), presume-se que as diferenças dos alunos (principal elemento da inclusão) não são totalmente consideradas por essa política (p. 41-42).

Conforme todas essas observações, verifica-se que no currículo correspondente à inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam há a necessidade de estar contida a abordagem bilíngue como elemento essencial. A referida abordagem, como já pôde ser mencionado, refere-se, principalmente: ao ensino de Libras como primeira Língua para os alunos surdos que com ela se identificam e para os ouvintes como segunda Língua, e isso com preferência para professores surdos que sinalizam; a todo o processo educativo em Libras aos alunos surdos que sinalizam e com observação à pedagogia visual; e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua na modalidade escrita para os surdos que sinalizam.

Para isso, as salas de recursos multifuncionais podem oferecer fundamental colaboração. O atendimento educacional especializado (AEE) das salas de recursos, segundo Damázio (2007), Souza e Galvarro (2015) e Godoi et

al. (2019), tem como objetivo complementar o atendimento das salas comuns em face da inclusão escolar dos alunos e de suas especificidades, portanto, deve contar com profissionais e ambientes previamente e devidamente preparados para o que corresponde a sua finalidade. As autoras ressaltam que o atendimento educacional especializado e a sala de recursos devem fazer parte da proposta pedagógica da escola. Orienta-se que o atendimento na sala de recursos seja estabelecido no contraturno ao da sala comum em que o aluno frequenta, pois esse aluno tem direito à dupla matrícula – não se trata de sala especial desarticulada da sala comum. O interessante da sala de recursos diz respeito ao fato de o currículo ser individualizado, particularizado, isto é, cada aluno, ou pequenos grupos de alunos, tem um planejamento específico conforme as suas especificidades. Entretanto, todo o planejamento desse atendimento precisa estar em consonância com o processo educativo da sala comum, e isso, evidentemente, remete à necessidade essencial do trabalho em conjunto entre os educadores de ambas as salas e de demais profissionais, como, por exemplo, o tradutor e intérprete educacional de Libras (DAMÁZIO, 2007; SOUZA; GALVARRO, 2015; GODOI *et al.*, 2019).

No aspecto da legislação concernente ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, mas não necessariamente fechado nesse espaço, consta que:

Uma das ações nesse sentido refere-se à implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que foi previsto pelo Decreto n. 6.571/2008 a ser substituído, mais tarde, pelo Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2008; 2011). As diretrizes operacionais do AEE estão propostas na Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009). Por sua vez, a implantação da sala de recursos foi prevista pela Portaria Normativa n. 13/2007 (Brasil, 2007) (SOUZA, no prelo).

Em se tratando, exclusivamente, de alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, Damázio (2007, p. 25) pontua que deve haver três frentes de atendimento na sala de recursos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez [e que sinalizam].
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os

alunos com surdez [que se identificam com a Língua de Sinais] terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. • Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Diante das três frentes de atendimento, de acordo com Damázio (2007), a sala de recursos se torna fundamental para muitos alunos surdos, sobretudo os que se identificam com a Língua de Sinais e que são oriundos de famílias ouvintes, e isso por duas principais razões: (1) por vezes, esses alunos têm a oportunidade de acesso à Língua de Sinais de forma tardia e/ou somente na escola; e (2) esses alunos podem estar em defasagem pela privação de acesso a conhecimentos prévios ao período da escolarização em função da ausência de uma Língua.

Como o próprio nome já indica, as salas de recursos multifuncionais precisam contar com variados recursos, e no caso dos alunos surdos que sinalizam esse material pedagógico precisa, evidentemente, ser rico em termos de artefatos visuais: consiste na chamada pedagogia visual.

Os surdos falantes de Língua de Sinais expressam o sentido da visão juntamente com a sua Língua como os principais elementos de identidade e de aceitação de mundo. Nesse sentido, esses elementos não podem ficar de fora do processo educativo dos alunos surdos que sinalizam, ou melhor, devem ser basilar nesse processo. Destarte, a pedagogia visual colabora com a aprendizagem e a aquisição de conhecimento porque torna acessível a prática educativa aos alunos surdos que falam em Língua de Sinais, e isso em razão de explorar a semiótica imagética e de se articular à potencialidade visual desses alunos (CAMPELLO, 2007).

De fato, os processos didático e matético¹⁴ e seus recursos devem ser variados, mas é preciso deixar claro que a Língua jamais pode ser substituída por recursos ou por métodos, esses apenas colaboram com os objetivos do ensinar e

¹⁴Didática: arte de ensinar / Matética: arte de aprender (COMENIUS, 1657 *apud* CHAVES, 2022).

do aprender, mas não devem ter um fim em si mesmo. Assim, infere-se que o sinal e/ou a palavra sejam primordiais nos processos de ensinagem e de aprendizagem.

De todo modo, não se pode deixar de constatar a importância da pedagogia visual na educação dos surdos que sinalizam – na verdade, abrange a todos os alunos –, tanto por ser um elemento articulado a uma significativa especificidade identitária desses alunos, isto é, o potencial visual, quanto pelos benefícios que seus recursos trazem no que diz respeito à acessibilidade e à equidade. Como forma de ilustrar essas afirmações, segue o depoimento do surdo sinalizante Sérgio Marmora de Andrade, a respeito de sua identidade visual, que foi citado por Campello (2007, p. 101):

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais.

Conforme a mesma autora, na educação de surdos que sinalizam a pedagogia visual:

[...] visa valorizar o “olhar”, buscando mais informações dentro do campo do “olhar”, da subjetividade, dos pensamentos imagéticos que possam valorizar o nosso “ser”, [...], podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura [...] (CAMPELLO, 2007, p. 130, grifos da autora).

Dessa maneira, fica evidente a sugestão para que os educadores lancem mão da pedagogia visual por esta oferecer meios que contribuem para a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam.

Outro aspecto de fundamental importância na educação inclusiva bilíngue de alunos surdos que sinalizam é a presença do profissional tradutor e intérprete educacional de Libras na escola comum. Trata-se de um profissional que atua diretamente na acessibilidade linguística e na mediação comunicativa, pois transpõe da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa – tipo interlingual –, na

forma de tradução ou de interpretação, nas modalidades simultânea ou consecutiva e nos diversos contextos sociais, inclusive na escola (SOUZA, 2018).

Embora o tradutor e intérprete de Língua de Sinais já atue há décadas antes do movimento inclusivo, inicialmente como voluntário e somente depois como profissão, a sua regulamentação no Brasil tem data recente: Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), e Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 (BRASIL, 2023). Mediante as explicações de Quadros (2004), observa-se que, ainda antes da regulamentação, a profissão já contava com código de ética e com reflexões e estudos sobre técnicas específicas e outras questões pertinentes à atuação a ao profissional da tradução e interpretação em Libras. Em termos de formação do tradutor e intérprete segue o que está estabelecido na legislação:

Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de: I - diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; II - diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras - Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras - Libras; III - diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2023, p. 5).

Em linhas gerais, além da fluência e da proficiência em duas línguas, o tradutor e intérprete deve deter uma série de conhecimentos específicos e de técnicas para atuar. Alguns desses conhecimentos e técnicas foram discutidos por Benjamin (1923/2010) quando tematizou sobre a tradução no aspecto literário, de modo que suas reflexões se articulam com os estudos da tradução em qualquer modalidade linguística, seja sinalizada, oralizada ou escrita. O autor analisa que traduzir diz respeito à expressão da relação mais íntima entre as línguas com foco naquilo que se quer dizer, independente das diferentes formas de cada língua. Nesse contexto, o autor em referência faz alusão ao tema da literalidade discutida nos estudos da tradução, isto é, da importância de se estabelecer uma transposição que não seja de termos isolados de uma língua para outra, mas, sim, do sentido daquilo que se diz. Na leitura de Benjamin (1923/2010), Souza (2018, p. 45) fala:

Para o autor, um processo de tradução literal, isto é, de palavra por palavra da língua fonte para a alvo, não anuncia a afinidade que existe entre as línguas, portanto, não possibilita a transposição do que se quer dizer. Tal afinidade não significa semelhanças entre as línguas fonte e alvo, pelo contrário, são bem distintas entre si enquanto forma, mas possuem relação íntima quanto ao que se comunica.

Assim, observa-se que a principal diferença entre as línguas consiste nas suas distintas formas, mas a afinidade entre elas as aproximam porque consiste na possibilidade de dizer o mesmo com infinitas maneiras. A tarefa do tradutor, portanto, é a “transposição de uma forma para outra, de modo que ambas dizem o mesmo – o visado –, mas com formas diferentes e específicas para cada língua – o modo de visar” (SOUZA, 2018, p. 45).

Benjamin (1923/2010) ressalta, também, a relação entre a fidelidade e a liberdade no ato de traduzir: na transposição de sentido o tradutor precisa se desvencilhar da forma da língua fonte para retomar o dito na construção de outra forma, a da língua alvo – liberdade –, mas isso sem, jamais, perder o dito/o visado – fidelidade. Conforme o autor, o tradutor precisa alcançar a afinidade entre as línguas nas suas distintas formas linguísticas e nos seus movimentos históricos.

Retomando a questão do tradutor e intérprete de Libras específico do campo educacional, de acordo com Quadros (2004), Lacerda (2015) e Souza (2018), há uma série de particularidades na profissão, dentre elas, o fato de ser, evidentemente, um coeducador. Porém, as autoras explicam que isso não deve significar que esse profissional seja o professor do aluno surdo que sinaliza e em situação de inclusão escolar, ou o único responsável pelo aluno, pois sua função é a tradução e interpretação, e o professor do aluno surdo que sinaliza continua sendo o regente da turma ou da disciplina. Entretanto, como atua na educação escolar, passa a ser um coeducador e, assim, precisa fazer parte da equipe funcional e dos objetivos da escola (SOUZA, 2018).

Quanto ao aspecto de membro da equipe escolar, Booth e Ainscow (2011, p. 55) discorrem sobre a importância do trabalho colaborativo em face da inclusão escolar:

Tornar-se amigos críticos uns dos outros, passando da discussão ao diálogo, é um processo inclusivo. O grupo de planejamento tem de ser um modelo de prática inclusiva na escola, operando de modo colaborativo, assegurando que todos sejam bem ouvidos, independentemente de gênero, antecedentes ou status, e que

ninguém domine a interação. Os membros do grupo precisarão sentir que podem confiar uns nos outros e que é possível falar livremente e em confiança. Cada membro do grupo precisa oferecer suas opiniões de maneira que convide ao diálogo. Diferenças de visão devem ser acolhidas como um recurso para fazer o grupo avançar em seu pensamento.

Diante dessas afirmações compreende-se que o tradutor e intérprete de Libras precisa atuar em estreita parceria e colaboração com os demais coeducadores, especialmente os professores de turmas ou de disciplinas e os da sala de recursos. Ademais, precisa estar envolvido com a organização da proposta pedagógica e do processo educativo, como um todo, tanto no sentido de contribuir com essa organização quanto de ter o apoio necessário para exercer a sua função, lembrando que todas as funções do ambiente escolar devem estar articuladas mediante os objetivos de formação e de inclusão de todos os alunos (LACERDA, 2015; SOUZA, 2018).

Dentre os aspectos relacionados ao profissional tradutor e intérprete educacional de Libras há, ainda, alguns que vale a pena pontuar a partir das observações de Quadros (2004), Lacerda (2015) e Souza (2018): o tradutor e intérprete precisa compartilhar do momento da elaboração do planejamento das aulas; deve ter o direito de acessar previamente o material a ser traduzido e interpretado para realizar suas pesquisas lexicais, conceituais e conteudinais; a sua presença na escola ou na sala de aula não é condição única para se afirmar que o aluno surdo que sinaliza esteja incluído ou que a escola se paute na abordagem bilíngue; e não se atribui ao tradutor e intérprete de Libras a denominação de técnico facilitador, professor de apoio ou professor especial em face do aluno surdo que sinaliza e em situação de inclusão escolar.

No conjunto das discussões acima pontuadas foi possível expressar a respeito do quanto a presença do tradutor e intérprete educacional de Libras tem fundamental importância para os alunos surdos que sinalizam e que estão em situação de inclusão escolar. Contudo, não se pode deixar de lado o direito desses alunos de aprenderem a Língua Portuguesa, desde que, necessariamente, na modalidade escrita, conforme já pôde ser mencionado.

Há autoras de relevância (SALLES *et al.*, 2004a; 2004b; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2009; GESUELI, 2012; KARNOPP, 2012a; 2012b) que se dedicaram à temática do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos

que sinalizam, seja em contexto de atendimento educacional especializado, de escola inclusiva bilíngue ou de escola bilíngue para surdos¹⁵. Essas autoras levantaram questionamentos e reflexões, mas também discutiram diversas metodologias que envolvem, por exemplo, o conto em Libras e o reconto em Língua Portuguesa escrita, o uso de literatura infantil e juvenil traduzida em Libras, o uso de recursos imagéticos, de atividades pedagógicas, de tecnologias, de gêneros discursivos, de tipologias textuais, de jogos, de brincadeiras, dentre outros, sendo que o foco do processo volta-se para a questão da aprendizagem da Língua Portuguesa como prática social discursiva por meio da leitura e da escrita, portanto, para além da análise linguística e gramatical.

O destaque aqui será dado para Vilhalva (2020; 2022) que tem tematizado o legendamento em tempo real¹⁶. A autora fala que os surdos que sinalizam poderiam acompanhar e/ou aprender a Língua Portuguesa escrita pela legenda de forma simultânea ao que estaria sendo dito pelo interlocutor e transposto pelo tradutor e intérprete de Libras. Tomando como exemplo uma sala de aula da escola comum e inclusiva em que já contaria com o tradutor e intérprete de Libras, Vilhalva (2020; 2022) considera que, por meio de aparatos tecnológicos e digitais específicos, tudo o que estaria sendo dito em Língua Portuguesa poderia passar pela captação de áudio, ser legendado em tempo real e disponibilizado para que os alunos surdos que sinalizam pudessem acompanhar simultaneamente. Trata-se de uma proposta inovadora em que a autora está se dedicando em estudos no seu curso de doutorado, uma forma de aprendizagem que se daria pela própria Língua Portuguesa posta em uso, na sua dinâmica e fluência e numa modalidade que pode ser recebida pela visão, isto é, a escrita. Segundo Vilhalva (2020; 2022), refere-se a uma forma de exposição significativa à Língua Portuguesa escrita,

¹⁵Refere-se às escolas bilíngues voltadas para surdos que sinalizam, mas não como as antigas instituições ditas especializadas para atender surdos, que fizeram parte da modalidade da educação especial, e que evidenciaram, em grande medida, os aspectos conservador, oralista e normalizador. As escolas bilíngues para surdos advêm do movimento surdo por uma educação bilíngue e caracterizam-se, principalmente, por conduzirem todo o processo educativo em Língua de Sinais, com educadores bilíngues e com significativa preferência para professores surdos que falam em Língua de Sinais. As duas modalidades educacionais, “escola comum e inclusiva”, seja como polo ou não, e “escola para surdos”, devem ser reconhecidas como espaços de educação de surdos que sinalizam, ambas devem se pautar na abordagem bilíngue para o caso dos surdos que sinalizam e devem garantir a formação respeitando as suas especificidades, mas não apenas no aspecto linguístico. No caso deste trabalho, em particular, o foco de toda a análise e discussão volta-se, reservadamente, para a escola inclusiva bilíngue como fator de recorte e delimitação do objeto de estudo dadas as distinções e características mais singulares das duas modalidades educacionais.

¹⁶Recurso de acessibilidade linguística que pode, também, ser disponibilizado para alunos surdos que oralizam, que não sinalizam e que não fazem uso de dispositivos tecnológicos de audição.

processo este denominado de *input* linguístico pela linguística aplicada. Esse processo pode, logicamente, ser bastante eficiente como um rico complemento na aprendizagem de leitura e escrita do idioma, e isso sem anular a necessidade do ensino efetivo da Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos que sinalizam. A autora lembra, ainda, que todo o legendamento pode ser salvo para que os alunos surdos que sinalizam, ou outros, tenham acesso ao conteúdo estudado em sala de aula para retomada futura.

Desde o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), houve a inserção de disciplinas específicas nas licenciaturas a respeito da educação de surdos que sinalizam, como é o caso da disciplina de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda Língua para surdos sinalizantes e da disciplina de Libras. Cabe deixar claro que tais disciplinas devem contemplar todos os apontamentos apresentados até o momento, ou seja, todos devem estar implicados na formação docente em vista da educação inclusiva bilíngue do aluno surdo que sinaliza. Contudo, estudos recentes, como os de Pinheiro (2018) e Souza (2018), mostram a necessidade de aprofundamento nas discussões teóricas e reflexivas estabelecidas em tais disciplinas e nas demais relativas à inclusão escolar – não somente dos alunos surdos que sinalizam.

Temas como concepção de surdez e de educação, sobretudo a inclusiva, precisariam ser consideravelmente discutidas e refletidas no processo de formação para o magistério. Conscientização, sensibilização, responsabilidade, acessibilidade, equidade e senso democrático devem ser algumas das palavras-chave na formação para o magistério em face da significação do ser educador e da atuação docente, especialmente, quando se refere à modalidade inclusiva.

Conforme explicitado anteriormente, em se tratando de educação de surdos que sinalizam, as suas especificidades precisam ser reconhecidas e, assim, favorecidas no ambiente escolar e no processo educativo: em especial, a prevalência da abordagem bilíngue, com o ensino em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa escrita como segunda Língua, e a proposição objetiva e subjetiva de processos e práticas pedagógicas equitativas e, portanto, acessíveis, como a exploração de recursos visuais, por exemplo, além de outros elementos, também, importantes. Assim, em vista de se lançar às possibilidades de mudanças, mas sem significar que os educadores tenham a responsabilidade absoluta ou uma tal

solução para a questão da exclusão, Pinheiro (2018) e Souza (2018) evidenciam que a formação docente, seja ela inicial ou em constância, deve contemplar aspectos específicos como os já referidos sobre os alunos surdos que sinalizam. Deve contemplar também a análise crítica e reflexiva do que acontece na realidade escolar em termos de concepções e práticas pedagógicas e em comparação com o que acontece na dinâmica da sociedade que fomenta a padronização e a exclusão de indivíduos e de grupos, e que influencia, em grande medida, na organização e nas relações do ambiente escolar.

Um aspecto fundamental que envolve todos os anteriormente discutidos diz respeito à gestão escolar. Godoi *et al.* (2019) pontuam a importância da gestão para a educação inclusiva bilíngue dos surdos que sinalizam em três principais frentes: (1) a imprescindível participação dos gestores escolares em cursos de formação continuada para que as necessárias mudanças em vista da modalidade inclusiva iniciem já a partir deles; (2) a mobilização dos gestores escolares como forma de contribuir que todos os educadores adquiram conhecimento e conscientização para que, assim, desenvolvem a prática inclusiva no ambiente escolar e no processo educativo, pois “a educação inclusiva é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar” (p. 9); e (3) a urgência para que os gestores escolares busquem profissionais específicos, parcerias, subsídios, recursos, qualificação e capacitação continuada “que forneçam condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da aprendizagem” (p. 9).

Conforme as mesmas autoras:

[...] cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, as oficinas práticas, palestras e os cursos de formação continuada devem mais orientar e menos apresentar receitas prontas (GODOI *et al.*, 2019, p. 9).

Por fim, importa destacar a respeito do aparato legal pertinente a toda essa discussão. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece que a educação básica, como um todo, deve ser obrigatória, gratuita e direito de todos. O Capítulo V-A da LDBEN, inserido recentemente pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), estabelece a educação bilíngue –

Libras como primeira Língua e Português escrito como segunda Língua; profissionais bilíngues; revisão do material pedagógico e do currículo; entre outros – para os surdos que falam em Língua de Sinais e em todos os níveis e modalidades educacionais. Determina, portanto, a educação bilíngue para surdos que sinalizam e que estejam matriculados na escola comum ou na escola polo em processo inclusivo, ou na escola para surdos. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com oferta pública, gratuita e inteiramente acessível. Na mesma linha do Capítulo V-A da LDBEN, porém, com antecedência de seis anos em termos de publicação, a LBI dispõe sobre a educação bilíngue para surdos que sinalizam destacando, também, todos os níveis e modalidades. A LBI estabelece, ainda, sobre os estudos e as pesquisas para a implementação de programas e de políticas públicas relacionados à educação da pessoa com deficiência; sobre a formação inicial e continuada dos educadores nesse sentido; sobre os profissionais tradutores e intérpretes educacionais de Libras e os professores do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais; sobre o ensino de Libras nas escolas; entre outros. Diante de todo esse aparato verifica-se que a educação inclusiva para surdos que sinalizam se mantém como deliberação legal, desde a educação infantil até o ensino superior, estando abalizada, também e principalmente, a modalidade bilíngue. Dessa forma, a educação inclusiva bilíngue para surdos que sinalizam precisa ser analisada, tal como a proposta deste estudo ao se direcionar para a escola comum por meio da percepção dos próprios ex-alunos surdos que sinalizam.

1.4 – Levantamento de estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam

A verificação de estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos que se identificam com a Libras se deu, exclusivamente, em âmbito nacional. Embora o movimento educacional inclusivo, que tem como marco histórico a década de 1990 e, conforme exposto anteriormente, seja um fenômeno internacional, a opção por

realizar este levantamento¹⁷ somente em âmbito nacional diz respeito aos objetivos desta pesquisa que, por sua vez, referem-se à temática da educação inclusiva com foco somente do Brasil e, especificamente, do aluno surdo que sinaliza.

Nesse sentido, foram utilizadas três bases de dados de livre acesso e que são consideradas no meio acadêmico como plataformas confiáveis e de grande amplitude, sendo uma para a busca de literatura cinzenta¹⁸, especificamente, teses e dissertações, outra para artigos científicos, e a terceira para artigos, teses e dissertações. São elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO – Brasil); e *Google Acadêmico*.

Em razão da convergência com o objeto desta pesquisa e com o acréscimo de importantes questões tomadas como complementares ao referido objeto, os descritores utilizados para o levantamento de estudos resultou na seguinte *string* de busca: *educação AND inclusão AND surdo AND “concepção docente” AND “gestão escolar” AND “prática pedagógica”*, mas não utilizadas de maneira simultânea, e sim, testando combinações das palavras-chave entre si.

Como forma de delimitar o levantamento, o único critério de inclusão estabelecido diz respeito ao direcionamento das buscas para estudos que tenham sido realizados no nível de escolaridade do ensino fundamental, excetuando um produto relacionado ao ensino médio que foi selecionado em função de haver poucos trabalhos com a discussão sobre a concepção da gestão escolar, e esta categoria foi priorizada no levantamento por sua significativa importância na temática da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam.

Com exceção da plataforma *Google Acadêmico*, o recorte temporal fixado para a busca nas outras duas plataformas, na ocasião do levantamento, foi de cinco anos, portanto, produtos de 2017 até 2022, resultando em aproximadamente 160 na BDTD – não há precisão neste quantitativo por conta das repetições de

¹⁷Não se trata de uma revisão sistemática, mas, sim, de um levantamento de estudos no aspecto de revisão narrativa, também chamada de revisão tradicional: “[...] é um tipo de revisão da literatura que não utiliza métodos sistemáticos de busca, nem critérios explícitos, nem há uma análise crítica da literatura encontrada. Não há necessidade de esgotar as fontes de informações, ou seja, a busca pode se dar em bases limitadas. As estratégias de busca não precisam ser exaustivas e sofisticadas. Quando deve-se optar por este tipo de revisão? Quando se tem o interesse de suscitar uma fundamentação teórica para trabalhos de conclusão de curso, incluindo dissertações e teses, e artigos científicos” (ROTHER, 2007 *apud* BANDEIRA *et al.*, 2021, p. 24).

¹⁸“Literatura cinzenta” diz respeito “às produções científicas que não são veiculadas nos meios usuais de publicação [...] [e que não são passadas por processos editoriais,] é o caso dos informativos publicados [em repositórios institucionais] por organizações governamentais, não governamentais, materiais produzidos por grupos de pesquisas e disponibilizados apenas em *websites*, teses e dissertações, entre outros” (COSTA; FONTANARI; ZOLTOWSKI, 2022, p. 142).

estudos ocorridas no processo de testagem das palavras-chave – e apenas 1 artigo na SciELO. Na *Google Acadêmico* também foi cogitado o período dos últimos cinco anos, contudo, mesmo com todos os filtros inseridos, foram encontrados 6.710 produtos, o que tornou inviável a sua utilização. Esse período foi, então, reduzido para três e depois para um ano, mas ainda se manteve alta a quantidade de produtos encontrada, mais de mil¹⁹. Por fim, a redução se deu para o ano corrente ao do levantamento, 2022, o que resultou em 32 produtos.

Mediante seleção manual estabelecida a partir do critério de inclusão, e na observância dos temas e dos objetivos dessas pesquisas, do quantitativo de aproximadamente 193 estudos resultou, por fim, em 12, sendo 8 dissertações, 2 teses e 2 artigos.

No Quadro 2, a seguir, estão dispostos os dados de cada estudo selecionado, de forma detalhada e separados por sua natureza e pela data, das mais antigas para as mais recentes.

Quadro 2 – Dados do levantamento de estudos

DISSERTAÇÕES (8)	
Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue	
Autoria	DRUMOND, Andréa Hees
Ano	2017
Instituição	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo
Base Teórica	Concepções de Michel Foucault
Objetivo	Compreender como as práticas de uma educação bilíngue em uma unidade de ensino fundamental, na perspectiva de uma política inclusiva, se constituem em um espaço inclusivo bilíngue.
Metodologia	Pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Realizada em uma escola de ensino fundamental, na região do manguezal da ilha de Vitória, no Espírito Santo, com alunos surdos matriculados. Para a coleta de dados com todos os envolvidos foram utilizados instrumentos como observação em sala, questionários abertos, atividades de sala de aula, além da percepção das práticas que facilitam a inclusão de alunos surdos em uma proposta bilíngue.
Práticas pedagógicas na educação de surdos:	

¹⁹Do quantitativo de 6.710 até o alcance de um número aproximado a mil produtos, não foi possível observar a existência ou não de convergência temática com esta tese; assim, em razão dessa grande quantidade de produtos, parece ser bastante provável a ocorrência de divergência temática em relação ao interesse deste estudo.

análise crítica do discurso de professores da educação básica

Autoria	SILVA, Alecrisson da
Ano	2017
Instituição	Mestrado em Letras – Universidade Federal de Sergipe
Base Teórica	Análise crítica do discurso e estudos surdos
Objetivo	Analisar como os discursos dos professores que tiveram contato com alunos surdos, sem conhecimento da Libras, retratam suas práticas pedagógicas, e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo.
Metodologia	Análise de depoimentos de oito professores de alunos surdos, sem conhecimento da Libras, de duas escolas públicas de ensino fundamental de Coronel João Sá, na Bahia. Coleta por meio de questionário semiestruturado. Análise dos dados pela metodologia descritiva/interpretativista.

Alunos surdos: uma investigação na disciplina de Ciências

Autoria	DIAS, Milene Soare
Ano	2018
Instituição	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pelotas
Base Teórica	Estudos surdos
Objetivo	Investigar como o ensino de Ciências era trabalhado pelo professor em uma sala de aula comum das séries finais do ensino fundamental, contendo dois alunos com surdez.
Metodologia	Pesquisa Exploratória. Sala comum de uma escola municipal de ensino fundamental de um município do Rio Grande do Sul. Os sujeitos envolvidos foram: i) uma professora de Ciências, ii) a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), iii) uma representante da equipe diretiva, iv) uma intérprete de língua de sinais e v) os pais dos dois alunos com perda auditiva. Para a coleta dos dados foram utilizados: observação não participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionário aberto. O método de análise dos dados utilizado foi Análise de Conteúdo.

Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno surdo: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo

Autoria	KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca
Ano	2018
Instituição	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Base Teórica	Estudos surdos e concepções de Vygotsky
Objetivo	Identificar as percepções e os sentidos compostos pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo de inclusão de um estudante Surdo em uma escola pública municipal da cidade de Uberaba, Minas Gerais.

Metodologia	Pesquisa de cunho etnográfico, realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Uberaba, em Minas Gerais, sendo utilizados como instrumentos para coleta de dados: observação, questionário aplicado aos estudantes ouvintes, entrevista semiestruturada gravada com os participantes adultos que atuam em diversos setores da escola e entrevista semiestruturada filmada direcionada ao estudante Surdo, com todas as questões realizadas em Língua Brasileira de Sinais, totalizando 32 participantes.
-------------	---

**Ensino de História e estudantes surdos:
concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**

Autoria	OLIVEIRA, Bruna Corrêa de
Ano	2018
Instituição	Mestrado em Educação – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Base Teórica	Estudos surdos
Objetivo	Analisar e compreender as relações e as concepções entre as professoras e intérpretes de Libras sobre o ensino de história para estudantes surdos em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma, Santa Catarina.
Metodologia	Abordagem qualitativa tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com três professoras de história e três intérpretes educacionais de Libras de duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio, em Criciúma, Santa Catarina.

Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas

Autoria	SANTOS, Paulo José Assumpção dos
Ano	2018
Instituição	Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Base Teórica	Estudos surdos
Objetivo	Com o objetivo de colaborar com o ensino de história para alunos surdos incluídos em turmas regulares ²⁰ do ensino fundamental, apresenta-se o <i>Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos</i> .
Metodologia	Subsidiam a produção desse material a análise de estudos realizados nas áreas de Educação e História referentes ao ensino de surdos; os depoimentos dos docentes de história de uma escola polo de educação inclusiva de surdos, de ensino fundamental, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro; além do compartilhamento de reflexões e práticas pedagógicas empreendidas pelo autor.

Alternativas de mudança no item do PPP relacionado à educação de surdos da EMEF Silvína Gonçalves

²⁰Para todos os efeitos, nesta tese utiliza-se a expressão “comum”, ao invés de “regular”, para se referir à escola, à sala de aula ou à turma escolar.

Autoria	SILVA, Karla Dufau
Ano	2019
Instituição	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pampa
Base Teórica	Estudos surdos
Objetivo	Repensar o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, em Arroio Grande, no Rio Grande do Sul, no item denominado “atendimento com intérprete de Libras”, discutindo e propondo alternativas de mudança.
Metodologia	A partir das inquietações dos professores, geradas pela presença de um novo aluno surdo, foi criado um grupo de estudos que buscou embasamento teórico sobre inclusão, os direitos do aluno surdo e a reconstrução de um item do Projeto Político Pedagógico. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e envolveu 11 participantes entre o corpo docente da escola e a comunidade escolar. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário, cadernos de metacognição, entrevista e análise documental.

O não lugar dos estudantes surdos do Município de Governador Mangabeira/Bahia: um estudo de caso

Autoria	SÁ, Luciana da Silva Santos
Ano	2021
Instituição	Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
Base Teórica	Contribuições de Maria Lúcia Aranha, Paulo Freire, Arnaud de Lima Júnior, Tânia Maria Hetkowski, Marcos José Mazzota, Audrei Gesser, Carlos Skliar, Maria Teresa Mantoan, entre outros.
Objetivo	Investigar se a inclusão de estudantes surdos no ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Governador Mangabeira, na Bahia tem sido efetiva.
Metodologia	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Coleta de dados através de entrevista semiestruturada com a mãe de um aluno surdo matriculado em escola municipal de ensino fundamental de Governador Mangabeira, Bahia, e de questionários à coordenadora municipal e à professora do surdo.

TESES (2)

Adaptações curriculares na ‘inclusão’ escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas

Autoria	PINHEIRO, Lucineide Machado
Ano	2018
Instituição	Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – Universidade Federal de São Paulo
Base Teórica	Estudos surdos e concepções de Vygotsky

Objetivo	Investigar se e como as adaptações ²¹ curriculares têm sido implementadas em escolas comuns que possuem alunos surdos matriculados.
Metodologia	Os dados foram produzidos em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, em Osasco, São Paulo, em salas comuns que possuem alunos surdos matriculados, com acessibilidade promovida por intérpretes de Libras, por meio da observação videogravada das aulas de Língua Portuguesa, aplicação de entrevistas aos professores e intérpretes e sessões reflexivas com esses participantes.

Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas

Autoria	RIBEIRO, Vivane Lameu
Ano	2020
Instituição	Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Base Teórica	Pressupostos vigotskianos e bakhtinianos
Objetivo	Discutir a proposta educacional bilíngue para surdos a partir das políticas públicas vigentes, bem como de suas formas concretas de organização reveladas, tanto por relatos de diferentes pesquisas quanto pela realidade apreendida em um município do interior paulista.
Metodologia	Pesquisa exploratória fundamentada nos pressupostos metodológicos da heterociência. Análise de políticas públicas vigentes para a educação bilíngue, de pesquisas relacionadas e da realidade das escolas públicas de educação básica em um município do interior paulista. Os sujeitos são os envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, com análise dialógica do discurso.

ARTIGOS (2)

Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez

Autoria	SILVA, Carine Mendes da MONTEIRO, Rosa SILVA, Danielle Sousa da SILVA, Daniele Nunes Henrique
Ano	2018
Periódico	Revista Psicologia: Ciência e Profissão
Base Teórica	Estudos surdos e pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético
Objetivo	Entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel da Libras.
Metodologia	Participaram: a diretora, o supervisor pedagógico, a coordenadora de linguagens e códigos, a coordenadora de humanas, o coordenador de exatas, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras. O trabalho de campo foi realizado em uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal. O método de pesquisa baseou-se na construção de dados organizados a

²¹O sentido atribuído por Pinheiro (2018) ao termo “adaptação” é compreendido e empregado nesta tese como “adequação”. Para todos os efeitos, o termo “adaptação” fica definido nesta tese como ajustamento do indivíduo ao todo social.

partir de entrevistas semiestruturadas.

Bilinguismo e inclusão: uma reflexão sobre os alunos surdos na rede regular de ensino	
Autoria	PROBST, Melissa
Ano	2022
Periódico	Ideação Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde
Base Teórica	Estudos surdos
Objetivo	Refletir sobre as contribuições do bilinguismo para a inclusão escolar de crianças surdas.
Metodologia	Pesquisa bibliográfico-documental, encontra ancoragem nas legislações pertinentes à educação e educação inclusiva, e em proposições teóricas apresentadas por Quadros (2003; 2004; 2008, 2000) e Skliar (2000, 2003a; 2003b).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao considerar o objeto desta pesquisa de doutorado que diz respeito à educação inclusiva bilíngue de alunos surdos que sinalizam, foram formuladas categorias para expor as discussões dos dados extraídos dos estudos dispostos no Quadro 2: (1) gestão escolar; (2) concepção docente; e (3) prática pedagógica. Tais categorias foram tomadas como fundamentais para a temática foco desta tese. Importa esclarecer que neste subcapítulo não se pretende aprofundar as discussões sobre os dados extraídos como forma de estabelecer maiores análises, mas, sim, apresentar os seus principais resultados de maneira objetiva e com ênfase para as articulações e convergências entre eles.

1.4.1 – Gestão escolar

A política educacional inclusiva tem significativa importância, mas não se pode deixar de investigar tanto as diversas concepções demandadas dessa política nas instituições escolares quanto os limites ainda existentes na sua implantação. No caso de alunos surdos que sinalizam, a interação social e as questões educacionais e formativas não podem, de forma nenhuma, ser negligenciadas no processo inclusivo, e isso implica uma série de temáticas a serem debatidas e refletidas.

Sendo o desconhecimento de grande parte dos profissionais da educação, sobre a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam, um tema dentre os que

têm maior seriedade, Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018), Silva *et al.* (2018) e Sá (2021) problematizam em suas pesquisas que a formação docente não tem favorecido a amplitude do entendimento do que, realmente, significa a educação inclusiva de surdos que sinalizam, e acrescentam que essa temática precisaria de mais discussões. Segundo os autores, há lacunas conceituais, por exemplo, sobre surdez, surdo e Língua de Sinais, e isso traz grandes problemas de ordem pedagógica e formativa. Contudo, há que se considerar que um educador não poderia estagnar seus estudos no momento em que conclui a graduação ou a pós-graduação, mas, sim, se mantém em constante formação, capacitação e qualificação profissional.

A esse respeito, a gestão escolar, conforme Silva (2017), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Santos (2018) e Sá (2021), teria condições de viabilizar momentos e meios para que os educadores, de modo geral, pudessem buscar ou aprimorar os conhecimentos, seja de maneira individual, conjunta, interna ou externamente ao ambiente escolar. Destaca-se nesse processo o aprendizado da Libras pelos professores, mas não somente isso deve significar formação para a educação de surdos que sinalizam e na modalidade inclusiva bilíngue. Para elucidar a discussão do compromisso da gestão escolar com a formação continuada dos educadores, Oliveira (2018) expõe o relato de um profissional sobre a não aceitação da gestão quanto à participação dos tradutores e intérpretes em eventos acadêmicos e científicos, e isso com a justificativa de que os alunos surdos que sinalizam ficariam sem assistência. Associado à questão, propriamente, do impedimento da formação em constância, esse relato demonstra vários equívocos da parte da gestão, sendo os principais: o desconhecimento do que significa a educação inclusiva e a abordagem bilíngue para alunos surdos sinalizantes; a ausência de um ambiente escolar bilíngue; a indevida responsabilização ao tradutor e intérprete sobre a educação do aluno surdo que sinaliza; o isolamento desse aluno junto ao tradutor e intérprete no ambiente escolar; e a ausência de trabalho colaborativo entre os educadores, de modo geral.

A formação dos professores ainda exige maior investimento e o sucateamento das escolas públicas dificulta os projetos de inclusão. Mas é também por essas razões que o trabalho colaborativo se torna ainda mais necessário, pois ao unir as forças de trabalho, fragilidades no ensino podem ser sanadas (DIAS, 2018, p. 72).

Além da formação, a gestão escolar precisaria ter o compromisso e a responsabilidade com a inclusão escolar no sentido de favorecer e de estimular o trabalho colaborativo, em parceria, de forma conjunta entre todos os educadores e em rede com outros profissionais e pesquisadores da área. No estudo de Dias (2018), a própria gestão reconhece a ausência de diálogos e de compartilhamentos sobre questões do trabalho entre os educadores, mas não fica claro se há alguma proposta, por sua própria iniciativa, para modificar essa dinâmica. Silva (2019), por sua vez, na ocasião da pesquisa, tanto propôs um estudo quanto a consequente reelaboração, em conjunto, do Projeto Político Pedagógico da escola na qual atuava como gestora e pesquisadora-participante. O interesse inicial do grupo, formado pela coordenadora pedagógica, os docentes, os monitores, a mãe do aluno surdo sinalizante e a pesquisadora/gestora, se situou na apropriação teórica e reflexiva sobre a inclusão escolar, a educação de surdos que sinalizam e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, para posterior proposição de mudanças no referido documento norteador da ação em função do primeiro aluno surdo sinalizante da instituição. Silva (2019) diz que a ênfase foi dada à prática pedagógica inclusiva a partir do autoquestionamento articulado à fundamentação conceitual. A autora conclui que o exercício reflexivo, formativo e colaborativo foi exitoso e de grande relevância.

No que diz respeito ao acolhimento e aos subsídios pedagógicos da gestão escolar para os professores trabalharem com alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão, Oliveira (2018) e Santos (2018) trazem, segundo as vozes dos participantes de seus estudos, que inexistem na maior parte das vezes. Pinheiro (2018) constata que a escola e os educadores precisariam ter a responsabilidade e a autonomia para implementar maiores ou menores alterações curriculares de acordo com o contexto demandado. Não deixa de ser um desafio rever concepções e se empenhar em mudanças educacionais, mas é necessário e possível:

[...] o professor tem um domínio de ação maior para adequá-las às necessidades da escola e às características do alunado, o que demonstra que o seu papel não é de um mero executor das prescrições, uma vez que isso diverge da sua função educativa (PINHEIRO, 2018, p. 373).

No que se refere aos alunos surdos que sinalizam, à situação de inclusão escolar e à sua condição bilíngue, Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Sá (2021) e Probst (2022) dizem que falta reconhecimento das especificidades desses alunos nas escolas. A certificação da importância da aquisição, do uso e da difusão da Língua de Sinais deveria ser de todos, principalmente da gestão escolar que tem, por exemplo, acesso direto às Secretarias de Educação e que poderia propor a inserção da Libras no currículo, como explicita Kikuichi (2018). Mas, no destaque de Silva *et al.* (2018, p. 473; 474, grifos das autoras), a identificação da realidade está bem distante disso:

A opinião de Vera sobre o aluno surdo [sinalizante] está ligada à visão de mutismo, isto é, um ser que não fala e que por essa razão, precisa de um atendimento especial em Libras. Fica claro, que a diretora toma a Língua Portuguesa, na modalidade oral, como patamar de comparação e, na ausência dela, existe uma não linguagem. Igor, supervisor pedagógico, por sua vez, destaca a surdez como fator que distingue o surdo [sinalizante] do ouvinte. Ele explica: “O grupo é separado dos outros alunos. Separado pela deficiência, por não conseguirem se comunicar com os outros. Aqueles que são surdos completos, com grande quantidade de deficiência, por exemplo, são ainda mais difíceis”. Fica evidente que, para Igor, a diferença do aluno surdo [sinalizante] é em razão de ser um indivíduo que não pode ouvir e vive com uma imposição biológica, ou seja, portador de uma falha que dificulta, por exemplo, as trocas linguísticas com o grupo majoritário. [...]. É interessante constatar que Graça [coordenadora que afirma: “O mundo é auditivo!”] demonstra, em forma de pergunta, uma crítica referente à surdez, calcada na crença de que o fato de não ouvir impõe uma barreira à formação dos processos psíquicos. Isto é, uma falha orgânica que compromete não apenas as possibilidades de socialização da pessoa, mas o desenvolvimento acadêmico.

A discussão em referência demonstra a concepção discriminatória da gestão escolar em relação: ao surdo que sinaliza, posicionando-o, em função da deficiência, pejorativamente, como limitado, falho e incapaz psíquica, cognitiva, biológica, social e linguisticamente; e à Língua de Sinais, o que suscita pensar na negação da pluralidade linguística existente no Brasil a partir da visão monolíngue e de dominação da Língua Portuguesa.

Um dado com elevado grau de seriedade foi detectado no estudo de Sá (2021): a gestora entrevistada afirmou que havia um aluno surdo sinalizante na escola, mas sem contar com professores bilíngues, tradutor e intérprete educacional de Libras, professor surdo sinalizante e sala de recursos multifuncionais, sendo que a entrevistada não pôde relatar como se dava o

processo educativo desse aluno. Segundo a pesquisadora, trata-se de um aluno copista que recebe ajuda da família, em casa; e, pelos relatos de sua mãe, o discente teve a oportunidade de adquirir a Libras há anos atrás por meio do Instituto Pestalozzi da cidade onde morava.

Outro dado, desta vez apresentado por Kikuichi (2018), demonstrou a existência da sala de recursos multifuncionais na escola por ela pesquisada, mas sem que fosse bilíngue. A gestão da escola e a professora dessa sala mencionaram que estabeleceram estratégias em função de um aluno surdo com identidade linguística para a Língua de Sinais, mas o principal, isto é, a própria Língua de Sinais, não estava presente. Esse fato desestimulou a frequência do aluno e o fez abandonar o atendimento que deveria ser essencial para o seu processo escolar na modalidade inclusiva. Mais uma vez se destaca a relevância da qualificação e capacitação profissional e da formação continuada, seja em serviço oportunizadas pela própria escola ou externamente a ela.

1.4.2 – Concepção docente

O que se pode depreender de todos os estudos levantados neste subcapítulo refere-se a diferentes concepções de educação de surdos que sinalizam na modalidade inclusiva. Há contextos em que as manifestações são de negação imediata, e há outros com manifestação de abertura, mas, ao se observar de forma aproximada, nota-se que, por diversos motivos, as atitudes estão longe de assegurar a inclusão dos alunos surdos que sinalizam. De um lado ou de outro verifica-se, ainda, a necessidade de se avançar, de maneira significativa, para a compreensão e a efetivação da inclusão escolar e com atenção à abordagem bilíngue. A inclusão escolar, por sua parte, reside na concepção de ambientes escolares democráticos e de processos educativos acessíveis a todos e com equidade.

Nas considerações referentes à concepção docente sobre a educação inclusiva dos alunos surdos que sinalizam, Kikuichi (2018) mencionou que os educadores participantes de seu estudo puderam repensá-la quando houve a matrícula do primeiro aluno surdo sinalizante na escola. Assim, expressaram a temática da diferença linguística como uma característica e não como um problema. Todos relataram alegria, interesse, abertura, acolhimento e consciência

do desafio, entretanto, houve menção de outros sentimentos como: “[...] medo, angústia, curiosidade, preocupação, apreensão, surpresa, entre outros” (KIKUICHI, 2018, p. 150). A autora diz que tais sentimentos podem gerar barreiras atitudinais que acarretam a exclusão e a discriminação, e tendem a corresponder a concepções negativas – conforme ela mesma pode identificar em sua investigação, muito embora os participantes tenham negado – a respeito da inclusão do aluno surdo sinalizante na escola comum: indicam predisposição desfavorável sobre a presença do outro considerado como diferente do “padrão de normalidade preestabelecido” (p. 150), e, assim, passa a ser alvo de ideários, preconceções, estereótipos e representações históricas e sociais enviesadas. Kikuichi (2018) destaca o medo como o sentimento que se pauta no modelo biomédico – visão também negada pelos participantes – da deficiência, sendo esta entendida como ameaçadora ao saber e ao fazer docente.

Silva *et al.* (2018, p. 473) observaram que os educadores por elas entrevistados se voltaram para a perspectiva da deficiência – entendida como anormalidade patologizante e incapacitante em face do histórico modelo clínico-terapêutico – e “[...] como núcleo no qual circulavam os sentidos atribuídos ao estudante surdo, no cenário escolar”.

Como observado por Silva *et al.* (2018, p. 474) e, também, por Silva (2017), Sá (2021) e Probst (2022), a histórica concepção nociva que ainda prevalece na sociedade e, conseqüentemente, na educação diante dos surdos que sinalizam, da Língua de Sinais e da surdez evidencia o uso recorrente dos termos “[...] limitação, deficitários, difíceis, lentos, diferentes, deficientes [...]” – sendo este último termo com semântica pejorativa –, doentes, problemáticos, desviantes, incapazes, incompetentes, insuficientes, sem Língua, entre outros estigmas. Segundo as referências, essa perspectiva desvaloriza e inferioriza o surdo que sinaliza em relação ao ouvinte, e este, por seu lado, é visto como superior e organicamente completo: refere-se às concepções do audismo e do ouvintismo como modelos padronizados em que se impõe ao surdo sinalizante o como pensar, expressar linguagem, aprender e se comportar em detrimento de suas especificidades.

Drumond (2017, p. 91) explicita:

[...] as práticas curriculares na escola se ocupam com ações de governamento das condutas, a fim de formar sujeitos surdos [sinalizantes] governados para estar em uma sociedade ouvinte,

baseada na visão de surdez como falta e na aproximação dos surdos [sinalizantes] ao modelo ouvinte.

A mesma autora destaca que na escola e nas falas dos professores participantes da pesquisa “[...] percebem-se os enunciados que circulam com efeito de verdade. [...]. Os discursos produzem verdades que se encarregam de categorizar e dividir os sujeitos em ‘normais’ e ‘anormais’, ‘incluídos’ e ‘excluídos’” (DRUMOND, 2017, p. 76, grifos nossos). Dessa forma, a autora pontua que o que fica mais evidenciado sobre o surdo que sinaliza é a equivocada concepção histórica de incapacidade para a comunicação, como quem não tem Língua e vive na escuridão e no silêncio.

Associado ao nocivo discurso de incapacidade para a comunicação está o de inaptidão e restrição para o desenvolvimento e a aprendizagem. Oliveira (2018) e Probst (2022) lembram que esses preconceitos, estereótipos, estigmas e a lógica da normalização e da padronização dificultam que os surdos que sinalizam sejam reconhecidos em suas especificidades, especialmente no aspecto linguístico.

Kikuichi (2018) e Pinheiro (2018) mencionam da baixa expectativa dos educadores em relação ao potencial do aluno surdo que sinaliza e da visão de limitação por conta da ideia de surdez como totalidade, ou seja, enxerga-se a deficiência antes mesmo de enxergar a pessoa, e essa deficiência com o sentido de patologia incapacitante. Kikuichi (2018) fala do preconceito pela superproteção como ato de discriminação velada. Nessa esteira, costuma-se oferecer tratamento diferenciado a esse aluno sem permitir a sua participação no todo, ou exige-se dele o mesmo desempenho dos ouvintes, mas sem estabelecer as devidas condições de equidade. O curioso é que os participantes do estudo de Kikuichi (2018), conforme a autora, discursam sobre a valorização do potencial do aluno surdo que sinaliza e sobre a importância da Língua de Sinais, inclusive com o apoio de sua presença no currículo, mas agem com discrepância quando: não se comunicam diretamente com os alunos surdos que sinalizam; não tornam acessíveis as atividades por meio, por exemplo, da pedagogia visual; tendem a priorizar os alunos ouvintes; e dão exclusividade à Língua Portuguesa escrita em detrimento da Libras. Isto é, se afastam do discurso clínico-terapêutico, mas não das atitudes pautadas nele.

Dias (2018), por sua vez, trouxe a discussão de que a deficiência está muito mais na sociedade do que no indivíduo acometido, sendo o segundo aspecto

determinado por questões biológicas, e o primeiro associado a questões psicossociais resultantes de padrões de normalidade que são impostos pela sociedade e que geram consequências de diferentes ordens, principalmente físicas, educacionais e atitudinais. Daí a dificuldade dos educadores estabelecerem concepções que se oponham às rotineiramente excludentes em relação aos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar. “Vale ressaltar que todos os profissionais e alunos são fundamentais para a inclusão [...]” (DIAS, 2018, p. 71).

Probst (2022) e Pinheiro (2018) ratificam a necessidade de os educadores realizarem formação continuada sobre a inclusão. Mas, também, de realizarem, desde a gestão escolar, a reflexão, o questionamento e a análise crítica do próprio planejamento, da prática pedagógica e avaliativa, e das próprias atitudes, condutas e representações sobre o surdo que sinaliza e a sua Língua, a fim de promoverem mudanças e adequações por eles mesmos. Dizem, ainda, da importância de se dar ênfase à educação escolar inclusiva bilíngue para os alunos surdos sinalizantes.

Santos (2018) pôde resumir questões fundamentais para reflexão e mobilização no sentido de avançar a temática da inclusão:

Limitada pode ser a escola inclusiva, quando se entende que o seu fim se resume em matricular surdos, cegos, autistas, superdotados, [...] [indígenas], vulneráveis sociais... A matrícula é apenas o início do desafio da inclusão, que requer transformações no sentido de se adequar a esses discentes nela inseridos e não o contrário. Também não é só socialização. De fato, aprender a conviver com as diferenças, percebendo a escola como um microcosmo da sociedade, pode ser um dos grandes objetivos da inclusão. Mas se requer mais. Assim como os demais, os incluídos têm direito à educação de qualidade. Desta maneira, precisam ser levados a aprender significativamente e devem ser alçados à condição de coprotagonistas das aulas. Os ganhos com a diversidade pedagógica que daí advém acabam contemplando **todos** os alunos (p. 122, grifo do autor).

Kikuichi (2018, p. 156; 157; 159-160) também dispõe de um resumo em forma de apontamentos a partir de elementos objetivos que foram discutidos durante o desenvolvimento de seu estudo e como proposta de mudança para efetivar a escola inclusiva bilíngue para alunos surdos sinalizantes:

A proposta inclusiva aponta para uma reestruturação na organização da escola em termos curriculares, pedagógicos, arquitetônicos, linguísticos e atitudinais. [...]. - Acolhimento de toda

comunidade escolar. - Palestras de sensibilização e conscientização sobre a área da surdez. - A presença do tradutor/intérprete de Libras. - Articulação entre o professor da sala de aula, professor do AEE e intérprete de Libras. - A oferta da Língua de Sinais como disciplina obrigatória na escola (pelo menos nas turmas frequentadas por estudantes Surdos). - Cursos de Libras para professores e demais funcionários. - Oferta de um espaço bilíngue no qual a língua de sinais e a língua portuguesa circulem pelo ambiente escolar. - Currículo voltado para as especificidades do estudante Surdo [que sinaliza]. - O acompanhamento da família (relação de parceria entre família e escola). - A utilização de recursos tecnológicos. - A existência de material didático e pedagógico adequado às especificidades do estudante. - Adequação do ambiente com sinais visuais e não apenas sonoros. - A parceria com a Secretaria de Educação do município e outros órgãos públicos. [...]. Portanto, cabe a escola e seu todo constitutivo (gestores, docentes, discentes, funcionários) a partir de agora, refletir sobre os pontos levantados como favoráveis à inclusão do estudante Surdo [que sinaliza], considerar as atitudes que não favorecem sua permanência na escola, investir na formação em serviço, buscar alternativas para que o ambiente se torne receptível e adequado às especificidades linguísticas desses estudantes.

Contudo, Drumond (2017), Dias (2018), Ribeiro (2020) e Probst (2022) puderam evidenciar em suas pesquisas sobre a educação inclusiva de surdos que sinalizam que a importância da abordagem bilíngue – consiste na Libras como primeira Língua, de interação e de instrução, e no Português escrito como segunda Língua; e deve estar presente em todos os níveis e modalidades educacionais –, da pedagogia visual e da flexibilização do currículo, além da importância da parceria e do trabalho colaborativo entre todos os profissionais, não têm feito parte do entendimento dos educadores, exceto no caso daqueles que estão diretamente relacionados à inclusão desses alunos, como os instrutores surdos que sinalizam, alguns professores de salas de recursos multifuncionais e tradutores e intérpretes educacionais de Libras. Já nos estudos de Kikuichi (2018) e Pinheiro (2018), há a detecção desse entendimento de forma relativa, porém, não há a sua efetivação objetiva no cotidiano escolar, conforme já referido.

Uma observação feita nos estudos e pesquisas (DRUMOND, 2017; DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; SILVA *et al.*, 2018) se refere à ideia danosa de que somente a presença da Língua de Sinais, do instrutor surdo que sinaliza, do tradutor e intérprete educacional de Libras e da sala de recursos multifuncionais consiste no necessário para a inclusão de alunos surdos que sinalizam. As autoras apontam outro dano que diz respeito à crença de que esses

alunos sejam responsabilidade dos instrutores surdos sinalizantes, dos tradutores e intérpretes educacionais de Libras e dos professores das salas de recursos.

[...] há que se considerar que a inclusão exige que nos importemos com o contexto dos alunos no espaço escolar [...]. Aderir a uma prática inclusiva requer desmistificar e questionar a cultura dominante, valorizando a cultura, a pedagogia e a língua, também do aluno surdo [sinalizante], para que o mesmo tenha condições de analisar seu contexto, enquanto compreende as contradições da sociedade e seus grupos, enquanto participa do processo [...]. [...] Com base nisso, a escola precisa fazer sentido para todos os alunos [...], o que significa que além do uso da Libras, os alunos surdos [sinalizantes] têm o direito à escolarização em um ambiente que os perceba [...]. [...] Se a crença de que o uso da Libras é a única solução para todas as dificuldades no ensino dos alunos com surdez [e que sinalizam], não é a abordagem mais indicada; a desconsideração da língua de sinais em um espaço escolar com alunos surdos [sinalizantes] também não surtirá os melhores efeitos (DIAS, 2018, p. 60; 61).

Nas conclusões dos pesquisadores (DRUMOND, 2017; SILVA, 2017; DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; PINHEIRO, 2018; SILVA *et al.*, 2018; SÁ, 2021; PROBST, 2022) a respeito da concepção linguística na educação inclusiva, a supervalorização dada à Língua Portuguesa como única no processo educativo da sala comum e em detrimento da Libras pode indicar negligência e preconceito na direção do surdo que sinaliza, de sua Língua e do movimento inclusivo. O uso predominante da Língua Portuguesa significa prática excludente e traz prejuízos aos surdos que sinalizam com tendência ao isolamento e ao defasado processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Há nessa perspectiva uma relação hierárquica que não deveria existir entre as Línguas – e entre os seus respectivos utentes –, sendo que a oralizada propende a ter maior prestígio do que a sinalizada²². Interessante observar que, embora pratiquem essa mesma dinâmica comunicativa, os entrevistados por Silva (2017) e Kikuichi (2018) reconhecem o prejuízo do uso exclusivo da Língua Portuguesa para seus alunos surdos que sinalizam.

Drumond (2017) e Pinheiro (2018) complementam que a forma peculiar de escrita em Língua Portuguesa do surdo sinalizante – muito em função do fenômeno da interlíngua – costuma sofrer rejeição por educadores ouvintes, e isso indica preconceito e negação da diversidade linguística. Vale lembrar o que dizem Drumond (2017), Oliveria (2018), Pinheiro (2018), Ribeiro (2020), Sá (2021) e

²²Essa discussão rememora a questão da colonização linguística refletida por Mariani (2004).

Probst (2022): há muitos casos de surdos que se identificam com a Língua de Sinais e são oriundos de lares ouvintes que, considerando as condições favoráveis para isso e já sendo visto como aquisição tardia, somente na escola poderão ou deverão ter alguma possibilidade de aprender a Libras, além da Língua Portuguesa escrita.

De forma significativa, tende a ser recorrente na concepção de educadores que os obstáculos presentes na aprendizagem dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, obstáculos esses tidos como limites insuperáveis, dizem respeito exclusivamente aos próprios alunos em termos de capacidade cognitiva e linguística. Dito de outra forma, somente por serem surdos e pelo fato de serem falantes de uma Língua distinta à Língua Portuguesa e considerada equivocadamente como uma não-língua, atribuem a esses alunos o estigma histórico de que são limitados ou até incapazes de aprender como uma condição inata a eles. Esses argumentos dificultam a responsabilização pela educação inclusiva, geram baixa expectativa de aprendizagem dos alunos, impedem que se valorize o potencial do aluno, criam barreiras na construção e aprimoramento do conhecimento dos alunos, oportunizam sentimentos de impotência e de desamparo nos professores, e favorecem que se mantenham as práticas com abordagens ouvintistas e com base no audismo. (DRUMOND, 2017; DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; PINHEIRO, 2018; SILVA *et al.*, 2018).

Conforme explicam Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018) e Pinheiro (2018), tende a persistir também a ideia de que os obstáculos referidos decorrem de fatores externos como falta de qualificação e de preparo dos professores e das escolas, falta de estrutura, de recursos e de subsídios, precarização nas condições de trabalho, desconhecimento da Libras e das particularidades dos alunos surdos que sinalizam, entre outros. Embora sejam, por certo, elementos complicadores, de maneira que a organização da escola no sistema tradicional – a ser discutido adiante – não contribui para que se estabeleçam relações e ambientes inclusivos e didática, matética e prática pedagógica acessíveis, esses argumentos acabam por demonstrar, em alguma medida, ausência de reflexão tanto das possibilidades de buscar conhecimentos, parcerias e meios educativos que favoreçam a ensinagem e a aprendizagem quanto do pouco compromisso de parcela dos educadores ou do não reconhecimento de suas próprias fragilidades no que concerne à formação dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar.

Em contrapartida, os docentes participantes da pesquisa de Silva (2017) mencionaram que reconhecem suas fragilidades e se declararam insatisfeitos com a própria atuação profissional em face dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão; mas, também, deixaram claro que a iniciativa e a promoção de cursos de capacitação, de aprimoramento profissional para os educadores ou de qualquer ação em função da inclusão devam partir, somente, de poderes públicos.

Pinheiro (2018), de igual maneira, pôde detectar a insatisfação dos professores participantes e observou que uma parcela tenta estabelecer algum tipo de adequação na prática pedagógica, mas considerada pela pesquisadora como insuficiente, e que outros não se mobilizam nessa direção. A autora diz que os professores apresentam dificuldades para romperem com o modelo tradicional de formação que receberam – inclusive, inteiramente voltado para ouvintes. Nessa perspectiva, reproduzem-na de forma irrefletida ou diante do automatismo escolar que supera qualquer intenção de mudança em face das especificidades do aluno surdo que sinaliza. O resultado desse processo é, por um lado, a exclusão dos alunos surdos que sinalizam e, por outro, a constante cobrança aos educadores pela implementação de adequações na prática educativa. Pinheiro (2018) observa que, de fato, sem a formação apropriada, os professores tendem: a buscar o tal do como fazer e a se guiar por norteadores técnicos, “[...] como se fossem fórmulas prontas aplicáveis a qualquer contexto [...]” (p. 375) e sem reconhecer a diversidade humana; a atuar de forma isolada, como se cada um fizesse a sua função específica e desarticulada do todo e até com barreiras entre os profissionais; e a ministrar os conteúdos fechados na unidade disciplinar, descontextualizados e no modelo de especialidades, de forma que “[...] a profissionalização num domínio curricular repercute em desprofissionalização, no sentido de que ocorre uma perda gradativa da capacidade de se inter-relacionar conhecimentos” (p. 375).

Kikuichi (2018) diz que os profissionais participantes do seu estudo também declararam insatisfação e reconheceram que eles mesmos, enquanto escola, precisariam se mobilizar e modificar as atitudes, como buscar o curso de Libras, por exemplo. No mesmo estudo, Kikuichi (2018) expõe os relatos que demonstram a tendência a naturalizar o processo de inclusão escolar do aluno surdo que sinaliza, desde que fossem feitos os ajustes necessários. Todavia,

notou-se uma constante minimização dos obstáculos que até foram admitidos pela maioria dos entrevistados.

Identificar as possíveis barreiras atitudinais que possam surgir a partir da experiência de incluir um estudante Surdo [que sinaliza], constitui-se um passo importante, dentro da proposta de inclusão educacional, embora não seja o único passo a ser dado. É fundamental enfrentar os medos, buscando entender a realidade vivenciada, construindo conhecimentos que levem à transformação das práticas oferecidas aos estudantes Surdos [sinalizantes] e ao fortalecimento da inclusão. O que não pode acontecer é a acomodação, o profissional acreditar que por não ter recebido formação específica não há nada que possa fazer para mudar a realidade vivida. O depoimento de que os profissionais não foram preparados ou não se sentem preparados não cabe na proposta de uma escola aberta para a inclusão. A preparação precisa ser diária, nenhuma formação inicial dará conta da diversidade encontrada no ambiente escolar, é na vivência, na troca de experiência, nas reflexões realizadas nas formações em serviço que encontraremos caminhos para enfrentar os desafios impostos pela inclusão²³ (KIKUICHI, 2018, p. 151-152).

Diante das discussões acima, a autora faz dois questionamentos: (1) Como considerar natural, por exemplo, a ausência de comunicação direta entre professor e aluno?; (2) Por que os educadores já não foram em busca dos cursos de Libras que são oferecidos por instituições governamentais e não governamentais?

Outro dado verificado, agora segundo Drumond (2017) e Pinheiro (2018), é a ideia descabida de normalização ou de homogeneização da turma: os professores costumam seguir em sala de aula o planejamento elaborado mediante determinados objetivos que nem sempre contemplam adequações curriculares ou preocupações com a presença de alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão, especialmente nos aspectos da abordagem bilíngue e dos recursos visuais. As mesmas autoras e mais Silva (2017), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Silva *et al.* (2018) e Probst (2022) dizem que tampouco há uma comunicação direta e efetiva dos professores com esses alunos. “Os surdos [que sinalizam] podem se tornar alunos invisíveis nas suas diferenças, na elaboração e apropriação do conteúdo” (DRUMOND, 2017, p. 103). Trata-se da negação de uma série de direitos com graves prejuízos aos alunos surdos que sinalizam. A esse respeito, Kikuichi (2018) e Oliveira (2018) acrescentam que grande parte dos alunos surdos

²³O emprego das palavras “experiência” e “vivência” pela autora em referência parece denotar “prática direta” ou “ação de”. Esses sentidos se diferem, portanto, dos termos benjaminianos empregados ao longo deste trabalho.

que sinalizam e em situação de inclusão escolar estabelece comunicação direta de forma exclusiva com os tradutores e intérpretes, os instrutores surdos sinalizantes ou os professores das salas de recursos; e dizem, ainda, que quando há comunicação com outros profissionais ou com colegas ouvintes, ela ocorre somente por intermédio do tradutor e intérprete de Libras.

A ausência de comunicação direta entre professor e aluno pode denotar, em muitos casos, negligência ou, até mesmo, negação da existência. Para além da questão da interação, no estudo de Sá (2021) esse tipo de discriminação ficou evidente nos depoimentos dos profissionais em razão de um aluno surdo que sinaliza sofrer completa exclusão e vários tipos de prejuízo, pois houve a menção de desconhecimento da existência do próprio aluno na escola, como se ele fosse invisível:

É mais fácil omitir a existência do mesmo do que admitir a ineficiência do sistema de ensino. [...]. O poder público municipal tem se omitido na educação deste estudante surdo, contudo os professores que, durante esses anos de escolarização o acompanharam, também negligenciaram este estudante, o fazendo passar de séries sem aprender o básico [...] (SÁ, 2021, p. 56).

O caso desse aluno pode não ser o único. Isso suscita pensar que a educação de surdos que sinalizam precisa avançar muito, não como bondade de poucos interessados, mas como forma de enfrentar os desafios para atender os direitos dos estudantes surdos sinalizantes. O que se vê, conforme Kikuichi (2018), Pinheiro (2018) e Santos (2018), é a invisibilização desses alunos na escola e a ausência do currículo pertinente à educação de surdos que sinalizam. Eles têm Língua legítima e são inteiramente capazes de aprender e desenvolver, mas os direitos linguísticos, os de reconhecimento de suas especificidades, os de formação escolar e acadêmica, os de acesso, inclusão e participação, entre outros, têm sido todos negados. Ademais, as condições que tendem a ser oferecidas no processo educativo, como essas destacadas no estudo de Sá (2021), não são, em nada, apropriadas.

1.4.3 – Prática pedagógica

A princípio, a prática pedagógica na escola inclusiva demanda um currículo que não seja rígido, mas, ao contrário, que possibilite dispor de diferentes

estratégias de ensino e de avaliação para atender diferentes formas de aprendizagem.

A respeito dessas estratégias, Silva *et al.* (2018, p. 475) complementam:

No entanto, ele [o surdo sinalizante] é capaz de se desenvolver plenamente, tal como a maioria (ouvinte), se suas particularidades forem captadas/respeitadas pelos educadores. Ademais, sabe-se que o modo como os educadores percebem o surdo [sinalizante] e suas particularidades é determinante para a elaboração de estratégias pedagógicas e condução do processo educativo.

Conforme Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Sá (2021) e Probst (2022), na inclusão escolar é fundamental considerar aspectos pedagógicos relacionados às especificidades dos alunos surdos que sinalizam e dos alunos ouvintes, e não somente dos ouvintes como costumeiramente acontece. Assim, a acessibilidade é essencial, também, como um elemento que deve ser pensado para atender a todos os alunos, pois todos precisam ser valorizados nas suas potencialidades e particularidades para serem incluídos.

A equidade não corresponde à individualização e/ou simplificação do material pedagógico e avaliativo apenas para o aluno surdo sinalizante e com intuito de facilitar o processo, como foi apontado nos resultados da pesquisa de Oliveira (2018). Essa é uma atitude que se baseia na lógica do capacitismo, nos preconceitos associados à ideia de incapacidade dos surdos sinalizantes ou, segundo a autora, na categorização dos saberes de forma a distinguir os que aprenderiam, mediante padrões tradicionais estabelecidos, dos tachados como os que não conseguiriam aprender. Equidade no processo pedagógico significa acesso para todos, surdos e ouvintes, sem discriminação e respeitando as especificidades de cada um, como já dito.

Nesse sentido, para Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Ribeiro (2020), os recursos e as estratégias pedagógicas que explorem a visualidade – largamente discutidos como pedagogia visual – oferecem equidade ao processo educativo com benefício para todos, surdos e ouvintes.

As práticas pedagógicas das escolas investigadas por Drumond (2017) e por Oliveira (2018) demonstram que os alunos surdos que sinalizam apresentam mais facilidade de aprendizagem e maior participação nas aulas com metodologias

acessíveis, como é o caso dos recursos visuais, o que se difere das aulas que demandam leitura e interpretação de textos, isto é, aulas com ênfase na Língua Portuguesa. “A dimensão visual [articulada à Libras que também é visual] é o registro da circulação de significados para a produção de conhecimentos. Nesse aspecto, o surdo [sinalizante] compreende o mundo pelo sentido da visão [...]” (DRUMOND, 2017, p. 75).

Cabe destacar que a linguagem imagética não deve ser priorizada em relação à Língua – sinalizada ou oralizada – ou ser sua substituta, mas, sim, ser complementar, especialmente em contextos educativos. Assim, Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Silva *et al.* (2018), Ribeiro (2020), Sá (2021) e Probst (2022) concordam que, reconhecendo as especificidades dos alunos surdos que sinalizam, a educação bilíngue tem especial importância, tendo em vista o desenvolvimento linguístico, cognitivo e a aprendizagem escolar, além da questão da comunicação e da socialização. Isso, por sua vez, implica que todos os educadores precisariam falar em Libras; e os alunos ouvintes também poderiam ser favorecidos por aprenderem Libras, assim como os surdos que sinalizam que aprendem a Língua Portuguesa na modalidade escrita, e ambos teriam melhores condições de interagir e de conviver. Os autores enfatizam que, no processo de escolarização dos alunos surdos que sinalizam, as demandas pedagógicas e as relações interpessoais entre esses alunos e todos da instituição precisariam se dar por meio da Língua de Sinais desde a educação infantil.

Ribeiro (2020) cita o estudo de Capovilla (2011) com dados comparativos de diferentes exames nacionais que avaliam o conhecimento acadêmico de crianças e adolescentes escolares – Provinha Brasil, Prova Brasil e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Participaram desse estudo grupos de surdos falantes e não falantes de Libras, sendo que os resultados apontam melhor aproveitamento para o primeiro grupo. A autora cita, também, as vantagens observadas em face da curricularização nacional bilíngue implantada há mais de três décadas na Suécia.

Contudo, Drumond (2017), Silva (2017), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Santos (2018) dizem que, apesar de alguns educadores demonstrarem preocupação pela falta de comunicação com os alunos surdos que sinalizam e de indicarem interesse em aprender Libras para viabilizar o ensino, a

aprendizagem e a interação na sala de aula com esses alunos, fica claro em suas análises o desconhecimento da Língua de Sinais pelos educadores e o distanciamento dessa Língua nas instituições escolares. A Libras está presente – quando está – somente como um instrumento e não como uma Língua legítima, valorizada, contemplada no currículo e amplamente utilizada pelas comunidades escolares. “A Língua Portuguesa não está inserida na relação direta entre professor e aluno [surdo que sinaliza] no processo de escolarização, por isso a necessidade de ser um professor bilíngue para oferecer uma aprendizagem mais sólida” (DRUMOND, 2017, p. 82). Por outro lado, essa mesma autora menciona que os alunos surdos que sinalizam, em muitos casos, têm contato e fazem uso da Libras apenas na escola, mas em razão da presença do instrutor surdo sinalizante, do tradutor e intérprete educacional de Libras ou do professor da sala de recursos multifuncionais.

A inclusão com alunos surdos [que sinalizam] pode exigir dos profissionais e, sobretudo, do professor de área, atenção aos detalhes, tais como: a forma de abordagem dos conteúdos, atenção a termos que talvez ainda não tenham sido apresentados aos surdos [sinalizantes], a pedagogia visual (voltada para a exploração da visualidade), a apresentação dos conceitos em língua portuguesa, mas também em Libras, para que todos conheçam o sinal e a compreensão seja favorecida. Por exemplo, é oportuno também preceder a ida ao laboratório de um vídeo explicativo do que será realizado lá, tornando a prática no laboratório mais um elemento entre outros que buscarão flexibilizar o currículo e dar significado ao conteúdo, favorecendo a construção dos conceitos [...] (DIAS, 2018, p. 74).

Ademais, Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018), Ribeiro (2020) e Probst (2022) falam da necessidade de todos os profissionais trabalharem em cooperação – sem acusações, julgamentos, desconfianças ou preconceitos –, sendo fundamental que professores, instrutores surdos que sinalizam, tradutores e intérpretes educacionais de Libras e professores de sala de recursos estabeleçam ações pedagógicas estratégicas e diversificadas. Isso exige diálogo e compartilhamento de objetivos, de conhecimentos, de reflexões, de práticas e de sentimentos entre os profissionais em função de buscarem em conjunto, envolvidos e comprometidos, caminhos, soluções e avanços significativos na inclusão e nos processos de ensino e de

aprendizagem. Todos são responsáveis pela educação e formação dos alunos surdos que sinalizam, trata-se de um direito desses alunos.

Dias (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Ribeiro (2020) observam que não há tanta busca pelo trabalho colaborativo e pelo diálogo entre os profissionais – isso gera ainda mais peso e dificuldade para todos os envolvidos –, e que não há tanta consideração pela educação bilíngue, por recursos acessíveis pelo sentido da visão, pela flexibilização curricular e pela diversificação da prática pedagógica em função de haver alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar – a preocupação tende a voltar-se exclusivamente para estudantes ouvintes.

Nas análises de Kikuichi (2018) e Pinheiro (2018), a despeito de os educadores participantes de seus estudos demonstrarem interesse, em certa medida, pela inclusão do aluno surdo que sinaliza, de procurarem informações a esse respeito e, dessa forma, efetivarem algumas alterações, estas não foram consideradas pelas autoras como muito expressivas.

Oliveira (2018) e Pinheiro (2018) relatam em suas pesquisas a observação da prática pedagógica como um protocolo instituído, isto é, prevalece no cotidiano escolar o trinômio exposição oral do conteúdo, uso do livro didático e realização de atividades. Porém, há alguma tentativa de sair desse modelo com intuito de se estabelecer a inclusão:

[...] para atrair a atenção dos estudantes surdos [sinalizantes] nas aulas de história utilizam imagens, filmes e atividades como maquetes e desenhos para concretizar a presença do passado, e nas avaliações o que predomina é o uso das imagens (OLIVEIRA, 2018, p. 122).

Dias (2018), Pinheiro (2018) e Sá (2021), por sua vez, constata em seus estudos que os alunos surdos que sinalizam acabam desenvolvendo as atividades escolares apenas copiando da lousa, do material pedagógico ou dos colegas ouvintes. Nesse contexto, são conduzidos a serem meros copistas de textos sem as condições para estabelecerem significados. Então:

[...] como fica o desenvolvimento cognitivo e a psique de um aluno surdo [sinalizante] que não se vê no espaço escolar? Que não entende o que é dito por colegas e professores? [...] Que não tem professores surdos [sinalizantes]? (DIAS, 2018, p. 62).

Interessante relatar, de maneira resumida, alguns dados da pesquisa de Pinheiro (2018) sobre a prática pedagógica de dois professores que tinham alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão em suas turmas. No processo colaborativo encaminhado pela pesquisadora, os dois professores foram convidados a explanar como realizavam suas aulas de Língua Portuguesa. Em ambos os casos foi observada, inicialmente, a abordagem tradicional do currículo e do ensino e a desvinculação das condições necessárias para promover a inclusão dos alunos surdos que sinalizam.

No primeiro caso, o professor apresentou dificuldades, no começo, para romper com o corriqueiro sistema utilizado, mas se abriu rapidamente para as reflexões e sugestões da pesquisadora sobre as adequações curriculares em vista da inclusão dos alunos surdos que sinalizam. Depois disso passou a ser um pesquisador da própria prática por meio da autoanálise crítica das ações pedagógicas e do discurso, e, conseqüentemente, passou a realizar mudanças mediante contextos específicos. Com o apoio dos profissionais da área propôs o ensino de Libras para todos os alunos na sua disciplina. Pôde observar que as alunas surdas que falam em Libras ficaram mais produtivas, participativas e interativas, e que os alunos ouvintes corresponderam a essa interação.

Do ponto de vista formativo, o professor considerou relevantes os aspectos abordados na aula [de Libras], não apenas no que concerne à quebra de preconceitos e visões equivocadas em relação aos surdos [sinalizantes], mas, também, para a construção de um processo realmente inclusivo (PINHEIRO, 2018, p. 389).

O professor acrescentou que as aulas de Libras o ajudam a ampliar os conhecimentos sobre os surdos que sinalizam e favorecem a valorização da Língua de Sinais em sala de aula.

A professora convidada, por sua vez, apresentou muita resistência para refletir sobre suas ações e concepções, e, desde o início, se mostrou inflexível para analisar a própria prática pedagógica. Manifestou preconceções como a atribuição do baixo desempenho escolar dos alunos surdos que sinalizam a eles mesmos, na ideia de que esses alunos deveriam se adaptar à escola, e não o contrário. A pesquisadora/colaboradora se pôs em escuta, compreensão e perseverança no trabalho, e pelo diálogo pôde estabelecer a confiança entre ela e a professora. Foi possível, então, realizar a colaboração na direção das reflexões e sugestões sobre

as adequações curriculares para a inclusão dos alunos surdos que sinalizam. Depois de muitos percalços, a professora participante relatou que compreendeu o valor da Libras como Língua de constituição desses alunos e como o meio que possibilita a sua socialização e a apropriação de conhecimentos.

A pesquisadora/colaboradora concluiu que, com ambos os professores participantes, o trabalho colaborativo permitiu a implementação de adequações curriculares e a compreensão sobre as particularidades dos surdos que sinalizam e de sua Língua (PINHEIRO, 2018).

Quando o processo de inclusão escolar ainda não se compromete com as necessidades de todos, todo o tipo de aluno está presente fisicamente na escola, mas apenas alguns são considerados no currículo [...], os demais estão ali para conviver [concepção apenas de socialização, integração] (DIAS, 2018, p. 73).

Assim, observa-se que, pela negação dos direitos linguísticos e pedagógicos, das condições de acessibilidade e do reconhecimento das especificidades dos alunos surdos que sinalizam, se destaca a negligência dos profissionais, o isolamento do aluno e a defasagem do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. São, na verdade, resultados da prática educativa excludente que precisa, com urgência, ser revisada e posta em constante questionamento.

“A escola se democratizou. Mas que entendimento de democracia é essa? Diante das falas das profissionais [participantes de sua pesquisa se] percebe que inclusão e exclusão estão em um único espaço” (OLIVEIRA, 2018, p. 131). Em consonância com Oliveira (2018), vale deixar claro que todos os apontamentos e questionamentos realizados neste subcapítulo, a partir das pesquisas levantadas, não devem significar subestimação da educação escolar como a instituição que não estaria buscando cumprir com as suas funções sociais, ou superestimação da educação escolar como a única instituição social que poderia resolver todos os problemas da sociedade, dentre eles o da exclusão. Contudo, a autora analisa, nesse contexto, a alienação sofrida pelos próprios educadores, o peso das condições sociais que influenciam o comportamento e o pensamento dos indivíduos na direção da passividade, os obstáculos advindos do sistema tradicional de educação, e a considerável parcela de responsabilidade do Estado e

dos modelos econômicos no que diz respeito à exclusão e às outras mazelas sociais que, conseqüentemente, são reproduzidas na escola.

A escola precisa ser o espaço que contribui para os estudantes refletirem sobre sua realidade e emancipação. [...]. É preciso, vincular a educação na vida dos sujeitos para a democratização, a criticidade e a consciência de sua posição na sociedade para que, por meio da práxis, tornar-se um sujeito que tenha uma compreensão de mundo, que pensa, reflete, critica e transforma-se para a emancipação tanto individual quanto coletiva (OLIVEIRA, 2017, p. 91; 92).

A reflexão necessária para os educadores deveria envolver, em primeira mão, a percepção e o questionamento das contradições existentes na organização e dinâmica da sociedade. Nessa esteira, importa que seja refletido sobre o peso da reprodução dessas contradições no ambiente escolar por meio da análise das atitudes, dos discursos, das estratégias e práticas pedagógicas, das relações e dos saberes, com intuito de favorecer a educação inclusiva em toda a dimensão de sua proposta.

No que diz respeito, especialmente, à educação de surdos que sinalizam, Oliveira (2018) e Pinheiro (2018) reiteram a importância de ampliar a discussão e a reflexão sem a procura de fórmulas ou de “[...] receitas prontas de como deve fazer ou ser em sala de aula no sentido metodológico ou pedagógico” (OLIVEIRA, 2018, p. 101); mas, sim, no reconhecimento das especificidades e potencialidades desses alunos como um consenso pedagógico e em busca de se desvencilhar das marcas históricas de impossibilidades.

Compreendendo a amplitude política, histórica e social que acarreta a exclusão, e sem culpabilizar as instituições formadoras e os educadores, Santos (2018) enfatiza a questão da sensibilidade e da humanidade tão necessárias aos educadores. Mas também a importância da apropriação de conhecimentos referentes aos surdos que sinalizam, da alteração da prática pedagógica na direção do que é, de fato, preciso para a inclusão desses alunos, e do compartilhamento entre os educadores de tudo o que implica essa direção.

Entre os produtos levantados para as discussões deste subcapítulo há um depoimento bastante interessante de Santos (2018):

Ao retomar o olhar para a minha trajetória docente, percebo que uma outra divisão é possível. O antes e o depois do trabalho com alunos surdos [que sinalizam]. Atuar com esses sujeitos me obrigou

a (re)construir práticas docentes, estreitou laços com outros profissionais da escola, ampliou meu repertório de saberes, mudou positivamente a visão que tinha a respeito da Educação Inclusiva e estimulou o retorno à universidade como um professor-pesquisador. Nessa posição, empreendi o trabalho que aqui se “conclui”. Nele, distanciei-me de uma visão que associa educandos surdos [que sinalizam] à deficiência. Ao me alinhar à perspectiva socioantropológica acerca dessas pessoas, a qual supera o estigma da limitação dos surdos [que sinalizam], procurei defini-los sob uma ótica nem sempre conhecida pelos colegas de ofício. Nada de *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, *mudo* ou *mudinho*. São surdos, com orgulho. Não podem ser reduzidos à surdez. Tratam-se de indivíduos com língua, identidade e cultura próprias. Diferentes sim, mas linguisticamente e pela percepção de mundo onde se privilegia o sentido da visão. A partir dessa constatação, em respeito a tal condição singular, é que devem se pautar métodos, estratégias, didáticas, avaliações e todo o instrumental pedagógico que o professor pode mobilizar para mediar a construção da aprendizagem por esses educandos. [...] tornando-me um profissional melhor capacitado para lidar com alunos surdos [sinalizantes e] incluídos. O mesmo parece valer para os professores de História que aqui foram entrevistados, como revelaram em seus depoimentos (p. 122; 124, grifos do autor).

Santos (2018), enquanto professor de alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, pôde refletir sobre suas concepções antes e depois de ter trabalhado com esses alunos, e isso o estimulou para a busca de conhecimentos e para o aprimoramento profissional. Parte disso foi a sua pesquisa de mestrado, que resultou na produção de um rico material sobre a educação de surdos que sinalizam para ser trabalhado na formação docente inicial e continuada, e isso com o intuito de sensibilizar, de compartilhar reflexões e práticas e de trazer orientações e esclarecimentos aos educadores.

Os produtos aqui levantados trazem resultados, positivos e negativos, que demonstram a necessidade: de mais atenção às políticas públicas de educação inclusiva bilíngue para surdos que sinalizam, em termos reflexivos e práticos; e de mais estudos e pesquisas, como é o caso desta produção de doutorado, na intenção de contribuir para os avanços nessa temática.

Quanto a isso, Pinheiro (2018, p. 399) conclui:

Por último, refletimos que, em termos de pesquisa, provavelmente, encaminharemos nossos estudos para a análise das concepções dos professores em relação aos alunos surdos [sinalizantes], questão que tem se apresentado como um obstáculo à constituição

de práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem²⁴ e à formação humana.

Dessa maneira, observa-se que, ao finalizar o seu trabalho, a autora delinea novos anseios e questionamentos sobre a educação de surdos que sinalizam como forma de apontar as inquietações que ressoam nos resultados de seu estudo e dos demais aqui apresentados, bem como as que motivaram esta pesquisa de doutorado.

²⁴O significado atribuído na citação para a expressão “ensino-aprendizagem”, como processo único e interligado, é diferente do conceito de referência desta tese: compreende-se que ensinagem (didática) e aprendizagem (matética) sejam processos distintos e não, necessariamente, interligados. “Pode haver ensino sem que haja aprendizagem e pode haver aprendizagem sem que haja ensino. Logo, não faz sentido tentar transformá-los em um só processo hifenizado (ensino-aprendizagem)” (CHAVES, 2022, p. 65).

2 – REFLEXÕES SOBRE AS DETERMINAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SOBRETUDO DOS ALUNOS SURDOS QUE SINALIZAM

Não partilhamos nem da posição que julga impossível haver a convivência pacífica entre os homens e nem da que julga que a ideologia, presente em sua defesa, seja unicamente falsa; essa convivência revela um sonho humano e como tal possível de ser realizado, quando as sementes do pesadelo não forem mais plantadas.

*José Leon Crochík
(2011c, p. 65)*

As discussões deste capítulo enfatizam a relação dos movimentos e organização da sociedade contemporânea com a forma na qual a educação escolar tende a ser sistematizada e dinamizada. Especificamente, referem-se às reflexões a respeito das influências socioculturais no processo de inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam. Para isso, considera-se importante trazer conceituações de autores frankfurtianos, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, com intuito de estabelecer a compreensão da sociedade contemporânea e dos elementos socioculturais predominantes, bem como das influências de tais elementos em todas as circunstâncias da vida dos indivíduos e em suas relações.

2.1 – Indivíduo, sociedade e cultura

A constituição da racionalidade tem sido, significativamente, demarcada por determinantes socioculturais. Estes, por sua vez, são engendrados, em grande medida, por forças dominantes embasadas na lógica econômica e produtiva vigente e no progresso técnico e material. Mediante a prevalência desse contexto, o sentido de cultura – associado ao estado de amplo desenvolvimento humano, à possibilidade de diferenciação subjetiva e objetiva entre indivíduos ou grupos e à cosmovisão pautada na consciência autônoma e na ética nas relações pessoais – tende a ser obstado.

Esse sentido de cultura que tende a ser obstado seria pertinente à perspectiva educativa com referência à inclusão escolar, quer seja dos alunos

surdos que sinalizam, quer seja de todos os alunos, já que a modalidade inclusiva, em sua essência, deve implicar a heterogeneidade humana, a democracia e a diferenciação entre os indivíduos. Com a importância dada, principalmente, aos educadores para que as condições sejam favoráveis em termos de dinâmica e de relações no ambiente escolar, entende-se que conviver com o reconhecimento das diferenças já poderia se configurar em aspecto formador. Isto é, em face da humanidade que é comum a todos, que as diferenças e especificidades de cada indivíduo possa ser manifestada democraticamente, como no caso dos surdos que, por exemplo, utilizam a Língua de Sinais – sendo a mais difundida no Brasil, a Libras – e a Língua Oral – sendo a oficial do Brasil, a Língua Portuguesa – na modalidade escrita e como segunda Língua.

Segundo Adorno e Horkheimer (1947/1985a, p. 108), “falar em cultura foi sempre contrário à cultura”, pois sua configuração no domínio da administração se orienta de modo homogêneo, heteronômico e com base nos fenômenos de massa. Um dos elementos que correspondem à administração da cultura é conceituado pelos autores como Indústria cultural²⁵. Esta, por sua vez, compreende a difusão de bens industriais por meio de recursos midiáticos e propagandísticos de massa com intuito de estabelecer a captação de clientela para o consumo. A engrenagem produtiva e comercial de bens no sistema capitalista, evidentemente que com suas características de exploração e de lucro, se pauta na lógica de que esses bens e toda a sua dinâmica produtiva e comercial sejam considerados como necessidades vitais. Assim, a indústria cultural se articula à forma ardilosa e engenhosa de administração e padronização das dimensões do pensamento e do comportamento direcionando o indivíduo à adaptação em face dos artifícios e das determinações do sistema capitalista.

Horkheimer e Adorno (1956/1973a) refletiram a respeito da relação entre cultura de massa e civilização, da articulação entre os padrões de vida, em função do aspecto material, e a decadência moral dos indivíduos como consequência. No curso da história e com diferentes referências – por exemplo, Dante, Boswell e

²⁵A Indústria cultural refere-se a um modo de captação dos indivíduos, a partir dos interesses capitalistas, por meio da padronização dos conteúdos dos diversos produtos culturais, seguida de sua ampla propagação nas diferentes mídias, de modo a transformar esses conteúdos em fenômenos de massa. A Indústria cultural transforma a cultura e seus diversos componentes em mercadoria e se constitui como um sistema que interfere na percepção da realidade, filtrando-a conforme seu próprio esquematismo. (ADORNO, 1968/1971).

Meyer –, Horkheimer e Adorno (1956/1973a) pontuaram que a caracterização da cultura e da civilização eram tidas como independentes, de maneira que a primeira seria compreendida como elemento interior, da moral e da “[...] consciência humana, plena de sentido e de forma” (p. 95), ou, atualmente, como patrimônio cultural; e a civilização como elemento exterior, referente às convenções e às instituições sociais, ao progresso material e à constituição das populações e da humanidade. Contudo, na análise de que não há separação entre ambos os fenômenos, os autores discutiram a acepção de que cultura e civilização são interdependentes, que o desenvolvimento interior dos indivíduos e a configuração do mundo exterior, chamado de cultura, são interconstitutivos, um atua sobre o outro, inevitavelmente:

Só uma consciência cultural que, já não tendo esperança de dar à humanidade a forma de liberdade e consciência, a entende [...] como algo análogo ao florescer e murchar dos vegetais, pode chegar a essa separação rigorosa entre Cultura, como produto e forma da alma, e Civilização, como exterioridade, absolutizando a primeira e pondo-a contra a segunda, e abrindo, com frequência, as portas ao verdadeiro inimigo – a barbárie (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973a, p. 96-97).

Nesse sentido, os autores se apropriam do entendimento freudiano de que a cultura se relaciona com os meios e as condições humanas para dominar as forças da natureza e obter elementos de que necessita; mas também se relaciona com os meios e as condições que estabelecem as relações humanas e a produção e distribuição de bens.

Assim, cultura e civilização, segundo Horkheimer e Adorno (1956/1973a), têm intrínseca relação a partir da constituição da sociedade de massa, com indivíduos semiformados, regredidos psicologicamente e alheios à realidade; e da produção e consumo de bens da indústria cultural com o apoio do progresso técnico e material: “[...] o progresso converte-se em regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985d, p. 14).

As consequências de todo esse processo marcam fortemente a constituição dos indivíduos:

Quanto mais o indivíduo é reforçado, mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma. Ambos os conceitos são recíprocos. O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o

princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio ser. Se é certo que a chamada “psicologia das massas” se desdobra, de fato, em processos psicológicos individuais, também, se observa o fenômeno inverso, quando o conteúdo e a forma de cada indivíduo se deve à sociedade como estrutura dotada de leis próprias (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b, p. 53, grifo dos autores).

Embora até a idade moderna, inclusive em Descartes, não tenha sido observada a relação mediada entre indivíduo e sociedade, é fato que esta implica diretamente no indivíduo tanto na sua constituição quanto no que se entende por indivíduo. Horkheimer e Adorno (1956/1973b) pontuam que o conceito de indivíduo era absolutizado, ontologizado, tido como isolado, independente e particularizado, mas, complementar à sociedade. Conforme os autores, tratava-se de um conceito idealista da subjetividade: “Desde o seu aparecimento, o conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e autossuficiente, uma unicidade que se caracteriza por propriedades peculiares que só a ele se aplicam” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b, p. 46).

Conforme os autores, o conceito de pessoa individual, *homo singularis*, caracterizou a teoria leibniziana das mônadas: o simples ser, não influenciável ao que lhe é externo, de modo que suas modificações adviriam, tão e somente, de seu interior, e o conjunto das mônades constituiria a essência da sociedade; teoria modelo para a concepção individualista do sujeito burguês e com funções sociais ditas individualizadas – como funções próprias do sujeito e sem interferência do todo social, mas deste complementares; sujeito entendido como parte do todo, mas de maneira separada.

Para melhor esclarecer, Horkheimer e Adorno (1956/1973b) pontuam que as Revoluções Burguesas – Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII) – tinham como finalidade, inicialmente, a igualdade e a emancipação econômica e social, de modo que a formação deveria estar a favor da reflexão, da livre consciência e de uma sociedade autônoma; contudo, não cumpriram os seus objetivos e acabaram por contribuir para o delineamento da organização da sociedade para outros fins. Isto é, o que deveria ser, segundo Adorno (1959/1996), “[...] quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (p. 392), se tornou na “[...] *bellum omnium contra omnes* [guerra de todos contra todos]” (p. 392, grifo do autor). O indivíduo da sociedade burguesa foi forjado no dinamismo econômico e social em que prevaleceu a concorrência, o lucro e o interesse individualizado em

detrimento do bem da coletividade. Processo esse que, com a lógica do sistema econômico vigente, se fortaleceu na ideologia para a manutenção da ordem social com fins de produtividade e de consumo – Fazer/Ter implicado no Ser.

Assim, Horkheimer e Adorno (1956/1973b) explicitam sobre a dificuldade de condições de desenvolvimento de individualidades na sociedade contemporânea: “[...] o próprio indivíduo está socialmente mediado” (p. 47). Os autores não descartam o caráter funcional e social da pessoa, e concordam em dizer que retirando esse caráter não se encontra em cada qual um significado único e absoluto, ou seja, uma singularidade. Pelo contrário, o indivíduo adquire “‘significado’ [e ‘sentido’] em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade [...]; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo” (p. 48, grifos nossos). Os autores consideram ainda, nesse processo, o dinamismo histórico da relação entre indivíduo, sociedade, cultura e natureza com leis que, também, são dinâmicas.

A título de complemento à discussão, evidencia-se aqui a retomada de Horkheimer e Adorno (1956/1973b) a filósofos que têm diferentes concepções a esse respeito: Platão, Aristóteles e, mais tarde, Kant discutem a natureza social e apriorística do homem, sendo que, para Kant, a convivência social deveria se estabelecer de forma organizada; Nietzsche apresenta a concepção de um indivíduo soberano, autônomo, independente, absoluto, com valores e vontades próprias; Comte argumenta a respeito de uma ordem social como necessária para evitar a sua autodestrutividade destacando, desse modo, “[...] que os interesses egoístas se subordinassem aos ‘sociais’, ao bem comum, assim, reduzindo o indivíduo, tacitamente, a um mero exemplar do gênero e atribuindo-lhe, portanto, uma importância subalterna” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b, p. 51, grifo dos autores); e Hegel também discute o homem social e se aprofunda na questão da mediação societária – relação determinante entre singular e universal e vice-versa:

[...] Hegel assestaria suas flechas polêmicas contra a pura individualidade [...]. O ser-para-si do singular representa, para Hegel, um momento necessário do processo social mas um momento transitório que terá de ser vencido e ultrapassado (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b, p. 50).

Por seu lado, os autores aqui em referência, Horkheimer e Adorno (1956/1973b), não assumem a mera existência biológica e natural como um indivíduo, mas indicam que deveria ser este um ente com consciência de si, diferenciado dos demais e em mútua relação com os outros, numa sociedade justa e humana. Entretanto, reitera-se que há a preeminência social e de sua organização econômica e produtiva sobre o indivíduo, mesmo com a crença de que haja uma independência. Trata-se de uma relação entre indivíduo, cultura e sociedade, em que a formação do primeiro se dá pelas condições das últimas e vice-versa.

Nesse conjunto de circunstâncias, a base formativa e psíquica fundamentadas em fatores culturais próprios da sociedade contemporânea favorece a separação das possibilidades humanas que são pertinentes à perspectiva inclusiva e às relações éticas entre as pessoas. Contraditoriamente a isso e descumprindo sua promessa inicial, a formação cultural, a partir unicamente das características objetivas dessa sociedade, logo, fortalecida pela indústria cultural, pelo sistema econômico vigente e pela lógica do progresso técnico e material e, assim, convertida em semiformação, tende a obscurecer as possibilidades de identificação humana e de diferenciação. Estando os membros da sociedade mediados pela cultura de massa com tendência à adaptação social, a categorização, a discriminação e a exclusão de pessoas e de grupos são facilmente manifestadas. Prevalece, nesse sentido, o rebaixamento da consciência, da reflexão e da criticidade. Compreende-se, portanto, que a barbárie referida pelos autores (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973a, p. 97) significa toda forma de violência, inclusive a discriminação, a injustiça e a exclusão social de indivíduos e de grupos, como ocorre com os surdos que sinalizam na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar quando estão em situação de inclusão.

Ocorre que a formação do indivíduo a partir das influências da sociedade administrada implica na crise da formação cultural, ou na semiformação cultural, conforme Adorno (1959/1996). Ao discutir formação cultural, o autor expõe que não se trata, somente, de uma questão educacional, já que a referida crise está em toda parte e extrapola o campo pedagógico; como também não se trata de uma investigação sociológica isolada, já que a crise da formação cultural precisa ser compreendida nas relações estabelecidas na totalidade social. Isto é, o que precisa ser analisado e refletido está na maneira como a formação se consolida no

movimento histórico e social, no processo de socialização e nas relações subjetivas e objetivas. Ademais, Adorno (1959/1996) afirma que toda ilustração e informação difundidas não reduzem a semiformação, pelo contrário, tem até ajudado para que seja a forma dominante da consciência atual, o que, segundo ele, exige uma teoria que seja abrangente e não somente pedagógica ou sociológica.

Nessa esteira, a formação como apropriação subjetiva da cultura, ou semicultura, abrange aspectos da sociedade contemporânea que, por sua vez, se dissocia, em grande medida, de elementos humanistas, como no caso, aqui tematizado, do movimento da inclusão escolar – que é parte da inclusão social – do aluno surdo que sinaliza. “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” (ADORNO, 1959/1996, p. 392, grifo do autor), e com a finalidade de formar indivíduos racionais, conscientes e livres. Pelo contrário, acentua-se a indiferença, a disputa, o individualismo, a exploração e outras várias formas de conflitos, favorecendo, assim, a discriminação e a exclusão de indivíduos e de grupos, como no caso dos surdos que sinalizam, seja na escola, seja na sociedade como um todo:

O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, destila-se sua problemática. [...]. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. [...] o *a priori* do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra [muito em função da indústria cultural e distante de qualquer possibilidade de imaginação produtiva kantiana] (ADORNO, 1959/1996, p. 392; 393, grifo do autor).

Refere-se à passagem da formação do indivíduo, ou da sua impossibilidade, para uma outra na figura dos educadores que participam desse processo. De todo modo, pode-se dizer que a educação escolar demanda séria responsabilidade e compromisso ético, social e político dos educadores, não somente para as questões de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também se refere à formação para a ética, para a vida e para o convívio social dos educandos – no sentido de humanização, conscientização, sensibilização,

democracia, justiça, respeito, cooperação, diferenciação e diversidade humana –, e para favorecer a reflexão e a criticidade como elementos que possam contribuir para a individuação, a emancipação e a autonomia. Parte-se do princípio de que o educador possa contar com senso democrático, de justiça e de humanidade para estabelecer os processos educativo e formativo dessa maneira. Contudo, sem a intenção de culpabilizar os educadores, mas compreendendo que há determinantes socioculturais que influenciam o fazer educativo, verifica-se, a partir das pesquisas apresentadas no capítulo anterior – subcapítulo 1.4 –, que há uma tendência à redução da análise crítica e profunda da realidade social em todo o seu movimento, e isso prejudica a reflexão sobre o processo educacional, sobretudo no contexto inclusivo dos alunos surdos que sinalizam. Nessas mesmas pesquisas fica evidente o quanto há a necessidade de empenho, engajamento, comprometimento e autoquestionamento sobre o fazer educativo, bem como de se estabelecer, de forma mais significativa, a concepção de inclusão voltada para o reconhecimento e a valorização da diversidade humana – favorecer a participação social e educacional de todos de maneira efetiva e com liberdade, e promover a equidade de acesso às condições educacionais de modo a considerar as potencialidades e de respeitar as diferenças sem discriminação. Assim, a virada de chave na direção de atitudes e de discursos com empatia, conscientização e sensibilização frente às diferenças e à diversidade humana é fundamental, imprescindível e premente. Adequar a organização pedagógica e as relações na escola em prol da inclusão no ambiente escolar exige que todos os educadores, sem exceção, tomem essa tarefa para si de forma coletiva, dialógica e colaborativa, desde que com responsabilidade e compromisso em face das implicações de significados que essa modalidade preconiza.

2.2 – Sistematização social

A educação já deveria ser inclusiva sem que esta modalidade precisasse ser, assim, demarcada. Contudo, “se a escola é determinada socialmente, sua trajetória também expressa a história da sociedade e se a educação inclusiva é proposta recente, deve-se pensar no que a possibilitou” (CROCHIK *et al.*, 2011, p. 171).

Assim, importa considerar o quanto o ambiente escolar, as relações estabelecidas nesse ambiente e as práticas educativas se assemelham, em grande medida, à organização da sociedade administrada e contraditória:

[...] todas as mudanças acarretadas pela sua própria [da sociedade] transformação também são contraditórias. As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas – riquezas, conhecimentos e técnicas – para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão. Isso não chancela o pessimismo, mas permite analisar as mudanças dentro dos limites de poder estabelecidos e indicar porque não podem ser plenamente realizáveis nesta sociedade, o que por si só fortalece a luta política (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 114).

O estabelecimento do processo adaptativo, com todas as suas consequências nas diversas instituições sociais, como ocorre na educação escolar, está subsidiado em elementos ideológicos e semiformativos que reafirmam a organização da sociedade em face do sistema econômico e produtivo vigente. Resulta de todo esse processo, como um movimento dialético, a cultura e a sociedade do *status* e com inúmeras contradições que são forçadas a serem negadas. Conforme Crochik *et al.* (2011), a escola tende a formar para a adaptação a essa organização social e, como tal, tende a ser contraditória e a reproduzir as suas mazelas, dentre as quais estão a exclusão e a discriminação.

O peso da ideologia alicerçada no progresso técnico e material e na lógica econômica e produtiva vigente cerca os indivíduos – corpo e mente – de tal maneira a não conceder espaço para fugir da ameaça constante em relação à sua sobrevivência. Horkheimer e Adorno (1956/1973a) se referem à “[...] cortina de mistificação tecnológica, tal como existe uma ‘cortina monetária’ [...]” (p. 99, grifo dos autores). A esse respeito, Adorno (1955/2015a) discute que a organização da sociedade determina a racionalidade do comportamento econômico que não, necessariamente, prescinde do indivíduo, mas é mediado pelo medo, ou seja, refere-se ao sacrifício para autopreservação, mas como segunda natureza. Explica, ainda, que, mediante a autopreservação da vida e de se manter no sistema econômico e social, encontra-se internalizada a ideia irracional de que aquele que não se comportar conforme as regras econômicas e sociais tenderá a sofrer

sanções sedimentadas pelo medo da vingança social de exclusão do sistema e pelo medo arcaico da aniquilação física.

O conformismo exacerbado pela ausência de crítica e pelo medo que o medeia gera a exploração da força produtiva e a busca pelos bens culturais da civilização moderna que passam a ser supervalorizados. A produção capitalista e o consumo desenfreado têm sido inquestionáveis, muito embora não dependam das reais necessidades dos indivíduos, isto é, das necessidades vitais:

Se é difícil não perceber essas contradições [e a injustiça social como consequência], o próprio sujeito deve reprimir sua percepção e colocar a contrária em seu lugar: a de que o mundo é justo e que só depende dos homens o seu destino. Para isso, não basta se conformar com o mundo que é apresentado pela indústria cultural, deve-se defendê-lo. Uma tal consciência contraditória e seu resultado obrigam o indivíduo a afastar da consciência as contradições e pôr o discurso da competência individual em seu lugar, mas como a contradição é forte, a convicção no discurso é frágil e para se solidificar precisa cada vez mais negar as contradições. Esse movimento vai se acirrando até chegar ao fanatismo pelo mundo existente (CROCHÍK, 2011a, p. 24-25).

Estando a escola envolvida na dinâmica social contraditória, é preciso refletir sobre o quanto a sistematização do processo educativo encontra-se em favor do que está posto na sociedade: uma tal formação e um tal desenvolvimento pessoal em termos de *status quo* têm sido sobrepostos à formação cultural e ao desenvolvimento humano e ético. Ademais, as necessidades dos indivíduos que são forjadas no esquematismo produtivo, econômico e técnico dificultam, como diz Crochík (2011a), que se identifique as contradições desse processo e as graves consequências da meritocracia e das injustiças nele estabelecidas.

Para melhor esclarecer sobre a questão das necessidades forjadas dos indivíduos, Adorno (19-/2015b) explica que há imposições na sociedade contemporânea, principalmente, em duas dimensões, no consumo desenfreado e no trabalho explorado.

Adorno (19-/2015b) e Marcuse (1955/1975) refletiram que a dimensão natural da necessidade – busca pela satisfação vital – tem sido mediada pela cultura – semicultura – e, assim, produzida pela sociedade. Nesse contexto, as necessidades tendem a ser produzidas para uma satisfação concreta, imediata e superficial, e tendem a ser padronizadas – embora classificadas hierarquicamente

– e mascaradas diante da exigência de manutenção da sociedade industrial e de sua divisão em classes sociais, logo, em nível profundo são sempre frustrantes.

Os mesmos autores esclarecem que a instalação da dominação por meio do monopólio exercido sobre as necessidades – aparentemente individuais, nem tanto assim necessárias diante do fator superficial inerente a elas e associado ao aspecto natural e humano e ao reprimido pela lógica da escassez – é uma disposição do capitalismo tardio com bloqueio de qualquer contraposição e com estímulo à continuidade desse monopólio.

Adorno (19-/2015b) destaca, ainda, que essas necessidades são enganosas e não estáticas – em função do progresso e da tecnologia e porque precisam aparentar sempre novas –, e acrescenta que, em contexto condicional, se não mais houvesse o monopólio cultural, as massas não precisariam se submeter à imposição social da escassez articulada aos interesses de dominação e de lucro. No aspecto condicional apresentado, o próprio caráter contraditório da falsa necessidade e da lógica da escassez demandaria a anulação de ambas pela ausência da racionalidade do comportamento econômica e da mediação pelo medo, e a tendência seria a alteração da relação entre necessidade e satisfação: “É fetichista o pensamento de que o estágio das forças técnicas de produção como tais force a se continuar a satisfazer e reproduzir necessidades cuja ilusão [*Schein*] desaparece juntamente com a sociedade capitalista” (ADORNO, 19-/2015b, p. 233, grifo da versão traduzida).

Horkheimer e Adorno (1956/1973c) esclarecem que o dinâmico movimento da sociedade, mediante as condições objetivas da organização do todo social com determinações causais e dialéticas, implica diretamente na formação dos indivíduos, nas suas relações e na manutenção ou modificação do *status quo* de acordo com o que requisita a administração social.

Com referência a Hegel, Horkheimer e Adorno (1956/1973c, p. 33, grifo dos autores) explanam que “da relação dialética entre trabalho e propriedade (ou posse) resulta não só o ‘geral’, a sociedade, mas também a própria existência do indivíduo como Homem, como Pessoa”. Dito de outra forma, ser membro da sociedade que valoriza o Fazer/Ter – na relação entre trabalho e propriedade – para considerar o Ser, implica nas próprias condições de existência do indivíduo, na sua formação e nas suas relações. Ao considerar as necessidades impostas e a objetificação dos sujeitos em função da racionalidade instrumentalizada e da

racionalidade do comportamento econômico em face da conservação da vida, como já mencionado, as relações sociais são, em vista disso, valorizadas muito mais pelo Fazer/Ter do que pelo Ser.

Os mesmos teóricos refletiram que o aumento da socialização, no sentido da intensificação do fechamento do campo de possibilidades individuais em relação ao todo social, arrasta os indivíduos para esse contexto funcional:

A dinâmica da sociedade como correlação funcional de homens expressa-se, no plano mais elevado, no fato de que, por tudo o que o curso da História nos permite ajuizar, a tendência da socialização dos homens é para aumentar, isto é, em termos gerais, há cada vez “mais” sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973c, p. 37, grifo dos autores).

Conforme Adorno (19-/2015b), se na sociedade capitalista as necessidades de produção e de consumo são mediadas e, assim, fixadas pelo mercado, então há imposições e é forçoso que, aos seres humanos, “não se deve pensar, escrever, realizar e fazer o que vai além dessa sociedade, que continua no poder através das necessidades dos que a ela se submetem” (p. 234). Ainda conforme o autor, a privação da satisfação das necessidades na sociedade capitalista se torna compulsão irracional do espírito prático, do fazer por fazer, da produção para o lucro e do consumismo, mas o autor esclarece que numa condição de sociedade sem classes seria possível suprimir essa irracionalidade:

Que algo seja inútil não será mais nenhum escândalo. A adaptação perderá seu sentido. A produtividade então, apenas em sentido próprio, não dissimulado, terá seu efeito na necessidade: não na medida em que o insatisfeito se sacie com o que é inútil, mas sim que o saciado consiga se comportar em relação ao mundo sem ser regulada pela utilidade universal. Se a sociedade sem classes promete o fim da arte ao superar [*aufheben*] a tensão entre real e possível, logo ela promete, ao mesmo tempo, o começo da arte, o inútil, cuja intuição tende à reconciliação com a natureza, pois não mais está a serviço do que é útil para o explorador (ADORNO, 19-/2015b, 234-235, grifo da versão traduzida).

Contudo, para o autor, tal contexto é condicional porque a indústria cultural cumpre com sua tarefa propagandística e de mercado e, associada ao poder coercitivo e irracional do sistema econômico e produtivo, do social e do aparato tecnológico, exigiria-se força sobre-humana para oferecer resistência. A redução das possibilidades de resistência pelo medo e pela racionalidade predominante se articula com o uso da energia pulsional, em que o:

[...] *homo oeconomicus*, que comanda o *homo psychologicus*, é o amor, compulsivo e inculcado nas pessoas, por aquilo que outrora odiou. Tal “psicologia” marca a fronteira da relação racional de troca e da violência, mas ela ao mesmo tempo reduz o poder da psicologia própria dos sujeitos. A convicção da racionalidade transparente da economia é uma autoilusão da sociedade burguesa tanto quanto a convicção da psicologia o é enquanto motivo suficiente do agir (ADORNO, 1955/2015a, p. 78, grifos do autor).

Assim, a adaptação ao que impõe a sociedade atual e administrada conduz a pessoa à negação – e exclusão – de si e em sua própria psicologia, à conformação às massas – de doentes sadios a ajustados doentes – e à objetificação de sua subjetividade orientada por uma objetividade alienada e vice-versa.

O conjunto de conceituações e de discussões expostas diz respeito à formação, ou à semiformação, dos indivíduos a partir da sistematização social, portanto, com reflexos em todos os âmbitos da vida. Assim, cabe analisar que a educação escolar, como uma instituição social, também tende a reproduzir a sistematização social com todas as suas características semiformativas incidindo sobre os indivíduos e suas relações, e, igualmente, sobre a dinâmica, a organização e o ambiente escolar como um todo, de modo a demarcar, significativamente, as atitudes individualistas e frias. Pondera-se que o que se destaca nesse processo são meras vivências sem experiência.

Antes de dar continuidade às reflexões, é preciso pontuar que o conceito de experiência aqui em discussão tem referência em Benjamin (1933/2020; 1940/2020) com dois sentidos distintos que foram dados em momentos, também, distintos pelo autor, muito embora sejam conceitos complementares: primeiramente, o de pobreza da experiência e, depois, o de redução da experiência à vivência.

No mais recente dentre os dois, Benjamin (1940/2020) trouxe o termo vivência para designar a experiência esvaziada de sua essência cultural que, por sua vez, seria compartilhada na coletividade e transmitida de geração em geração pela linguagem e pelas narrações. A experiência, assim, reduzida à vivência tende a ser imediata e, erroneamente, atribuída à esfera do privado, mas que, sem reflexão e consciência, os indivíduos apenas vivenciam os contextos aparentemente isolados e desarticulados, e o são no nível da distorcida percepção. O que ocorre é que, nas grandes cidades, as massas são conduzidas pelo

pragmatismo da vivência, isto é, sem a profundidade da experiência que permitiria refletir, questionar, compartilhar e intercambiar os objetos e contextos. Na vivência, apenas se responde defensivamente aos estímulos que independem, em grande medida, de quais sejam:

Trata-se, nada mais, nada menos, da multidão amorfa dos transeuntes, do público das ruas. [...]. [Na análise do] texto de Poe torna visível a verdadeira ligação entre o momento selvagem e a disciplina. Os seus transeuntes comportam-se como se, adaptados à automatização, já só conseguissem se exprimir de forma automática. O seu comportamento é uma reação aos choques (BENJAMIN, 1940/2020, p. 116; 129-130).

Anteriormente a essa reflexão, Benjamin (1933/2020) já havia se preocupado com o decaimento da experiência na modernidade pelo sistema capitalista, pelo avanço do aparato técnico – que possibilitou a Grande Guerra – e pelo pragmatismo evidenciado nas grandes cidades e nas práticas cotidianas e sem vida dos indivíduos. “Temos de admiti-lo: essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie” (BENJAMIN, 1933/2020, p. 86).

A experiência empobrecida e reduzida à vivência pode ser observada no sistema tradicional de educação, no qual se verifica, no ambiente, na organização e nas relações escolares: a reprodutividade rígida e irrefletida desse sistema – essa condição se articula com o processo da semiformação; o pragmatismo e a burocratização do processo educativo que gera, inclusive, sobrecarga ao educador; a homogeneização, a hierarquização e a perspectiva do desempenho padrão dos alunos; a supervalorização do resultado em detrimento da abstração dos conceitos e da aprendizagem do conteúdo; o currículo rígido e, por vezes, inacessível diante das especificidades dos alunos – como no caso do currículo sem a abordagem bilíngue para os alunos surdos que sinalizam –; a ausência de análise profunda e articulada do conhecimento acumulado da humanidade e que deveria estar num contínuo e atrelado à vida – pelo contrário, consiste na fragmentação do conhecimento que, por sua vez, tende a ser trabalhado de forma mecanizada e cobrado em avaliações somativas, refere-se à passagem do conceitual para o instrumental –; a repetição e supervalorização de métodos e de metodologias meramente técnicas e com dinâmicas preestabelecidas que costumam não ser contestadas pelos educadores – como a repetição e fixação na tríade: explicação

oral, livro didático e atividades –; a ênfase dada a recursos isolados como o livro didático, por exemplo; a organização de turmas compostas, costumeiramente, por um número muito grande de crianças ou adolescentes para um único professor – monodocência, e este professor com carga horária exaustiva, sendo que esses fatores, além de favorecer a homogeneização, podem impedir que o professor conceda atenção e pense sobre cada aluno em suas particularidades –; a tendência de cada aluno realizar as atividades de maneira individualizada, a notar pela forma como as salas de aula são rígida e anacronicamente dispostas, isto é, sem o estímulo para a interação, a aproximação e a cooperação durante o processo educativo; entre outros elementos.

Cabe assinalar que as reflexões aqui orientadas sobre a inclusão escolar não se apoiam na manutenção do sistema tradicional de educação, pois esse sistema, claramente, obstaculiza a inclusão, seja dos alunos surdos que sinalizam, seja dos demais alunos em situação de inclusão escolar.

Desta constatação, verifica-se a necessidade fundamental de que a educação escolar se modifique profunda e inteiramente, até mesmo, para além das questões declaradas pela modalidade inclusiva. Tais mudanças, que podem ser benéficas para todos os alunos, envolvem não somente o currículo e o método de ensino de modo diferenciado, mas também os objetivos formativos para a vida e para o mundo como complemento – no sentido de que ambos possam ser sempre questionados e alterados – (ARENDR, 1954/2016), e toda a organização e dinâmica escolar, como: o agrupamento de alunos heterogêneos com uma significativa quantidade de professores em ação coletiva, e não somente um por turma dita homogênea; a proposta educativa elaborada por todos os educadores das diversas áreas do conhecimento, que mobilize todos os alunos e que os permita experienciar e abstrair o conhecimento; a diversificação das atividades para todos, seja em grupo ou individual; a avaliação sem foco no resultado, nota e/ou desempenho, mas, sim, na observação e acompanhamento dos avanços e do desenvolvimento de cada aluno individualmente, das suas abstrações dos conceitos e da aprendizagem dos conteúdos; enfim, o ambiente escolar deveria ser repensado como um todo, inclusive, no aspecto das relações entre as pessoas.

Um exemplo de educação inclusiva que tem como perspectiva a atenção de todos os educadores a todos os alunos, com currículo com escopo comum, porém, particularizado diante dos processos e necessidades individuais, é a Escola

Básica da Ponte, em Portugal: “Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos: cada aluno é um ser único e irrepetível” (ESCOLA DA PONTE, s/d, p. 39). O objetivo consiste, justamente, em observar o ritmo e a forma de aprender de cada um, respeitar as suas diferenças e especificidades, mas sem classificações rígidas, e permitir que cada aluno avance consigo mesmo, se desenvolva e evolua no aprendizado sem que esteja em processo comparativo aos demais alunos. De acordo com o seu *Regulamento Interno*, a proposta da Instituição promove atividades individuais, mas também em grupos heterogêneos, e, assim, favorece a cooperação. Isso, evidentemente, colabora para se evitar, em grande medida, a exclusão, a hierarquização, a competição e os discursos meritocrático e de desempenho no ambiente escolar.

Com propostas semelhantes à Escola da Ponte, há instituições educacionais públicas brasileiras que se pautam em objetivos formativos com fundamento na inclusão, na ética e na cooperação. Algumas delas foram apresentadas nas duas temporadas do Projeto *Sementes da Educação*²⁶. São, portanto, instituições de cunho alternativo e que se diferem do sistema tradicional de ensino, que inovam em suas práticas e metodologias e que atingem, além dos seus muros, toda a comunidade do entorno escolar (SEMENTES DA EDUCAÇÃO, s/d, *online*).

Esses são excelentes exemplos de instituições que valorizam a inclusão, contudo, na maior parte das outras instituições existentes no país, nota-se, consideravelmente, a ausência dessa valorização. Se o fundamental seria a educação escolar se voltar para as mudanças que o movimento inclusivo aponta em relação ao compromisso com o aspecto social, cultural e político, na verdade, o que se observa é a perda do significado desse compromisso. Isto é, a educação se converteu e se mantém na lógica que o sistema econômico determina ou necessita: um ensino técnico e mecanizado que prepara os indivíduos para um sistema social técnico e mecanizado. Este fato fica evidente, por exemplo, quando se identifica, no Brasil, (1) a desvalorização, em linhas gerais, das ciências

²⁶Trata-se de uma série de documentários com duas temporadas de 13 episódios cada, uma lançada em 2018 e outra lançada em 2021, pela CineBrasil TV, com direção de Hygor Amorim e produção de Amanda Castro. Cada episódio apresenta uma escola pública brasileira com iniciativa alternativa e inovadora e que se diferencia do sistema tradicional de ensino (SEMENTES DA EDUCAÇÃO, s/d, *online*).

humanas, e (2) o recente empenho para a redução das disciplinas das áreas de humanas do currículo da educação básica. Pensar na formação para a adaptação a essa lógica significa formar menos o sujeito e mais o assujeitado, adaptado e padronizado. O sujeito pensante não deve ser sujeito pensante, mas, sim, aquele desindividuo e indiferenciado. Disso resulta o rebaixamento da criticidade e da reflexão, e isso tende a favorecer a antidemocracia e a exclusão de si e dos outros.

Interessante analisar, nesse contexto, que a consciência e a autonomia, ou a ausência delas, não incorporam toda a explicação para a semiformação balizada nas condições objetivas da contemporaneidade (ADORNO, 1959/1996). Pois, o indivíduo aparentemente livre e consciente – especialmente o da classe trabalhadora – encontra-se, na verdade, no emaranhado das relações econômicas e produtivas, do consumo e do aparato tecnológico. A ideologia prevalecente faz com que, enganosamente, desapareçam as barreiras sociais, as normaliza e as mantém por meio de estratégias da própria semiformação cultural. De acordo com Adorno (1959/1996), essas estratégias dizem respeito ao ajustamento do conteúdo da formação à consciência dos excluídos do privilégio da cultura, pelos mecanismos enganosos de mercado – o véu da integração como ideologia e fetiche da mercadoria. Da mesma forma, o autor diz que esses indivíduos perdem autonomia diante de forças e de interesses antagônicos e rigidamente estabelecidos:

Fica evidente o pesar pela ausência de uma totalidade justa e reconciliada com o singular. [...]. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1959/1996, p. 397).

Como já referido anteriormente, os conteúdos objetivos da semiformação ideológica e totalitária, coisificados como mercadoria e tidos como cultura, são ampliados e perpetuados com o apoio da indústria cultural, da tecnologia e nas relações sociais, alcançando, assim, os indivíduos de forma massificante e conferindo um senso ilusório de integração (ADORNO, 1959/1996). Neste seguimento, a formação cultural, com abertura para a sua crítica e com possibilidade de superação e de avanço, como deveria ser na educação escolar, por exemplo, fica impedida e se abre espaço para o atraso cultural. Nessas

condições, a formação cultural popularizada ou pseudodemocrática já é a sua própria aniquilação. Adorno (1959/1996) diz que a formação, assim conceituada, exige pressupostos que são obstados pela semicultura. Nesse sentido, o autor explica que, caso o semiformado venha pseudoexperimentar elementos culturais genuínos como a filosofia e a arte, estas estarão impedidas de serem assimiladas na consciência podendo ser, inclusive, replicadas de maneira vazia e incoerente ou, ainda, ser motivo de repulsa e de ódio:

Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação. [...]. As consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva (ADORNO, 1959/1996, p. 403).

Os conteúdos com noções ideológicas da semiformação cultural, para além do simples desconhecer – do não-culto ou da não-cultura –, conforme esclarece Adorno (1959/1996), filtram aspectos da realidade e dificultam a reflexão e a consciência crítica. Esses aspectos estão, portanto, fora do alcance da semicultura.

No domínio social do espírito e da natureza e na distorção da percepção da realidade, a semiformação suplanta a tradição cultural, falseia a liberdade e fragiliza a autoridade. Esta é deslocada para outros elementos correspondentes à semicultura, elementos esses facilmente substituíveis e na condição de impessoal e sempre igual (ADORNO, 1959/1996).

Todo esse processo empobrece a linguagem e o pensamento tornando-os vazios, óbvios e prosaicos. E, ainda, colabora com:

[...] a racionalidade que indica a adaptação ativa. [...]. Se os indivíduos devem ser substituíveis na hierarquia social, seu ego não deve mesmo se desenvolver para além do cativo que implica essa hierarquia (CROCHÍK, 2011a, p. 27).

Para Adorno (1959/1996), não se pode resistir a uma racionalidade que já é irracional. Destaca que a constituição de uma subjetividade que permita a experiência, o juízo e o conceito fica substituída pela objetividade da recepção de uma grande quantidade de informações e de conteúdos efêmeros, desconexos e clichês. Estes, por sua vez, concedem aos semiformados – socialmente adaptados – opiniões e respostas pré-categorizadas a respeito de tudo, durante um tempo determinado, e que são logo sucedidas por novas informações e conteúdos

também efêmeros, desconexos e clichês. Assim, mediante o conformismo, fica evidente o potencial destrutivo da semiformação, principalmente em relação à possibilidade de formação cultural: “Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” (ADORNO, 1959/1996, p. 406).

O conjunto de todo esse entendimento teórico traduz o porquê da dificuldade de percepção do quanto a educação formal encontra-se emaranhada na lógica social administrada. O processo educativo inteiramente técnico e meramente adaptativo, portanto, contrário ao movimento inclusivo, não favorece as experiências e o desenvolvimento dos indivíduos em termos de valores ligados à humanidade e de abstração de conceitos. Pelo contrário, contribui para a crise da educação, direciona para a semiformação dos indivíduos, reforça a ideia de que a escola está separada do todo social e dificulta o rompimento com toda essa racionalidade. Destaca-se, nesse contexto, a organização da escola e de todo o processo educativo por meio do sistema tradicional, com suas rígidas e costumeiras regras internas que reproduzem o que acontece na sociedade.

Com os equívocos desse sistema que são evidenciados pelo movimento inclusivo, os argumentos que tendem a surgir entre os educadores se relacionam à falta de preparo, especialmente no que se refere aos alunos surdos que sinalizam em função da Língua de Sinais, e à culpabilização ou responsabilização de outros, com a alegação de sobrecarga de trabalho ou de que tal questão não tem relação com o seu trabalho. Refere-se à espera de iniciativas externas e a partir da mobilização de outros agentes tanto para o atendimento a esses alunos como para a questão da formação continuada. A esse respeito, Souza (2018) indica que há precariedade no processo de formação inicial para o magistério em termos de educação inclusiva e bilíngue para surdos que sinalizam. Outra situação que traz dificuldades aos educadores para que participem de diferentes contextos de capacitação e qualificação docente em constância, individualmente ou em grupo, interna ou externamente ao local de trabalho e nessa mesma temática, trata-se das condições de trabalho que acabam gerando obstáculos, além da falta de estímulos para essa participação. Há, também, a inclinação equivocada para o “como fazer”, ou seja, a espera de um modelo, manual ou método predeterminado para ensinar alunos surdos que sinalizam.

De todo modo, tudo isso não deixa de indicar, em certa medida, inobservância e desconsideração das particularidades desses alunos, e ausência de reflexão e de responsabilidade com o seu processo inclusivo e sua formação. Outrossim, os argumentos acima pontuados demonstram, em certo sentido, o conformismo ao sistema tradicional e adaptativo de ensino e/ou a fragilidade no compromisso de parte de alguns educadores; especialmente, quando diz respeito à gestão escolar que teria maiores condições de proporcionar parcerias internas e externas, além de importantes momentos de formação, diálogo, reflexões, estudos, discussões e aprimoramento dos conhecimentos, quer seja sobre a inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam, quer seja sobre a inclusão escolar de modo geral. A gestão escolar, em consonância com os demais educadores, poderia fomentar a inclusão dos alunos surdos que falam em Língua de Sinais por meio do acolhimento e do estabelecimento de um ambiente coerente, acessível e bilíngue, como um direito desses alunos e para que possam se ver e se sentir como pertencentes à instituição. A gestão educacional e a escolar, por sua parte, poderiam estimular relações éticas e respeitadas no ambiente de trabalho, favorecer que os educadores tenham boas condições de trabalho, subsídios, apoio e estrutura, bem como que possam resgatar a autonomia docente.

Importa esclarecer que o preparo docente não se restringe ao período de licenciatura, mas precisaria se dar na forma de análise crítica da realidade social, de aprimoramento constante dos conhecimentos e de reflexões sobre a prática pedagógica e suas consequências na formação dos alunos. Refere-se, justamente, à responsabilidade de ser educador e ao seu compromisso ético e político. Diz respeito, segundo Arendt (1954/2016), à responsabilização assumida pelo mundo devido à sua significativa importância. Para a autora, um dos fatores da crise da educação perpassa, justamente, pela ausência dessa responsabilização.

Em contexto próximo ao discutido por Arendt (1954/2016), Adorno (1967/1995b, p. 54-55) explica que os candidatos à docência precisariam:

[...] ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos. [...] um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão

se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela.

Em consonância, Souza (2022) analisa a relevância de se ter consciência do que significa o ofício de ser educador em articulação com o autoconhecimento, o posicionamento político e social e o acompanhamento crítico das mudanças da sociedade. Nesse sentido, a autora relaciona a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam, como movimento recente – parte do movimento de inclusão social –, implicada nessa consciência de ser educador.

Entretanto, a referida e necessária consciência de ser educador tem sido obstaculizada em sua formação diante da semiformação, da imposição de uma racionalidade instrumentalizada e da sistematização social. Assim, os costumeiros argumentos de muitos educadores, como os acima mencionados, quando se deparam com a temática da educação inclusiva, dificilmente são refletidos em face do conformismo e/ou da fragilidade do compromisso profissional – destacam-se as discussões postas nas pesquisas apresentadas no subcapítulo 1.4 desta tese, em que apontam atitudes e discursos nessa mesma direção em relação aos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar. O processo semiformativo e a racionalidade prevalecente na sociedade dificultam a autoanálise crítica, o autoquestionamento e a reflexão do próprio fazer educativo e do conjunto de ações pedagógicas estabelecidas.

A esse respeito, Crochík (2011a), que discute o sujeito sem subjetividade e a forma sem conteúdo, diz que a conformação às formas exteriores e instrumentalizadas manifestam, em certa medida, duas expressões de pessoas: os ingênuos que se adaptam sem pensar e julgam que não causam consequências; e os oportunistas que justificam e normalizam suas atitudes para obter o que desejam independente das consequências que causam:

O pseudoformado [semiformado] é identificado por tentar a todo o momento se livrar da culpa e da consciência de ser medíocre, ou pela projeção da própria mediocridade sobre os demais, ou pelas justificativas constantes de não poder ser de outro jeito (CROCHÍK, 2011a, p. 25).

A semiformação cultural, logo, como alienação da consciência, confere um senso enganoso de realidade diante da ausência de confronto – também nos termos freudianos – com ela mesma que, por seu lado, está deformada em função da objetividade social: a aparência objetiva da realidade concede ao semiformado a

sensação de pertença a um coletivo social onde todos estão, na verdade, isolados (ADORNO, 1959/1996). A exclusão de indivíduos ou grupos, a acentuada hierarquização e as classes sociais, nesse contexto, são ainda mais facilitadas:

É cristalina a afinidade entre a semicultura e a pequena burguesia; porém, ao socializar-se a semicultura, seus ímpetos patéticos começam a contagiar toda a sociedade, instaurando o pequeno-burguês posto em circulação como caráter e tipo social dominantes. A ciência não viu a conexão entre insânia e semicultura [...]. O semiformado culturalmente, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*, não-oficial, que, por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural [...], a semicultura aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica. Sem dúvida, somente uma atuação de psicologia profunda poderia contestá-la, uma vez que, em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica. [...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (ADORNO, 1959/1996, p. 408; 410, grifo do autor).

Porém, cabe reiterar que, de acordo com o mesmo autor, o conhecimento isolado desses requisitos se depara com obstáculos da própria semicultura e de seus abusos sociais que mantêm a reificação da consciência. Esses obstáculos são estabelecidos e reproduzidos de forma objetiva conforme necessita a sociedade atual, com suas características, dinâmica e organização, tal como já foi explicado anteriormente.

Vale lembrar que, segundo Crochík (2011a), para esse tipo de sociedade, os indivíduos que não podem ser sujeitos estão formados de modo limitado na percepção, no pensamento e na sensibilidade: “É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais” (p. 18).

O conjunto de todas essas discussões e conceituações permite compreender os motivos pelos quais os indivíduos e as instituições sociais, principalmente família, escola e trabalho, estão formados e organizados como tal, isto é, na condução do que determina a adaptação social. No ambiente escolar, no discurso e nas atitudes de educadores, há uma forte tendência que reflete essa dinâmica conformista e que toma forma pela manutenção do sistema de educação tradicional, como já mencionado, sem que esse sistema possa ser contestado ou,

ao menos, percebido. Alguns pontos podem ser lembrados e demonstrados, por exemplo: pela perspectiva homogênea do alunado; pelo uso hierárquico e excludente da seriação e da bimestralização; pela rígida e anacrônica disposição das salas de aula e como único espaço de ensino e de aprendizagem, isto é, com ausência de espaços diversificados para diferentes e variadas atividades; pelo agrupamento de grande quantidade de alunos para um único professor – monodocência; pelo excesso de demandas tecnicistas e burocráticas aos docentes; pela fragmentação e instrumentalização do conhecimento – substituição e simplificação do conceitual para o instrumental; pela ausência de recursos que permitam experienciar o conhecimento e relacioná-lo com a vida para além do momento ou da geração atual; pela dependência do livro didático; pelo sistema de avaliação meramente cumulativo; entre outros costumeiros elementos da educação tradicional que, por sua parte, destoa, completamente, dos propósitos da modalidade educacional inclusiva. O que se tem como forte tendência diz respeito à dificuldade de se cogitar: o desvencilhamento das imposições e da verticalização dos processos educativos sem a devida consideração das particularidades e necessidades de cada comunidade escolar e das especificidades dos alunos, como é o caso dos alunos surdos que sinalizam; e as propostas alternativas de educação escolar, por meio de alterações substanciais com readequações na dinâmica, na organização e no ambiente escolar, do repensar da educação, de sua estrutura, da prática pedagógica, dos processos didáticos e matéticos, dos recursos, dos objetivos, das estratégias de ensino, das condições de trabalho dos educadores, dos saberes, das atitudes, dos discursos, das representações e das relações.

Esse contexto suscita o pensamento do quanto se torna fundamental a reflexão e os estudos em constância do educador, mas de modo a se desvencilhar subjetiva e objetivamente das questões impostas na sociedade e de questionar todo o contexto de organização e dinâmica social que, por seu lado, tem grande peso na organização e dinâmica escolar. Mais uma vez se verifica a importância da gestão escolar como um dos principais mobilizadores do processo reflexivo, analítico e de estudos dos educadores na direção contrária a qualquer manifestação de barbárie.

Na esteira do conformismo e da ausência de reflexão e de contestação a esse respeito em face das forças da racionalidade predominante, situa-se outro grave aspecto também no contexto da educação escolar: a dinâmica da função

isolada do educador nos diversos setores da escola como algo comparável ao processo industrial. Mesmo que Horkheimer e Adorno (1956/1973c) não tenham discutido a educação escolar nos trechos a seguir, pode-se articular a dinâmica do processo produtivo industrial com o que tende a acontecer no sistema de educação tradicional:

[...] quanto menores são as unidades em que se subdivide o processo social da produção, com o avanço da divisão do trabalho e da racionalização da produção, tanto mais as operações laborais assim subdivididas tendem a assemelhar-se e a perder o seu momento qualitativo específico. Portanto, o trabalho do operariado industrial apresenta-se, de um modo geral, menos diferenciado que o trabalho do artesão. [...] o próprio trabalho livre assalariado é escravidão ao salário; uma espécie de ontologia negativa, portanto, ou se preferirem, a profunda percepção do que é existencial na História, o domínio e a falta de liberdade, e do modo pouco decisivo como até esse momento fora assinalada essa realidade, apesar de todos os progressos realizados na *ratio* e na técnica (p. 38; 34-35, grifo dos autores).

O trabalho educativo heteronômico, sem parcerias, sem compartilhamentos, sem senso de cooperação, desenvolvido de modo monodocente em que cada qual faz a sua parte – elemento próprio da lógica capitalista e industrial –, e com objetivos extremamente delimitados e desarticulados do todo, não deve condizer com a formação cultural que permita a crítica a ela própria. Reduzir o conceito à técnica, isto é, fragmentar o conhecimento, estabelecê-lo de maneira meramente instrumentalizada, bem como atuar unicamente a partir das especialidades, tende a favorecer a crise da educação e, conseqüentemente, comprometer a formação.

A ausência de abertura entre os educadores, com cada qual fazendo uma parte como prática isolada, desarticulada e fragmentada, dificulta ainda mais todo o processo. É necessário que os educadores estabeleçam diálogo, colaboração, trabalho em conjunto, reflexão e compartilhamento de conhecimentos. No caso de alunos surdos que sinalizam, seria fundamental a parceria entre professores regentes ou de componentes curriculares, tradutores e intérpretes educacionais de Língua de Sinais, professores surdos que sinalizam, professores do atendimento educacional especializado, gestores, enfim, todos os profissionais da educação, com intuito de possibilitar mais coerência, leveza e melhores resultados em termos de objetivos formativos (LACERDA, 2015; SOUZA, 2018).

Lacerda (2015) e Souza (2018) discutem sobre o quanto parece ser difícil que tradutores e intérpretes educacionais e professores regentes ou de disciplinas trabalhem em estreita parceria e colaboração, quando, na realidade, trata-se de uma das mais importantes recomendações para a educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam. Parece ser difícil, também, que haja abertura entre os profissionais para que se estabeleça o trabalho de maneira coletiva, por exemplo, como orienta Damázio (2007), entre os professores do atendimento educacional especializado para surdos que falam em Língua de Sinais e os professores regentes ou de disciplinas.

Cita-se, uma vez mais, a Escola Básica da Ponte como um interessante exemplo a se refletir (ESCOLA DA PONTE, s/d, p. 39):

A recusa do trabalho em monodocência abriu caminho à partilha de experiências. Os orientadores educativos, passaram a partilhar o que sabem e aquilo que são. Pelo fortalecimento do convívio profissional, aprendem uns com os outros a reformular práticas e identidades. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum. Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.²⁷

Isto posto, reitera-se que no sistema tradicional de educação, as relações e a organização da escola tendem a se dar mediante a reprodução das características adaptativas das relações e da organização da sociedade, especialmente no que diz respeito aos preconceitos, ao conformismo, às exigências de desempenho, entre outros aspectos que são obstaculizantes do movimento inclusivo. Tal processo favorece a prática educativa de modo heteronômico e com forte inclinação para o cumprimento de tarefas isoladas, técnicas e protocoladas. Ademais, seja na inclusão escolar de alunos surdos que sinalizam, seja na de todos os alunos, essa dinâmica reprodutiva do todo social tem consequência direta e de diferentes maneiras, como tem sido demonstrado ao longo deste subcapítulo.

Cabe, ainda, acrescentar que a educação tradicional e predominantemente técnica tende a contribuir, significativamente, para a conformação à racionalidade instrumentalizada e ao comportamento de massa, e, portanto, para a não diferenciação individual (CROCHÍK, 2011b). O mesmo autor em referência explica

²⁷O emprego da palavra “experiência” no documento da referida Escola parece condizer, em certo sentido, com o conceito benjaminiano do termo.

que esse tipo de educação não permite que educadores e educandos estabeleçam experiências em relação aos objetos e fenômenos, mas tão somente os identifiquem de maneira superficial e afastada. A educação escolar, nessa lógica, resulta, grandemente, na formação para a heteronomia e para a adaptação social. Essa constatação não diz respeito somente à educação inclusiva, embora ela seja obstaculizante dessa modalidade educacional, mas à sociedade como um todo; diz respeito à semiformação dos indivíduos. As influências sociais são intensas para o processo educativo, especialmente quando se pensa nas alterações necessárias que foram e são apontadas pelo movimento inclusivo, seja em função dos alunos surdos que sinalizam, seja da educação para todos.

Sem a intenção de negar a importância da inclusão escolar, Crochík e Crochík (2011, p. 114) dizem que:

[...] a escola, assim como outras instituições, é conservadora [e contraditoriamente progressista] e para que se altere tal como pretendem os proponentes da educação inclusiva, ainda há de se esperar muitos anos. Além disso, em nosso meio, essa proposta de educação sequer é objetivo principal das discussões educacionais, preocupadas com outras questões [...]. Todavia, é inegável o avanço. Para pensá-la, a teoria crítica traz mais do que discussões e análises apropriadas, mas a reflexão da relação entre o movimento social e as modificações escolares, que é fundamental.

Os autores analisam que, como toda instituição social, a escola:

[...] é alterada em conformidade com as modificações sociais, e é nas mudanças da sociedade que devemos, ainda que não de forma direta, procurar as novas tendências educacionais que surgem. É certo que, como Adorno [em *Escritos Sociológicos I*, de 1966] afirma, as mudanças culturais são mais lentas do que as que ocorrem na estrutura da sociedade, e, assim, é num passado não muito longínquo que devemos buscar as raízes sociais desse fenômeno relativamente recente (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 114, grifo nosso).

A escola tem, nesse sentido, se orientado de forma ilusória e ultrapassada, segundo Crochík (2011b), de modo que precisaria, na verdade, se orientar ao convívio social, à incorporação da cultura que favoreça a reflexão e a criticidade sobre a realidade e a autonomia dos indivíduos, enfim, formar para o mundo em complemento com a formação para a vida – ambos na sua contínua mudança e não na sua conservação no sentido de mantê-los em estática. Os objetivos da

educação inclusiva, inequivocamente, devem ser condizentes com esse propósito formativo.

2.3 – Padronização social

Nas discussões do subcapítulo anterior foi possível compreender o quanto os indivíduos são marcados pela sistematização social em todos os âmbitos da vida. Nessa mesma perspectiva articula-se a lógica da padronização social que, por sua vez, dificulta tanto a aceitação da diversidade humana quanto a manifestação da diferenciação entre os indivíduos.

Ocorre que na sociedade contemporânea, a cultura “[...] confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985a, p. 99). Os autores esclarecem que cultura passa a ter caráter industrial e de mercado, de maneira que os produtos derivados são padronizados – mesmo que haja categorias e hierarquias entre eles, são também de massa para que se possa alcançar a maior quantidade de público, ou mesmo, todos os públicos; os produtos que são aparentemente diferenciados, se revelam, na verdade, como a mesma coisa –, e são fetichizados pelo empenho de diferentes mídias propagandísticas e pelo aparato tecnológico. O valor de uso dos produtos é redefinido por valor de troca.

Conforme os mesmos autores, o *status quo* delineado nesse contexto contribui para o intento ao enquadramento na lógica econômica e social com conseqüente apagamento de si e busca incontestada do que está previamente estabelecido, quer seja nas relações produtivas, quer seja na aquisição de produtos. Nessa esteira, a manipulação do público gera rebaixamento da autonomia, da percepção da realidade e do julgamento a respeito das necessidades impostas. O sujeito passa a ser objeto nesse e desse contexto e, de modo acrítico, encontra-se engolfado na massa alienada e manipulada.

Para melhor esclarecer sobre a irracionalidade da racionalidade predominante nesse cenário, verifica-se, segundo os autores frankfurtianos, a conseqüente instrumentalização do pensamento, da linguagem, do comportamento e das relações. Instrumentalização essa que se configura como homogênea e limitante aos indivíduos; consiste, na verdade, na ideologia da racionalidade tecnológica como meio de dominação, tal qual pronunciam Adorno e Horkheimer (1947/1985a, p. 100): “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria

dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. As habilidades críticas e reflexivas dos indivíduos ficam, portanto, reduzidas em função da racionalidade lógica e instrumentalizada que predomina e que os conforma aos ditames sociais, seja qual for a vertente. Resulta desse contexto a separação entre os indivíduos – mas não somente isso – que pode ser observada pela exclusão que sofrem e pelas atitudes excludentes que manifestam.

Nessa perspectiva, pode-se conjecturar que a racionalidade lógica e instrumentalizada tem mediado a prática educativa quando, ainda, se nota a existência de obstáculos, especialmente no aspecto da inclusão dos alunos surdos que sinalizam e dos demais. Tal racionalidade, meramente adaptativa, corrobora para que muitos educadores valorizem a padronização e homogeneização do alunado, e isso caracteriza a exclusão dos alunos que, de alguma forma, se diferem dessa perspectiva, como ocorre com os alunos surdos que falam em Língua de Sinais, por exemplo.

O pensamento lógico e instrumentalizado permite que se perceba o fenômeno apenas de modo superficial, mas limita o acesso, a aproximação, o aprofundamento e a análise do objeto em sua essência, ou seja, nas questões específicas e diferenciadas do objeto em seu próprio movimento. De maneira distinta a isso, pensar nos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar requer educadores envolvidos com as questões demandadas de suas especificidades linguísticas e pedagógicas, requer reconhecimento e valorização das particularidades e diferenças que se apresentam, como a Língua de Sinais e a potencialidade visual que os surdos sinalizantes relatam como elementos identitários – temas com melhor detalhamento apresentado no capítulo 1. Entretanto, em um processo educativo tradicional e padronizado, a diversidade humana e a manifestação das diferenças tendem a ser negadas. Nesse contexto, a partir das pesquisas apresentadas no subcapítulo 1.4 desta tese, nota-se que, em grande medida, há ausência do olhar mais individualizado para o aluno surdo que sinaliza em sua constituição enquanto pessoa e, também, enquanto surdo; e há dificuldades para compreender e respeitar as características dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar. Pelo contrário, como olhar superficial prioriza-se aquilo que falta – audição – em detrimento daquilo que se tem como potencial. Assim, pauta-se na ideia equivocada de incapacidade total em razão da surdez, como algo negativamente determinante, como comprometimento para a

aprendizagem e para o desenvolvimento, e como causa de baixo desempenho, seja na escola, seja na atividade laboral – preconceções difundidas social e historicamente.

A objetificação da subjetividade e a objetividade alienada, ambas em função do controle das necessidades, da semiformação e da racionalidade instrumentalizada, se articulam diretamente com a discussão a respeito do comportamento padronizado como função ideológica. Desse modo, são variadas as consequências sociais, e até destrutivas, como a sobrevalorização, mesmo que sem sentido objetivo e subjetivo, daquilo que é produtivo, lucrativo e sempre igual, em detrimento daquilo que é humano e diverso.

Em consonância com essa discussão, estudiosos e pesquisadores da inclusão e, principalmente, os autores em referência neste estudo, como Crochík e Crochík (2011), Crochík *et al.* (2013) e outros, muito embora consideram a importância fundamental do movimento inclusivo, indicam os seus limites objetivos, justamente, pela dificuldade de reconhecimento da diversidade humana e da impossibilidade de diferenciação na sociedade moderna e administrada – no caso dos surdos que sinalizam, cita-se, por exemplo, a sua Língua como possibilidade humana para a diversidade linguística e, em contrapartida, a ideia de Língua unicamente como modalidade oralizada.

Mediante o direcionamento adaptativo e semiformativo já mencionado anteriormente, evidencia-se a regressão psíquica, a ausência de identificação humana e a negação da própria identificação, ambas como mecanismos de defesa do ego, além da consequente separação entre os indivíduos e a não diferenciação:

Se os homens não podem mais se identificar por meio de suas diferenças, mas somente por meio de uma racionalidade que de meio se converteu em fim, a identificação resultante é a negação da própria identificação. Na identificação [...], nosso eu se transforma, convertendo-se no objeto, para retê-lo para si; converte-se no que não é; se todos os modelos de identificação expressam o sempre igual, isentos de experiências e, portanto, de princípios e valores, não há identificação possível, pois não há um eu com o qual se identificar. Os modelos para identificação são frágeis para permiti-la (CROCHÍK, 2011a, p. 29).

O autor continua a discussão demarcando a importância da diferenciação entre os indivíduos, sendo ela somente possível de ser desenvolvida a partir de uma cultura que permita confrontá-la de forma livre e reflexiva:

Por meio dessa diferenciação entre os homens, cada qual pode reconhecer em si mesmo a potencialidade que o outro desenvolveu, que pode ser apreciada não pela redução às necessidades sociais, mas pela realização do que é próprio ao homem, quer como singular, quer como universal. A sensibilidade deve se voltar para diferenciar; se ela busca o sempre igual, converte-se em frieza. Ela não pode se desenvolver sem a percepção e sem a reflexão, mas quando essas são reduzidas ou conformadas ao existente, a aparência das relações ocupa o lugar das mesmas: máscara transparente que percebe ao que renuncia (CROCHÍK, 2011a, p. 31).

Conforme o autor referenciado, para evitar a fragilização do *eu* que favorece tal movimento e para constituir a autonomia, seria fundamental a incorporação e superação da cultura e das figuras parentais, nos termos freudianos. Mas, como já explicitado, estando essa autoridade dificultada no seu papel na sociedade atual – e, em especial, na presente discussão, a autoridade do educador –, Crochík (2011a) diz que são os líderes ocasionais forjados pela indústria cultural que, embora sejam facilmente substituíveis, ditam as regras e, assim, promovem atitudes irracionais e heteronômicas, onde a forma é o próprio conteúdo sempre equivalente, oportuno à adaptação e à expressão da fragilidade psíquica. Indivíduos semiformados e mediados pela racionalidade tecnológica facilmente se identificam com tais líderes.

Décadas antes, Adorno (1959/1996) já destacava que o sujeito sem subjetividade e instrumentalizado tem paralisada qualquer possibilidade de questionamento das contradições de toda a engrenagem social; pelo contrário, essa dinâmica permite que a subjetividade se constitua rebaixando as condições de compreensão da realidade e apresentando-a, inclusive, como única, inalterável, fetichizada e superficialmente transparente, mesmo que incompreensível.

Consiste na condução da “[...] vida isenta de vida” (CROCHÍK, 2011a, p. 30), adaptada à totalidade e conformada pelo princípio da equivalência – com a busca pela conservação de si, mas negando ou excluindo a si mesmo e ao outro. Portanto, com tendência à frieza, ao individualismo, à disputa e a não diferenciação entre os indivíduos – e pela reprodutividade de comportamentos irracionais com grandes chances de manifestação de atitudes regredidas, bárbaras e desumanas.

Nessa conjuntura reside a negação da distinção e dos direitos linguísticos dos surdos que sinalizam pela ausência de atenção, de reflexão ou de aceitação de sua condição bilíngue – Libras como primeira Língua ou materna, quando for o

caso, e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda Língua –, seja no processo escolar dito inclusivo, seja na sociedade como um todo. Negação essa demandada pela perspectiva hierarquizada entre as referidas Línguas, na supervalorização da oralização em detrimento da sinalização, e pelo prestígio monolíngüístico da Língua Portuguesa – ver subcapítulo 1.4 desta tese. Cabe acrescentar que o processo educativo escolar distante da abordagem bilíngüe enfatiza a Língua Portuguesa oral e escrita, como única e em todos os momentos, em detrimento da Libras.

A atenção para a abordagem bilíngüe no processo educativo deveria, então, estar presente no currículo, no planejamento de ensino, na didática, nos recursos, na avaliação, enfim, em todo o processo pedagógico. Importa destacar que a abordagem bilíngüe não deve estar somente na sala de aula, muito menos significar isolamento dos alunos surdos que sinalizam com os tradutores e intérpretes educacionais de Língua de Sinais, como se esse profissional fosse o único responsável por esses alunos – o isolamento referido pode indicar, inclusive, ausência de responsabilidade e compromisso para com os processos educativo e formativo desses alunos e ausência de parceria entre os profissionais educadores –; o essencial seria que a abordagem bilíngüe estivesse presente em todos os ambientes da instituição.

Porém, na realidade, Souza (2018) pôde identificar em seus estudos uma possível tendência entre os educadores, assim como ocorre na sociedade (GESSER, 2009), em desconsiderar a legitimidade linguística das Línguas de Sinais. É preciso que se valorize a identidade linguística dos surdos sinalizantes, que se reconheça a Língua de Sinais como o principal meio de aquisição de conhecimento de mundo dos surdos que sinalizam e que, dessa forma, ela seja tomada no processo educativo como a Língua de instrução e de interação, mas sem negar o direito dos alunos surdos que sinalizam no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A ausência de reflexão e de aceitação da diversidade e da possibilidade de uma outra forma de ser no mundo, como a manifestada pelos surdos que sinalizam ao considerar a sua distinção linguística, podem estar pautadas na dificuldade de percepção e de questionamento dos processos padronizados, adaptativos e conformistas. Adorno (1959/1996) já explicava que a cultura condizente com a precariedade do processo de socialização e, assim sendo, nos moldes

conformistas e orientada para a adaptação ao que está estabelecido na sociedade e para a padronização, é o esquema da dominação; e a persistente manutenção desse processo determina:

[...] obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem. [...]. Mas, se esta tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual, acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão. Tal é, como Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si. [...]. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1959/1996, p. 390).

As condições objetivas e sociais são incorporadas e normalizadas de tal maneira que, de acordo com Adorno (1955/2015a), impossibilitam aos indivíduos a cogitação de outras possibilidades, como se a civilização somente pudesse ser organizada do modo como está, ou seja, inevitavelmente em torno das leis da sistematização social vigente. Assim, é possível retomar a explanação de que as forças que conduzem à adaptação, à padronização e ao conformismo, associadas à racionalidade predominante, rebaixam a capacidade crítica e reflexiva, estagnam a possibilidade de individuação e de diferenciação entre os indivíduos, e enfatizam o individualismo e as relações frias e hostis. Tal processo resulta na exclusão dentre as demais manifestações irracionais e destrutivas, como a injustiça, a desigualdade social, os preconceitos e outras formas de violência.

Os processos de normalização e, conseqüentemente, de integração constituem-se, também, como fenômenos dentre os quais precarizam o movimento inclusivo, conforme explanações dispostas a seguir.

Crochík (2011b; 2011c) explica que a normalização se refere, também, às normas e à adaptação social. Mas, a despeito de as normas e a adaptação serem elementos inevitáveis no processo de socialização, desde que o indivíduo possa se constituir se diferenciando – em sentido subjetivo e objetivo –, na sociedade atual e administrada, a normalização tende a ser a meta, e não o meio que permita se diferenciar; e tende a difundir o senso de equivalência ditando os padrões de características gerais, de competências e habilidades, de comportamento e de

pensamento. Segundo Crochík (2011c), o dito integrável somente pode ser sem resistência; dessa forma, não pode ser o indivíduo, mas, sim, a sua negação pela exigência da adaptação, isto é, nega-se os desejos e os princípios em face da sobrevivência: “Assim, no mesmo ato de inclusão, a exclusão se apresenta. [...] todos são incluídos, porque quando o são, são excluídos” (p. 70). Nesse sentido, qualquer forma de manifestação de diferença é negada, daí a tal inclusão dos excluídos, ou a pseudoinclusão, ou ainda, de acordo com Sawaia (2014), a inclusão como par dialético da exclusão.

A normalização se faz muito presente na educação denominada inclusiva, na realidade, na educação integrada (ver CROCHÍK, 2011c; PEDROSSIAN; MENESES, 2016), que é aquela em que apenas se insere os alunos outrora excluídos da escola comum por diversos fatores, mas que mantém a dinâmica escolar na lógica tradicional, sendo que, por vezes, ocorrem meros ajustes pedagógicos e arquitetônicos exclusivamente para tais alunos na espera de que eles se adaptem à escola; em que ocorre a continuidade de práticas educativas das instituições ditas especializadas, para o caso dos alunos que estavam nessas instituições, como os alunos surdos que sinalizam, por exemplo; e, em que houve negligência ou falta de reconhecimento da situação de exclusão de alunos que já estavam na escola comum, mas que, atualmente, são considerados em situação de inclusão – por questões econômicas e materiais, raça e etnia, gênero, nacionalidade, entre outros –, e dos não considerados em situação de inclusão – como o chamado mau aluno, indisciplinado e agressivo ou a vítima de violência, o isolado, o que apresenta dificuldades de aprendizagem, entre outros:

[...] na educação inclusiva, a própria escola é [e deve ser] discutida, incluindo seu currículo, métodos, avaliações, relação dos educadores com os alunos etc. Em um dos casos – o da educação integrada –, a questão da normalização está no centro; no outro – o da educação inclusiva – além do reconhecimento das diferenças do aluno [...], são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade (CROCHÍK, 2011b, p. 82).

Mantoan (2003) diz que a proposta da inclusão se refere à atenção às necessidades formativas de todos os alunos observando as suas especificidades. Nesse âmbito, a dinâmica e organização da escola pela perspectiva tradicional, como já mencionado, não possibilita a efetivação dessa proposta, pelo contrário, favorece a integração pela concepção normalizadora dos alunos considerados em

situação de inclusão, ou mesmo de todos os alunos. Na concepção normalizadora, portanto, os alunos considerados em situação de inclusão e outros distintos alunos, embora não sejam considerados em situação de inclusão, são tomados como não enquadrados ao padrão estabelecido.

Pormenorizando, nessa perspectiva, os alunos surdos que falam em Língua de Sinais e com base nas discussões postas no capítulo 1, nota-se que há a exigência de sua adaptação à dinâmica escolar e que apresentem o mesmo desempenho dos demais alunos sem que nada seja alterado para a sua inclusão em termos de equidade e de acessibilidade. Isto é, mantém-se o processo educativo padronizado, rígido e corriqueiro, sem as devidas modificações, por exemplo, quanto ao currículo bilíngue, ao planejamento de ensino flexível e à identificação das necessidades mais pontuais dos alunos surdos sinalizantes e dos demais alunos diante da heterogeneidade existente. Trata-se da negação dos direitos pedagógicos pela ausência de conhecimento, de atenção e de reflexão em face das especificidades e potencialidades dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão; sendo que, na realidade, deveria ser consenso pedagógico que as metodologias, as estratégias e os recursos educativos fossem diversificados, diferenciados, acessíveis e equitativos, especialmente no aspecto bilíngue e da pedagogia visual.

As mudanças na dinâmica e organização da escola para que seja inclusiva precisam ser substanciais (MANTOAN, 2003; CROCHÍK, 2011b), a fim de reconhecer as diferenças e particularidades de cada aluno e de estabelecer o processo de ensinagem e o de aprendizagem com equidade. A diversidade humana e as especificidades precisam ser valorizadas e livremente expressas dentro do que é comum a todos, mas sem gerar classificações limitantes. Crochík (2011b) chama a atenção para que a diferenciação em discussão não seja restringida a aspectos físicos, linguísticos – como no caso dos surdos falantes de Língua de Sinais –, materiais, de gênero, de raça e etnia, entre outros; mas, sim, deles e para além deles. Que a diferenciação, no caso, seja desenvolvida a partir da incorporação da cultura para que o indivíduo se constitua e possa expressá-la, conforme discutido antes, e, também, como possibilidade de manifestação da diversidade humana.

Contudo, diante de explanações já proferidas anteriormente, compreende-se que os limites das possibilidades de diferenciação e de

manifestação da diversidade humana se acentuam na sociedade administrada. Adorno (1969/1995) explicita que os sujeitos assujeitados e objetificados – mundo exterior interiorizado – são mediados pela/para a organização da sociedade, sendo esta pautada, principalmente, pela lógica econômica e produtiva e pelo progresso técnico e material. O sujeito constituído de subjetividade objetificada tende à coisificação da consciência e à instrumentalização da racionalidade. Assim, ele acaba sendo reduzido a objeto necessário com base na racionalidade prevalecente e exigida pela totalidade e pela dinâmica da sociedade atual e administrada.

Crochík (2011a, p. 22-23) discute:

Forma e conteúdo, no entanto, não deveriam ser dissociadas e, sim, relacionadas e confrontadas: a forma representa o sujeito que conforma o objeto do qual provém o conteúdo; nessa distinção e relação e/ou confrontação entre os dois, ambos se elucidam; quando a forma é o próprio conteúdo não há mais delimitação: o sujeito se torna objeto e buscam-se as formas mais adequadas não para o objeto ser mais bem expressado, o que permitiria a sua distinção do sujeito, mas para o sujeito expressar – como forma – o que o objeto é para si: o pragmatismo é uma ilustração disso.

A contradição existente entre o progresso das condições objetivas de vida e o processo de socialização, elementos estes que deveriam favorecer a libertação e a diferenciação entre os sujeitos, aprisiona a relação natureza, indivíduo e sociedade conforme os interesses das camadas dominantes – interesses articulados à lógica econômica e produtiva – e mantém a racionalidade instrumentalizada e o comportamento de massa. A racionalidade e o comportamento assim orientados condizem com a normalização, apenas, como um fim em si mesma.

Nesse sentido, as condições objetivas da sociedade que cercam os indivíduos os impedem de refletir e de pensar diferente do que está posto, de se diferenciarem ou de estabelecerem experiências, também, diferentes do que está estabelecido na sociedade. O processo de objetificação do sujeito, em face da organização e administração social e da lógica da padronização, impacta o indivíduo em todas as esferas de sua vida, principalmente em suas relações, enfim, fragiliza-o. Desse modo, são favorecidas as mazelas sociais de todas as ordens, como é o caso dos fenômenos que dificultam a inclusão, que é tema deste trabalho, bem como da injustiça, das desigualdades sociais, dos preconceitos,

enfim, das diferentes formas de manifestação da violência que se manifestam, em grande medida, também no interior das escolas.

2.4 – Desempenho

Mesmo antes do movimento educacional inclusivo, a escola já deveria ser democrática e, por conseguinte, deveria prevalecer as potencialidades de cada indivíduo para que pudesse se desenvolver e avançar a partir de si mesmo e da cultura. Contrariamente, na lógica semiformal tende a ser demasiadamente apreciado o desempenho dos alunos – no sentido de alcançar níveis de competências e de habilidades preestabelecidas – de forma padronizada e, portanto, competitiva e condizente com a adaptação social:

Todavia, a escola tem primado pelo conservadorismo da seriação, do sistema de ensino tradicional [na lógica da bimestralização, da aprovação/reprovação], da valorização dos conteúdos acadêmicos e da nota pela resposta padronizada, e da individualização do processo de aprendizagem [no sentido da meritocracia, da hierarquização e da competição entre os alunos]. [...]. Assim, o ensino se pauta na lógica da equivalência, na sistematização e no imperativo da funcionalidade, o que faz com que os educadores mantenham a homogeneização de suas práticas e, assim, a exclusão (SOUZA, 2018, p. 28-29).

Acrescenta-se a pouca atenção aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem e a pouca observação ou acompanhamento dos avanços e do desenvolvimento de cada aluno individualmente, sem as comparações ou as rígidas medidas preestabelecidas. Assim, a perspectiva da produtividade e dos resultados equivalentes acabam por prevalecer em detrimento dos objetivos formativos com base no cuidado, no caso aqui em discussão, dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, naquilo que diz respeito à consideração de suas potencialidades nos processos de didática e de matemática.

A crise da educação tem base, justamente, nesse processo de igualar a todos e de estimar, nessa dinâmica, os mais aptos ou mais destacados na aprendizagem, tomando-os como o modelo comparativo para os demais, sem reconhecer a diversidade e as diferenças, e sem valorizar e respeitar as especificidades de cada qual (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011).

Adorno (1967/1995d) já assinalava a respeito da crise da educação tendo como um dos motivos a valorização de atributos ligados à produtividade intelectual ou física:

Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel (p. 110-111, grifo do autor).

Essa discussão se torna ainda mais complexa quando se destaca a questão da denominada educação inclusiva, quer seja dos alunos surdos que sinalizam, quer seja de forma geral. Dessa maneira, para se analisar o contexto almejado pelo movimento inclusivo, se faz necessário problematizar as suas condições atuais.

Cabe retomar as reflexões de Horkheimer e Adorno (1956/1973c) sobre como o progresso técnico e material e a lógica capitalista favorecem que na socialização da humanidade, contraditoriamente, não se tolere o que parece estar de fora; assim, essa socialização não consiste em fonte de pacificação universal, mas, sim, corre-se o risco de total aniquilação da humanidade. Os indivíduos não podem estar fora e sua constituição, como dito antes, é determinada, de modo imposto, pela dinâmica e organização da sociedade. Assim, os autores dizem que a racionalidade que orienta para a padronização social, com sacrifícios e renúncias, impede a conscientização e promove a tensão e a regressão psíquica. Mais uma vez se observa que a socialização, nesses termos, tende a gerar, dialeticamente, a exclusão de si e do outro, e mais que isso, tende a gerar o potencial destrutivo.

Esse processo suscita a reflexão de que a regressão socialmente produzida estabelece dificuldades àqueles que se adaptam às exigências de desempenho em se relacionarem e aceitarem os que não se adaptam, mesmo que devido a limites objetivos. Vale lembrar que, como reprodução da sociedade, a tendência da escola tem sido a padronização imposta e a exigência de desempenho, de modo a valorizar os mais aptos a partir de perspectivas predeterminadas e normalizadoras. Nesse sentido, há três pontos a observar no que se refere à educação inclusiva: (1) a ideia de homogeneização e de desempenho equivalente faz com que os alunos surdos que sinalizam e em

situação de inclusão escolar – e os demais que, também, são alvos de preconceções em termos de capacitismo – não sejam reconhecidos em suas especificidades e que não sejam atendidas as suas demandas de aprendizagem; (2) a organização da educação em âmbito macro acaba por se pautar na equivalência de desempenho de maneira que as escolas tendem a sofrer certa pressão ou imposição em escalada, ou seja, de uma gestão para a outra e delas para toda a escola, em vista de resultados padronizados, rígidos e preestabelecidos, mas sem considerar as particularidades e necessidades de cada comunidade escolar e sem a devida atenção para a diversidade e as especificidades dos aprendentes, sobretudo dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar; e (3) a tendência de recair sobre o tradutor e intérprete educacional de Língua de Sinais ou sobre o próprio aluno surdo que sinaliza e em situação de inclusão escolar a responsabilização ou culpabilização quanto ao baixo rendimento escolar desse aluno, sendo que, na verdade, o baixo rendimento pode ter sido ocasionado pela falta de estratégias e de medidas de acessibilidade e de equidade no processo educativo.

Cabe lembrar que, conforme explica Adorno (1959/1996), a sociedade administrada requer indivíduos adaptados à sua dinâmica e organização muito em função do sistema econômico e produtivo vigente com sua lógica de desempenho e sua competitividade. O progresso técnico e material, por sua vez, tende a acirrar ainda mais todo esse processo como incentivo à manutenção do *status quo* e à expressão meritocrática, e, conseqüentemente, tende a exacerbar a desigualdade social e a separação entre as pessoas.

Adorno (1967/1995a, p. 162) diz que é preciso “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. [...] a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano [...]”. Refere-se, portanto, a uma sociedade que tem em sua estrutura a própria violência que se manifesta, também, nas relações entre as pessoas que não puderam desenvolver a autonomia: as determinações do progresso e do sistema econômico e produtivo favorecem a heteronomia e a regressão dos indivíduos, e estes se tornam propensos à violência. Compreende-se, assim, que a competição e a indiferença têm identificação direta com o sadomasoquismo como manifestação da fragilidade psíquica. Para ser considerado mais apto ou mais forte, há a necessidade de suportar ou reprimir a

dor e o sofrimento que, segundo Adorno (1967/1995c), se articula à indiferença pela dor e o sofrimento alheio e ao prazer por submeter o outro à sua superioridade.

A existência de fatores ligados à lógica do desempenho, como a competitividade e a indiferença, em muito dificulta que a educação contenha meios de se empenhar contra a barbárie, pois, como dito antes, esses fatores fazem parte desta sociedade. Contudo, é inegável o potencial da educação para que possa se desvencilhar das condições violentas e reprodutivas do que acontece na sociedade, e para que se dedique à formação humana no sentido de emancipação da consciência, isto é, superar a conformação social com vistas a, pelo menos, contribuir para a tão desejada transformação social.

De todo modo, com intuito de formar para a vida em sociedade, uma das principais preocupações da educação escolar tende a ser formar para o trabalho. Mas, como forma de emprego no mercado, o trabalho tem ficado escasso com o progresso tecnológico e material. Não deixa de ser intrigante pensar nesse tema da formação para o trabalho nos dias atuais em relação ao rápido desenvolvimento da tecnologia. O sistema continua a exigir a produtividade das pessoas, e estas são, na maioria, valoradas na sociedade administrada de forma desumana e irracional como produtoras e, também, como consumidoras. Adorno (1969/1995) diz que as pessoas são reduzidas a funções da totalidade social por sua vinculação com o sistema. Predominam, pois, as inter-relações materiais, frias e individualistas, além dos aspectos já referidos, o desempenho e as dinâmicas altamente hierarquizadas. Todavia, com o avanço da tecnologia e na esteira das inter-relações assim estabelecidas, qual deverá ser a situação das pessoas no futuro próximo? E como pensar a inclusão social e, sobretudo, a escolar?

Os questionamentos podem ser feitos, justamente, no aspecto de que os indivíduos que são ou que querem ter o direito de ser diferentes, como é o caso dos surdos falantes de Língua de Sinais, tendem a ser alvos de discriminação e de exclusão. As pessoas com deficiência, por exemplo, sofrem as consequências de todo esse processo porque os estigmas históricos e sociais de incapacidade e de improdutividade, como forma de reverberar as preconceções, mantêm a exclusão dessas pessoas. Isso envolve tanto as concepções de trabalho quanto as de escolarização, já que ambas estão, em grande medida, interligadas na sociedade atual.

Se o mercado de trabalho, restrito devido aos avanços do aparato tecnológico, requisita os mais aptos no que se refere às estratégias hierárquicas, de desempenho e de competitividade em face da produtividade e da garantia do lucro – ao passo que, na sociedade em geral, se mantêm os estereótipos de incapacidade e de improdutividade para as pessoas com deficiência –, como se dá o processo de inclusão social dessas pessoas? Se a escola tende à formação para a adaptação a esse mercado de trabalho, então, também cabe pensar em como se dá a inclusão escolar dos alunos com deficiência. E se as instituições sociais, como a escola, são uniformizadas e reprodutoras do todo social excludente, no qual predominam os padrões impostos e a adaptação para a vida produtiva com as exigências de aptidões sobrepostas ao indivíduo, então, cabe pensar a respeito da inclusão e da acessibilidade tendo em vista as diferentes características das pessoas, sendo o movimento inclusivo uma proposta que, justamente, valoriza a diversidade. Verifica-se que toda a relação de elementos sociais, econômicos, produtivos e semiformativos chocam com a proposta de inclusão escolar, não somente do aluno surdo que sinaliza ou de outros alunos com deficiência, de modo que a contradição fica muito evidente.

Em todo caso, os entraves no processo de inclusão não devem significar a sua negação ou uma perspectiva pessimista, conforme expõem Crochík e Crochík (2011). Embora existam as contradições, não se pode deixar de considerar a importância do movimento inclusivo como possibilidade de contraposição a tudo isso. O movimento se consolidou como proposta, mas, diante dos seus limites, ainda não pôde alcançar o propósito almejado. Nisto reside a importância do aprimoramento do processo de inclusão, não apenas como consolidação de uma proposta, mas, sim, na investigação da maneira como ela está sendo estabelecida e sem deixar de buscar compreender o que acontece na totalidade social. É preciso conhecer para interferir, mas sem isolar o fenômeno, e sim, compreender o que acontece na sociedade, nas suas amplas relações, determinações e influências no fenômeno.

Conforme mencionado, a exclusão de indivíduo e de grupos advém, como consequência, também, da ameaça contida na civilização e da exigência de padrões específicos de desempenho. Quanto a essa discussão, na sociedade capitalista, Marcuse (1955/1975) traduz como princípio de desempenho o que Freud denominou como princípio de realidade, mas com característica de

exacerbação da repressão dos instintos. A isto Marcuse (1955/1975) denominou como a mais-repressão contida na organização, hierarquização e exploração do sistema produtivo, no consumo desnecessário, enfim, no controle de toda a vida. Esse mecanismo promove a destruição mediante o sacrifício, a renúncia e, conseqüentemente, a fragilidade de Eros.

Para fazer face a esse argumento, teríamos de mostrar que a correlação freudiana “repressão instintiva – labor socialmente útil – civilização” pode ser significativamente transformada na correlação “libertação instintiva – trabalho socialmente útil – civilização”. Sugerimos que a repressão instintiva predominante resultou não tanto da necessidade de esforço laboral, mas da organização social específica do trabalho, imposta pelos interesses de dominação; essa repressão era, substancialmente, mais-repressão. Por conseqüência, a eliminação da mais-repressão tenderia *per se* a eliminar não a atividade laboral, mas a organização da existência humana como instrumento de trabalho. Sendo assim, a emergência de um princípio de realidade não-repressiva modificaria, mas não destruiria, a organização social do trabalho; a libertação de Eros poderia criar novas e duradouras relações de trabalho (MARCUSE, 1955/1975, p. 143, grifos do autor).

No entanto, como uma das instituições em que se poderia vislumbrar alguma possibilidade de favorecer essa libertação, a educação escolar, na realidade, tem sido direcionada para as condições exigidas da sociedade administrada, sendo esta inteiramente organizada pela lógica do sistema econômico vigente com suas características sobrevalorizadas, como é o caso do desempenho, mas também do lucro, da competição, da hierarquização, dentre outras. Isso porque as instituições sociais, desde a família, a escola, o trabalho, o Estado e assim por diante, tratam, já na sua estrutura, de reproduzir a dominação (MARCUSE, 1955/1975). No caso da educação formal, o preparo para o trabalho está entre os principais objetivos da escolarização, quando, na verdade, poderia cumprir como objetivo a formação humana, ética e para a emancipação da consciência, como expressa Adorno (1967/1995c). Resulta desse mecanismo, além de outras formas de violência, a exclusão social e, também, aquela praticada no processo educativo escolar na direção das pessoas com deficiência, por exemplo, em face das concepções capacitistas existentes:

Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da

sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 1967/1995c, p. 116-117).

Sendo o movimento inclusivo contrário à competição e à indiferença que, por seu lado, tendem a obstaculizá-lo, então deve fortalecer o empenho pela transformação social já desde o ambiente escolar e nas relações nele estabelecidas. Nessa perspectiva, Crochík e Crochík (2011) dizem que a cooperação – como um elemento que deve estar entre os objetivos da educação inclusiva, não no sentido de que cada qual deva fazer a sua parte, mas, sim, como possibilidade de convivência pacífica e de relações justas – é mais produtiva que a competição, e pode amparar a constituição de mais indivíduos e menos individualistas.

Com a crítica à competição, não se pretende desconhecer que o capitalismo, por dividir os homens em classes sociais, incita-os a competir ou pelo lucro, [...], ou por emprego, [...]; assim, não é possível incentivar a cooperação na escola sem fazer a crítica à sociedade organizada nesses moldes; a educação [...] deve ser essencialmente política, não devendo deixar de fazer as críticas necessárias (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 122).

Conforme os autores, embora a educação escolar, como instituição social formadora, tenha o privilégio e o potencial de formar para que se estabeleça alguma resistência em relação às imposições sociais que, também, se refletem na própria escola, ela sozinha, caso assim fizesse, enfrentaria uma tarefa hercúlea e quase que impossível para mudar a estrutura da sociedade administrada e contraditória, mas poderia contribuir para, ao menos, amenizar a exclusão e outras formas de violência a partir do desenvolvimento da autonomia e da emancipação da consciência.

Para isso, retoma-se o que dizem Mantoan (2003) e Crochík (2011b): não há engano ao se fazer referência à necessidade de consideráveis mudanças na educação escolar, principalmente, em relação à reprodução de mazelas impregnadas na atual sociedade que têm sido evidenciadas pela educação inclusiva. Esta, por sua vez, para ser analisada e refletida, é preciso verificar e pensar o processo formativo social prevalecente que impõe barreiras e que permite que a exclusão se perpetue desde há muito tempo, de modo que a violência

assente a ela se dirige a todos, principalmente aos grupos considerados minorizados.

Embora a denúncia tenha sido alardeada pelo movimento inclusivo, as necessárias mudanças na escola não podem ter foco exclusivo nos alunos considerados em situação de inclusão, mas devem abranger a todos no que concerne à formação para a vida e para o mundo – ambos como complemento e em constante questionamento e alteração – (ARENDETT, 1954/2016), reconhecendo e valorizando as diferenças – sentido de diversidade humana – e permitindo a diferenciação individual – sentido subjetivo, de individuação – que, como observado, são conceitos distintos. Cabe destacar, conforme sublinhado por Crochik *et al.* (2011, p. 171) e por Crochík e Crochík (2011, p. 112), que há, ainda, o terceiro conceito para o termo diferença, desta vez forjado e naturalizado na sociedade atual e administrada, entendido como categorização dos indivíduos, como falha mediante a padronização social imposta, a hierarquização, a competição, enfim, o darwinismo social, no qual indivíduos ou grupos são minorizados, ou como ênfase a elementos que tornam diferente o idêntico; e na escola são, costumeiramente, alunos considerados em situação de inclusão.

Ademais, a necessidade de alteração na escola e nos seus objetivos antecede o movimento inclusivo que, por sua parte, evidenciou tal necessidade: são, portanto, mudanças para além da própria inclusão e que possam ser, de fato, orientadas contra a barbárie. Nesse sentido, Santos e Ogasawara (2021) apontam a necessidade de formação para o processo de individuação, de diferenciação, bem como, de identificação humana como meios favorecidos pela inclusão ou que a ela favoreçam:

[...] podemos inferir que a possibilidade de construção de valores humanos e/ou “valores inclusivos” [...] depende, sobretudo, da possibilidade de percebermos nossas diferenças por meio do processo de individuação e, conseqüentemente, estabelecermos identificações com nossos semelhantes, especialmente com aqueles considerados mais frágeis, porque só assim despertamos para reconhecer a nossa própria fragilidade, inerente à natureza humana (p. 75, grifo das autoras).

Nessa esteira, a despeito de se compreender que a educação inclusiva, também, tenha limites e obstáculos, não se pode negar a sua importância tanto no sentido de “[...] contraposição entre a formação do ‘guerreiro’ e a formação para a convivência, para a paz” (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 116, grifo dos autores),

quanto no sentido de empenho em vista de se contribuir para a constituição da sociedade do sonho humano, conforme a epígrafe deste capítulo: justa e democrática, não somente formal, mas com valores humanistas.

2.5 – Preconceito

Como já foi possível esclarecer, a modalidade educacional inclusiva, como parte do movimento inclusivo social, se relaciona ao reconhecimento e à valorização da diversidade humana. O objetivo da educação inclusiva consiste em favorecer a participação de todos de maneira efetiva e em tudo o que implica essa afirmação, especialmente no aspecto da equidade de acesso de todos às condições gerais dos processos educativo e formativo, observando e respeitando as diferenças – sem que estas sejam consideradas como limitantes. No caso dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, a principal – mas não única – diferença se dá no âmbito linguístico, como já foi possível expressar no primeiro capítulo desta tese.

O movimento inclusivo, em termos de:

[...] condições objetivas de trabalho, [...] consiste em inverter a atenção do produto para as condições de produção. Em termos educacionais: não se trata de dar ênfase às dificuldades dos alunos, mas às condições da escola para enfrentá-las; aqui as dificuldades dos alunos não são negadas, mas não são apresentadas como obstáculo (CROCHIK *et al.*, 2011, p. 169).

Isso não deve significar a corriqueira distinção entre as referidas condições, de modo a lançar mão de estratégias específicas e particularmente aos alunos considerados em situação de inclusão escolar – há situações que são compreensivelmente inevitáveis –, mas ainda manter as homogêneas e padronizadas condições oferecidas aos não considerados em situação de inclusão, isto é, àqueles alunos que sempre frequentaram as escolas comuns. A práxis assim determinada se contrapõe ao que, de fato, propõe o movimento inclusivo e já demonstra a ausência de compreensão sobre a inclusão e/ou a prevalência e a reprodução de atitudes excludentes e discriminatórias – segregação e marginalização – largamente difundidas na sociedade atual. Conforme Crochik *et al.* (2013), a inclusão deve se voltar para as diferenças individuais sem descuidar

da coletividade; pois a particularização de meios não fortalece o indivíduo, mas, sim, o individualismo.

A recomendação do plano educacional individualizado pode e deve ser feita mediante algumas especificidades que não estão sendo discutidas nesta tese. Já para os alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar não há essa recomendação, pois o que se orienta diz respeito ao ensino inclusivo e bilíngue. Para esses alunos o plano individualizado faz sentido no chamado atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais. Isso se dá em face da importância de se propiciar a esses alunos o aprofundamento dos temas e conteúdos trabalhados em sala comum, desde que com mais detalhamento em Libras e com uso de recursos diversificados; a aprendizagem ou o aprimoramento da Língua Portuguesa na modalidade escrita; e, principalmente, a aprendizagem ou o aprimoramento da Libras, pois muitos surdos com essa identidade linguística a adquirem tardiamente ou acabam chegando à escola sem ter acesso a essa Língua (DAMÁZIO, 2007; SOUZA; GALVARRO, 2015). É certo que, conforme essas autoras, as salas comum e de recursos precisam estar em total articulação, ou seja, os professores de ambas as salas precisam estar em plena consonância quanto aos processos educativo e formativo desses alunos. Mas isso não deve significar a separação dos alunos surdos sinalizantes dos demais contextos e ambientes escolares, principalmente em termos pedagógicos e de inter-relações. Souza (2018) diz que reduzir ou diferenciar a forma de participação dos alunos surdos que sinalizam nesses contextos e ambientes e com intento de mera socialização consiste na pseudoinclusão pela prática integradora, sobretudo, com fundamento em concepções como a baixa expectativa quanto à aprendizagem e às potencialidades desses alunos. Isso indica a existência da crença nociva de comprometimento cognitivo, sendo este associado à perspectiva equivocada sobre a surdez como patológica ou como deficiência incapacitante do indivíduo na sua totalidade (GESSER, 2009).

Em consonância com o que foi dito sobre a separação dos alunos surdos que sinalizam dos demais contextos e ambientes escolares, reitera-se que a inclusão educacional deve abranger a todos, educadores e educandos, independentemente de haver ou não alguma deficiência. Esse envolvimento de todos refere-se ao sentido formativo e ao reconhecimento e valorização da diversidade humana, desde que com propósitos justos e democráticos para além

do aspecto formal. Na mesma direção dessa reflexão, foi exposto anteriormente que há uma tendência em direcionar as discussões da modalidade educacional inclusiva apenas aos grupos sociais considerados minorizados, ou mesmo com maior exclusividade aos alunos que têm alguma deficiência:

[...] essa ênfase em uma minoria continua a possibilitar a discriminação por grupos, em vez de promover uma educação para todos que não deixe de diferenciar as necessidades de cada aluno, independentemente de pertencer ou não a uma minoria (CROCHÍK *et al.*, 2013, p. 31).

A discussão aqui apresentada não diz respeito à negação do histórico movimento excludente e discriminatório em relação aos grupos sociais considerados minorizados²⁸, dentre os quais estão os surdos que se comunicam por meio de Língua de Sinais. Pelo contrário, faz coro à compreensão e ao desejo de que a expressão “alunos considerados em situação de inclusão”, aqui empregada para fazer referência aos grupos considerados minorizados, sugira que devam deixar de ser tratados assim, para, então, serem simplesmente considerados alunos. E isso, evidentemente, como empenho do próprio movimento inclusivo que tem como finalidade, em sentido ético e humano, e não apenas formal, a superação da exclusão e da discriminação – e não sendo possível na sociedade atual, então, ao menos a sua significativa redução – para que se possa vislumbrar uma sociedade justa e democrática. Nesse entremeio, os que não são considerados em situação de inclusão também poderiam, a partir do movimento inclusivo, manifestar suas diferenças enquanto indivíduos, visto que, por sua vez, também essas diferenças são negadas em face da organização da sociedade padronizada e reproduzida no ambiente e nas relações escolares.

O intuito dessa discussão se relaciona à expectativa de um movimento ulterior que venha, como conjectura, superar o próprio movimento inclusivo, de modo que os propósitos deste último já estariam consolidados de tal maneira que não seriam mais, apenas, discurso, mas, sim, uma dinâmica social – logo, também educacional – presente e em constante aprimoramento e avanço²⁹. Esse intuito

²⁸O sentido atribuído à expressão “grupo minorizado” nesse contexto não deve significar subjugação ou desvalorização da Língua de Sinais, mas, somente, compreender que corresponde a um grupo que, por sofrer opressão e exclusão ao longo da história, vem se empenhando em movimento social e político por reconhecimento, respeito, valorização e inclusão, e com especial destaque à sua Língua, a Língua de Sinais.

²⁹No que diz respeito ao movimento inclusivo educacional em relação, especificamente, aos estudantes com deficiência, estudos recentes apontam avanços significativos, mesmo que esses

parece ingênuo ao considerar os elementos consequentes da semicultura – conceito já discutido neste capítulo – e da organização da sociedade administrada e contraditória que, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (1947/1985a), promovem, além de uma série de outros malefícios, a exclusão e a discriminação de indivíduos e de grupos. Por outro lado, como empenho político, não significa ingenuidade já que está corroborado por mudanças que os registros históricos puderam apontar: (1) grupos de indivíduos foram tratados com extrema perversidade e isso fazia parte de uma tal moralidade de determinado/a período e/ou sociedade – a exemplo das pessoas com deficiência que ao longo da história da humanidade foram executadas, abandonadas, enclausuradas, escravizadas, entre outras condições subumanas de sofrimento e de submissão, como as ocorridas com as pessoas surdas –; (2) relevantes movimentos sociais do século XX, com consequentes políticas públicas, demandaram a implantação da inclusão, mesmo que, de início, tenham sido bastante negadas, por exemplo, nas escolas quando educadores argumentavam ser impossível trabalhar em uma turma com diferentes alunos, principalmente, em se tratando de alunos surdos ou com outras deficiências; e, (3) embora ainda vigorem diferentes tipos de exclusão, as

alunos ainda enfrentam obstáculos no processo educativo. O primeiro deles, intitulado *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*, refere-se a um estudo bibliográfico com abrangência internacional, realizado em 2016 pelo Instituto Alana em parceria com a ABT Associates. A pesquisa traz em suas conclusões que há evidências de que a inclusão de alunos com deficiência na escola comum não acarreta em consequências negativas para os alunos sem deficiência, pelo contrário, pode beneficiar substancialmente o desenvolvimento de todos, com ou sem deficiência. O segundo estudo, intitulado *O que a população brasileira pensa sobre Educação Inclusiva*, foi uma pesquisa de opinião pública por meio da análise percentual dos níveis de concordância e discordância de itens relacionados à temática em questão. A pesquisa foi concluída em 2019 pelo Datafolha e pelo Instituto Alana. Algumas de suas variadas e importantes conclusões apontam que: 90% da população brasileira adulta é favorável à educação inclusiva e concorda que as escolas se tornam melhores com a inclusão; 80% dessa população concorda que as crianças com deficiência e em situação de inclusão escolar aprendem mais; 93% das pessoas que têm convivência institucional com pessoas com deficiência e 85% das que não convivem, se apresentam favoráveis ao fato de que as escolas melhoram com o processo inclusivo. Além disso, o estudo apresenta que “aproximadamente nove em cada dez pessoas que têm contato com pessoas com deficiência na escola e oito em cada dez que têm contato no trabalho discordam que crianças com deficiência atrasam o aprendizado de crianças sem deficiência [...]. A maioria da população brasileira discorda de afirmações como: ‘a criança com deficiência atrasa o aprendizado das outras crianças’, ‘é melhor para crianças com deficiência estudarem em escolas só com outras crianças com deficiência’, ‘a escola pode escolher se aceita matricular uma criança com deficiência’ e ‘pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola’” (INSTITUTO ALANA; DATAFOLHA, 2019, p. 25, grifos dos autores). O terceiro e mais recente estudo, de 2022, refere-se a uma matéria da Folha de São Paulo com o título *70% dos professores acham benéfico incluir criança com deficiência em classe regular*. Trata-se de uma pesquisa do Datafolha, da Fundação Lemann e do Instituto Rodrigo Mendes em que foram entrevistados 967 docentes do ensino fundamental e médio de escolas públicas do Brasil. Como já fica expresso no título da matéria, os professores concordam, na sua maioria, que a inclusão traz benefícios educacionais a todos os alunos, com ou sem deficiência.

discussões, os estudos e as reflexões atuais têm encaminhado e demonstrado significativo fortalecimento da inclusão, e, igualmente, têm suscitado e identificado importantes mudanças no entendimento de muitos educadores relativo à inclusão escolar. Cabe destacar, nesse movimento, as implicações de forças ideológicas e a existência de interesses considerados hodiernamente como injustificáveis, ambos não dignos de apreço e nem, tão pouco, deliberados diretamente aos fatos consequentes: como no caso dos economicamente desprivilegiados que, conforme as explanações de Crochík *et al.* (2011), passaram a frequentar a escola, antes exclusiva da elite, mas que foram, dessa forma, reduzidos à mercadoria em face de uma tal formação com vistas à instrumentalização dos indivíduos.

Nessa discussão, não se pode deixar de evidenciar as contradições e limites do movimento inclusivo quando se analisa a sociedade atual. Estabelecer a inclusão escolar, e a aqui tematizada inclusão escolar bilíngue de alunos surdos que sinalizam, sem analisar as relações entre sociedade, cultura e indivíduo, consiste em superficialidade no processo inclusivo desses alunos e não permite que se identifique as implicações das referidas relações nos fenômenos que tendem a obstar a inclusão desses alunos.

Alguns dos fatores que precarizam a inclusão diz respeito à existência do capacitismo e da discriminação como manifestação do preconceito:

[...] o sistema capitalista, ou mais amplamente, a sociedade administrada, a tudo inclui, a todos integra: nada pode ficar de fora, porque o que está de fora gera medo, daí que os diferentes são reduzidos aos conceitos prévios, o que ocorre no preconceito (CROCHÍK, 2011c, p. 67).

O sentido de inclusão de tudo e de integração de todos ao qual se refere o autor se relaciona com a lógica da hegemônica padronização social que, contrária à livre expressão da diversidade humana, acaba por favorecer a discriminação e a exclusão dos que manifestam alguma diferença, seja ela real ou imaginária: na sociedade atual se inclui excluindo e se integra desintegrando (CROCHÍK, 2011c).

A discriminação gerada nesse processo como ação derivada do preconceito manifesta-se, dentre outras formas, pela segregação e marginalização. Crochík (2011c) explica que a segregação consiste em manter um indivíduo ou um grupo de pessoas de maneira separada de algum contexto; já a marginalização consiste em integrar alguém ou algum grupo, mas de forma precária e sem efetiva

participação. Nesse sentido, o autor menciona que, na discussão referente à relação entre inclusão e exclusão, o que se apresenta, na realidade, é a inclusão, ou melhor, a pseudoinclusão, com discriminação, principalmente: (1) no aspecto marginal; e (2) no aspecto, propriamente, da exclusão em que se evidencia a segregação.

Como mecanismos de defesa do ego, nos termos da psicanálise, os tipos de preconceitos que se associam a tais atitudes de discriminação são constituídos historicamente por determinações psíquicas e sociais derivadas dos medos, das renúncias e do processo de socialização, e são, segundo Crochík (2011c), contrários à inclusão: compensação – falsa aceitação e/ou expressão exagerada da aceitação para encobrir a sua ausência –; hostilidade – diversos tipos de agressão, propriamente –; e frieza³⁰ – indiferença e negação da existência:

Em relação ao segregado, parece haver o que nomeamos de negação de identificação – *pertence à outra espécie* –; quanto ao marginalizado, parece haver a hostilidade própria da identificação negada. [...]. Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores do preconceituoso; e o terceiro tipo – a frieza [no sentido de desprezo] – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente (CROCHÍK, 2011c, p. 73; 70, grifo do autor).

A discriminação com atitudes de desprezo tem sido, também, bastante corriqueira quando o processo educativo conta com profissionais inseridos a partir da modalidade inclusiva – não se pretende aqui negar a existência de situações em que esses profissionais sejam fundamentais, como é o caso do tradutor e intérprete educacional de Libras, por exemplo –, e isso evidencia negligência ou ausência de compreensão por parte de educadores a respeito do que significa a proposta inclusiva. Quanto a isso, o que Mantoan (2003) e Crochík e Crochík (2011) questionam refere-se à tendência de educadores responsabilizarem inteiramente esses profissionais pelo processo educativo do aluno em situação de inclusão, pois

³⁰Ao considerar os fundamentos psicanalíticos a respeito da regressão psíquica e dos mecanismos de defesa do ego, cabe refletir que, se para manifestar o preconceito há algum tipo de identificação com o alvo para daí ser negada – mas não somente isso –, mesmo que inconsciente, de modo que a ação pode ser de compensação ou de hostilidade, então, na atitude de frieza com manifestação de indiferença e de negação da existência do outro, a identificação se torna ausente. Assim, embora esteja elencada em meio às atitudes de discriminação, a frieza pode ser melhor definida como um outro tipo de violência mais direta à exclusão. Já como forma de discriminação pode ser melhor compreendida como atitude de desprezo daquele identificado e negado.

isso pode representar falso argumento para se eximir, em alguma medida, das responsabilidades formativas. Souza (2018), em seu estudo sobre a relação entre professores e tradutores e intérpretes educacionais de Libras, pôde registrar a ocorrência dessa mesma situação no que concerne aos processos educativo e formativo do aluno surdo que sinaliza e em situação de inclusão escolar. Ao verificar que ocorre o isolamento do tradutor e intérprete com o aluno surdo sinalizante na escola e na sala de aula, o que significa o oposto da inclusão como forma de discriminação, além da equivocada responsabilização acima mencionada, a autora também reflete sobre a manifestação de desprezo nesse ato de isolamento e na ausência de comunicação direta entre os educadores e esse aluno. O desprezo se mostra ainda mais intenso quando o aluno surdo que se identifica com a Língua de Sinais se encontra totalmente isolado, sem poder sequer contar com o direito de ter o profissional tradutor e intérprete educacional de Libras, e tendo que corresponder, de certa maneira, ao processo educativo pelo que lhe sobra, que consiste em ser um mero aluno copista de textos em Língua Portuguesa escrita.

Vale lembrar que a educação inclusiva propõe atenção de todos os educadores à formação de todos os alunos, reconhecendo e valorizando, em meio ao que é comum a todos, as suas diferenças, mas não como aspecto limitante e categorizado, conforme já pode ser assinalado anteriormente; assim, é necessário repensar a educação como um todo. Dessa maneira, reitera-se que a questão aqui apresentada não diz respeito à negação de novos profissionais em razão da educação inclusiva, seja por conta dos alunos surdos sinalizantes ou de outros alunos; pelo contrário, diz respeito à relevante soma de saberes entre todos os educadores para que possam estabelecer juntos o processo educativo considerado inclusivo. No caso dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão, por exemplo, recomenda-se que o trabalho entre os tradutores e intérpretes educacionais de Libras, os professores do atendimento educacional especializado, os professores da sala comum, a gestão, entre outros educadores, seja estabelecido em parceria e colaboração, com respeito mútuo e sem preconceitos.

Em diferentes discussões apresentadas pelos mesmos autores (MANTOAN, 2003; CROCHÍK; CROCHÍK, 2011; SOUZA, 2018), em meio aos fatores que precarizam a inclusão escolar, evidenciam-se as atitudes veladas de exclusão e de discriminação a partir da defesa da modalidade da educação

especial e do argumento da falta de preparo para atuar na educação inclusiva, sendo este argumento já discutido no subcapítulo 2.2. Ambas as situações demonstram a concepção restrita de inclusão e, em certa medida, o desejo pela manutenção do processo educativo nos moldes tradicionais e da homogeneização dos alunos. A primeira situação, além de promover a separação de indivíduos ou de grupos como reprodução da dinâmica social, não contribui para que se estabeleçam experiências – nos termos de Benjamin (1940/2020) – que podem ser favoráveis a todos. A segunda situação manifesta uma tal estranheza em relação ao aluno em situação de inclusão e enfatiza o já antigo pragmatismo da educação quando se aguarda manuais ou regras gerais que possam embasar o processo pedagógico – como se o acompanhamento de cada aluno em particular e com suas especificidades, a reflexão sobre o fazer docente, a análise, em linhas gerais, do movimento da sociedade, a diversificação na dinâmica dos processos didático e matético, a constância nos estudos e o compartilhamento entre os educadores, não fossem condições *sine qua non* à prática educativa.

Nesse contexto, a respeito da posição conservadora e antidemocrática, conjectura-se que a negação da inclusão escolar dos alunos surdos que falam em Língua de Sinais seja marcada pela predisposição claramente contrária à diversidade e à diferença e pela ideia de ameaça ao sistema tradicional e à prática pedagógica costumeira – torna-se mais fácil negá-los do que assumir as próprias fragilidades, conforme discussão destacada no subcapítulo 1.4. Assim, a preferência volta-se para a manutenção de instituições ou classes especiais, ou para a presença de professores especialistas nas escolas comuns para o atendimento específico e com responsabilidade exclusiva por esse grupo de alunos. Costumeiramente, as concepções e representações associadas a esse contexto tendem a ser irrefletidas e carregadas de estereótipos históricas e sociais, portanto, com possíveis atitudes, narrativas e condutas excludentes e capacitistas – até hostis, em muitos casos – tanto no cotidiano escolar quanto na prática pedagógica (SOUZA, 2018). A mesma autora pôde observar esse efeito na direção dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar e dos tradutores e intérpretes educacionais de Libras – reflete-se sobre a possível extensão desse efeito a professores surdos sinalizantes e a professores de sala de recursos multifuncionais.

Associado a tudo isso, na educação integrada e atrelada à lógica tradicional, há dois contextos que denotam nítida exclusão e discriminação: (1) exige-se dos alunos em situação de inclusão e dos que não são assim considerados por sofrerem exclusão negligenciada, aliás, exige-se de todos os alunos, que acompanhem toda a turma no que se refere ao aprendizado tradicionalmente padronizado e com prazos prefixados, mas sem análise das particularidades de cada aluno – é possível refletir, nesse caso, a manifestação de certa hostilidade pelas sanções sofridas por aqueles alunos que não se adaptaram ao processo educativo em face da ausência de acessibilidade e de equidade; ou (2) promove-se a redução ou simplificação do nível de exigência e de complexidade do processo educativo, bem como a facilitação do avanço nas séries sem o aprendizado segundo o qual a educação tradicional estabelece – é possível refletir, nesse caso, a manifestação de conduta compensatória, de modo que tal conduta significa condescendência fundada nas ideias equivocadas de incapacidade, improdutividade ou de categorização do saber entre os diferentes alunos e em níveis opostos, mais e menos ou maior e menor saber. Ambos os contextos são corriqueiros na direção dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar e evidenciam negligência para com a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos (SOUZA, 2018; 2022). Ademais, em todos os casos não se reconhecem e nem se valorizam as diferenças individuais, não se verificam as condições de vida de cada aluno e, desafortunadamente, se deslocam a eles as razões das dificuldades e dos conflitos no que concerne ao processo educativo.

Ainda sobre os alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, há um terceiro tipo de atitude que indica preconceção por meio da ideia de que são, necessariamente, muito melhores – no sentido de excepcionalidade – do que os demais alunos ouvintes, seja em situação de inclusão ou não. Essa conduta compensatória resulta da concepção de incapacidade e improdutividade que se converte em uma espécie de heroísmo quando ocorre o aprendizado e o considerado bom desempenho.

Tendo em vista todos esses apontamentos a respeito de concepções e de atitudes capacitistas e discriminatórias na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares em relação aos surdos que se identificam com a Língua de Sinais e a outros alvos, reitera-se a importância do movimento inclusivo em razão

de seus propósitos democráticos, éticos, humanitários e de justiça, a despeito de todas as evidências contrárias a esse movimento.

3 – CAMINHOS DA PESQUISA

Diante da investigação sociológica empírica, é tão necessário o conhecimento profundo dos seus resultados quanto a reflexão crítica sobre os seus princípios.

*Max Horkheimer & Theodor Adorno
(1956/1973d, p. 122)*

O propósito desta seção consiste na descrição dos caminhos da pesquisa aqui apresentada. A abordagem de análise dos dados se pautou no tipo de pesquisa qualitativa tendo como aporte teórico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente as concepções de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Foram, também, tomados como referência outros autores para o embasamento das discussões com pertinência à educação inclusiva – José Leon Crochick, Maria Teresa Mantoan, Tony Booth e Mel Ainscow, entre outros – e aos estudos surdos – Gladis Perlin, Ronice Quadros, Audrei Gesser, Cristina Lacerda, entre outros.

A Teoria Crítica possibilita compreender, numa dimensão crítica, reflexiva e dialética, a dinâmica histórica da constituição da sociedade administrada – moderna, industrial e tecnológica –, suas contradições e racionalidades prevaletentes, e o quanto esses elementos impactam na cultura e nas instituições sociais. A abordagem teórica adotada como referência possibilita a análise ampla e profunda das condições objetivas da sociedade, bem como de suas determinações diretamente implicadas na formação dos indivíduos – em sua subjetividade e nas consequentes atitudes adaptativas e conformistas à lógica do sistema econômico, político e social vigente e que acaba por reduzir as possibilidades de reflexão e de oposição –, em suas relações e em todos os teares de suas vidas, no sentido de condução objetiva com forte tendência para diferentes manifestações de violência, injustiça, exclusão, preconceito e desigualdade social. Nesse contexto, a Teoria Crítica favorece a compreensão do objeto de estudo na sua relação com a totalidade social e dos possíveis porquês dos problemas existentes para se pensar formas viáveis de superação.

A respeito do papel da teoria, Horkheimer e Adorno (1956/1973d) esclarecem que nas ciências humanas e sociais a análise do objeto não pode

prescindir da sua articulação com a totalidade social e histórica e da reflexão crítica e dialética desse movimento:

Com efeito, a investigação social empírica, diante dos principais problemas da estrutura social, de que depende a vida dos homens, nada mais tem sido, até agora, que o estudo de setores bastante limitados. A restrição a objetos extraídos do contexto social e rigorosamente isolados – o que, justamente, constitui a aproximação da investigação social às ciências naturais, inspirada pela sua exigência de exatidão e tendente a criar condições de investigação laboratorial – faz com que o tratamento da sociedade, como totalidade, continue excluído, não só temporariamente mas por uma questão de princípio. Daqui deriva o caráter periférico e de relativa infecundidade, ou de informação útil para meros fins administrativos, de que se revestem os resultados da investigação social empírica, quando não se inserem, desde o início, numa problemática teoricamente relevante (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973d, p. 123-124).

Conforme Horkheimer (1937/1983), nas investigações das ciências humanas e sociais, e tendo como base o juízo crítico e dialético, é essencial que se analise a relação entre indivíduo e sociedade:

A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo. E é porque a sociologia enfatizou, unilateralmente, o primado da sociedade sobre o indivíduo, em virtude da posição peculiar que ocupa na divisão do trabalho entre as ciências, que se pode afirmar que essa ênfase foi um corretivo válido à tão generalizada ilusão de que cada homem chegou a ser o que é atuando, essencialmente, por si mesmo, por sua disposição natural e por sua psicologia. Convém recordar hoje essa virtude da sociologia, quando a sociedade passou a exercer uma tremenda pressão sobre o indivíduo e as reações individuais são contidas em limites muito reduzidos, sendo as considerações sociológicas frequentemente preteridas pelas de ordem psicológica. Quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b, p. 53).

Essa relação é fundamental na investigação científica porque ela própria está entrelaçada à constituição dos indivíduos e ao movimento e organização da sociedade moderna. A sua contrapartida, isto é, a análise cindida entre indivíduo e sociedade, dificulta, ou até mesmo impossibilita, a apreensão dos fatos e dos fenômenos investigados – a construção do conhecimento científico – como sendo produto histórico, social, político e econômico; seria, portanto, uma análise de maneira isolada, fragmentada e, essencialmente, lógica.

Dito isso, expõe-se o questionamento que motivou esta proposta de pesquisa e que delineou os seus objetivos e suas respectivas hipóteses:

=> *O que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue?*

A seguir encontram-se os subitens do capítulo em que apresentam os objetivos, as suas hipóteses iniciais e os aspectos metodológicos da pesquisa aqui em discussão.

3.1 – Objetivos e hipóteses

3.1.1 – Objetivo geral

Identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

3.1.2 – Objetivos específicos

(A) Identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes.

(B) Identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

3.1.3 – Hipóteses

Importa evidenciar que todas as hipóteses aqui apresentadas foram conjecturadas a partir das reflexões teóricas e conceituais dispostas nos dois primeiros capítulos desta tese, bem como das discussões postas no subcapítulo 1.4, referente ao levantamento de estudos pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

A constituição do processo educativo com base no sistema tradicional e com reflexo da organização da sociedade atual têm grande peso para que não se favoreça a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam. Assim, as hipóteses iniciais para os objetivos desta pesquisa foram descritas em três categorias:

(1) Sobre a passagem dos surdos que sinalizam pela escola comum, pública e inclusiva, poderia ser que houvesse a prevalência de relatos na direção:

=> da ausência do sentimento de ser incluído ou pertencente à comunidade escolar;

=> da pseudoinclusão;

=> da exclusão, propriamente;

=> do não reconhecimento das especificidades dos alunos surdos que sinalizam;

=> do currículo, ambiente e todo o processo educativo monolíngue – Língua Portuguesa –, inacessível, padronizado e voltado somente para alunos ouvintes;

=> da ausência de comunicação e de interação com educadores e demais alunos, sendo ambos os grupos constituídos por pessoas ouvintes;

=> da ausência de condições para a participação efetiva no todo da dinâmica escolar; e

=> de diferentes formas de manifestação de preconceito da parte de todos.

(2) Sobre as indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam – egressos da escola comum e pública – para aprimorar a educação inclusiva bilíngue, poderia ser que houvesse a prevalência de relatos na direção:

- => da necessidade do currículo, dos educadores e do ambiente bilíngue;
- => do processo educativo acessível, equitativo e diversificado, e com respeito e atenção às especificidades dos alunos surdos que sinalizam;
- => da participação efetiva dos alunos surdos que sinalizam na dinâmica escolar como um todo; e
- => da eliminação dos preconceitos nas suas diferentes formas de manifestação.

(3) Sobre serem os surdos que sinalizam – egressos da escola comum e pública – à favor ou contra a educação inclusiva bilíngue:

- => cogitou-se que haveria a possível prevalência do favoritismo pela escola bilíngue para surdos, mas sem negar a existência do direito pela escola inclusiva bilíngue, desde que com o forte argumento de que a primeira modalidade escolar promove mais o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos que sinalizam em razão de ser inteiramente bilíngue e de valorizar, sobremaneira, as suas especificidades.

3.2 – Metodologia

Em linhas gerais, trata-se de uma proposta de análise da educação denominada de inclusiva bilíngue a partir de relatos de adultos surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns, inclusivas e públicas. A justificativa desta pesquisa e a sua relevância situam-se no intuito de compreender os entraves da inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam. Superar os obstáculos da inclusão escolar exige reconhecer e refletir sobre os seus determinantes. Dessa forma, considera-se essencial que o processo educativo escolar seja verificado a partir da perspectiva do próprio ex-aluno surdo que sinaliza, a fim de contribuir com a educação no sentido de favorecer reflexões para o aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue.

3.2.1 – Cuidados éticos e formais para realizar a pesquisa

Todos os aspectos éticos e formais do estudo foram respeitados, a começar da apresentação do Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (PSA/IP/USP).

Como meio de seguir as disposições éticas que norteiam as pesquisas com seres humanos, antes de sua aplicação, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (CEPH/IP/USP – Parecer Nº 6.577.989 – Anexo A). Em consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/2012 e Nº 510/2016, o CEPH/IP/USP declara que tem como finalidade verificar a ética em todos os procedimentos de pesquisas com seres humanos com vistas a proteger os participantes garantindo o seu bem-estar, sua integridade e sua dignidade. O contato do CEPH/IP/USP, bem como os seus dias e horários de atendimento, foram disponibilizados aos participantes do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – Apêndice A). Vale deixar claro que, antes de contribuírem com este estudo, todos os participantes manifestaram a sua concordância com o voluntariado na pesquisa por meio do aceite eletrônico do TCLE, via *link* do *Google Forms*. Neste mesmo documento foram fornecidas, de forma objetiva, todas as explicações referentes à pesquisa e foram dispostos os contatos da pesquisadora responsável juntamente com a manifestação de disponibilidade para tirar dúvidas e para conceder quaisquer esclarecimentos aos participantes a respeito da pesquisa em todas as suas fases, ou seja, desde a aplicação do instrumento até a sua conclusão e sobre os seus produtos resultantes. O TCLE foi inteiramente traduzido para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como dito, todos os participantes foram voluntários e, de antemão, não se previu nenhum tipo de remuneração, gratificação ou despesa material quanto à participação na pesquisa, além do uso de seu aparato tecnológico em sua própria residência.

Ficou devidamente esclarecido que, caso os voluntários sentissem necessidade, poderiam declinar da participação na pesquisa retirando o

consentimento a qualquer momento e sem nenhum tipo de consequência, penalização ou prejuízo.

Nesse sentido, para evitar qualquer risco de constrangimento durante as entrevistas em função de que os participantes realizaram as suas declarações se referindo às escolas que frequentaram e aos seus ex-educadores, bem como pelo fato de as entrevistas terem sido videogravadas, a pesquisadora garantiu completo sigilo das identidades das instituições e dos educadores citados pelos participantes, como também, total anonimato quanto às suas identidades e confidencialidade de suas imagens videogravadas. A pesquisadora lembrou os participantes de que no produto final e em futuras publicações da pesquisa serão dados codinomes com intuito de evitar qualquer tipo de identificação, seja de pessoas ou de instituições. Caso algum participante considerasse que o constrangimento não estivesse resolvido com todas as garantias dadas pela pesquisadora responsável, a entrevista seria cancelada sem, absolutamente, nenhum prejuízo ao participante, e todas as suas informações prestadas até o momento do cancelamento seriam devidamente eliminadas. Porém, nada disso aconteceu e todas as entrevistas transcorreram de maneira ética, responsável e sem constrangimentos.

Quanto aos benefícios, verifica-se que este estudo tende a contribuir com as reflexões sobre a própria educação em termos de modalidade inclusiva, tanto de modo amplo quanto, principalmente, de modo específico: os resultados da pesquisa podem ter implicações diretas e de forma positiva nos processos concernentes à educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam.

Além desta tese, os resultados obtidos neste estudo deverão ser publicados em meios científicos – artigos de periódicos ou outros meios de publicação – e apresentados em eventos acadêmicos. Contudo, assegura-se que nessas publicações e apresentações será mantido o sigilo absoluto de informações específicas prestadas durante as entrevistas, e que todo o material original encontra-se armazenado em arquivos digitais e em posse exclusiva da pesquisadora responsável e de seu professor orientador. Garante-se a confidencialidade e a proteção das imagens videogravadas e reitera-se que as identidades pessoais, institucionais e dos educadores citados pelos participantes da pesquisa estão e estarão em completa proteção e total anonimato. O material coletado permanecerá arquivado sob guarda e responsabilidade da pesquisadora

proponente por pelo menos cinco anos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/2012.

3.2.2 – Participante e local da pesquisa

Em busca de analisar e compreender os elementos que possam estar implicados no processo de inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam, para melhor esclarecer, os elementos que tendem a obstaculizar a educação denominada de inclusiva bilíngue, optou-se por efetivar o estudo a partir de relatos de indivíduos que estiveram diretamente envolvidos nessa realidade. Nesse sentido, realizou-se a pesquisa – critérios de inclusão – junto a adultos surdos que falam em Libras, de diferentes e aleatórias localidades do Brasil, desde que egressos de escolas comuns, públicas e inclusivas, e que já tenham estudado nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo. Sendo assim, não poderiam participar da pesquisa – critérios de exclusão – indivíduos ouvintes; surdos que não se identificam com a Língua de Sinais; surdos que sinalizam e com menoridade etária; adultos surdos que sinalizam e que não tenham estudado em escolas comuns, públicas e inclusivas, ou que tenham estudado nessas escolas por tempo inferior a um ano letivo completo.

Com intuito de estabelecer o contato inicial com surdos que sinalizam, a fim de convidá-los – em Libras – para participarem da pesquisa, solicitou-se apoio e mediação de três professoras do Curso de Letras/Libras de duas Instituições distintas: Fabiane Ferreira da Silva Moraes e Silvia Saraiva de França Calixto, ambas da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Neiva de Aquino Albres, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As mediações das referidas professoras do Curso de Letras/Libras foram necessárias por haver muitos surdos que sinalizam estudando no Curso em questão, ou por conhecerem ex-alunos do Curso mencionado, sendo que vários deles são de diferentes unidades federativas do país e que migraram temporariamente para as capitais de Goiás e de Santa Catarina em função de sua formação acadêmica.

No que diz respeito ao quantitativo de participantes da pesquisa, optou-se por entrevistar três surdos que falam em Libras, desde que correspondentes aos critérios de inclusão já mencionados. O envio do convite, em Libras, para a participação na pesquisa foi feito, via aplicativo de interação – *WhatsApp* –, para

dez surdos que sinalizam, sendo que, a princípio, foi obtido um quantitativo de sete concordâncias. Mediante impossibilidades pessoais dos convidados, foi possível realizar cinco entrevistas no total, de modo que somente três³¹ foram inseridas neste estudo, conforme previsto no projeto inicial.

Quanto ao local para a coleta de dados, foi necessário ser *online* via aplicativo de reuniões – *StreamYard* – em função das distâncias entre os estados e municípios residenciais dos participantes e da pesquisadora e entrevistadora.

3.2.3 – Instrumento e procedimento da pesquisa

3.2.3.1 – Instrumento de coleta de dados

Pensar sobre os instrumentos de pesquisa e a sua aplicabilidade não deve significar imposição do objeto ao método, mas, sim, “ajustar os métodos aos próprios objetos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973d, p. 124).

Sendo assim, a fim de alcançar os objetivos propostos deste estudo, o material de coleta de dados organizado pela pesquisadora responsável consistiu em um roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice B).

O roteiro semiestruturado de entrevista tem itens relativos aos dados pessoais, acadêmicos e sobre a profissão atual do participante, dados esses coletados via *Google Forms*, com o envio do *link* no momento da entrevista, e cinco questões iniciais com possibilidade de aprofundamento para obter os relatos dos participantes com pertinência aos objetivos deste estudo. Isto é, trata-se de questões específicas concernentes ao parecer do participante sobre a sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue, bem como uma questão a respeito de haver ou não, e como se daria, o seu engajamento político atinente ao ser surdo que sinaliza.

³¹Uma das entrevistas não pôde ser inserida neste estudo porque a escola frequentada pela participante durante sua infância e adolescência não se caracterizava, necessariamente, como inclusiva e bilíngue, conforme especificado nos critérios de inclusão da pesquisa, mas, sim, como uma instituição organizada com separação de duas alas, uma comum e outra específica para surdos que sinalizam e com características, propriamente, de escola bilíngue para surdos. A outra entrevista não pôde ser inserida no estudo por ausência de informações da parte da coleta de itens relativos aos dados pessoais, acadêmicos e profissionais da participante, isto é, dados que deveriam ser obtidos por meio de marcação e de preenchimento pelos próprios participantes, pois ficou acordado que a entrevistada responderia posteriormente à entrevista, mas, mesmo com a solicitação da pesquisadora, isso não aconteceu, então a pesquisadora respeitou a decisão da entrevistada. Ambas as participantes residem em dois diferentes estados da região Sul do Brasil.

No Quadro 3, a seguir, é possível observar o detalhamento em relação à organização do instrumento em face dos objetivos da pesquisa.

Quadro 3 – Modos e objetivos do instrumento de coleta de dados: roteiro semiestruturado de entrevista

Roteiro / Itens e Questões	Modos / Objetivos
Itens A, B, C e D	Preenchimento / Obter dados pessoais: nome, idade, gênero, cidade/estado
Item E	Marcação e preenchimento / Obter dados relativos à surdez: uni ou bilateralidade, nível, pré ou pós-linguística, causa e se faz uso de recursos tecnológicos de audição
Itens F e G	Marcação e preenchimento / Obter dados relativos à Libras e à Língua Portuguesa escrita: fluência e aquisição de ambas
Item H	Preenchimento / Obter a informação sobre a data da conclusão da educação básica para verificar se foi posterior à década de 1990 (marco inicial do movimento inclusivo)
Item I	Marcação / Obter informações sobre o tempo de passagem pela educação básica, etapa(s), ano(s) e série(s), desde que na escola comum, pública e inclusiva (refere-se a critérios para participar da pesquisa)
Item J	Preenchimento / Obter dados relativos ao nível acadêmico em nível superior
Item K	Preenchimento / Obter dados relativos à profissão atual
Questão 1	Obter o relato do(a) surdo(a) que sinaliza a respeito de como foi estudar numa escola comum, pública e inclusiva
Questão 2	Obter o relato do(a) surdo(a) que sinaliza a respeito do seu sentimento de ser ou não incluído e pertencente à escola comum, pública e inclusiva, em especial, no que se refere à formação, ao processo educativo, à participação efetiva e às relações no ambiente escolar
Questão 3	Obter o relato do(a) surdo(a) que sinaliza a respeito de sua opinião sobre a modalidade educacional inclusiva no sentido do que precisaria para aprimorá-la em função dos alunos surdos que sinalizam
Questão 4	Obter o relato do(a) surdo(a) que sinaliza a respeito de ser contra ou à favor da escola inclusiva bilíngue e por quê
Questão 5	Obter o relato do(a) surdo(a) que sinaliza a respeito de sua participação nos movimentos surdos em termos de engajamento político e sob quais aspectos

Fonte: Elaborado pela autora.

Horkheimer e Adorno explicitam: “É certo que até os métodos mais rigorosos podem conduzir a resultados errôneos ou absurdos, quando aqueles são aplicados a problemas para os quais são inadequados ou incompatíveis” (1956/1973d, p. 124).

Dessa forma, o instrumento para a coleta de dados foi elaborado em consonância aos objetivos da pesquisa e a partir das concepções dos estudos surdos, das discussões a respeito da educação inclusiva e das reflexões com base nos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. Para isso, toda a elaboração do instrumento foi alicerçada nos aportes teóricos e conceituais dispostos nos capítulos anteriores, bem como nos resultados dos trabalhos apresentados no levantamento bibliográfico.

3.2.3.2 – Aplicação do instrumento para a coleta de dados

Concluídos os processos anteriores foi iniciado o procedimento de coleta por meio das entrevistas em Libras, com roteiro semiestruturado, mediante aceite individual de cada participante e de sua assinatura no TCLE.

Estabelecidos os contatos iniciais com os surdos que sinalizam e na sua própria Língua, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de data e horário de cada participante. Com duração em torno de 40 a 60 minutos, as entrevistas – que ocorreram via *StreamYard*, conforme já mencionado – foram videogravadas e posteriormente traduzidas e transcritas para a Língua Portuguesa escrita pela própria pesquisadora responsável. Justificou-se a videogravação da entrevista porque a Libras é de modalidade visuoespacial, sendo, então, inviável que a pesquisadora realizasse os apontamentos dos relatos em Língua Portuguesa escrita e, simultaneamente, prestasse atenção no que dizia o(a) entrevistado(a) surdo(a) que, evidentemente, estava falando em Libras. Assegura-se que somente a pesquisadora responsável e o seu professor orientador têm acesso às imagens videogravadas.

3.2.4 – Tratamento e análise dos dados coletados

As discussões e reflexões desta pesquisa dialogam intimamente com os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, mas também com contribuições de

autores renomados dos estudos surdos e da educação inclusiva. Dessa forma, os resultados extraídos dos conteúdos das entrevistas tiveram como aporte teórico os fundamentos epistemológicos da teoria referida, além das mencionadas contribuições.

Para o alcance dos objetivos propostos, este estudo se pautou na abordagem qualitativa a partir da análise de conteúdo dos relatos dos participantes. O intento dessa análise voltou-se para as seguintes categorias: (1) identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes; e (2) identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

Ao organizar e analisar qualitativamente os dados coletados, considerando o objeto social e humano na sua complexidade, cabe lembrar o que descrevem Horkheimer e Adorno (1956/1973d) a respeito da importância da relação entre a teoria e a práxis nas reflexões e discussões críticas dos resultados dessas análises, que devem ser, portanto, distantes do teorismo ou do pragmatismo científico:

Finalmente, os seus [da investigação social empírica] procedimentos encontrarão legitimação numa unidade de teoria e *praxis*, capaz de evitar tanto a divagação na liberdade sem freios do pensamento como na vinculação a um ativismo científico de vistas curtas (p. 130, grifo dos autores).

Ainda nas palavras de Horkheimer e Adorno (1956/1973d):

É imprescindível que a investigação social empírica não deixe esmorecer esse impulso [crítico] e ultrapasse toda a aparência ilusória, no processo de conhecimento das relações sociais. É tarefa própria da ciência levar à consciência o que nela existe de austeridade inflexível e não esquematizar desde o início, com a ajuda de conceitos ideológicos, uma imagem amena da realidade social, para logo se encontrar perante as relações sociais, tal como elas efetivamente são, na atitude de quem deve “compreender” e encontrar justificação para tudo (p. 126-127, grifo dos autores).

Nesse sentido, a orientação para que os aspectos da análise crítica e o da unidade entre a teoria e a praxis sejam tomados como essenciais significa responsabilidade nos estudos relacionados às humanidades, mas também em outros campos científicos.

Ademais, as reflexões e discussões demandadas dos resultados deste estudo e pertinentes à educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam estão dispostas no próximo capítulo. Cabe reiterar que foi tomado o devido cuidado quanto ao sigilo e ao anonimato das identidades dos participantes e de especificidades contidas nos relatos concedidos durante as entrevistas.

4 – RESULTADOS, ANÁLISES, REFLEXÕES E DISCUSSÕES

“Deficientes” seremos nós, enquanto permaneceremos ignorantes e indiferentes às demandas de nossos alunos surdos.

*Paulo José Santos
(2018, p. 124, grifo nosso)*

Após as etapas de coleta de dados e de análise e tratamento dos mesmos, de modo a relacionar todos os registros com a devida fundamentação teórica, foi redigido este texto de exposição dos resultados por meio do gênero textual tese de doutorado e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Curso de Doutorado –, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo.

Assim, na sequência constam as reflexões e discussões pertinentes aos objetivos deste estudo subdivididas em sete subcapítulos, sendo o primeiro referente aos dados pessoais, acadêmicos e sobre a atual profissão dos entrevistados e o último concernente a um compilado dos resultados como forma de responder à pergunta da pesquisa: “O que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue?”. Os cinco demais subcapítulos correspondem às seguintes categorias: (i) acessibilidade e equidade; (ii) participação e pertencimento; (iii) formação e desenvolvimento; (iv) relações e interações; e (v) indicações e reivindicações.

4.1 – Dados pessoais, acadêmicos e sobre a atual profissão

A partir da coleta estabelecida via *Google Forms*, com o envio do *link* no início de cada entrevista, foi possível extrair importantes informações relacionadas aos dados pessoais, de surdez, de comunicação e aquisição de linguagem, bem como aos dados acadêmicos e profissionais dos participantes – Quadros 4, 5, 6 e 7 a seguir. As análises que sucedem este subcapítulo resultam da associação dos referidos dados com os coletados por meio dos relatos obtidos durante as entrevistas que, por sua vez, estão dispostos nos balões de comentários ao longo deste capítulo.

Quadro 4 – Dados pessoais

Dados gerais			
Participantes Surdos (S) sinalizantes	Faixa etária	Gênero	Região
S1	30 a 35	Feminino	Centro-Oeste
S2	35 a 40	Masculino	Centro-Oeste
S3	35 a 40	Feminino	Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Dados sobre a surdez

Surdez e tecnologias auditivas					
Participantes Surdos (S) sinalizantes	Uni ou Bilateral	Nível	Pré ou Pós-linguística	Causa	Aparelhos e Implantes
S1	Bilateral	Profundo	Pré-linguística - entre 1 e 2 anos de idade	Consequência de pneumonia e convulsão*	Não usa
S2	Bilateral	Profundo	Pré-linguística - congênita	Genética e hereditária	Não usa
S3	Bilateral	Severo	Pré-linguística - período perinatal	Consequência de hiperbilirrubinemia neonatal	Usa aparelho auditivo

Fonte: Elaborado pela autora.

*Provável hipoxemia.

Quadro 6 – Dados relativos à comunicação e aquisição de linguagem

Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita				
Participantes Surdos (S) sinalizantes	Fluência em Libras	Quando e como aprendeu Libras	Fluência em Língua Portuguesa escrita	Quando e como aprendeu Língua Portuguesa escrita
S1	Muito fluente	11 anos de idade - com os outros surdos sinalizantes da escola inclusiva que frequentou	Pouco fluente	23 anos de idade - na graduação bilíngue que cursou
S2	Muito fluente	1 ano de idade - com os próprios pais surdos sinalizantes	Pouco fluente	Dois momentos complementares: 17 anos de idade - na segunda escola inclusiva que frequentou;

S3	Muito fluente	17 anos de idade - com os outros surdos sinalizantes da escola inclusiva que frequentou	Médio fluente	29 anos de idade - na graduação bilíngue que cursou Dois momentos complementares: 18 anos de idade - na primeira escola inclusiva que frequentou; 29 anos de idade - na graduação bilíngue que cursou
----	---------------	---	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Dados acadêmicos e profissionais

Escolaridade e profissão atual				
Participantes Surdos (S) sinalizantes	Conclusão da educação básica	Passagem pela escola comum, pública e inclusiva	Graduação e pós-graduação	Profissão atual
S1	2008	EF - a partir do 5º ano EM - completo	Mestrado Especializações - 2 Graduação	Professora universitária
S2	2002	EF - séries finais EM - completo	Especialização Graduação	Professor universitário
S3	2007	EF - a partir do 4º ano EM - completo	Especialização Graduação	Auxiliar administrativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os relatos dos entrevistados em associação aos dados dos quadros 5 e 6 acima, verifica-se a forte tendência de S1, S2 e S3 para o desenvolvimento da comunicação por meio da Língua de Sinais.

Em meio à diversidade surda, há muitos indivíduos com surdez pré-linguística, bilateral, profunda ou severa e que tenham sido submetidos à fonoterapia e à protetização auditiva, que expressam conforto e identidade linguística somente com a Língua de Sinais (PERLIN, 2013). Costumeiramente, muitos desses indivíduos não se veem com as características definidas pelo modelo biomédico da surdez, mas, sim, por proposições que se assemelham ao modelo biopsicossocial, inclusive como postura política e como pertencentes ao movimento surdo. Evidente que esse processo pode ser diferente para outros indivíduos surdos que tenham se identificado com a oralização e a protetização e

nem tanto com a Língua de Sinais. O que se pode depreender desse contexto é a necessidade de respeito às diferentes formas de comunicação e de identificação com essa ou com aquela forma de comunicação.

A identidade linguística para a Língua de Sinais e demais fatores constituintes do ser surdo, especificamente, o sinalizante, demonstram a possibilidade de diferenciação humana e a manifestação de outra forma de ser no mundo. Ressalta-se que esses elementos são inerentes ao movimento inclusivo. Ocorre que na sociedade atual não se admite tal diferenciação ou outro tipo de manifestação de diferença, pois na dinâmica da sociedade – sendo esta caracterizada como excludente e com demasiados obstáculos para a inclusão – predomina o intento para a padronização e para a adaptação social na medida em que se nega as especificidades humanas (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985c).

Os relatos que seguem deixam claro os impactos socioculturais na vida dos surdos sinalizantes, como no caso dos preconceitos que sofrem, entre outros impactos, inclusive como forma de negação e desvalorização da Língua de Sinais e, conseqüentemente, com graves prejuízos aos surdos que se identificam com a Língua de Sinais, a exemplo do atraso com que duas entrevistadas puderam acessar e aprender a Língua de Sinais. Outro aspecto diz respeito à tentativa de tornar os surdos com identidade linguística para a Língua de Sinais o mais próximo possível dos ouvintes, isto é, com a imposição da oralização e da protetização auditiva – mais uma vez, cabe destacar a existência da diversidade surda, logo, o contexto discutido não se refere a, absolutamente, todos os surdos, mas somente a uma parcela daqueles que manifestam identidade linguística para a Língua de Sinais.

No caso de S1, muito fluente em Libras e com aquisição tardia, apenas aos onze anos de idade, quando pôde se encontrar com surdos sinalizantes na escola inclusiva – Quadro 6 –, a entrevistada conta que ainda criança frequentou regularmente a terapia fonoaudiológica por cerca de quatro anos, mas, segundo ela, não via sentido naquele processo e não observou o desenvolvimento da fala oral. Disse que podia oralizar de forma relativa e somente com poucas pessoas mais próximas, mas com reduzida quantidade de palavras, e que com outras pessoas de fora do seu círculo mais íntimo não havia compreensão a partir da oralização. Já com a Libras S1 conta que foi totalmente diferente, conforme se vê no relato a seguir:

S1: @ intrutor@ surd@ me ajudava muito, me ensinava os sinais, eu ia interagindo com os alunos surdos sinalizantes também, no intervalo das aulas observava muito os surdos conversando e rapidamente aprendi a Libras, cerca de três ou quatro meses já sabia Libras, em um semestre posso dizer que já estava fluente, já estava conversando e interagindo tranquilamente, senti que minha compreensão foi rápida, natural e tranquila. [...]. Então foi com onze anos que aprendi a Libras e até hoje...



O seu relato mais significativo sobre esse tema diz respeito à total falta de motivação na tentativa de desenvolver a fala oral por quatro anos seguidos em comparação com a imensa animação quando teve o primeiro encontro com surdos sinalizantes. S1 conta que pôde se compreender enquanto surda sinalizante e que se identificou de imediato com a Língua de Sinais, assim, percebeu intenso impulso para essa aquisição:

S1: Algo espantoso que percebo é que quando fui para a escola inclusiva, com surdos sinalizantes e @ Tils (tradutor/a e intérprete de Língua de Sinais), senti que queria muito adquirir a Libras, tinha muita vontade de aprender a minha Língua, porque antes eu não sabia o que sentir sobre minha identidade, e ali percebi que aquela era a minha identidade linguística, a Língua de Sinais era a minha Língua com certeza, até porque eu fazia fonoterapia, minha mãe me levou por quatro anos seguidos, quatro anos, quatro longos anos, e eu não aprendi nada, absolutamente nada, nada mesmo, era só repetição de palavras, mas sem significado nenhum, eu não sabia os significados das palavras e eram descontextualizadas, eu não aprendia, eram somente treinos com muita repetição. @ profissional dizia que estava indo bem, mas onde estavam os significados?! Eu não sabia. Já com a Libras foi muito mais fácil para mim, captei tudo e assimilei rapidamente, fiquei muito feliz e queria ir para a escola todos os dias, sem falta, estava muitíssimo feliz, felicíssima de ir para essa escola, minha mãe logo percebeu que eu estava sinalizando bastante [...]. Então, eu estava sinalizando bastante, interagindo otimamente bem, foi maravilhoso ir para essa escola inclusiva.



S1 havia, portanto, encontrado uma forma de se expressar e de interagir, e se viu em meio a pessoas com a sua mesma identidade linguística. Salienta-se a

importância do encontro surdo-surdo sinalizante e, conseqüentemente, com a Língua de Sinais (LABORIT, 1994/2000; PERLIN, 2013) – evidencia-se essa mesma importância, também, nos relatos de S2 e S3, conforme poderá ser verificado na sequência.

S2, por sua vez, pôde contar com um ambiente linguisticamente favorável para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem de maneira articulada à natural maturação dessa habilidade, isto é, da faculdade da linguagem, pois seus pais também são surdos sinalizantes. Desse modo, S2, muito fluente em Libras – Quadro 6 –, não teve aquisição de linguagem tardia como costumeiramente tende a ocorrer com surdos sinalizantes e únicos em suas famílias inteiramente compostas por ouvintes (GESSER, 2009; PERLIN, 2013). Assim, a aquisição de linguagem de S2 se deu em tempo esperado, como acontece com crianças ouvintes em meio a falantes de Línguas Orais – salvo exceções causadas por fatores específicos que não serão discutidos por não serem condizentes com o foco deste estudo.

S3 relatou que também passou obrigatoriamente por processo de oralização quando era criança por longo tempo, e que pôde desenvolver a fala oral considerada por ela como de média fluência atualmente. Além disso, faz uso de aparelho auditivo desde os seis anos de idade, sendo que S3 conta que o utiliza por estar acostumada a acessar os sons desde criança, não gosta de ficar sem esse acesso, mas que atribui significado em termos de palavras somente quando ouve o seu próprio nome. Destaca-se que dos três participantes entrevistados, somente S3 faz uso de aparelho auditivo, de maneira que ela própria considera que esse uso tenha relação também com o fato de ter nível severo de surdez – Quadro 5. Apesar desses fatores, S3 afirma que sua identidade linguística é para a Língua de Sinais e com muita fluência. A sua aquisição da Libras foi tardia, apenas aos dezessete anos de idade quando encontrou surdos sinalizantes na escola inclusiva que frequentou – Quadro 6. Segue trecho do relato de S3 a esse respeito:

S3: [...] mas sou surda mesmo, não tem essa de surda parcial, prefiro ser identificada como surda e pronto! Ora, eu sinalizo! Não quero ficar oralizando, gosto da sinalização, antes eu negava, agora sinto diferente! Agradeço @ instrutor@ sud@ X e @ surd@ Y por me ensinarem, é muito bom ter comunicação, é divertido ter interação, antes eu negava, mas agora gosto.



Interessante observar que S3 não interagiu de maneira imediata com os surdos sinalizantes de uma instituição que frequentou quando era criança, afirma ter negado a Libras em razão de sentir vergonha, pois queria continuar oralizando como os ouvintes. Atualmente considera que tenha sofrido influências ligadas às imposições e à preconceção de desajuste social do ser surdo que manifesta identidade linguística para a Língua de Sinais. Mais tarde, em meio a surdos sinalizantes de outra escola inclusiva, S3 diz ter sentido que foi despertando interesse, mudou de opinião e, assim, manifestou impulso pela aquisição da Libras como se verifica no trecho a seguir:

S3: [...] até que fui para a escola inclusiva, com surdos e ouvintes juntos, aí fiquei animada, antes eu tinha negado a Língua de Sinais, mas desta vez foi diferente porque vi que estava sempre sozinha e isolada, era difícil, não tinha amigos, então algum@ ouvinte disse para a minha mãe [...] que eu precisava ser levada a ter amigos, a frequentar escolas com surdos, [...] foi muito melhor para mim, eu já estava antes bem angustiada, poderia até mesmo agir contra a minha própria vida, pois não tinha amigos e era bem isolada. Pensava-se que não havia outros surdos, mas tinha, sim. Comecei a ver tudo isso, mas ainda assim fiquei oralizando e sem querer sinalizar, nem olhava para a sinalização. Depois senti que precisava tentar sinalizar porque vi que os surdos sinalizantes eram iguais a mim, [...] e assim fui desenvolvendo e gostando da Língua de Sinais e de estar junto, interagindo com os surdos sinalizantes. [...]. Eu era cobrada na parte da oralização, por isso que neguei a Libras de início, então precisei encontrar os surdos sinalizantes, olhar para mim mesma, me perceber surda, me identificar para depois entender que a Libras é a minha Língua.



Gesser (2009) e Perlin (2013) comentam da perspectiva ouvintista como pano de fundo para as imposições aos surdos que sinalizam. São vários os fatores que fazem parte dessa perspectiva, como é o caso da obrigatoriedade da

oralização, por exemplo. Tal obrigatoriedade aos surdos sinalizantes e que não se identificam com a oralização articula-se à autoafirmação do ouvinte e da modalidade linguística apenas pela oralidade, e à ideia de negação da surdez, sendo esta tida como desvio do que se considera socialmente como padronizado e normalizado. Gesser (2009) expõe que para os surdos sinalizantes a surdez é tão natural quanto o ouvir para os ouvintes, e que a Língua de Sinais não está aquém da Língua Oral em, absolutamente, nenhum sentido, pois trata-se de Língua com inteira legitimidade linguística. Pesquisas recentes (DRUMOND, 2017; OLIVEIRA, 2018; PROBST, 2022) apontam que em associação à desvalorização da Língua de Sinais estão os preconceitos em relação aos surdos sinalizantes, algo relativo a comprometimento da faculdade da comunicação; visão esta, totalmente capacitista e obstaculizante para que se reconheça a especificidade linguística dos surdos sinalizantes. Perlin (2013) explicita que, em alguns casos, a falta de outras referências e a forte imposição do ouvintismo pode causar uma visão de si mesmo um tanto distorcida, como alguém falho que precisaria se regular conforme a maioria, ou seja, ser, de fato, como um ouvinte – tal como se pôde verificar no depoimento de S3.

Além da padronização e da adaptação social pela negação das especificidades anteriormente referidas (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985c), a discussão da obrigatoriedade da oralização e da negação da surdez lembram outra reflexão dos mesmos autores (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985b): a relação de amor-ódio pelo corpo. A injustiça da dominação pela crueldade do controle do corpo favorece o julgamento social orientado para a categorização dos indivíduos entre superiores – aceitos – e inferiores – não aceitos – quando há a manifestação de diferentes características.

Por seu lado, S3 mantém relativa oralização em função de ter que interagir com pessoas que não sinalizam e em diferentes contextos, e também faz uso da gestualização – não se refere, propriamente, à Língua de Sinais, mas, sim, à busca livre de simples recursos da iconicidade para tentar estabelecer minimamente alguma comunicação (GESSER, 2009) – e da escrita em Língua Portuguesa com essas pessoas, especialmente com seus familiares, pois menciona que nenhum parente sabe Libras. S1 e S2 trazem relatos muito semelhantes a esses e, tal como S3, expressam imensa insatisfação a esse respeito. Segue o relato de S1 enquanto

professora de Libras para familiares de alunos surdos sinalizantes de escolas comuns, públicas e inclusivas:

S1: [...] eu ficava com os familiares, principalmente os que tinham filhos surdos sinalizantes, os familiares frequentavam e nós interagíamos, eu explicava e eles ficavam admirados, falava do passado sobre a ausência da Libras na minha vida. Eu explicava isso porque as famílias vão ensinar algo para os seus filhos surdos e acham difícil, acham que eles não sabem e já desistem, deixam de lado, entregam a responsabilidade para a escola que tem Tils e isso não está certo! É preciso que a família ajude no aprendizado em complemento aos Tils e aos professores, e todos compreendendo o aluno surdo sinalizante. Enfim, explicava isso tudo, as famílias ficavam admiradas e refletiam que precisavam aprender Libras, eu explicava isso.



S3, por sua vez, disse que os argumentos dos ouvintes se relacionam à dificuldade em aprender a Libras. A entrevistada considera absurdo esse argumento, pois ela estabelece uma série de esforços para se comunicar, seja por relativa oralização, pela escrita ou por gestos aleatórios, mas das pessoas ouvintes S3 não verifica a mesma atitude. S3 acredita que pelo fato de ter, em certa medida, o recurso da oralização, os ouvintes ficam acomodados e não fazem nenhum esforço para aprender ao menos o básico da Libras. Importante destacar que seu(sua) filho(a) ouvinte aprendeu Libras aos três anos de idade e que atualmente, já adolescente, é muito fluente, mas segue intrigado(a) e indignado(a) porque os demais parentes não aprenderam como ele(a). Assim como S1 e S2 – exceto no caso de seus pais surdos sinalizantes –, S3 diz que por essa razão o contato com os seus familiares atualmente é bastante reduzido, praticamente com poucos cumprimentos e conversas mais básicas e rápidas. Continuou dizendo que isso costuma acontecer com muitos surdos sinalizantes que conhece e que por isso são isolados em meio aos próprios familiares – S1 e S3 afirmaram que se viram exatamente nessa mesma situação quando eram crianças e que se veem assim ainda hoje. S3 menciona que são poucos os surdos sinalizantes que têm a sorte de contar com algum ouvinte que sinaliza na família. A participante declara que não tem o hábito de cobrar das pessoas, procura respeitá-las, mas segue pensando que essa situação poderia ser diferente.

Diante dos relatos dos três surdos sinalizantes, nota-se significativa diferença no que diz respeito à relação familiar com e sem a Língua de Sinais. Em comparação ao que trouxe S1 e S3 em face das dificuldades de comunicação com os próprios familiares, segue o parecer de S2 quando perguntado se sentia que era exigido dele uma adaptação para se enquadrar à dinâmica da escola:

S2: Eu, me esforçar para me igualar aos ouvintes? Não percebi isso, não, não percebi isso. Não, nem pensava nessas coisas antes, era tranquilo para mim, até porque já estava acostumado por meus pais serem surdos sinalizantes iguais a mim, eu já tinha boa interação, então para mim era bem tranquilo. Se fossem ouvintes tentando me ensinar a Língua Portuguesa talvez eu pudesse ficar angustiado, mas já estava acostumado com a Libras por conta da minha família, então era tranquilo. Já tinha uma identidade. Tenho um amigo surdo sinalizante que estudou comigo, ele me dizia que ficava angustiado porque precisava aprender a Língua Portuguesa, eu ficava observando o relato dele, e quando ele me perguntava se eu sentia o mesmo, eu dizia que não porque eu tinha boa interação com a minha família, já ele dizia que se sentia isolado por sua família ser toda de ouvintes e que não conseguia ter comunicação, por isso ficava muito angustiado. Então nos sentíamos diferentes. Entende?!



Os relatos de S1, S2 e S3 suscitam a reflexão de que as diferentes línguas e identidades linguísticas existentes não poderiam ser tomadas como causa de separação entre as pessoas. Ademais, a Língua de Sinais demonstra uma das ricas possibilidades de diversificação humana e permite pensar o mundo de outra maneira.

Não há como negar o reconhecimento de que a língua, tanto a de sinais como a oralizada, seja o fenômeno humano de comunicação de maior importância e complexidade por permitir que se estabeleça amplitude conceitual, de abstração e de conhecimento, por sua estruturação gramatical com os cinco níveis linguísticos existentes – fonologia/quirolgia³², morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (GESSER, 2009) –, por suas características linguísticas essenciais –

³²O linguista estadunidense William Stokoe propôs para os estudos linguísticos da Língua de Sinais o termo *quirolgia*, como correspondente à fonologia, e *quirema*, para fonema, tendo em vista as configurações manuais para a execução das unidades mínimas das Línguas de Sinais – as unidades mínimas das Línguas Oraís referem-se aos fonemas –, e isso em nada se difere das Línguas Oraís, somente no aspecto das distintas modalidades: sinalizada e oralizada (GESSER, 2009).

produtividade/criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade (GESSER, 2009) –, bem como por oportunizar condições para profundas e intensas relações humanas. Contudo, as interações sociais e a comunicação não se dão apenas por meio da língua, visto que há outras engenhosas e variadas maneiras de se propor a linguagem, das mais simples até as menos simples ou com certo grau de complexidade, que podem favorecer o entendimento humano. Reitera-se que com essa discussão não há, em absoluto, a intenção de desvalorizar a língua como o principal meio de comunicação humana, seja sinalizada ou oralizada.

Dito isso, conjectura-se que, caso as pessoas estivessem na condição de emancipadas das imposições sociais e de suas consequências objetivas e subjetivas, então a Língua de Sinais não seria tida como motivo de separação entre surdos sinalizantes e ouvintes – assim como também a existência da diversidade de línguas não seria razão para a separação entre as pessoas.

Ocorre que, na sociedade contemporânea, com suas condições objetivas e impositivas, há o incitamento para a separação entre as pessoas por meio de argumentos irracionais. Compreende-se, a partir das discussões de Horkheimer e Adorno (1956/1973a), que as bases formativas tendem a ser fundamentadas por fatores culturais articulados à sociedade contemporânea. Conforme ressalta Adorno (1959/1996), a conversão para a semiformação obscurece as possibilidades de identificação humana e de diferenciação; assim, estimula a separação e a exclusão de indivíduos e de grupos com base na irracionalidade e na desvalorização de qualquer que seja a manifestação de diferença e de diversidade, de modo que, no caso aqui em discussão, se verifica a diferença e a diversidade linguística. Horkheimer e Adorno (1956/1973c) explicitam que o processo de socialização nessa sociedade fortemente movida pela engrenagem econômica e política e associada ao progresso técnico e material não permite que se aceite o indivíduo ou o grupo considerado como de fora. Para os autores, o rebaixamento significativo da autonomia, o impedimento da diferenciação humana e a racionalidade que orienta os indivíduos para a padronização social dificultam que se vislumbre qualquer possibilidade de pacificação universal por meio da socialização, pelo contrário, as relações sociais tendem, grandemente, à violência, e a destrutividade passa a ser constante na própria humanidade.

Quanto à modalidade escrita da Língua Portuguesa, observou-se que o seu aprendizado se deu de forma tardia para os três surdos sinalizantes entrevistados – Quadro 6. Nas escolas em que passaram, foram alfabetizados e aprenderam algumas palavras, mas os três mencionaram que assimilaram a escrita com maior coerência somente quando frequentaram a faculdade bilíngue, ou seja, já adultos, entre vinte e três e vinte e nove anos de idade. Mesmo S2 e S3 que consideram ter adquirido algum aprendizado da escrita da Língua Portuguesa nas escolas inclusivas nas quais estudaram, evidencia-se imenso atraso, pois já estavam com dezessete e dezoito anos, respectivamente. S1, por sua vez, apontou a graduação bilíngue como o único momento de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. De todo modo, verifica-se que S1 e S2 indicaram, ainda, pouca fluência na escrita da Língua Portuguesa, enquanto que S3 indicou média fluência. Seguem algumas das menções de S1, S2 e S3 a esse respeito:

S1: [...] mas, por exemplo, elaborar um texto em Língua Portuguesa, nós, surdos sinalizantes, não conseguíamos, como iríamos fazer isso naquelas condições de ensino?! Copiar exemplos, sempre copiar mesmo, algumas coisas eram fáceis de responder, mas eram bem poucas, muitas não, e isso era igual entre todos nós surdos sinalizantes, a dificuldade era igual para todos nós. [...] então fico pensando que eu poderia ter tido a oportunidade de treinar a Língua Portuguesa escrita. [...] agora melhorou um pouco, [...] pouco a pouco vou melhorando, [...] mas isso porque os professores sabem uma metodologia lá na faculdade bilíngue, foi lá que me ensinaram, eu sempre perguntava o porquê disso e daquilo e eles me respondiam tudo detalhadamente, fui compreendendo, escrevendo e me desenvolvendo.



S2: [...] foi na faculdade bilíngue que comecei a aprender a Língua Portuguesa escrita, antes disso, nas escolas, não tive a oportunidade de aprender. [...] então na faculdade fui me desenvolvendo e aprendendo sobre tudo, agora sinto que os obstáculos de comunicação reduziram bem, quando vou a algum lugar em que não sabem a Língua de Sinais utilizo a digitação no celular e consigo me comunicar, assim resolvo tudo.



S3: [...] quem me ensinou a Língua Portuguesa escrita, na verdade, foi na faculdade bilíngue, foi muito bom, aprendi bem, aprendi a pesquisar. [...] continuo na luta com a Língua Portuguesa. [...] vou avançando.



A temática da aquisição tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa na modalidade escrita vem sendo densamente debatida por autores renomados e em diversos estudos e pesquisas recentes (DAMÁZIO, 2007; GESSER, 2009; PERLIN, 2013; DRUMOND, 2017; OLIVERIA, 2018; PINHEIRO, 2018; RIBEIRO, 2020; SÁ, 2021; PROBST, 2022). Conforme o que aconteceu com S1 e S3 quanto a Libras – por serem as únicas surdas em meio aos seus familiares ouvintes –, e com S1, S2 e S3 com relação à escrita da Língua Portuguesa, articulado ao que dizem os autores em referência, nota-se que muitos surdos têm contato com ambas as Línguas somente na escola, portanto, de forma tardia, sendo que no tocante à Língua Portuguesa escrita esse contato tende a ser, de sobremodo, precário. Quanto à Libras, o ideal seria ter contato na tenra idade, assim como ocorreu com S2. Quanto à Língua Portuguesa escrita, inclusive como direito de aprendizagem dos alunos surdos sinalizantes, o ideal seria o processo educativo com fundamento absoluto na abordagem bilíngue e desde o início da escolarização, mas essa não foi a realidade para os três participantes entrevistados. Vale lembrar, de acordo com Gesser (2009) e demais autores dos estudos surdos, que a abordagem educacional bilíngue se fundamenta, justamente, na condição bilíngue dos alunos surdos que sinalizam, a partir: (1) do reconhecimento e da valorização da Língua de Sinais como sua primeira Língua – caso de S1 e de S3 – ou materna – caso de S2 – e como principal meio de comunicação, de interação e de instrução educativa e formativa; e (2) do ensino da Língua Portuguesa a esses alunos, desde que na modalidade escrita, como é devido.

Outra reflexão importante e associada a essa temática da aquisição tardia de ambas as Línguas diz respeito ao atendimento educacional especializado (AEE). Este atendimento deve contribuir com o processo educativo, inclusivo e bilíngue como um todo, e ter como frentes de atendimento o ensino de Libras, em Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos sinalizantes, desde que com inteira articulação aos demais momentos educativos desses alunos (DAMÁZIO, 2007; SOUZA; GALVARRO, 2015; GODOI *et al.*, 2019).

Contudo, quando perguntado aos participantes do estudo se puderam contar com tal atendimento, os três negaram, até porque concluíram a educação básica entre os anos de 2002 e 2008 – Quadro 7 –, e a proposta do AEE teve início em 2007, conforme dito por Souza (no prelo). De todo modo, com a presença do(a) instrutor(a) surdo(a) sinalizante em boa parte dos processos educativos de S1, S2 e S3, que tinha entre os seus objetivos profissionais o detalhamento do ensino dos conteúdos curriculares em Libras e o ensino e aprimoramento da Libras, conjectura-se que tais objetivos assemelham-se, em grande medida, à proposta do AEE para alunos surdos sinalizantes e em situação de inclusão escolar.

Independentemente de considerar que não puderam contar com o AEE no seu período de escolarização, os três participantes mencionaram que já atuaram no AEE enquanto professores estagiários. Nesse sentido, S1 e S2 trouxeram discussões importantes a respeito do AEE, respectivamente:

S1: [...] no AEE o principal objetivo deveria ser este, o ensino da Língua Portuguesa escrita, pelo menos é o que eu penso.



S2: Para mim o AEE não é bom, porque na sala do AEE acaba tendo uma mistura de pessoas com diferentes deficiências, e para o trabalho com os surdos sinalizantes isso não combina, não combina, para mim está em desacordo. [...] é um descaso total, um descaso. Durante o meu estágio, sempre que eu ia às escolas, vi isso de perto, eu perguntava se tinha AEE e me respondiam que tinha, então questionava sobre quantos alunos eram atendidos por vez, me diziam que era somente um, tornava a perguntar como era possível o trabalho individualizado se havia tantos alunos com deficiência que precisavam do atendimento, me diziam que todos eram atendidos ao mesmo tempo, então ficavam todos amontoados na sala cheia. Eu ficava indignado, não entendia como poderiam estar fazendo aquilo. Questionava se todos eram atendidos na mesma hora e respondiam que sim. Em outra escola era a mesma coisa, na outra e na outra, enfim, era a mesma coisa, e não se resolvia nada. [...]. O problema é que muitos professores não sabem a Língua de Sinais, se esquivam, preferem ensinar pessoas com outras deficiências, acabam deixando de lado a Língua de Sinais com o argumento de que seja mais difícil... Mas e então, como fica o aluno surdo que sinaliza quando chega na escola, ele que tem o direito a essa oferta obrigatória do AEE?! Precisa, mas não se resolve nada! É difícil!



Discussão muito bem pontuada por S2, pois essa forma de trabalho no AEE está bastante equivocada, significa desconhecimento ou falta de compromisso e de responsabilidade das escolas. Refere-se a um tipo de mascaramento do grande descuido que tende a ocorrer na inclusão escolar, como é o caso da implantação de um AEE somente por aparência e sem fundamento no que está realmente disposto em sua proposta. Tal proposta do AEE, conforme as explicações de Damázio (2007), Souza e Galvarro (2015) e Godoi *et al.* (2019), diz respeito ao atendimento de forma individualizada ou de pequenos grupos afins, inclusive por especificidades em termos de deficiência, no contraturno e com o cronograma bem organizado para atender a todos os alunos que têm direito a esse atendimento. O AEE não pode ser compreendido como substitutivo da sala comum ou ser tomado como sala especial de maneira a separar os alunos público-alvo dos demais, pelo contrário, esse atendimento deve favorecer a inclusão educacional e “estar articulado, presente e em total consonância com a sala comum” (SOUZA, no prelo).

Ao observar o Quadro 7, nota-se que os entrevistados pontuaram que frequentaram a educação inclusiva na escola comum a partir de certa altura do ensino fundamental e com prosseguimento para o ensino médio. No entanto,

durante as entrevistas foi possível compreender que os três participantes já haviam passado anteriormente por outras instituições com as mesmas características, e que S2 havia frequentado uma instituição de cunho especializado para pessoas com deficiência intelectual, portanto, sem especificações para os surdos, e isso, segundo ele, o fez se confundir quanto a sua própria condição quando era bem pequeno, mesmo tendo pais surdos sinalizantes. O fato é que os três participantes consideraram o período de meados do ensino fundamental em diante em razão da presença de profissionais como tradutor e intérprete educacional de Libras e instrutor surdo sinalizante. Segundo suas declarações, antes de contarem com esses profissionais todo o processo educativo foi caótico e totalmente excludente para os três entrevistados, porém, a despeito de contarem com a presença desses profissionais, houve posicionamento dos entrevistados em relação à ausência de uma série de fatores demandados do movimento inclusivo, e mencionaram que a aprendizagem e o desenvolvimento foram de relativos a praticamente nulos. Em outros momentos das entrevistas os participantes responderam de forma unânime que os professores regentes e os(as) seus(suas) tradutores(as) e intérpretes não trabalhavam em parceria, pois cada qual realizava a sua função separada e isoladamente. Disseram, também, que os professores regentes costumavam atribuir a esses profissionais a responsabilidade pelos alunos surdos sinalizantes, conforme se verifica nos respectivos trechos de S1, S2 e S3:

S1: Com os professores era difícil, eles até sabiam um pouco de Libras, mas não nos davam tanta atenção e não se interessavam por nós porque acreditavam que @ Tils já era suficiente, que o principal era a presença d@ Tils, como responsável por nós.



S2: Naquele momento não tinha relação porque era assim, no ensino comum @ professor@ regente passava todas as explicações na sala comum para todos, @ Tils memorizava e vinha para uma sala separada comigo para me ensinar os conteúdos que já tinham sido, antes, primeiramente, estudados na sala comum, e somente depois, mais tarde, que eu ia para essa sala separada. Isso perdurou por um ano até que depois mudou, voltei para a sala comum.



S3: Antes @ professor@ ficava oralizando de costas e escrevendo na lousa porque el@ sabia que tinha @ Tils e @ instrutor@ surd@ junt@s com os alunos surdos sinalizantes.



Nos três excertos apresentados há a aparente concepção de que os surdos sinalizantes não eram considerados alunos dos professores regentes, e sim, dos outros profissionais especializados. A presença de profissionais além do professor regente é algo discutido por Mantoan (2003) e Crochík e Crochík (2011), pois, segundo os autores, há uma tendência em deixar a responsabilidade do processo educativo para esses profissionais, como é o caso dos alunos surdos sinalizantes amplamente apontado nas recentes pesquisas da área (DRUMOND, 2017; DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; SILVA *et al.*, 2018; SOUZA, 2018). Tal postura demonstra desconhecimento do significado da inclusão; em certo sentido, negligência ou ausência de compromisso e de responsabilidade para com os alunos surdos sinalizantes; ou, até mesmo, atitude discriminatória, principalmente no contexto relatado por S2. Cabe destacar que na modalidade inclusiva orienta-se que todos os educadores atuem com articulação dos conhecimentos, realizem o trabalho em conjunto, em parceria e de forma colaborativa, corresponsabilizem-se pelos processos educativo e formativo de todos os alunos, e que compreendam que o tradutor e intérprete educacional de Libras é um coeducador junto aos demais educadores (QUADROS, 2004; LACERDA, 2015; SOUZA, 2018).

O que foi observado nas entrevistas quanto à responsabilização dos tradutores e intérpretes educacionais e à junção de muitos e distintos alunos no AEE suscita pensar que há, de certo modo, descaso para com as pessoas com deficiência nas escolas. Nesse contexto, evidencia-se conformismo e capacitismo que remetem à consequentes atitudes de discriminação. O primeiro pode ser compreendido como intento de manutenção de um processo educativo corriqueiro, tradicional, padronizado e, portanto, sem espaço para as pessoas com deficiência; e o segundo pode ser compreendido como desvalorização das pessoas com deficiência e crença de que não vale a pena se ater ao seu processo educativo. Ambos os contextos remetem à ausência de reflexão na direção das necessárias mudanças no processo educativo e que são evidenciadas pela modalidade

educacional inclusiva, a despeito de que essa modalidade não tenha como foco somente as pessoas com deficiência.

Tanto o conformismo quanto o capacitismo podem ser analisados a partir do que Horkheimer e Adorno (1956/1973c) discutem: em face da racionalidade instrumental, regredida e comprometida com a dominação, tal como ocorre no processo social de produção, a divisão exacerbada do trabalho favorece, cada vez mais, a separação entre os indivíduos e a perda da qualidade e do compromisso com o que se produz. Esse contexto tende a acontecer nas dinâmicas escolares quando reproduzem a sociedade atual, portanto, sem parcerias, sem cooperação e sem compartilhamento, pelo contrário, cada qual faz a sua parte de maneira heteronômica à sistematização e desenvolve o processo educativo de forma isolada, desarticulada, fragmentada e costumeira. O processo educativo estabelecido dessa maneira promove, deliberadamente, a exclusão – não somente dos alunos com deficiência.

Outra reflexão sobre o conformismo e o capacitismo lembra o que Adorno (1967/1995d) discutiu da supervalorização social de atributos em detrimento de aspectos irracionalmente considerados inábeis, discussão essa atrelada à lógica do desempenho e da equivalência. O autor destacou que na sociedade moderna os indivíduos tendem a ser caracterizados pela dupla hierarquização, a oficial relacionada ao intelecto e ao desempenho, e a não-oficial relacionada aos atributos físicos como força e destreza, e isso, segundo o autor, não se diferencia no processo educacional. Ao considerar essa explicação, conjectura-se que a falta de atenção aos alunos com deficiência pode estar associada à preconceção de incapacidade e de improdutividade, seja na escola, seja no mercado de trabalho.

Todo o processo educativo estabelecido desse modo assemelha-se ao que traz Benjamin (1940/2020) quando reflete sobre a sociedade que não mais realiza as ricas experiências, pois estas são empobrecidas e reduzidas a meras vivências.

4.2 – Acessibilidade e equidade

Elementos inerentes ao movimento inclusivo, a acessibilidade e a equidade podem ser compreendidas, em linhas gerais, como o conjunto de ações e de estratégias que favoreçam a efetiva participação social e escolar de todos, sem exceção e sem discriminação.

Nesse sentido, foi perguntado aos participantes entrevistados a respeito dessa temática específica, de modo que as respectivas colocações de S1, S2 e S3 deixaram evidente a ausência ou a relativa oferta de condições de acesso e de equidade no processo educativo:

S1: Na primeira escola, o lugar era bom, mas não havia nenhum tipo de adaptação para mim, não havia nenhum tipo de acessibilidade para mim, nada. [...]. Na outra escola foi tudo ótimo [em comparação com a primeira], tinha professores que sabiam um pouco de Libras, tinham paciência, compreensão, adaptavam alguma coisa de materiais, faziam um pouco de estratégias e tinha @ Tils. [...]. Mas, mesmo assim, continuava uma metodologia diferente em relação às especificidades dos alunos surdos sinalizantes, pois era própria para os alunos ouvintes. [...] não havia adaptações, recursos diversificados e acessíveis para os alunos surdos sinalizantes, não havia absolutamente nada disso, nada, o bom foi a presença d@ Tils e alguns professores que sabiam um pouco de Libras, mas não era cem por cento, somente os surdos que se ajudavam, que sinalizavam entre si, que mantinham contato e que interagem, compartilhavam, só isso mesmo, mas assim, recursos, local para estudar, pesquisar, informática e tudo o mais, não tinha nada disso.



S2: Nas primeiras instituições, com e sem Tils, os professores tinham preocupação com a acessibilidade para os alunos surdos sinalizantes, mas não sabiam, eles focavam mais nas suas próprias disciplinas, se esqueciam dos alunos surdos sinalizantes e acabavam nos marginalizando, era apenas isso. [...] mas pensar e se preocupar, de fato, em como ter uma metodologia para atender e ensinar os alunos surdos sinalizantes, não tinha nada disso. [...]. Somente na terceira instituição, mas também não era aquele processo de adaptação totalmente pronto, não.



S3: [...] no Colégio X era bom, era bem melhor, lá tinha diversificação de recursos e materiais, já na Escola Y, de ensino médio, tinha mais ou menos, então preferiria o X, porém só tinha ensino fundamental lá, e no ensino médio foi tudo bem diferente. [...]. A acessibilidade era menor no ensino médio, no X já tinha um tanto pronto, mas na outra escola foi mais ou menos. [...] então fazíamos as mesmas atividades, não tinha nenhuma adaptação, era tudo igual para todos, sem nenhuma adaptação. [...] e também não contei com a abordagem pedagógica bilíngue.



Os três depoimentos indicam ausência de acessibilidade e de equidade em todo ou em alguma parte do processo educativo. Pelo relato de S1, foi somente a partir do quinto ano do ensino fundamental, com os seus onze anos de idade, quando contou com tradução e interpretação em Libras – ver Quadros 6 e 7 –, que houve certa tentativa de estratégias de inclusão, como no caso de poucos professores que sabiam o básico da Libras, a própria presença do(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras – especificamente essa acessibilidade linguística será discutida mais adiante –, entre outros elementos, mas, mesmo assim, a metodologia, no geral, voltava-se para os alunos ouvintes, segundo a entrevistada. S2, por sua vez, considerou relativa tentativa de recursos acessíveis somente na altura de seus dezessete anos de idade, na sua terceira instituição escolar e segunda tida por ele como inclusiva – ver Quadros 6 e 7. Para S3, o período foi contrário dos demais participantes, pois sentiu que em parte do ensino fundamental, quando já estava com dezessete anos de idade – ver Quadros 6 e 7 –, houve elementos de acessibilidade e de equidade, mas S3 disse que isso reduziu bastante quando foi para a escola do ensino médio, de modo que todo o processo foi definido por ela como igual para todos e sem a abordagem da educação bilíngue para alunos surdos que sinalizam.

As lacunas nas diferentes etapas do processo educativo concernentes aos elementos de acessibilidade e de equidade, e a elevada idade em que os participantes puderam contar com tais elementos, mesmo que minimamente, e isso tudo somado com os achados de recentes pesquisas (DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; PINHEIRO, 2018; SÁ, 2021; PROBST, 2022), indicam imenso prejuízo na formação dos surdos sinalizantes e revelam o quanto a

educação desses indivíduos ainda encontra sérios obstáculos que precisam ser superados.

A diversificação de recursos e de materiais pedagógicos, bem como do próprio processo de ensino devem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção ou discriminação (MANTOAN, 2003). Contudo, S1 fez referência à ausência dessa diversificação e à ênfase dada para uma metodologia exclusiva para ouvintes, e S3, por sua parte, disse que as atividades eram as mesmas para todos os alunos, surdos sinalizantes e ouvintes. A crítica de S1 está clara, já a de S3 pode estar relacionada ao fato de ser uma metodologia de ensino padronizada, voltada para ouvintes e em detrimento da abordagem bilíngue, o que supõe a ideia de normalização no processo educativo e sem o reconhecimento da diversidade existente.

O que se observa nesses dados, que conferem com os das pesquisas de Santos (2018), Dias (2018) e Souza (2018), é a corriqueira manutenção da integração no lugar da inclusão dos alunos surdos que sinalizam. Crochík (2011b) discute que na integração a questão da normalização tende a estar no centro, enquanto que na inclusão todos os âmbitos da educação, sejam pedagógicos, atitudinais, ambientais e materiais, precisam ser revistos diante do reconhecimento das diferenças, das especificidades e da diversidade humana.

As discussões a respeito da normalização não estão desarticuladas da tendência à padronização social. Adorno e Horkheimer (1947/1985a) e Adorno (1955/2015a) explanam que na organização da sociedade atual predomina a supervalorização do *status quo* e, assim, estimula o intento pelo enquadramento incontestado à lógica social. Disso resulta o rebaixamento da reflexão e da autonomia e cede-se facilmente aos ditames sociais.

Nesse sentido, compreende-se que a padronização social e a sua consequente lógica da normalização são obstáculos para a inclusão social e educacional, pois não conferem espaço aos considerados diferenciados ou exige-se deles, sem a mínima reflexão, que se adaptem ao que está previamente estabelecido. Nessa circunstância, a tendência da sistematização social que reflete na sistematização tradicional de ensino consiste na homogeneização dos alunos, e isso claramente exclui a todos diante das diferenças e da diversidade humana. O mesmo contexto de sistematização tradicional de ensino como reprodutividade social dificulta que os educadores pensem para além do fazer docente

fragmentado, individualizado e produtivista, tal como ficou evidente na crítica de S2 quando mencionou que os professores costumavam focar nas suas disciplinas sem dar atenção à heterogeneidade dos alunos e aos seus processos matéticos. Essa dinâmica traz na sua base os mesmos fatores discutidos por Benjamin (1933/2020; 1940/2020) em relação ao intenso pragmatismo das cidades e do cotidiano das pessoas, e por Horkheimer e Adorno (1956/1973b) em relação ao funcionalismo produtivista que tende a ser supervalorizado na sistematização social, tudo isso em detrimento do que deveria ser essencialmente humano. O que se refere ao fazer docente em sua total abrangência precisaria estar em constante análise com articulação à reflexão de como se movimenta a sociedade, da questão das diferenças entre os alunos e das próprias práticas educativas e suas consequências.

Nota-se que S1 fez uma menção de que alguns professores sabiam o básico da Libras, já S2 disse que os seus professores até se preocupavam em estabelecer estratégias acessíveis e equitativas, mas em ambos os casos essas bases não foram suficientes para a prática inclusiva.

Ocorre que a dificuldade para promover as mudanças necessárias em face da inclusão escolar são intensas. Existe a necessidade de uma transformação substancial na educação como um todo (MANTOAN, 2003; CROCHÍK, 2011b), a começar da sistematização tradicional que impacta grandemente o avanço do movimento inclusivo. Por um lado, há a organização da educação e das escolas como espelho da sociedade e, por outro, há as relações no ambiente escolar bastante mediadas pelas relações sociais que favorecem a percepção apenas superficial das possibilidades inclusivas, ou seja, distantes do olhar particularizado para cada aluno em suas características e potencialidades, como dois dos principais focos do fazer educativo. Verifica-se nesse processo, em certo sentido, mesmo que de forma irrefletida ou por falta de conhecimento, a negligência e o desvio das responsabilidades para com a formação dos alunos surdos sinalizantes.

Os trechos apresentados acima por S1 e S2 indicam a existência de preconceito nas relações de educadores com os alunos surdos sinalizantes pela própria forma como conduziam suas aulas. S1, além de denunciar a ênfase metodológica para ouvintes, como já dito, referiu-se à questão dos alunos surdos sinalizantes ficarem separados, interagindo apenas entre si e se ajudando, enquanto que S2 evidenciou a marginalização desses alunos. Assim, associada às

questões de falta ou de precária acessibilidade e equidade supramencionadas, denota-se a presença de atitudes discriminatórias contra S1, S2 e S3, conforme se verifica em seus respectivos relatos a seguir:

S1: *[Na escola sem Tils] lembro que @ professor@ falou que eu era preguiçosa, que não sabia nada, que não lia e nem estudava nada, e disse muitas outras coisas, mas não havia acessibilidade para mim, faltava respeito e compromisso. Eu era muito cobrada por isso, chamavam a minha atenção constantemente em casa. [...]. Eu me lembro [...] que via os colegas da turma escrevendo e entregando as suas redações, e a minha folha estava toda em branco, [...], não compreendia, não entendia como eles entregavam folhas cheias, todos escreviam muito, eu ficava intrigada porque eu entregava a folha com poucas coisas, [...], já sabia escrever as letras, mas não sabia os significados das palavras, sabia a codificação das letras. Então @ professor@ chamou meu pai [...] e disse que eu precisava estudar, que deixasse de preguiça, disse um monte de coisa, [...], que eu não fazia nada, não respondia os exercícios, só tirava zero, que não estudava nada. [...]. @ professor@ também não sabia Libras, não fazia absolutamente nenhum tipo de metodologia adaptada.*



S2: *[...] qualquer um dos professores realizava as explicações de modo a me deixar marginalizado, excluído mesmo. Eu não contava com Tils, com nenhuma acessibilidade, não tinha absolutamente nada dos diversos elementos necessários, os professores somente explicavam os conteúdos sem que eu entendesse nada, os professores me davam textos já com as respostas e me mandavam copiar, repassar as respostas para o caderno. O tempo foi passando e somente com doze anos de idade que chegou @ Tils na escola, somente depois, antes disso nunca houve Tils. [...]. Eu tinha que me separar do grupo de alunos ouvintes, e em separado me davam as atividades avaliativas já respondidas para copiar, enquanto que os alunos ouvintes tinham autonomia para responder. Entende a diferença?! Era separado, eu tinha que me separar sempre deles, e foi assim por um tempo.*



S3: Em uma escola comum que frequentei antes da que tinha Tils, eu ficava sentada à frente e os alunos ouvintes, todos ouvintes, eles ficavam atrás. @ professor@ atendia primeiramente, sempre, os alunos ouvintes nas explicações para todos, e somente depois disso que el@ me atendia, então atrasava muito, somente depois de todos atendidos em plenária que eu era atendida individualmente na mesa d@ professor@. Era muito ruim e a comunicação era terrível, não tinha comunicação, isso me deixava bem nervosa e chorava um pouco, sabe, el@ ficava oralizando comigo, mas era muito rápido e eu não entendia, pedia para el@ falar mais devagar para tentar compreender, el@ não tinha paciência comigo, @ professor@ não tinha paciência, isso me angustiava muito, eu só queria ir embora. [...] sofri muito nessa dinâmica, era difícil! [...] a época do atendimento na mesa d@ professor@ foi o pior momento mesmo!



S3 continuou o seu relato:

S3: Quando minha mãe ia conversar com @ professor@ el@ dizia que eu não entendia nada, dizia que eu não era capaz de aprender, [...] eu ficava muito indignada, mas ficava quieta suportando tudo aquilo. Imagina que el@ dizia que eu não era capaz, que não entendia nada e que achava que eu deveria ser levada para outra instituição qualquer?! [...] me sentia muito angustiada com isso. [...] foi aí que parei de estudar por um longo tempo. [...] voltei somente na quarta série quando tive a sorte de ir para outra escola. [...]. Então já aconteceu preconceito nesse sentido de sentar frente a frente com @ professor@ para um tipo de atendimento individualizado, e foi aí, não havia paciência comigo, el@ achava que eu não era capaz e que não entendia nada. [...] @ professor@ me mandava copiar, mas eu não aceitava, me recusava, ficava séria e quieta no meu canto, sem fazer nada, eles chamavam a minha mãe, [...] ela chegava e vinha me dar bronca, eu argumentava que @ professor@ só oralizava comigo sem eu entender nada, minha mãe se compadecia de mim. Foi um erro estar naquela escola! [...] então minha mãe me levou ao Colégio X, me senti bem, consegui aprender melhor e ter notas boas, pude assimilar mais os conteúdos.



Mediante esses intensos relatos, constata-se que os três entrevistados demonstraram que sofreram total falta de acessibilidade e equidade linguística e pedagógica em dados momentos da escolarização, e isso em meio a atitudes de preconceito. S2 deixou claro que houve marginalização pela própria prática

pedagógica dos seus professores, ou seja, sem nenhum tipo de acessibilidade e equidade e também sem a sua efetiva participação e interação. S1 e S3 relataram que sofreram hostilidade dos seus professores e que foram prejudicadas como incapazes de aprender e de se desenvolver em razão de serem surdas. S1 – e provavelmente S3 – foi, ainda, culpabilizada pelo baixo desempenho, no sentido da exigência de modificação de sua condição de especificidade para se adaptar à escola, nela se enquadrar e corresponder às competências e habilidades preestabelecidas mesmo sem os fatores que deveriam ser minimamente propícios para isso. S2 também sofreu o prejulgamento de incapacidade por ser surdo sinalizante, sendo que as atitudes de seus professores foram de cunho compensatório, pois sua tarefa enquanto aluno consistia em ser mero copista, processo este sem sentido e nem aprendizado. S2 e S3 trouxeram relatos que identificaram a preferência segregatória dos educadores para que os alunos surdos não estivessem na sala comum e que fossem atendidos separadamente por especialistas ou em outra instituição. Esse fato somado às hostilidades sofridas por S3 a fizeram ficar sem os estudos por muito anos, voltando somente aos dezessete anos de idade. Segundo ela, isso foi muito prejudicial em sua vida, e uma das consequências foi o atraso de sua formação acadêmica.

O que ocorreu com S1, S2 e S3 pode ser entendido, da parte dos educadores, como ausência de comunicação e de reconhecimento das especificidades e potencialidades dos alunos surdos que não tinham identificação com a oralização. Devido à intensidade dos relatos, suscita o pensamento de que seja muito mais do que apenas desconhecer, pois sugere a falta de reflexão quanto à própria prática pedagógica e a falta de disponibilidade subjetiva e objetiva para buscar conhecimentos sobre a inclusão e as estratégias de acessibilidade e de equidade. Nos três casos verifica-se explicitamente a pseudoinclusão – ou a exclusão, propriamente – e ainda o enorme distanciamento da abordagem bilíngue.

Com base em estudos recentes como Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018) e Pinheiro (2018), observa-se que a negação da inclusão dos alunos surdos que sinalizam ou sem a identificação com a oralização pode estar atrelada à manifestação de preconceitos e à predisposição contrária e antidemocrática frente à diversidade e à diferença. Há uma série de possibilidades a se analisar, uma delas pode estar associada ao temor da ameaça ao sistema tradicional e à prática pedagógica habitual, protocolada e com supervalorização ao método – remete

novamente às discussões de Adorno e Horkheimer (1947/1985a) e Adorno (1955/2015a) sobre a questão da reprodutividade da sistematização social, da manutenção conformista dessa dinâmica e da lógica da padronização e normalização. Assim, a tendência pode ser o desejo de que esses alunos não frequentem a sala comum, mas, sim, que estejam separados em salas ou instituições ditas especializadas, e isso reflete, em muitos casos, a atitude de segregação (SOUZA, 2018). Nessa esteira, as concepções, os discursos e as condutas capacitistas, hostis ou compensatórias, costumeiramente baseados em estereótipos históricos e sociais, tendem a estar presentes em processos pedagógicos e nos da pseudoinclusão, tal como os claramente expostos por S1, S2 e S3. Gesser (2009), Silva (2017), Silva *et al.* (2018), Souza (2018), Sá (2021) e Probst (2022) discutem a respeito da associação da surdez ao estigma da incapacidade para a aprendizagem e a produtividade a partir da nociva patologização da surdez, trata-se da ênfase ao que falta – sentido da audição – em detrimento das potencialidades dos alunos. Souza (2018; 2022) expõe que a categorização hierarquizada dos alunos apoiada em prejulgamentos de quem aprende mais e quem aprende menos resulta na baixa expectativa quanto ao desempenho e às potencialidades desses alunos e na conseqüente negligência com os seus processos educativo e formativo. Isso porque a conduta derivada acaba sendo a redução ou simplificação do nível de exigência e de complexidade das atividades pedagógicas, notadamente relatado por S2 quando solicitado a apenas copiar respostas prontas. Em outra análise – das hostilidades contra S1 e S3 – verifica-se a provável culpabilização do aluno surdo sinalizante pelo baixo desempenho que pode estar atrelada à concepção histórica de reabilitação para a sua acomodação à norma (SASSAKI, 1997). Além da falta de reconhecimento das particularidades dos alunos surdos e da ausência de condições equitativas de acesso ao ensino, é possível que haja, em certo sentido, uma punição com atitudes hostis da parte de educadores que não aceitam a diferença, a inclusão e a necessidade de modificação da própria prática pedagógica (SOUZA, 2018; 2022).

A tentativa de atendimento individualizado apontado nos trechos de S2 e de S3 demonstra uma forma de diferenciação com discriminação dos alunos surdos. Em outro trecho, S3 trouxe um relato curioso do que ela considera como tentativa de adaptação – no sentido de ajuste pedagógico – exclusiva para os alunos surdos sinalizantes. Ela conta que na primeira escola com tradutor(a) e

intérprete os professores permitiam que ele(a) fizesse ajustes e que diferenciasse as atividades avaliativas para os alunos surdos sinalizantes. Entretanto, os alunos ouvintes reclamavam da situação porque, segundo ela, os demais alunos entendiam que estava ocorrendo facilitação, e que eles também queriam provas facilitadas. Dessa forma, os alunos surdos sinalizantes foram impedidos de realizar provas diferenciadas e seguiram fazendo as mesmas dos alunos ouvintes. Outra situação declarada por S3 foi o fato de que o(a) tradutor(a) e intérprete estava sempre posicionado(a) à frente dos alunos surdos sinalizantes, e quando estes sentiam necessidade perguntavam o sinal de alguma palavra ou conceito, mas os alunos ouvintes entendiam como se ele(a) estivesse concedendo as respostas das provas e também reclamavam. Segue o trecho de S3:

S3: Nesse tipo de estratégia os outros alunos ouvintes reclamavam, eles diziam que para nós era tudo facilitado, mas não era, era somente adaptado, tínhamos que nos esforçar também, então acabou sendo necessário que fosse tudo igual para toda a turma, a mesma prova. [...] por mim não havia problema, poderia ser a mesma, [...] até para evitar essas reclamações. [...]. Penso que seja melhor evitar, ter somente @ Tils posicionado a frente e interpretando, explicando as palavras, e quando foi assim eu consegui, mesmo com alguns errinhos aqui e ali, mas eu conseguia fazer as mesmas provas dos ouvintes. [...] então descartamos a adaptação e passamos a fazer as mesmas provas. Estudávamos e éramos capazes, eu conseguia responder, então...



Acessibilidade e equidade não devem significar a diferenciação de recursos e de atendimento explícita e exclusivamente para os alunos surdos sinalizantes – explicações da relevância do AEE já foram postas anteriormente, entretanto, importa reiterar que o objetivo do AEE se refere ao favorecimento da inclusão educacional dos alunos surdos sinalizantes diante da sua condição bilíngue –, mas, sim, a implantação da abordagem bilíngue nos processos educativo e formativo (SOUZA, 2018).

Mantoan (2003) expõe que a diferenciação no atendimento e nos recursos exclusivamente para esse ou aquele aluno – salvo exceções – não significa prática inclusiva, mas, sim, integração ou intento somente de socialização. A autora discorre que para incluir é preciso que todos os alunos possam acessar e participar

de todo processo educativo com equidade. Crochik *et al.* (2011) refletem que é preciso dar ênfase às condições dos processos educativo e formativo para enfrentar as dificuldades dos alunos, e não sobrevalorizá-las, negá-las ou tomá-las como obstáculo. Ademais, atitudes dessa natureza manifestam claramente o preconceito contra os alunos surdos sinalizantes com base nos estereótipos capacitistas acima discutidos.

A diversidade humana e a possibilidade de manifestar a diferenciação discutida por Adorno e Horkheimer (1947/1985c) não devem ser compreendidas como limitantes e nem como causa de preconceitos com atitudes discriminatórias. Pelo contrário, as diferenças e a diversidade humana precisam ser reconhecidas, compreendidas, respeitadas e valorizadas. Ocorre que há significativos impasses em função dos elementos decorrentes da semicultura e da organização da sociedade administrada e contraditória, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (1947/1985a), e, portanto, com fortes características excludentes. Os autores alertam que esses elementos favorecem diferentes tipos de violência, como os densamente observados na atualidade e também presentes nos depoimentos de S1, S2 e S3: a exclusão e o preconceito, seja com atitudes compensatórias, de desprezo, de hostilidade ou de discriminação – segregação e marginalização.

Dando sequência às análises dos relatos dos participantes entrevistados, agora tematizando a pedagogia visual como recurso de acessibilidade e equidade para os alunos surdos sinalizantes, estão dispostas adiante as falas de S1 e S2, respectivamente:

S1: Perguntavam se estávamos entendendo as explicações, nós olhávamos os desenhos, mas era pouquíssimo o uso desse recurso, a maior parte era só leitura, leitura e leitura, explicação oral, muitos textos na lousa, como vemos muito ainda hoje, muito mesmo, são pouquíssimos os recursos imagéticos, porém, para os alunos surdos sinalizantes, esse monte de leitura sem contextualização, ficar olhando para @ professor@ oralizando e depois copiar respostas, não tem nenhum sentido.



S2: Não, só um pouco, bem pouco, mas @ professor@ que utilizou imagem tinha como foco, no geral, os alunos ouvintes, porque @ professor@ seguia oralizando normalmente em Língua Portuguesa e @ Tils tentava dar exemplos daqui e dali, mas não ficava claro para mim, eu tentava articular a explicação com a imagem, mas era difícil, [...] ficava essa lacuna, porque era somente na parte da oralização que os conceitos eram estabelecidos, ficava muito confuso mesmo, muito atrapalhado, muito confuso mesmo, era bem ruim! [...] a primeira instituição foi um problema, na segunda não havia nenhuma acessibilidade, que também foi um problema, e foi na terceira que começou a melhorar, [...], então melhorou a questão da aprendizagem, [...], os recursos imagéticos começaram a ser utilizados com maior frequência, mas as imagens eram infantis, eu já estava com dezessete anos e ainda iniciando no aprendizado que foi daí em diante. Então os recursos imagéticos só aconteceram depois, na terceira instituição, foi isso, somente a terceira que foi melhor, as duas primeiras foram ruins, as três eram públicas.



Ao considerar a potencialidade visual dos alunos surdos sinalizantes, Campello (2007) e Dias (2018) enfatizam que para a inclusão escolar desses alunos há a necessidade de buscar conhecer e fazer uso da pedagogia visual. As autoras mencionam que a condição bilíngue dos alunos surdos sinalizantes exige dos educadores que promovam a aquisição significativa dos conteúdos pelo empenho na assimilação dos conceitos em Libras e em Língua Portuguesa escrita, até porque tende a ser na escola que muitos dos sinais e das palavras chegam como novidades para eles. Nesse sentido, sabendo que os surdos sinalizantes têm o sentido da visão como potencial para a aquisição de conhecimentos e para a comunicação em Libras e em Língua Portuguesa escrita, seria fundamental que os educadores fizessem uso dos recursos imagéticos bi ou tridimensionais, animados ou não, entre outros, desde que apropriados para o alunado e com a devida contextualização em ambas as Línguas. Importa lembrar que esses recursos não se perdem em relação aos alunos ouvintes, pelo contrário, eles também são beneficiados no processo de construção de conhecimento (DRUMOND, 2017; DIAS, 2018; RIBEIRO, 2020).

Muito diferente da metodologia tradicionalmente focada em textos na Língua Portuguesa, Drumond (2017) e Oliveira (2018) demonstram em suas pesquisas que os recursos visuais facilitam mais a aprendizagem dos alunos

surdos que sinalizam. Evidente que não se orienta a substituição das Línguas pela imagem, pelo contrário, recomenda-se que a contextualização seja articulada e na abordagem bilíngue, sendo a imagem apenas complementar e facilitadora da aprendizagem dos conceitos.

Nos relatos de S1 e de S2 detectou-se, justamente, o contrário do que se recomenda. S1 mencionou como prática corriqueira e que, segundo ela, tende a acontecer ainda na atualidade a ênfase dada a textos em Língua Portuguesa, seja pela leitura descontextualizada e pela cópia do livro ou da lousa; à explicação oral; e à atividade com cópias sem sentido para os alunos surdos que sinalizam. S2 relatou dois momentos a partir das dinâmicas das duas escolas: na primeira, mesmo com o(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras, o enfoque na oralização e sem articulação da Libras e da Língua Portuguesa escrita com as imagens trouxe confusão que dificultou a assimilação dos conceitos e o entendimento do conteúdo; já na outra escola, muito embora tenha declarado que nessa instituição a aquisição de conhecimentos foi possibilitada em função da presença de elementos mais acessíveis e equitativos, os recursos imagéticos utilizados foram incompatíveis com a sua idade, o que suscita pensar na infantilização da pessoa com deficiência como atitude capacitista, de imposição limitante e de preconceito compensatório. Ambos os entrevistados indicaram pouquíssimo uso de recursos imagéticos em seu período escolar, e quando utilizados, segundo S2, o foco foi dado exclusivamente aos alunos ouvintes, ou seja, sem a abordagem bilíngue, de forma descontextualizada e sem sentido para os alunos surdos sinalizantes.

A despeito de S1, S2 e S3 trazerem relatos semelhantes, na próxima menção, somente de S1, ficou bastante evidente o estabelecimento do currículo e do processo educativo predominantemente monolíngue – supervalorização e exclusividade da Língua Portuguesa –, portanto, inacessível, padronizado e excludente para os alunos surdos sinalizantes, assim como revelado, também, em estudos recentes (KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; PROBST, 2022). S1 tornou a falar da metodologia de ensino e da dinâmica escolar toda voltada para alunos ouvintes, ou seja, sem nenhuma estratégia de acessibilidade e equidade para os alunos surdos sinalizantes e sem o reconhecimento da diversidade e das especificidades existentes.

Se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo, as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-las são distintas. [...]. Não bastam adaptações [no sentido de adequações] arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza [no sentido de desprezo] das relações existentes (CROCHÍK, 2011c, p. 69).

Pesquisadores dos estudos surdos, como Drumond (2017), Kikuichi (2018), Ribeiro (2020), Sá (2021), Probst (2022) e outros, ressaltam a importância de se reconhecer as especificidades dos alunos surdos que sinalizam e de se estabelecer a abordagem educacional bilíngue. Esse fato implica que os educadores devam saber Libras, que os processos educativo e formativo, desde a educação infantil, e que as relações interpessoais na escola sejam por meio da Libras, mas sem deixar de garantir o direito desses alunos de aprenderem a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Desta vez, além da falta de condições equitativas e de acesso ao ensino, S1 expressou, também, o sentimento de angústia por terem que tentar, como meros copistas, se submeter e se adaptar passivamente a um processo que, de antemão, já excluía o grupo de alunos surdos sinalizantes por ser exclusivo para alunos ouvintes.

S1: A metodologia era própria para alunos ouvintes, própria para eles, não tinha nada, absolutamente nada de metodologia ou de estratégia para alunos surdos sinalizantes, era só mesmo copiar do livro ou da lousa. [...] a dedicação da escola era mais para os alunos ouvintes, a adaptação era nossa para seguir os ouvintes, [...] nós apenas aceitávamos o que nos mandavam fazer, só obedecíamos, as metodologias, as dinâmicas, todas as coisas atendiam aos alunos ouvintes e nós alunos surdos sinalizantes somente seguíamos, acompanhávamos eles. [...]. Os professores não pensavam sobre a diversidade e as diferenças. O que percebia, o que sentia ainda quando criança e isso me angustiava, era que nós alunos surdos sinalizantes ficávamos calados.



Conforme observado por Silva (2017), Silva *et al.* (2018), Sá (2021) e Probst (2022), com os obstáculos socioculturais existentes e presentes na escola,

dentre eles a exclusão e o preconceito histórico, os alunos surdos sinalizantes se deparam com situações de dificuldade de cunho objetivo, mas também com o estigma da inferioridade e com as imposições que precisam lidar constantemente – em outro momento da entrevista, S1 demonstrou indignação porque, desde o período da escola até a atualidade, portanto, já adulta, os ouvintes tentam submetê-la às suas determinações em função dos seus próprios preconceitos. Nas mesmas pesquisas, os registros apontam que no ideário social prevalece o ouvinte como organicamente completo e, assim, como superior em detrimento do surdo sinalizante e de suas especificidades – refere-se ao discurso do audismo e do ouvintismo. Nessa esteira, os ouvintes tendem a ser tomados como modelo padrão e hegemônico na organização e dinâmica dos processos educativo e formativo.

As dificuldades para reconhecer e valorizar a diversidade e as diferenças estão condizentes com a precariedade da socialização na cultura que preconiza a adaptação ao que está conformado na sociedade e tomado irrefletidamente como norma e padrão (ADORNO, 1959/1996; 1955/2015a). O resultado, indubitavelmente, consiste na injustiça, na exclusão e na manifestação de preconceitos contra indivíduos e grupos considerados como diferenciados dos modelos criados, impostos e legitimados na sociedade moderna e administrada.

Na sequência e como último tópico de análise e discussão da temática da acessibilidade e da equidade, verifica-se que os três entrevistados deram depoimentos a respeito daquilo que, unicamente, puderam contar em algumas de suas escolas, que foi a presença de um(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras e de um(a) instrutor(a) surdo(a) sinalizante. Seguem as suas respectivas falas:

S1: @ instrutor@ surd@ sinalizante ensinava Libras para nós, el@ observava as explicações dos professores através d@ Tils e perguntava se estávamos compreendendo ou se conhecíamos os sinais que estavam sendo utilizados, se não, então nos explicava os sinais para que compreendêssemos, [...], os sinais e os conceitos. Eu compreendia os sinais da Libras, às vezes tinha um pouco de conceitos e de teorias, mas bem pouco, pouquíssimo mesmo, a maior parte do foco era a Libras. [...]. @ Tils também não pensava em adaptações para nós alunos surdos sinalizantes, não tinha nada disso. [...]. El@ interpretava bem, mas somente repassava os conteúdos em Libras e ficava muito na del@, não se envolvia, somente repassava mesmo, não mediava na relação direta com os professores, então era difícil, e quando os alunos surdos sinalizantes tinham alguma dificuldade, quando não compreendiam alguma coisa das disciplinas, [...], era difícil, falávamos entre nós sobre essa dificuldade, entendíamos muito pouco e @ Tils somente ficava na del@. [...]. Talvez el@ pensasse que não precisasse de mais nada além de traduzir e interpretar e já sair, e quando nós perguntávamos alguma coisa el@ dizia que deveríamos perguntar para os professores.



S2: Os professores oralizavam e @ Tils acompanhava interpretando, mas como um@ profissional independente, só acompanhava mesmo, os professores explicavam oralizando e @ Tils repassava sem se envolver, entende?! Nosso grupo de alunos surdos sinalizantes, nos esforçávamos entre nós, tentávamos ler, buscar compreender as palavras, sempre perguntávamos exemplos aos professores, e @ Tils somente mediava mesmo, como um@ profissional isent@ do processo, entende?! Nós alunos surdos sinalizantes que nos esforçávamos.



S2 atribuiu a sua queixa à falta de formação do(a) tradutor(a) e intérprete:

S2: @ Tils não tinha nenhuma formação, experiência, proficiência, curso, absolutamente nada, somente um conhecimento informal, externo, sabia se comunicar com o básico da Libras, mas el@ não sabia tantos sinais, então ficava bem confuso para mim. E el@ que começou a me ensinar Língua Portuguesa, Matemática, os cálculos, mas só o básico mesmo, aprendi pouquíssimo porque @ Tils me ensinava somente o básico, então faltou acessibilidade. [...]. @ professor@ oralizava e @ Tils ficava ouvindo e sinalizando, ensinando, mas era bem confuso porque el@ ouvia a explicação e não sabia os sinais, então recorria mais à utilização da datilologia, isso na maior parte das vezes, e assim seguia repetidamente. Muito complicado!



S3 apontou como foi o trabalho desses(as) profissionais demarcando as duas últimas instituições que frequentou:

S3: [...] no Colégio X ficavam @ Tils e @ instrutor@ surd@ sinalizante sentad@s à nossa frente, @ instrutor@ tinha a função de ensinar os alunos surdos sinalizantes, esclarecer as dúvidas, e @ Tils ouvia o que os professores oralizavam e os interpretava, depois del@ @ instrutor@ explicava mais detalhadamente, esclarecia, ensinava, se desconectava da aula e ensinava mais especificamente. [...]. Sou grata @ instrutor@ por ter me ensinado detalhadamente, assimilei melhor os conteúdos, escrevi mais, mas trabalhei duro, então avancei nas séries e concluí a educação básica.



S3: [...] fui para outra escola no primeiro ano do ensino médio, lá @ Tils ficava em pé interpretando, mas era somente el@ nessa escola, não havia instrutor@ surd@ sinalizante, então @ Tils ficava interpretando tudo o que os professores explicavam. Eu tinha coragem e pedia para @ Tils explicar os conceitos das palavras para eu anotar, mas somente depois que os professores finalizavam as explicações que eu perguntava, eu sempre fazia isso, sempre perguntava as coisas para @ Tils. [...] @ Tils nos ensinava e nós aprendíamos, nós ficávamos pedindo as explicações del@, mas o atendimento era um por um, individualmente, e como éramos muitos, tínhamos que esperar até chegar a nossa vez, e sendo um por um demorava muito. [...] não era fácil quando tínhamos dúvidas e precisávamos de mais explicações del@. [...] Tudo era muito difícil, nós precisávamos bastante d@ Tils, principalmente em relação às palavras, mas @ Tils era bem solicit@ e nos ajudava sempre.



O(A) instrutor(a) surdo(a) sinalizante foi definido(a) por S1 e S3 como um(a) profissional que, prioritariamente, ensinava a Libras, mas que também concedia explicações conceituais e conteudinais em Libras. S3 teceu elogios e gratidão ao(à) seu(sua) instrutor(a) pelo aprendizado, pois, no seu caso, além de ensinar a Libras, ele(a) também tirava as dúvidas e esclarecia detalhadamente os conteúdos em Libras.

A presença de um instrutor surdo sinalizante tem grande importância no período de escolarização dos alunos surdos sinalizantes em função do encontro surdo-surdo sinalizante (LABORIT, 1994/2000; PERLIN, 2013). Em muitos casos, esse pode ser o primeiro contato com a Língua de Sinais por serem surdos oriundos de lares totalmente de ouvintes que não sinalizam, conforme Drumond (2017), Oliveria (2018), Pinheiro (2018), Ribeiro (2020), Sá (2021) e Probst (2022) pontuam em suas pesquisas.

Embora o AEE não tenha sido realidade explícita para S1, S2 e S3 enquanto alunos, de acordo com as considerações expostas no subcapítulo anterior, as funções descritas pelos entrevistados sobre esse(a) profissional muito se assemelham aos objetivos do AEE, especialmente no que diz respeito ao ensino de/em Libras e em total articulação terminológica e conceitual com os conteúdos curriculares estudados na sala comum (DAMÁZIO, 2007). De todo modo, costuma-se priorizar professores surdos sinalizantes no AEE para atender alunos surdos sinalizantes (DAMÁZIO, 2007), e isso pôde ser verificado em uma das

partes da escolarização dos participantes S1, S2 e S3. Importa destacar que os mesmos já atuaram como estagiários enquanto instrutores surdos sinalizantes no AEE para alunos pares – ver detalhamento no subcapítulo anterior.

Os(As) tradutores(as) e intérpretes educacionais de Libras foram explicados(as) pelos entrevistados como mediadores(as) da comunicação, aqueles(as) profissionais que realizavam a transposição em Libras de todas as explicações orais dos professores. Porém, houve críticas de S1 e de S2 a respeito desses(as) profissionais, no entendimento de que os(as) tradutores(as) e intérpretes, por não terem formação específica para atuarem na área, se colocavam como isentos(as) do processo educativo dos alunos surdos sinalizantes, não faziam adaptações – no sentido de adequações pedagógicas – para esses alunos, mediavam da Língua Portuguesa para a Libras de forma muito objetiva e lacônica, não tinham tanto conhecimento terminológico em relação aos sinais dos conteúdos curriculares, e recorriam frequentemente à datilologia sem contextualização e significação das palavras. Tais fatores geraram confusão, falta de acessibilidade e prejudicaram a aprendizagem, segundo S1 e S2. Na segunda escola considerada inclusiva por S3, por não haver mais instrutor(a) surdo(a) sinalizante como na primeira escola, ela própria questionava os conceitos e os significados das palavras e dos sinais ao(à) tradutor(a) e intérprete, porém, sua crítica foi em relação ao atendimento desse(a) profissional que era demorado por ter que assistir muitos alunos surdos sinalizantes, sendo um por vez em suas carteiras.

As críticas de S1, S2 e S3 são pertinentes, contudo, algumas denunciam o que dizem Lacerda (2015) e Souza (2018) no que se refere à difusa compreensão do papel do tradutor e intérprete educacional de Libras por parte de educadores, de alunos surdos sinalizantes e dos próprios tradutores e intérpretes.

Um profissional tradutor e intérprete sem formação, sem conhecimento dos termos específicos da área de atuação, com uso excessivo da datilologia sem contextualização e conceituação, e com mediação lacônica de forma a reduzir na língua alvo o dito na língua fonte, com efeito, promoverá precária acessibilidade linguística para os alunos surdos que sinalizam. Contudo, conjectura-se que os(as) profissionais que atuaram com S1, S2 e S3 tenham feito parte dos primeiros grupos de tradutores e intérpretes que foram inseridos nas escolas como forma de atender as demandas inclusivas que estavam se ampliando nas instituições naquela época

(SOUZA, 2018), e muitos deles não tinham certificação de proficiência ou formação pedagógica. Isso aconteceu em razão de as políticas públicas mais enfáticas nesse mote datarem de 2005 em diante. De qualquer maneira, o fato de estarem em atuação nas escolas determinou ainda mais mobilização da categoria para realização de cursos, de eventos acadêmicos, de publicações, de exames de avaliação de proficiência, entre outros, até que surgiu a formalização do curso de Letras/Libras em 2005 e a regulamentação da categoria em 2010 (SOUZA, 2018) – Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 12.319/2010 e Lei nº 14.704/2023 (BRASIL, 2005; 2010; 2023).

As concepções críticas ao(à) tradutor(a) e intérprete educacional ligadas à isenta e mera mediação comunicativa e à ausência de iniciativa para estabelecer adequações no processo educativo dos alunos surdos sinalizantes não estão de todo equivocadas, mas também não estão totalmente de acordo com as recomendações dos estudiosos da área, como Quadros (2004), Lacerda (2015) e Souza (2018). Segundo as autoras, o tradutor e intérprete educacional de Libras não pode ser considerado mero mediador da comunicação, pois, como atua na escola, ele deve ser tido como coeducador e corresponsável junto aos demais profissionais da educação, bem como deve fazer parte da equipe funcional e dos objetivos educativos da instituição. Nesse sentido, ele não poderá se isentar do processo educativo dos alunos surdos sinalizantes, mas também não poderá ser tomado como o professor desses alunos, pois o professor continuará sendo o regente, a quem se recomenda fortemente que seja bilíngue – a acessibilidade linguística aos alunos surdos que sinalizam não deve ser promovida apenas pelo tradutor e intérprete educacional, pelo instrutor surdo sinalizante ou pelo professor do AEE, mas, sim, por todos os educadores e deve estar presente nos ambientes e nas dinâmicas da escola, bem como nos materiais e nos recursos pedagógicos. E, ainda, o tradutor e intérprete não poderá ser considerado como o único responsável pela formação e pela garantia de inclusão desses alunos, pois terá que estabelecer a parceria necessária com os demais educadores, especialmente com o professor regente ou o de componente curricular, na elaboração do processo de ensino acessível e equitativo para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação dos alunos surdos que sinalizam (SOUZA, 2018; no prelo).

O último apontamento deste tópico de discussão refere-se à crítica de S3 quando mencionou a respeito da demora do(a) tradutor(a) e intérprete para assistir a todos os alunos surdos sinalizantes, um a um. Evidentemente que S3 se viu em situação de desconforto e de prejuízo, mas esse tipo de atendimento apresenta equívocos, uma vez que esses profissionais não são os professores regentes ou os professores do AEE para os alunos surdos sinalizantes e em situação de inclusão escolar. Todavia, não se pode prejudicar o(a) profissional em pauta visto que a sua atitude provavelmente tenha sido motivada pela ausência de atenção dos professores regentes a esse grupo de discentes. Mais uma vez se verifica a necessidade e a importância de os próprios professores regentes ou de componentes curriculares dominarem a Libras para favorecerem o ensino diretamente a esses alunos e com estratégias mais amplas (DRUMOND, 2017). Ainda sobre o atendimento um a um pelo(a) tradutor(a) e intérprete que foi pontuado por S3, cabe destacar a relevância do AEE também nas salas de recursos multifuncionais, mas não no sentido de espaço para reforço escolar ou para substituir a sala comum, e sim como um momento complementar a essa sala, como forma de aprofundamento dos temas, dos conceitos e dos conteúdos estudados na sala comum (DAMÁZIO, 2007; SOUZA; GALVARRO, 2015).

No conjunto de análises deste subcapítulo nota-se que os três entrevistados se viram em desvantagens por contarem minimamente com recursos e estratégias de acessibilidade e de equidade em sua escolarização, sendo que, embora tivessem a mediação linguística em dados momentos, ainda assim houve significativas incoerências prejudiciais para os seus processos educativo e formativo. Ademais, a abordagem educacional bilíngue não se fez presente em nenhum dos relatos. Alguns dos principais fatores pontuados pelos participantes referem-se às hipóteses levantadas neste estudo, quais sejam, a da presença de diferentes tipos de manifestação de preconceito, a do não reconhecimento das especificidades dos alunos surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar, a do estabelecimento do currículo, do ambiente e de todo o processo educativo monolíngue – supervalorização e exclusividade da Língua Portuguesa –, inacessível, padronizado e voltado somente para alunos ouvintes, portanto, excludente, e a da pseudoinclusão ou exclusão, propriamente.

4.3 – Participação e pertencimento

Os propósitos do movimento inclusivo são essencialmente democráticos. Nesse entendimento, a participação efetiva de todos e o senso de pertencimento devem ser fatores inerentes ao conceito de inclusão, seja social ou educacional. Referente à inclusão educacional, o seu avanço reside na redução constante dos limites à participação (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Tendo em mente essa definição, foi perguntado aos entrevistados se eles tiveram a oportunidade de participação efetiva em todos os contextos e dinâmicas das instituições escolares pelas quais passaram e se houve possibilidade de se sentirem pertencentes a elas.

Na pergunta que destacava o sentimento de ser ou não incluído, os três responderam de forma bastante distinta: S1 negou inteira e enfaticamente, e argumentou que os alunos surdos sinalizantes não puderam se desenvolver; S2 disse que até chegar na última instituição de ensino, já com os seus dezessete anos de idade – ver Quadros 6 e 7 –, ainda não havia se sentido incluído, somente pôde se sentir incluído nessa última escola que frequentou; e S3, por sua parte, além do quesito acessibilidade, realçou o contexto da interação como forma de se sentir incluída na escola, isso somente a partir dos seus dezessete anos de idade – ver Quadros 6 e 7 – e em função, especificamente, de ter se encontrado com outros surdos sinalizantes.

S3: Nas primeiras escolas eu mesma me isolava por vontade própria, por me sentir mal, ninguém me entendia, nem por gestos [não se trata de Libras], era só oralização na sala de aula, eles me chamavam e eu respondia de forma simpática, mas sem nenhum pouco de interesse de estar com eles. Eu não tinha amigos surdos ainda. [...]. Eu me senti bem incluída quando tive interação, mas quando era sozinha e isolada eu estava excluída, me senti bem incluída com interação e acessibilidade, e isso já nas duas outras escolas. [...]. Nessas duas escolas tive a sorte de encontrar surdos sinalizantes e de poder interagir com eles. [...] fiz muitos amigos. Tive poucas interações com ouvintes, eu mesma me afastava, não queria, não tinha motivação porque eles não me entendiam, era só por gestos [não é o mesmo que Libras], oralização ou escrita, isso era bem cansativo, o que me deixava mais desgastada era quando eles colocavam palavras que eu não conhecia, não sabia o que era e preferia deixar para lá [...]. Mas encontrei um caminho bem melhor e com muitos surdos sinalizantes juntos, isso continua até hoje.



Em meio a outros importantes fatores, aqueles relacionados ao desenvolvimento, à interação e à acessibilidade são, legitimamente, inerentes aos propósitos da inclusão educacional, tal como bem pontuados por S1, S2 e S3. Associado às discussões postas no subcapítulo anterior, da ausência ou da precariedade de condições de acessibilidade e equidade, o não desenvolvimento de um grupo de alunos considerados em situação de inclusão pela mesma especificidade – como foi declarado por S1 –, ou não, revela, nitidamente, a sua exclusão. Esses dados provavelmente estão também articulados à desastrosa situação de S2 e S3, conforme mencionaram, por terem passado a maior parte da vida escolar se sentindo em situação de total exclusão. Não há como mensurar o grau de prejuízos e de perdas para os três entrevistados, da mesma forma como tende a acontecer na atualidade com muitos outros alunos surdos sinalizantes e em situação de inclusão escolar, ou dita inclusão escolar (DRUMOND, 2017; KIKUICHI, 2018; SILVA *et al.*, 2018; SÁ, 2021). Por sua vez, quando S3 afirma não querer interagir com os ouvintes na escola, mostra o resultado do desgaste pelas atitudes de exclusão e de preconceito e pelos episódios de sofrimento que já foram anteriormente discutidos neste capítulo. O desgaste aludido por S3 pode estar atrelado ao fato de ter que se esforçar em uma dinâmica contínua e unilateral de

adaptação para estabelecer interação com os ouvintes, mesmo os de sua família, como ela própria explicou em outro momento da entrevista.

Na pergunta que focava, propriamente, a participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e nos processos educativo e formativo, os depoimentos de S1 e de S2 foram bastante intensos e trazem uma série de elementos importantes que precisam ser analisados. S1 e S2 pontuaram, respectivamente:

S1: [...] na Educação Física havia os jogos de competição, nós do grupo de alunos surdos sinalizantes participávamos porque era obrigatório em função somente da nota, mas, por exemplo, o empenho da escola para que nós competíssemos para valer, não tinha nada disso. Na maioria das dinâmicas apenas os alunos ouvintes participavam, nós não participávamos de nada, ficávamos com @ Tils separados. Participávamos do teatro só para assistir mesmo, isso porque somente os alunos ouvintes que faziam o teatro, sempre; às vezes, os professores nos perguntavam se queríamos fazer alguma apresentação de teatro, [...], ensaiávamos e cantávamos o coral em Libras com @ Tils, era só isso mesmo. [...] enfim, tudo era mais para os alunos ouvintes, na maioria, para os alunos surdos sinalizantes não tinha quase nada de participação.



S1 continuou a sua fala a esse respeito e expressou algumas das consequências para os alunos surdos sinalizantes:

S1: O que acontecia também, por exemplo, era que os professores faziam bastante ditado, mas eles sabiam que isso não combinava conosco, eles diziam que não precisávamos participar e nos deixavam de fora só brincando e fazendo outras dinâmicas, era sempre assim, eles diziam que isso era por conta de sermos surdos e que não desenvolveríamos, que para os ouvintes o desenvolvimento era bom, e que para nós seria difícil, então seguíamos conversando e brincando. O problema foi que isso nos fez pensar que aquele tipo de ensino estava certo porque combinava com os alunos ouvintes, era adequado porque precisava mesmo atender a esses alunos, e nós, às vezes, conversávamos e concordávamos entre nós sobre querer ter tido a oportunidade de ser ouvintes, mas que nascemos surdos, vistos como “problema”, e que queríamos ter tido essa oportunidade, falávamos isso, mas atualmente não precisamos mais pensar dessa forma, já temos legislação, Libras, já caminhamos para melhorias, podemos ter adaptações, recursos, materiais diversos, e antes [...] sentíamos angústia, aceitávamos passivamente e continuávamos naquela mesmice.



Segue o relato de S2:

S2: Sim, [...] fiquei junto só no início, [...] e quando chegou @ Tils, já com os meus doze anos de idade, fiquei em sala separada por um ano com @ Tils, [...] porque depois foram chegando mais alunos surdos sinalizantes e o grupo foi aumentando, [...], ainda não ficávamos na sala comum, [...], mas quando o grupo aumentou fomos para a sala comum e inclusiva, com alunos ouvintes e alunos surdos sinalizantes juntos.



Conforme S1 e S2, ocorria que os educadores tomavam atitudes de compensação, segregação, marginalização e exclusão dos alunos surdos sinalizantes ao invés de mudar a prática pedagógica corriqueira, homogeneizadora e inacessível para eles. Esse fato ficou evidente tanto na sala de aula quanto em outros momentos: excluir os alunos surdos sinalizantes do ditado por não ouvirem e pela crença nociva de incapacidade; separá-los dos alunos ouvintes deixando-os a cargo exclusivo do(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras, quer seja em momentos específicos, quer seja cotidianamente; não permitir a junção entre alunos surdos sinalizantes e alunos ouvintes nas peças de teatro, e mais, não

permitir alunos surdos sinalizantes nas peças de teatro; não favorecer que os alunos surdos sinalizantes participem dos jogos esportivos, pelo contrário, maquiar uma falsa participação; permitir outra falsa participação por meio do coral em Libras, mas sem a junção entre alunos surdos sinalizantes e alunos ouvintes; e priorizar a participação dos alunos ouvintes em diversas dinâmicas da escola com exclusão manifesta dos alunos surdos sinalizantes.

A inclusão dos alunos surdos sinalizantes não se resume em inseri-los nas escolas comuns sem alterá-las. As práticas educativas e formativas devem ser refletidas para serem heterogêneas e, assim, alcançar a todos. Contudo, parece ser difícil que parte dos educadores pense em práticas que não sejam padronizadas e homogeneizadoras, até mesmo pelo peso que exerce a sistematização da educação pela lógica tradicional. Sem análise e mudança da atividade pedagógica, da dinâmica e da organização da escola, mas se dizer inclusiva, acaba por demandar em atitudes compensatórias e em outros tipos de atitudes relativas à pseudoinclusão – por exemplo, a participação maquiada dos alunos surdos sinalizantes nos jogos esportivos ou a permissão para que esses alunos apresentassem, a sós, o coral em Libras. Sawaia (2014) e Oliveira (2018) questionam, justamente, esse estranho processo dito inclusivo em que inclusão e exclusão encontram-se no mesmo espaço.

Acreditar que as atividades escolares sejam impeditivas para esse ou aquele grupo ou realizar as atividades separadamente em função da categorização e diferenciação discriminatória dos alunos – por exemplo, ditado, teatro e jogos esportivos somente para alunos ouvintes, e coral em Libras apenas entre alunos surdos sinalizantes –, por si só, já demonstram e difundem atitudes excludentes e contribuem ainda mais para o aumento do preconceito. O ideal reside em propiciar a participação de, absolutamente, todos por meio de propostas acessíveis e equitativas, e que na diversificação dessas propostas haja as coletivas que promovam a cooperação (CROCHÍK, CROCHÍK, 2011; ESCOLA DA PONTE, s/d; SEMENTES DA EDUCAÇÃO, s/d). Não se trata de destacar as diferenças no sentido de categorizar as pessoas entre superiores e inferiores, os ditos adaptados por estarem aparentemente dentro dos padrões sociais impostos e os ditos inadaptados por estarem fora, mas, sim, de valorizá-las no sentido de reconhecer a sua existência, de possibilitar a sua livre manifestação em todos os indivíduos e, portanto, de fomentar que todos possam estar juntos numa convivência social

colaborativa, pacífica e democrática. Ademais, a continuidade dessa prática do impedimento da participação efetiva dos alunos surdos sinalizantes no interior das escolas dificulta a aproximação, a interação e a cooperação entre alunos ouvintes e alunos surdos sinalizantes e, como consequência, facilita uma contraformação em que os preconceitos e a exclusão se mantêm na escola e na sociedade.

Nas atitudes claramente motivadas pelo preconceito e pelo descrédito na capacidade dos alunos surdos sinalizantes, observa-se o quanto esses alunos foram negligenciados e prejudicados em termos de formação. Não poder participar em função da ideia de comprometimento das possibilidades de desenvolvimento como inativismo exatamente por ser surdo – por exemplo, na fala de S1 quando ela se lembra dos discursos dos professores com manifestação explícita dessa ideia – baseia-se no capacitismo, na discriminação e na categorização e hierarquização dos indivíduos enquanto mais e menos capazes, com maior e menor saber ou como merecedor e não merecedor. O sistema social padronizado e excludente, muito presente no ambiente, nas relações e na dinâmica escolar e educativa, favorece a prática da integração no lugar da inclusão.

Horkheimer e Adorno (1947/1985b) explicitam que os estigmas da inferiorização e da fraqueza demarcam o objetivo da dominação da natureza e, nesse sentido, estimulam a violência. Assim, entende-se que a autoafirmação ouvintista tende a fortalecer os estigmas social e historicamente atribuídos aos surdos sinalizantes a ponto de provocar uma série de atitudes de violência contra eles, dentre as quais estão a deliberada exclusão e os preconceitos citados por Gesser (2009), ou seja, aqueles relacionados à desacertada ideia de comprometimento cognitivo e linguístico. A autora realça que não há razão para inferiorizar os surdos sinalizantes, pois são tão capazes quanto os ouvintes e a sua Língua é tão legítima quanto às demais.

Os discursos e as atitudes discriminatórias e atreladas ao contexto de categorização hierárquica dos indivíduos podem resultar no sofrimento dos alunos surdos sinalizantes, em termos subjetivos e objetivos, desde a defasagem nos processos educativo e formativo, como já referenciados, até a não aceitação da própria condição de ser surdo – fator este declarado por S1 quando disse que os alunos surdos sinalizantes aludiram que queriam ter tido a oportunidade de serem ouvintes para estarem em conformidade com o sistema de ensino. Gesser (2009) reflete que os preconceitos e a valorização da normalização social contra os surdos

sinalizantes podem desencadear o sentimento de ser desajustado social, como um tal deficiente no sentido pejorativo da palavra, ou seja, de incapacidade, erro ou problema, elementos esses fortemente difundidos na sociedade. S1 enfatiza a importância do movimento surdo e do movimento inclusivo como contraposição subjetiva e objetiva a tudo isso em face das muitas e necessárias mudanças e avanços a serem ainda estabelecidos.

Como última reflexão deste tópico, mais uma vez se verifica no decorrer dos depoimentos a corriqueira separação dos alunos surdos sinalizantes com o(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras – S1: *“ficávamos com @ Tils separados”*; S1: *“ensaiávamos e cantávamos o coral em Libras com @ Tils”*; S2: *“fiquei em sala separada por um ano com @ Tils”* – como forma de responsabilizá-lo(a) por esses alunos e de acreditar que isso basta para a inclusão, dinâmica essa excludente e baseada na manutenção do sistema educacional padronizado e tradicional, conforme já pôde ser destacado anteriormente. A título de complemento dessa discussão da separação dos alunos surdos sinalizantes com os(as) seus(suas) respectivos(as) tradutores(as) e intérpretes educacionais de Libras, acrescenta-se a pergunta realizada aos entrevistados a respeito da diversificação de espaços formativos e se havia acesso e participação, na qual os três entrevistados referiram-se à biblioteca, e S3 adicionou a sala de informática. Contudo, foram unânimes em suas falas que na atividade da biblioteca não havia dedicação dos professores regentes, e sim, dos(as) tradutores(as) e intérpretes. Os livros eram escolhidos livremente com a ajuda desse(a) profissional que, em seguida, traduzia as histórias para os alunos surdos sinalizantes. Há dois fatores a serem considerados: (1) a acessibilidade linguística estava sendo concedida por meio da tradução das histórias, mas o debate ocorria somente no grupo dos alunos surdos sinalizantes e na restrita responsabilidade dos(as) tradutores(as) e intérpretes; e (2) os professores deveriam trabalhar em parceria com os(as) tradutores(as) e intérpretes, lançar mão de obras bilíngues, recorrer à pedagogia visual, contextualizar as histórias e orientar as atividades de maneira mais planejada com intuito de possibilitar a participação de todos, alunos surdos sinalizantes e alunos ouvintes, e de fomentar a interação e o compartilhamento entre todos.

No tópico relativo ao senso de pertencimento, S2 foi direto ao dizer que se sentiu pertencente apenas na terceira instituição que frequentou e segunda

considerada por ele como inclusiva, quando já estava com dezessete anos de idade – ver Quadros 6 e 7 –, e associou o fato às melhores condições de aprendizagem proporcionadas nessa escola, conforme já pôde ser verificado em discussões anteriores; já S1 não se referiu, exatamente, à escola, mas, sim, ao convívio com os seus pares surdos sinalizantes:

S1: Não me sentia pertencente, e era igual para nós alunos surdos sinalizantes, ir para a escola tinha o sentido principal de encontrar surdos sinalizantes iguais a mim e de ter contato com eles, porque na minha família todos oralizavam e eu ficava isolada, sempre isolada, então ir para a escola era só porque eu encontrava surdos sinalizantes, interagia com eles, isso era delicioso, me satisfazia ter essa interação, mas me sentir pertencente à escola, não tinha isso. Atualmente vejo outras pessoas que sentem esse pertencimento porque as suas escolas são bilíngues para surdos que sinalizam, eles se sentem pertencentes às suas escolas, na minha perspectiva eles têm sorte, não tive essa oportunidade, nunca frequentei escola bilíngue específica para alunos surdos que sinalizam, só escola inclusiva mesmo.



Em outro momento do seu relato S1 mencionou que sentiu acolhimento na primeira vez que foi para a instituição considerada por ela como inclusiva, quando já estava com onze anos de idade – ver Quadros 6 e 7 –, mas, na verdade, referiu-se apenas aos surdos e ouvintes sinalizantes:

S1: [...] minha mãe [...] veio me contar que eu iria para uma escola que tinha muitos surdos iguais a mim e que tinha Tils. [...]. Fiquei bem ansiosa por isso, [...] queria logo comprovar se era mesmo verdade que os alunos eram surdos iguais a mim. Isso tudo porque tinha sido muito difícil até aquele momento, difícil! [...] chegando na escola vi muitas pessoas sinalizando, fiquei bem admirada e vi que eram mesmo surdos, [...] veio um@ professor@ nos cumprimentar em Libras, mas eu não sabia nada de Libras até os onze anos de idade, eu só sabia o alfabeto manual. @ Tils veio me cumprimentar, [...] mas eu não fazia ideia o que era Tils. @ instrutor@ surd@ sinalizante veio me cumprimentar [...], el@ foi a primeira pessoa a me ensinar os sinais, el@ me ajudava sempre.



Tirando a exceção de S2 no que diz respeito à sua última instituição de educação básica, ele e S1 relataram não poder se sentir como pertencentes às instituições escolares pelas quais passaram. É provável que as diversas situações que foram expostas até o momento, como a exclusão, os preconceitos e a ausência de acessibilidade, de equidade e de participação efetiva, tenham impedido que se sentissem pertencentes às suas escolas. Além disso houve as dificuldades e os sofrimentos afirmados por S1 nas outras instituições sem surdos e quando ela disse que se sentia isolada, mesmo em meio aos seus familiares ouvintes, e que por isso tinha a satisfação de ir para a escola unicamente para encontrar e estar junto aos surdos sinalizantes como ela, e não, propriamente, pela escola. Por essa razão S1 afirmou que a escola bilíngue para surdos que sinalizam poderia ser melhor do que a inclusiva, na sua opinião, pois, para ela, essa modalidade escolar poderia proporcionar real sentimento de pertencimento em função da valorização da abordagem bilíngue com todos os recursos necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Conforme os escritos de Silva (1987), compreende-se que, no curso da história e nas distintas sociedades e culturas, as pessoas com deficiência sofreram uma série de práticas violentas, sendo muitas delas com base em variadas concepções, dentre as quais estão o desprezo e o isolamento. Ter a necessidade de se agrupar com os considerados, em certo sentido, como iguais, conforme dito por S1, pode ser resultado do desprezo, do isolamento e de outras formas de violência sofridas em face da dificuldade do outro em aceitar a manifestação de alguma diferença. A ausência da identificação humana pode ser entendida como uma das razões da explícita e irracional expressão de qualquer tipo de violência. Adorno (1967/1995c) discute que a barbárie ocorrida em Auschwitz foi possibilitada, também, pela indiferença entre as pessoas. Segundo o autor, as pessoas se sentem mal-amadas e, de igual maneira, perderam a capacidade de amar e de se identificar humanamente com o outro.

Laborit (1994/2000) e Perlin (2013) afirmam que o encontro surdo-surdo sinalizante tem importância fundamental em termos linguísticos para os surdos que sinalizam, isso é inegável e precisa ser fomentado desde muito cedo, até mesmo antes do período escolar, uma vez que a aquisição nesse período já seria considerada tardia. Contudo, o convívio ou o desejo de conviver com os considerados como iguais, em certo sentido objetivo, não deveria ser resultado de

tensões e de conflitos advindos da hegemonia e autoafirmação ouvintista. Nessa perspectiva, é possível compreender a preferência de S1 pela escola bilíngue para surdos sinalizantes, inclusive para além das questões educativas e formativas, pois, como dizem Crochík *et al.* (2011), a escola comum, embora dita inclusiva, acaba por refletir a sociedade caracterizada como excludente e com tendência à antidemocracia, sem falar de toda violência presente nas relações, no ambiente e na dinâmica escolar. Adorno e Horkheimer (1967/1995a) argumentam que na sociedade capitalista a violência está muito presente na sua dinâmica e organização e, por consequência, os seus indivíduos estão propensos a atitudes violentas.

Exposto a todo esse contexto, não há como o aluno surdo sinalizante se sentir pertencente à instituição escolar, visto que o senso de pertencimento envolve, necessariamente, atitudes democráticas, inclusão e participação efetiva de todos, sem distinção e sem discriminação – além, é claro, da abordagem educacional bilíngue para o caso dos alunos surdos que sinalizam. A educação escolar precisaria se orientar para práticas baseadas na compreensão do que significam os propósitos da inclusão, que, em linhas gerais, são definidas como: reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade humana; e favorecimento da participação de todos de maneira efetiva, com liberdade, equidade de acesso às condições gerais e sem discriminação.

No conjunto de análises deste subcapítulo, além da inexistência da abordagem educacional bilíngue, verifica-se que os principais fatores pontuados pelos participantes se referem às hipóteses levantadas neste estudo, quais sejam, a da ausência de condições para a participação efetiva no todo da dinâmica escolar, a da ausência do sentimento de ser incluído ou pertencente à comunidade escolar, e a da pseudoinclusão ou exclusão, propriamente.

4.4 – Formação e desenvolvimento

No conjunto de itens do roteiro semiestruturado de entrevista constava a pergunta que foi feita aos participantes deste estudo sobre se, em retrospecto, perceberam que tiveram a oportunidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos e se puderam contar, em certa medida, com alguma base para a

formação em termos de emancipação da consciência, de autonomia e de reflexão crítica da realidade social.

No que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos, S1, S2 e S3 relataram precariedade no processo didático e defasagem no processo matético, logo, não consideram que tiveram boa aquisição de conhecimentos. S3 fez referência somente à instituição que frequentou no ensino médio, disse que foi a escola em que as coisas ficaram mais claras para ela, mesmo que tenha encontrado dificuldades em três ou quatro disciplinas, mas que pelo próprio esforço e empenho conseguiu se recuperar. Seguem os relatos de S1 e de S2, respectivamente:

S1: [...] os professores não sabiam lidar com uma aluna surda, então eu era totalmente desprezada, somente isso mesmo. O que aconteceu foi que a minha nota, o meu rendimento era baixíssimo, muito ruim em tudo, somente em Matemática que não por ser mais fácil para mim, [...] eu acompanhava olhando a sequência da explicação e compreendia rapidamente. [...]. Quando fui para a escola com @ Tils eu ainda sentia dificuldade com as disciplinas, [...] todas eram difíceis para mim e continuava sem saber muita coisa, exceto Matemática que [...] @ Tils explicava [...] e eu conseguia aprender tranquilamente, [...] com boa motivação, [...] as demais eram difíceis porque estavam muito articuladas à Língua Portuguesa, significados, gramática, verbos e outras coisas que eu não entendia, [...] como poderia ser se @ professor@ não ensinava e @ Tils só repassava os conteúdos?! [...] Era difícil! [...] até tentava prestar atenção n@ Tils, mas estava difícil!



S1 continuou o seu depoimento:

S1: A maior certeza que tenho foi que da primeira série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio não aprendi tanta coisa das disciplinas, os professores somente liberavam para que copiássemos continuamente dos livros, tinham dó, eles achavam que o grupo de alunos surdos sinalizantes não sabia de nada, que seria difícil aprendermos. [...] eu fazia os trabalhos copiando do livro, e da mesma forma os exercícios, mas quando não conseguia encontrar as respostas no livro os professores mandavam copiar dos colegas ouvintes, e assim eu conseguia notas ótimas, mas nada tinha significado. [...]. Olha, sinto que foi da mesma forma nas duas escolas, igualzinho, eu era só copista mesmo, copiar absolutamente tudo, cerca de uns noventa por cento, só sobrava uns dez por cento em que tínhamos alguma autonomia.



S2, por sua vez, disse:

S2: Não tive a oportunidade de aprender os conteúdos porque os professores sempre ensinavam de maneira que eu não compreendia as palavras, era bem difícil para mim! Somente depois dos dezessete anos de idade que comecei a aprender melhor, da terceira instituição que frequentei em diante.



Enquanto que S1 deixou claro que não pôde aprender devidamente, S2 e S3 relataram que a aprendizagem foi relativa e com ocorrência apenas em certa altura da escolarização, isto é, tardiamente e com grandes perdas. S1 e S2 atribuíram a defasagem na aprendizagem e o baixo rendimento escolar como resultantes de um processo didático inacessível, elemento este bastante evidenciado nos trechos analisados no subcapítulo 4.2, em que a acessibilidade e a equidade foram tratadas de maneira mais focada. Ambos apontaram essa inacessibilidade mesmo com a presença do(a) tradutor(a) e intérprete educacional, e isso ressalta a discussão já proferida de que esse profissional não pode ser tido como garantia de inclusão dos alunos surdos que sinalizam. Além disso, S1 e S2 novamente consideraram a metodologia de ensino sem equidade por ser inteiramente em Língua Portuguesa e sem significação – monolinguismo em detrimento da abordagem bilíngue.

S1 trouxe outros dados concernentes ao capacitismo e à atitude de frieza: considera que em uma das escolas que frequentou os professores não sabiam lidar com ela e por isso a desprezavam; já na outra escola, segundo ela, os educadores tinham como preconceção que os alunos surdos sinalizantes não teriam meios para aprender os conteúdos.

No subcapítulo 4.2 analisou-se as falas de S1 e S2 no que diz respeito às constantes cópias sem sentido que os alunos surdos sinalizantes tinham que fazer. S1 voltou a tocar nessa mesma questão das constantes cópias, desta vez acrescentando que os professores tinham pena dos alunos surdos sinalizantes e que por isso os solicitavam que copiassem as respostas dos exercícios também dos cadernos dos colegas ouvintes.

No apanhado dos fatores acima pontuados por S1, S2 e S3, conjectura-se que os três entrevistados tenham avançado nas séries mesmo sem ter o devido aprendizado. Tal conjectura não significa dizer que a lógica da seriação própria do sistema tradicional de ensino esteja coerente, mas, sim, que provavelmente tenha havido negligência e condescendência contra esses alunos por serem surdos e pela crença nociva de incapacidade inerente à surdez, inclusive com manutenção de prática pedagógica padronizada, homogeneizadora e excludente. As constantes cópias, o desprezo sofrido, a manifestação do dó de alguns dos professores e a concepção de que os alunos surdos sinalizantes não poderiam aprender, tudo citado por S1, podem ser indícios dessa prática refletida aqui como conjectura. Pesquisas recentes expõem uma série de elementos excludentes para os alunos surdos sinalizantes no processo dito inclusivo (DIAS, 2018; KIKUICHI, 2018; OLIVEIRA, 2018; PINHEIRO, 2018; SANTTOS, 2018; SÁ, 2021), dentre os quais muitos se assemelham aos referidos nos depoimentos dos participantes do estudo ao longo das suas entrevistas: articulação equivocada entre incapacidade e surdez; indiferença; desprezo; compensação; facilitação da aprovação sem ganho de aprendizagem; cópias sem sentido; redução ou simplificação do nível de exigência e de complexidade acadêmica; práticas exclusivas para alunos ouvintes; entre muitos outros. Kikuichi (2018), Pinheiro (2018) e Santos (2018) sublinham a invisibilização desses alunos nas instituições escolares comuns e inclusivas e a consequente ausência de uma abordagem educativa equitativa para os alunos surdos que sinalizam.

Todos esses tipos de atitudes da parte dos educadores explicitam a ausência do reconhecimento das especificidades e da valorização das potencialidades dos alunos surdos sinalizantes, elementos esses também destacados nos estudos de Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Sá (2021) e Probst (2022). Atitudes e discursos que têm como base os estigmas e estereótipos históricos e sociais, a indiferença e as diferentes formas de preconceito, como foi o caso do capacitismo e da compensação observados nos relatos, acabam por difundir essas mesmas concepções aos alunos ouvintes que as absorvem e podem facilmente reproduzi-las. A educação inclusiva poderia, em condições favoráveis, ter efeito formador no sentido democrático, porém, os obstáculos socioculturais reproduzidos no ambiente, na dinâmica e nas relações escolares tendem a dificultar os propósitos inclusivos e os seus tão almejados efeitos.

No que diz respeito ao desenvolvimento em termos formativos a partir da educação escolar, os três entrevistados negaram inteiramente. Os três mencionaram que passaram a refletir as questões sociais e políticas somente na universidade. Segue o relato de S1 com alguns dados referentes ao período da educação básica:

S1: Não tinha nada disso para nós alunos surdos sinalizantes, foi assim para todos nós, não tinha nada, era só mesmo copiar constantemente os conteúdos, não havia nada de outras discussões, somente entre nós surdos sinalizantes que sempre estávamos interagindo e compartilhando sobre as coisas que aconteciam, [...] mas estudos e pesquisas não tinha nada disso. [...]. Ah, o grupo de alunos surdos sinalizantes da mesma turma ficava conversando o tempo todo, conversávamos muito, os professores não nos proibiam, não nos mandavam parar de conversar ou ficar quietos, pelo contrário, nos deixavam conversando o tempo todo. Os alunos ouvintes prestavam atenção nas explicações dos professores e nós, alunos surdos sinalizantes, ficávamos conversando, [...], por acharmos tudo difícil e por não entendermos, [...], conversávamos continuada e constantemente.



O relato de S1 parece dizer mais da negligência, da falta de compromisso e de responsabilidade de alguns educadores para com a formação dos alunos surdos sinalizantes do que da indisciplina desse grupo de alunos ao conversarem o tempo todo e sem nenhuma colocação de limites pelos educadores em termos de atenção

às aulas, pois pode não ser desinteresse desses alunos, e sim consequência da prática pedagógica excludente, tal como S1 expõe no final do trecho apresentado.

O trecho de S1 suscita pensar que a formação educativa escolar na perspectiva da sistematização social prevalecente não considera possível a participação dos surdos sinalizantes. Isso porque a escola tende a formar para a adaptação aos ditames da sociedade, dentre eles estão o dos padrões impostos e o do trabalho e da produtividade. A valorização desumana e irracional das pessoas na sociedade atual e administrada consiste naquilo que produzem e consomem. Adorno (1969/1995) pontua que a vinculação das pessoas com a sistematização social as reduzem às suas funções. Nessa linha, o desempenho é supervalorizado (MARCUSE, 1955/1975), logo, as pessoas com deficiência que sofrem o estigma histórico da improdutividade tendem a não serem aceitas. O sistema baseado na lógica da equivalência e do desempenho produtivo, com exigências de aptidões sobrepostas ao indivíduo, por si só, exclui a todos, com ou sem deficiência. Adorno (1967/1995d) ressalta que essas aptidões sobrepostas são superestimadas em oposição às manifestações da diferença e da diversidade humana. Estando a educação escolar focada na formação para o propósito da adaptação social, como tendência reprodutiva da sociedade, conjectura-se que os alunos surdos sinalizantes estejam isentos desse processo formativo a partir do estigma acima referido e da manifestação de suas particularidades, sobretudo, a linguística. Embora a adaptação social e produtiva sejam contrárias aos propósitos da inclusão social e do trabalho, reflete-se que os surdos sinalizantes estejam sofrendo exclusão desde as dinâmicas pedagógicas da escola até as produtivas da sociedade. Dito de outra forma, ao considerar a vida sem vida (CROCHÍK, 2011a) para todos diante da adaptação social, portanto, na desumana negação de si mesmo e do outro, aos surdos sinalizantes é tolhido o direito de viver enquanto não adaptados e diferenciados, mas também são renegados nessa sociedade já desde a escolarização, visto que os seus objetivos e os da sistematização social contêm dinâmicas semelhantes ligadas à adaptação para a equivalência e o desempenho.

No conjunto de análises deste subcapítulo, para além da falta da abordagem bilíngue, os principais fatores pontuados pelos participantes referem-se às hipóteses levantadas neste estudo, quais sejam, a da pseudoinclusão ou da exclusão, propriamente, a do não reconhecimento das especificidades e das potencialidades dos alunos surdos que sinalizam, a do processo educativo

inacessível e sem equidade, e a das diferentes formas de manifestação de preconceito contra os alunos surdos que sinalizam.

4.5 – Relações e interações

A despeito de já ter ficado evidente que as relações no ambiente escolar não eram tão próximas, foi realizada a pergunta para buscar saber a respeito das relações e interações entre os alunos surdos sinalizantes e os educadores e entre esses mesmos alunos e os alunos ouvintes. Respectivamente, S1, S2 e S3 disseram:

S1: Na primeira escola em que estudei só tinha eu de surda, a única, todos eram ouvintes, todos os professores somente oralizavam e eu não entendia nada, mas eu também não sinalizava ainda, [...], enfim, não compreendia nada, não entendia porque eu era a única surda e todos eram ouvintes e oralizavam, eu ficava intrigada, mas ok. [...]. Na outra escola [com Tils] não tinha tanta interação com os ouvintes, era bem pouco, aqui e ali, pouquinho mesmo. [...]. Dos alunos ouvintes, alguns sabiam um pouco de Libras, mas era porque eles tinham irmãos surdos sinalizantes e aprenderam um pouco, outros tinham primos surdos sinalizantes, [...], mas era cerca três ou quatro, a maioria não sabia, a maior parte só sabia dizer “oi”, “tudo bem”, “desculpa”, “água”, pouca coisa que até dava para interagir bem, mas era pouco porque na maior parte do tempo ficávamos entre nós do grupo de alunos surdos sinalizantes mesmo. [...]. Os professores sabiam Libras sim, um pouco só, alguns sabiam, a maior parte não, um pouco, uns três ou quatro que sabiam Libras, a maioria não.



S2: Na terceira instituição que frequentei, a partir dos dezessete anos de idade, estavam começando a conhecer a Libras porque antes d@ Tils chegar eu já estava em contato com mais ou menos três alunos ouvintes, interagindo e ensinando os sinais a eles, estavam aprendendo a datilologia e o básico nessa interação, e assim continuamos.



S3: A minha comunicação era por gestos [não correspondente à Libras] ou pela escrita com os alunos ouvintes, até porque eles não haviam aprendido a sinalização. Com os professores foi a mesma coisa porque eles não sabiam a Língua de Sinais, alguns sabiam só um pouquinho de cumprimentos, o alfabeto manual, só umas coisinhas assim mesmo, o básico do básico. Isso no Colégio X, porque na Escola Y os professores ficavam bem na deles, então ficávamos mais com @ Tils, sempre só juntos d@ Tils mesmo.



Por esses e por outros excertos expostos ao longo deste capítulo detecta-se que os três entrevistados começaram os seus estudos como os únicos surdos em suas respectivas e primeiras instituições, sendo que os demais alunos e os educadores eram ouvintes na sua totalidade. A ausência de uma comunicação ampla e efetiva e a não aceitação da diferença foram, em certa medida, causadoras de isolamento, de dificuldades para se compreenderem, de desgastes e de muita manifestação de preconceito. Em vista disso, podem ser imensuráveis os prejuízos psicológicos, sociais e acadêmicos acarretados para os alunos surdos sinalizantes. Nas outras escolas, mesmo havendo alguns poucos ouvintes que conheciam precariamente o básico da Libras, entre professores e colegas ouvintes dos alunos surdos sinalizantes e com exceção dos profissionais da Libras – tradutores(as) e intérpretes educacionais de Libras e instrutores(as) surdos(as) sinalizantes –, ainda assim predominou a mínima aproximação que pode ser decorrente de outros fatores para além da pequena quantidade de pessoas, como a manifestação da discriminação, do desprezo e da indiferença – prováveis motivações para a separação do grupo dos alunos surdos sinalizantes com os(as) tradutores(as) e intérpretes, declarada por S1 e S3. Os dois momentos distintos denunciam um dos mais importantes quesitos da abordagem bilíngue que é a presença da Libras nas escolas desde a educação infantil, não somente por meio de profissionais da Libras, mas também por educadores que falem em Libras, pelo currículo e processos educativo e formativo bilíngues, enfim, pelo ambiente e relações bilíngues.

Em seu estudo, Souza (2018) identificou ser comum que os alunos surdos sinalizantes fiquem em situação de isolamento, mesmo com a presença de um tradutor e intérprete educacional de Libras. Essa atitude discriminatória significa o

oposto do que seja a inclusão escolar. A autora fala da indiferença e do desprezo quando se nota esse isolamento e a ausência de comunicação direta entre os alunos surdos que sinalizam e os educadores. Trata-se de uma prática descompromissada em relação à formação desses alunos, sendo que, na realidade, a inclusão escolar deve ser responsabilidade de todos.

Conforme Crochík (2011c), na sociedade atual, e, por consequência, na escola, se inclui excluindo, e nessa relação prevalece a discriminação: segregação e marginalização. Essa circunstância se torna mais evidenciada, principalmente, frente aos indivíduos ou grupos considerados minorizados ou com alguma manifestação de diferença do apregoadado como padrão. No caso dos surdos sinalizantes, a Língua de Sinais pode ser uma delas como alvo de concepções e de argumentos irracionais nessa sociedade e com forte reflexo no cotidiano escolar. Assim, entende-se que esse fator possa ser um dos descabidos motivos que levam os alunos surdos sinalizantes a sofrerem discriminação institucional e nas relações com os educadores e com os demais alunos ouvintes.

Em função da importância da presença efetiva da Língua de Sinais na escola perguntou-se aos entrevistados se em dado momento houve o ensino da Libras enquanto projeto institucional em suas escolas. S2 e S3 expuseram que não necessariamente como projeto e muito menos em todas as instituições, mas houve tentativas em uma ou em outra delas a partir das iniciativas dos próprios profissionais da Libras atuantes em suas escolas. Os três entrevistados disseram, respectivamente:

S1: Não tinha. Para ensinar os professores, os coordenadores, os funcionários, etc., não tinha. Somente para nós alunos surdos sinalizantes que @ instrutor@ surd@ sinalizante ensinava a Libras.



S2: Na última instituição que frequentei, depois que @ Tils chegou el@ começou a ensinar a todos, então os professores também começaram a aprender, mas era somente o básico mesmo.



S3: No Colégio X @ instrutor@ surd@ sinalizante ensinava, [...], depois do intervalo el@ ensinava [...] para professores e alunos ouvintes. Já na Escola Y não teve nada disso. [...] só @ Tils que chegou a passar alguns sinais na informalidade.



Embora não tenha sido realidade nas escolas de S1, S2 e S3 e nos estudos recentes como o de Souza (2018) e o de Silva *et al.* (2018), considera-se bom e interessante a existência de um projeto institucionalizado para ensinar Libras a todos. Contudo, o ideal reside na abordagem educacional bilíngue que já traz em sua proposta a inserção da Libras no currículo como disciplina, de modo que todos os alunos possam aprendê-la regularmente, bem como que os educadores tenham o conhecimento da Libras previamente em sua formação. Kikuichi (2018) explicita que a gestão educacional e a gestão escolar podem viabilizar a educação legitimamente bilíngue nas escolas comuns e inclusivas, isso por meio da inserção da Libras como disciplina no currículo escolar e da sua devida valorização no que se refere à aquisição, ao uso e à difusão.

Não obstante se possa compreender e reconhecer a presença da Libras nas escolas como de extrema relevância para os alunos surdos que sinalizam e também como um meio eficaz, em certa medida, para a redução da exclusão em termos pedagógicos e comunicativos, conjectura-se, todavia, que não seja a solução absoluta para que se estabeleçam relações e interações plenas entre surdos sinalizantes e ouvintes. A razão disso situa-se nos preconceitos existentes, no desprezo e na indiferença entre as pessoas de modo geral. Mesmo que todos, educadores e alunos ouvintes, de maneira integral, soubessem Libras, reflete-se que talvez fosse possível um contexto diferente, ainda que ao menos em termos pedagógicos e comunicativos. Os obstáculos e as contradições da inclusão social e educacional residem, dentre outros fatores, nos efeitos das relações frias e hostis que prevalecem na sociedade atual e tendencialmente na escola, como seu reflexo, e isso não apenas contra os alunos surdos que sinalizam ou outros alunos com deficiência, mas, sim, contra todos.

Compreende-se a partir dos pressupostos teóricos de Adorno e Horkheimer (1947/1985d), Adorno (1959/1996; 1967/1995c) e Horkheimer e Adorno (1956/1973a), que as imposições adaptativas à organização e à dinâmica da

sociedade administrada em termos subjetivos e objetivos favorecem a exclusão de si e dos outros, pois, estando os indivíduos semiformados, anulados de si, desumanizados e psicologicamente fragilizados, tendem facilmente às mazelas estimuladas nessa sociedade. Com base nos mesmos autores, pondera-se que por força da racionalidade prevalecente com a categorização do pensamento, a reificação da consciência e na condição de semiformado, o indivíduo dificilmente estabelece identificação com o outro, pois há a negação da identificação ou não há a possibilidade de haver qualquer identificação. Resulta desse estado de coisas o comportamento de massa com graves problemas nas relações entre as pessoas e com forte tendência à expressão da violência em suas diferentes e variadas formas. Nessa circunstância, reflete-se que, além da indiferença e do desprezo exacerbados nessa sociedade, há também o sentimento de medo do outro ou a tendência irracional de tê-lo fatalmente como inimigo, e isso faz com que os indivíduos estejam constantemente em alerta, porque podem sofrer hostilidade a qualquer momento ou atacar a qualquer momento.

Ocorre que a escola faz parte da sociedade administrada e, assim sendo, repercute esse cenário adaptativo e com semelhante expressão da violência, quando deveria, em contraposição, formar para a emancipação dos indivíduos e para a sua humanização (CROCHIK *et al.*, 2011).

Ainda na temática das relações e interações, apesar de já ter sido enfatizada a questão da manifestação do preconceito ao longo dos relatos, foi perguntado aos entrevistados se sentiram que sofreram preconceito no período da escolarização. S1, S2 e S3 responderam, respectivamente:

S1: Sim, demais, muito! [...]. Na primeira escola foi tudo tranquilo nessa parte, eu ficava quieta no meu canto, até porque eram crianças bem pequenas. Quando me mudei para a segunda escola inclusiva, a que tinha Tils, professores [com Libras] e tudo mais, tanto os alunos surdos sinalizantes quanto os alunos ouvintes praticavam bullying comigo.



S1 continuou o seu depoimento de modo a apontar situações de *bullying* e de preconceito que sofreu:

S1: *Por exemplo, os alunos ouvintes nos rebaixavam, nos tratavam como se não soubéssemos de nada, caçoavam de nós, falavam que não sabíamos escrever, riam da nossa escrita em Língua Portuguesa dizendo e repetindo muitas vezes que não sabíamos. Os professores explicavam para eles que não podiam fazer aquilo, que tinham que respeitar os alunos surdos sinalizantes, então os alunos ouvintes ficavam questionando se nós não estudávamos, nos chamavam de preguiçosos, sempre usavam esse termo, “preguiça”, “preguiça”, “preguiça”, sempre, principalmente em relação à Língua Portuguesa. Muitas vezes, os alunos surdos sinalizantes, muitos deles ficavam bem chateados mesmo. Os alunos surdos sinalizantes praticavam bullying comigo em relação a duas características físicas minhas, já fiz até uma plástica e também outro procedimento temporário e repetitivo, [...], me caçoavam direto, até mesmo sendo alunos surdos sinalizantes que sentiam angústia quando sofriam chacota dos alunos ouvintes, também caçoavam de mim, eu ficava muito angustiada mesmo. Talvez eles nem entendessem o que era bullying, eles não sabiam assim como eu não sabia. [...]. Os professores tinham preocupação sim, mas eles acreditavam que para todos nós alunos surdos sinalizantes era igualmente difícil, que não conseguiríamos desenvolver, isso que eles acreditavam. [...] de certa forma, para todos os alunos surdos sinalizantes, [...], é um tipo de preconceito.*



S2: *Com os colegas não sofri preconceito em nenhuma das três instituições que passei, não tinha isso. [...]. Dos professores teve aquele período em que me mandavam ficar separado, entende?! [...]. E também [...], por dó, me davam as aprovações, porém eu continuava na mesma, sem saber de nada, [...], não sabia nada de absolutamente nenhuma disciplina, mas sempre fui aprovado em tudo. Isso foi um problema!*



S3: *Antes das escolas com Tils todos eram ouvintes e somente eu era surda. Todos riam de mim por ser surda, ficava me sentido muito triste por conta do que todos faziam. [...]. Nessas escolas não havia Tils [...]. Estudei em escolas particulares e públicas enquanto crescia. Nas particulares era muito mais difícil, me estressava demais, mesmo avançando na idade eu sempre chorava muito, não conseguia me acalmar, me davam várias broncas e eu não conseguia parar de chorar.*



Quanto aos alunos ouvintes, somente S2 diz não ter sofrido algum tipo de violência nesse sentido, já S1 e S3 mencionaram que sim e demasiadamente. S1 relatou que sofreu *bullying* e preconceito por parte dos alunos ouvintes e alunos surdos sinalizantes e preconceito por parte dos educadores ouvintes. Ressaltou que todos os seus colegas surdos sinalizantes sofreram *bullying* e preconceito, mas, mesmo chateados com isso, também praticaram *bullying* contra ela. Diz ter sofrido a tal ponto de realizar modificações em duas de suas características físicas para tentar evitar a violência sofrida. S3 referiu-se ao período em que foi a única surda nas diferentes instituições públicas e particulares pelas quais passou, onde foi discriminada e sofreu muito com tudo isso sem ter a chance de ser compreendida. Cabe lembrar o episódio citado por S3 e discutido no subcapítulo 4.2, quando sofreu preconceito hostil da parte de um(a) educador(a) ao tentar realizar um tipo de atendimento individualizado com a aluna surda. S2, por sua vez, destacou o sentimento de pena da parte dos professores quando o aprovavam sem a mínima aprendizagem – atitude de preconceito compensatório aludida no subcapítulo 4.4 e que gera graves consequências acadêmicas e sociais. Lembrou-se também do episódio de segregação por ter que ficar em sala separada dos demais alunos ouvintes para ter um tipo de atendimento individualizado com o(a) tradutor(a) e intérprete educacional de Libras, episódio este apresentado e discutido nos subcapítulos 4.2 e 4.3. Vale recordar a questão das constantes cópias solicitadas pelos professores regentes que pode ser atribuída ao sentimento de pena ou de descaso, questão essa que já pôde ser analisada nos subcapítulos 4.2 e 4.4, como elementos de preconceito por compensação ou por desprezo.

A prática de *bullying* referida por S1, embora tenha também ficado claro no depoimento de S3, e o preconceito relatado pelos três participantes refletem a violência presente nas relações em todos os âmbitos da sociedade e nas instituições sociais, inclusive na escola e na família, que resulta da fragilidade exacerbada dos membros da sociedade moderna e administrada. A prática de uma forma de violência ou de outra diz mais da fragilidade do agressor do que, propriamente, do alvo da agressão, sendo uma maior fragilidade para quem pratica o *bullying* do que para quem é preconceituoso (CROCHÍK, 2015).

Conforme explica Crochík (2015), o *bullying* é caracterizado pela prática contínua da agressão e pelos mesmos agressores, sem que se tenha justificativa evidenciada. O autor esclarece que essa forma de violência carrega o desejo de

domínio e de destruição de quem aparenta ser, em algum sentido, mais frágil e que por isso não poderia se defender. No caso dos surdos, sinalizantes ou não, reflete-se a questão das habilidades para a comunicação e para a aprendizagem serem equivocadamente vistas social e historicamente como limitadas ou comprometidas (GESSER, 2009).

Ainda com base nos estudos de Crochík (2015), ao considerar o alvo delimitado que seria o ser surdo, sinalizante ou não, tido como pertencente a um grupo minorizado, e com a tal justificativa irracional da diferença do padrão imposto e dos estereótipos e estigmas atribuídos histórico e socialmente, a violência sofrida na forma de discriminação, desprezo, compensação e hostilidade, descrita por S1, S2 e S3, seja da parte dos alunos ouvintes ou dos educadores, se caracteriza mais como atitude de preconceito e de exclusão.

Dois últimos pontos a serem brevemente destacados neste tópico de análise e com referência em Crochík (2015) são concernentes à prática da violência do surdo sinalizante contra o surdo sinalizante e a algumas das consequências vistas nos relatos de S1 e de S3 por terem sido alvos de *bullying* e de preconceito. A prática da violência contra surdos sinalizantes a partir de surdos sinalizantes que também sofreram violência suscita pensar em dois aspectos: (1) na naturalização da violência entre todos, surdos ou não; e (2) na passagem de alvo a agressor como reprodução irracional da violência sofrida. No aspecto das muitas consequências em ser alvo da violência, seja na forma de *bullying* ou de preconceito, a angústia, a baixa autoestima e a não aceitação de si podem estar entre elas, assim como se verifica nos relatos de S1 e de S3, tendo a primeira, inclusive, realizado alterações em sua aparência para tentar evitar novas agressões dos ditos colegas de escola.

No conjunto de análises deste subcapítulo, além da inexistência do fator bilíngue nas relações e interações escolares, verifica-se que os principais fatores pontuados pelos participantes referem-se às hipóteses levantadas neste estudo, quais sejam, a do não reconhecimento das especificidades dos alunos surdos que sinalizam, a da ausência de comunicação e de interação com educadores e demais alunos, sendo ambos os grupos constituídos por pessoas ouvintes, a da falta do currículo, dos educadores e do ambiente bilíngue, e a da manifestação de diferentes formas de preconceito da parte de todos.

4.6 – Indicações e reivindicações

Após conhecer os pareceres dos participantes em face de suas passagens pelas escolas comuns e inclusivas, foi perguntado a respeito de suas indicações e reivindicações para o aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue e em escolas públicas em função dos alunos surdos sinalizantes.

Seguem os trechos de S1:

S1: [...] falta a implantação da disciplina de Libras nas escolas, temos as disciplinas de Língua Inglesa, de Língua Espanhola e outras no currículo, mas onde está a disciplina de Libras, onde está?! Não temos e é necessário que tenhamos a implantação da Libras como disciplina obrigatória nas instituições educacionais públicas para todos os alunos ouvintes. [...] se for optativa ela pode não ser escolhida pelos alunos ouvintes, tem que ser obrigatória, tal como ocorre com a disciplina de Língua Inglesa na escola. [...] seja com professor surdo sinalizante ou ouvinte, tanto faz, desde que o professor ouvinte saiba bem a Libras, 100%, com boa metodologia para ensinar da melhor forma possível os alunos ouvintes e na relação com os alunos surdos sinalizantes, no compartilhamento entre alunos surdos sinalizantes e alunos ouvintes, dos sinais, enfim, nessa interação. [...]. Os ouvintes poderiam assimilar melhor e já cresceriam e se desenvolveriam com a possibilidade de terem esse conhecimento, com respeito aos surdos sinalizantes, [...], respeito à sua Língua, e assim poderíamos avançar. O que vemos é que temos pouco ou quase nada de ensino de Libras nas escolas, não temos ou é pouquíssimo mesmo. [...]. Essa seria a melhor forma e oportunidade para termos escolas bilíngues, oportunidade e necessidade que os coordenadores, os funcionários, os professores, que absolutamente todos sinalizassem, necessariamente.



S1: [...] e também os alunos ouvintes frequentando essas escolas bilíngues, eles assimilariam e aprenderiam, poderiam se desenvolver com a metodologia acessível para os alunos surdos sinalizantes, isso seria maravilhoso! Mas o que vemos é diferente disso nas escolas públicas, eu sei... [...] seria bom para a interação e também os professores precisariam explicar aos alunos ouvintes que existem diferenças, que há surdos e ouvintes, e nessa interação avançaríamos. [...]. Os conteúdos devem ser os mesmos, mas é preciso os professores regentes planejarem estratégias, apresentarem exemplos, utilizarem recursos imagéticos, mostrarem ilustrações com os termos em tudo o que se ensina, porque boa parte dos alunos surdos sinalizantes não sabe Língua Portuguesa escrita, então é preciso, principalmente, de uma ajuda nessa parte, tal qual o AEE. [...]. O AEE e mais os professores ouvintes, que precisam conhecer metodologias e adaptações para ensinar os alunos surdos sinalizantes, são extremamente necessários para que avancemos. Mas falta uma legislação que tenha essa determinação com mais firmeza, com mais robustez, para que, de fato, possamos avançar, para que os professores possam compreender e que se desenvolvam nesse sentido.



S1: Seria necessário que os Tils compreendessem e que tivessem uma relação direta com os professores, que fosse um trabalho articulado e em conjunto. Os Tils poderiam dar contribuições, seria preciso ter a sua colaboração nas estratégias, nas adaptações e numa metodologia de ensino que fosse boa para os alunos surdos sinalizantes. Seria preciso explicar para os professores porque os alunos surdos sinalizantes e os alunos ouvintes são diferentes, seria necessário ter essa explicação, considero totalmente possível isso.



S1 foi enfática ao apontar a necessidade da implantação da disciplina de Libras no currículo escolar, inclusive com obrigatoriedade para todos os alunos, surdos e ouvintes. Segundo ela, a disciplina de Libras propiciaria a interação entre todos e poderia ser formadora tanto no sentido do respeito aos surdos sinalizantes e à sua Língua quanto na assimilação em relação às diferenças existentes.

No que se refere aos profissionais, S1 deixou claro que os educadores, de um modo geral, precisariam ser bilíngues e estabelecer os processos educativo e formativo com reconhecimento e valorização da abordagem pedagógica bilíngue em todos os seus termos: interação, relações, instrução, didática, metodologia e

outros. Em síntese e com base nas explicações de Mantoan (2003) e Crochík (2011b), o que foi dito por S1 significa estabelecer a prática pedagógica com acessibilidade e equidade para todos, com os mesmos conteúdos para todos, mas com alterações que favoreçam a inclusão dos alunos surdos sinalizantes, desde que com a abordagem bilíngue sempre presente, e isso não prejudicaria em nada os alunos ouvintes em seu aprendizado.

A entrevistada reforçou a orientação incansável de autores dos estudos surdos, como Lacerda (2015) e Souza (2018), quanto à necessidade de trabalho colaborativo, cooperativo, em conjunto e em parceria entre professores e tradutores e intérpretes educacionais de Libras. Conforme as autoras, o ideal seria a estreita e direta relação, de maneira que o tradutor e intérprete pudesse contribuir com informações concernentes às especificidades dos alunos surdos sinalizantes, bem como com sugestões na elaboração dos planos de ensino, nas estratégias didáticas e nos materiais a serem utilizados nas aulas.

S1 fez, ainda, alusão às políticas públicas educacionais para a inclusão bilíngue dos alunos surdos sinalizantes no sentido de que pudessem ter maiores deliberações em face das mudanças tão necessárias na educação escolar. Elemento esse que se articula às discussões de Mantoan (2003), Crochík e Crochík (2011) e Crochík (2011b) quando afirmam que é preciso realizar alterações substanciais na educação e nas escolas com o propósito de serem justas, democráticas e inclusivas.

Seguem os trechos da resposta de S2:

S2: Pela minha trajetória e observação de tudo, o que falta nas escolas seria somente, na minha opinião, para melhorar a aprendizagem de forma mais rápida, seria preciso inserir a disciplina de Libras, seria muito necessário inserir essa disciplina, somente isso. Sabe por quê? Porque se todas as crianças, desde as menores que estão iniciando na aprendizagem dos conteúdos, como sempre, Língua Portuguesa, Matemática, se estão ainda na base de tudo, seria uma boa oportunidade para aprenderem Libras, aprender logo nesse momento para que no futuro seja possível se comunicar em todos os estados brasileiros, interagir bem, e também isso acabaria com muitos obstáculos, acabaria com uma série de coisas.



S2: Seria preciso oficializar a Libras constitucionalmente no país, e assim colocar a disciplina de Libras como obrigatória para todas as escolas, na minha opinião isso seria o melhor a fazer. Caso isso nunca se resolva vai soar como forte desprezo à abordagem bilíngue, à inclusão, enfim, a tudo o que se relaciona a isso, seria desprezar tudo, as questões políticas são assim... Se colocasse a Libras como Língua Oficial na Constituição Federal poderia ser mais fortemente obedecida a questão da obrigatoriedade dessa disciplina em todas as escolas do Brasil, da disciplina de Libras, somente isso. Da abordagem bilíngue, está certo, é realmente fundamental os professores, os profissionais atuando e ensinando nessa abordagem, ok, mas assim como tem a obrigatoriedade da disciplina de Língua Portuguesa, de Matemática, dessa e daquela outra, que também nessa lista de obrigatórias seja inserida a Libras para todos os estudantes, ouvintes e surdos.



A despeito de S2 ter feito menos indicações na questão do aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue e em escolas públicas em função dos alunos surdos sinalizantes, as apresentadas por ele são convergentes com as de S1. S2 considera fundamental a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória em todas as escolas do país, inclusive com a reivindicação de que a Libras seja finalmente oficializada na Constituição Federal, pois há a regulamentação que a reconhece como Língua legítima – Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002; 2005) –, mas ainda não há a sua oficialização. Segundo S2, o efeito dessa oficialização tornaria efetiva a inserção da Libras como disciplina obrigatória nas escolas, pois, do contrário, as discussões sobre a educação inclusiva bilíngue para os alunos surdos sinalizantes não avançam. S2 continuou o seu depoimento dizendo que a Libras como disciplina curricular desde o início da escolarização poderia ser formativa em termos de socialização – comunicação e interação – entre surdos sinalizantes e ouvintes, e que isso reduziria os obstáculos sociais existentes pela falta da acessibilidade linguística. Associada à inserção da Libras como disciplina nas escolas, S2 recordou-se, também, da importância fundamental da abordagem bilíngue na educação inclusiva dos alunos surdos sinalizantes.

Não se pode e não se pretende aqui negar, de forma nenhuma, a grande relevância da inserção da Libras como disciplina curricular nas escolas, com o

objetivo de facilitar a comunicação entre surdos sinalizantes e ouvintes já desde a infância, de propiciar elementos de inclusão e de acessibilidade aos alunos surdos que sinalizam, bem como de favorecer uma possível reflexão seguida de respeito à diversidade humana e às diferenças existentes. Contudo, na compreensão de que a Língua de Sinais não poderia ser fator ou argumento para a separação entre surdos sinalizantes e ouvintes – ainda que esse não seja considerado como o único motivo –, reflete-se que mesmo as pessoas ouvintes e que falam a mesma língua tendem a praticar e/ou a sofrer preconceito e exclusão na sociedade atual com a nítida reprodução dessa conjuntura no ambiente escolar. Dito de outra forma, se a maioria das pessoas não estivesse na condição de adaptada à sociedade administrada, isto é, não estivesse emaranhada subjetiva e objetivamente nas imposições dessa administração, de modo a resultar na semiformação com suas terríveis consequências em termos de atitudes e relações frias e hostis (ADORNO, 1959/1996), o fato de surdos sinalizantes e ouvintes falarem línguas distintas não seria causa determinante para que o primeiro grupo sofresse exclusão e preconceito. Para isso seria preciso, também, que houvesse condições formativas para possibilitar a individuação e a diferenciação entre os indivíduos e para desenvolver a ética, a empatia, a justiça, a humanização e a emancipação da consciência. Horkheimer e Adorno (1956/1973a) analisaram que os membros da sociedade mediada pela cultura de massa e, portanto, adaptados a ela tendem a facilmente manifestar a indiferença, a aceitação de pessoas, a injustiça e até atitudes mais graves de violência a partir de concepções e discursos irracionais. O rebaixamento da consciência, da reflexão e da criticidade dificultam a percepção desse contexto. Para Adorno (1959/1996), a formação do indivíduo está além das possibilidades do campo educacional, pois trata-se, na verdade, da semiformação a partir do movimento da administração social e do processo de socialização em face dos requisitos que favoreçam o controle e a dominação social.

Como forma de dar continuidade às análises das respostas dos participantes entrevistados, seguem os trechos do depoimento de S3:

S3: *Eu preferiria professores que se comunicassem como eu me comunico, em Língua de Sinais, mas lá na escola inclusiva os professores ficavam explicando de costas e escrevendo na lousa, era muito ruim! Havia @ Tils e @ instrutor@ surd@ sinalizante sentad@s a nossa frente, eu prestava atenção nel@s, mas não entendia. [...] claro que é importante estudar com ess@s profissionais que sabem nos ensinar, mas eu preferiria, seria bom se os professores sinalizassem diretamente para os alunos surdos que sinalizam, ensinassem em Língua de Sinais, [...], eu gosto e prefiro, [...], e sem oralização, então os alunos surdos sinalizantes aprenderiam. Mas isso depende muito da preferência das outras pessoas.*



S3: *Seria bom e deveria ser obrigatório já desde a educação infantil, que fosse a abordagem pedagógica bilingue, muito importante isso. [...] as discussões se ampliaram por meio das lutas e conseguimos abertura para que se difundisse essa abordagem, com o próprio professor surdo sinalizante formado ensinando alunos surdos sinalizantes, iguais, ou seja, com a mesma identidade linguística, surdo ensinando surdo, mas já desde bem pequeninos. É um sonho meu, fico na torcida e na luta para que um dia seja assim, não sei quando, mas acredito que um dia conseguiremos avançar. [...] os professores ensinando e estimulando as crianças desde pequenas para que possam se desenvolver bem e mais rápido, porque se atrasar o processo é muito ruim, fica atrasado nas séries, isso é falta de cuidado, às vezes da família mesmo, a família precisa colocar em instituições assim e sempre cobrar, mas não, deixam ao léu, é o que percebo.*



S3: *A abordagem pedagógica bilingue é maravilhosa, [...], as crianças se desenvolvem muito bem, [...], elas têm a sorte de poder se desenvolver assim, passaram na minha frente já, no meu caso estive sempre atrasada, é triste! Fico admirada quando essas crianças me respondem as coisas, [...], são muito inteligentes, mesmo tão pequenas têm uma percepção melhor de tudo, por sorte de contar com escolas bilingues, é tudo mais rápido [...]. Mas é isso, seria fundamental a pedagogia bilingue. A inclusão assim como está não concordo, falta a abordagem pedagógica bilingue, isso ajudaria, facilitaria muito a comunicação.*



S3, por sua parte, trouxe dois contextos distintos: a abordagem educacional bilíngue nas escolas comuns e inclusivas e nas escolas específicas para alunos surdos sinalizantes.

Para o que se propõe este estudo, isto é, a verificação da educação pública, inclusiva e bilíngue para os alunos surdos que sinalizam, S3 fez críticas relevantes. A entrevistada claramente reivindicou o processo educativo bilíngue e professores também bilíngues, ouvintes e surdos sinalizantes. Acredita que a escolarização já desde os pequenos deveria ser pela educação bilíngue. Reconhece a importância de profissionais da Libras, como o tradutor e intérprete e o instrutor surdo sinalizante, mas acredita que o professor regente bilíngue seja melhor para a aprendizagem dos alunos surdos sinalizantes devido a possibilidade de relação direta entre eles. Na sua opinião é notório que nada disso seja realidade e que, por ora, falta muito para esse avanço na escola inclusiva, muito embora tenha dito que houve conquistas do movimento surdo em termos de políticas públicas educacionais para os alunos surdos que sinalizam, mas que ainda não foram suficientes.

Ficou evidente a sua preferência pelas escolas bilíngues exclusivas para alunos surdos sinalizantes, pois declarou que essa modalidade de ensino desde a educação infantil propicia o melhor desenvolvimento e aprendizagem às crianças surdas sinalizantes e de forma bastante rápida e eficiente. A presença do professor surdo sinalizante é o principal fator de sua preferência em face da identidade linguística imediata entre educador e educando, e isso associado à abordagem bilíngue em todos os processos pedagógicos, temas esses densamente discutidos por autores de referência dos estudos surdos, como Lacerda e Lodi (2009) e Perlin (2013).

Diante das duas modalidades de ensino, S3 fez a comparação por meio do relato da negligência que sofreu no seu período de escolarização e que ocasionou em grande atraso para a sua formação acadêmica. Atribuiu esse prejuízo à ausência da abordagem educacional bilíngue nas escolas pelas quais passou – associado a isso, considera-se a presença de outros fatores como a manifestação de preconceitos e de atitudes, propriamente, de exclusão, conforme já pôde ser analisado e discutido ao longo deste capítulo. Nessa reflexão, S3 falou da necessidade da família estar presente na vida escolar dos seus filhos surdos, na

mesma responsabilidade e como complemento ao que se passa na escola – S1 também destacou essa necessidade durante a sua entrevista.

Articulada a essa temática das duas modalidades de escola para alunos surdos que sinalizam, perguntou-se aos três entrevistados se eram a favor ou contra a educação inclusiva bilíngue. Seguem os seus respectivos relatos:

S1: Não sei responder se concordo ou se discordo. [...]. Talvez continue a ter um pouco de obstáculo porque, mesmo sabendo que se trata de escola inclusiva e bilíngue, pode ser que os ouvintes não se sintam na obrigatoriedade de aprenderem a Libras e de sinalizarem, poucos vão compreender que é preciso ser fluente em Libras e que têm outros elementos para a atuação, como a metodologia e outros elementos, mas não acredito tanto. Por exemplo, a pessoa pode até saber um pouco de Libras e se sentir apta para esse trabalho, mas o foco ainda vai ser o aluno ouvinte. Talvez seja assim... [...]. Mas não sei daqui para frente se vai melhorar no futuro ou não, não sei. [...]. Então, na escola inclusiva bilíngue, quando os professores surdos sinalizantes forem atuar nessa escola e, assim, forem sugerir adaptações como no caso dos recursos visuais entre outros, os ouvintes não vão dar importância, vão desvalorizar, vão dizer que não tem necessidade e tal... [...]. Na escola inclusiva não tem cobrança [de desenvolvimento e de aprendizagem]. Pode até ser que a escola inclusiva bilíngue venha ser boa, mas não sei...



S1 continuou o seu relato comparando as duas modalidades de escola que existem no momento em relação à educação de surdos que sinalizam. Para ela, na escola bilíngue específica para alunos surdos que sinalizam todos os profissionais são fluentes em Libras, a metodologia é apropriada para esses alunos, eles se desenvolvem bem, seja na leitura ou na percepção das coisas, aprendem mais rápido, passam a ter melhor compreensão das coisas, são mais inteligentes, se expressam muito bem, enfim, disse que admira a diferença entre a sua escolarização com tantas perdas e a deles com tantos ganhos, principalmente porque todo o ensino é proposto em Libras – S1: “Se a escola fosse de fato bilíngue, mas como escola para surdos sinalizantes, seria melhor, [...], isso sim seria ótimo, ótimo!”. Da escola inclusiva bilíngue a participante demonstrou receio de que todos os obstáculos continuem como tem sido até o presente momento, com hierarquia entre ouvintes e surdos sinalizantes, seja alunos ou professores,

sem que os surdos que sinalizam, como sempre cerceados, possam expressar as suas opiniões como os ouvintes podem, e sem o devido respeito às especificidades desse grupo de alunos, de modo que os educadores ouvintes continuem a não se adequarem mesmo se tratando dessa modalidade educacional. Embora a sua preferência esteja clara pela escola bilíngue para surdos que sinalizam, S1 demonstrou um fio de esperança na escola inclusiva bilíngue, mínima que seja, mas com mais descrédito do que o contrário. Sua convicção parece residir no fato de que a escola inclusiva bilíngue poderá ser excludente, inacessível e sem equidade para os alunos surdos que sinalizam. Pois, para ela, a prioridade para os alunos ouvintes se manterá, além da baixa expectativa quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos surdos sinalizantes a partir de insistentes prejulgamentos – elementos esses postos em análise e discussão nos subcapítulos anteriores. Ademais, S1 acredita que os educadores ainda não terão interesse em aprender Libras e não mudarão as suas costumeiras práticas pedagógicas excludentes e voltadas com exclusividade para os alunos ouvintes.

A seguir constam os respectivos trechos de S2 e de S3:

S2: Para falar a verdade, até agora ainda não sei responder sobre isso, não sei. Porque o que ocorre sempre é que os surdos sinalizantes lutam, lutam e se empenham tanto para que seja, de fato, implantada a abordagem bilíngue, mas parece que os políticos simplesmente desprezam, então acredito que não vai resolver nada. São poucas as vezes em que vemos acontecer algo aqui e ali, mas já temos anos de trajetória de luta e nada foi resolvido, só o que vemos é sempre a sala de AEE, só uma mesmice, e sei que não tem repasse de recursos. Então não sei responder com certeza se concordo com essa ou aquela modalidade educacional, não sei.



S3: Não muito, fico dividida, meio a meio, mas na verdade não concordo muito, prefiro a escola bilíngue específica para alunos surdos sinalizantes. Queria ter tido a oportunidade de estudar numa escola bilíngue, com certeza teria desenvolvido muito mais e bem mais cedo também, queria ter tido essa oportunidade. [...] não prefiro a inclusão escolar, é o que sinto, mas, no meu caso, já foi, já passou, não adianta mais, fico só imaginando como eu poderia ter me desenvolvido mais rápido, teria sido bem melhor. Porém, sou grata à universidade, ao curso bilíngue, amei ter estudado lá, foi muito bom!



S2 demonstrou bastante desânimo, desesperança e dúvida em relação às possibilidades de melhoria na educação de surdos que sinalizam muito em função do desprezo a essa causa por parte do poder público. S3, por sua vez, embora tenha titubeado ligeiramente, repetiu ter a preferência pela escola bilíngue específica para alunos surdos sinalizantes do que pela inclusiva. No seu argumento, S3 diz que a primeira modalidade é melhor para o desenvolvimento dos alunos em comparação com o seu próprio processo educativo que foi em escolas inclusivas, pois atribui às inadequações dessa modalidade todo o atraso acadêmico que sofreu – cabe lembrar que foi somente na altura dos seus dezessete anos de idade que pôde dar início ao processo educativo com tradutores(as) e intérpretes educacionais de Libras e com instrutores(as) surdos(as) sinalizantes.

A última pergunta proferida aos entrevistados relacionou-se à busca de conhecer se participam efetivamente do movimento surdo, em linhas gerais. S1, S2 e S3 concordam que o empenho e toda a mobilização dos surdos sinalizantes têm significativa importância, inclusive com notórias e relevantes conquistas nas diferentes esferas sociais, principalmente na educação. S1 e S3 relataram que apoiam e que participam das mobilizações com satisfação e dedicação. S2, por sua parte, prefere focar no trabalho. S1, particularmente, disse que os surdos sinalizantes precisam se mobilizar atualmente em relação à área da saúde, pois enfrentam muita dificuldade quando buscam por atendimento médico. Ela acredita que falta muito em termos de políticas públicas para a saúde dos surdos que sinalizam, sobretudo no âmbito da saúde mental. S3 referiu-se à necessidade de reforçamento na luta pela educação bilíngue para surdos que sinalizam, pois houve o fechamento de instituições com essa especificidade pelo poder público. Segundo

ela, isso é inadmissível em face das crianças surdas sinalizantes que não podem ser negligenciadas nos quesitos acadêmico, psicológico e de formação:

S3: Não podemos abandoná-las [as crianças surdas sinalizantes], não podemos deixar acontecer como foi comigo, precisamos estimulá-las para que se desenvolvam rápido e que não aconteça com elas o que houve comigo, então precisamos lutar. Apoio sim, pelas crianças pequenas, para estimular o desenvolvimento delas, é necessário, apoio e continuo apoiando. [...] não podemos prejudicá-las, atrasá-las igual aconteceu comigo, fico imaginando tudo isso, as famílias precisam cuidar, as escolas também, [...], estimular o melhor avanço possível dos alunos surdos sinalizantes, são inteligentes, [...], senão podem ficar prejudicados até psicologicamente também, [...], as crianças podem ficar desestimuladas, sem querer estudar, sem gostar de estudar, odiando a escola, algumas odeiam a escola por isso, é preciso estimular que elas gostem da escola e que queiram o melhor para o seu futuro, então é preciso, mas algumas não gostam. Às vezes ajudo os surdos sinalizantes já adultos em atendimentos diversos por conta da escrita mesmo, [...], não é fácil!



Toda a crítica feita pelos participantes concernente à escola comum, inclusiva e bilíngue tem completa pertinência tendo em vista os seus próprios relatos sobre as suas passagens por essas escolas, bem como pelo conjunto de dados extraídos nos estudos recentes e expostos no subcapítulo 1.4 desta tese. Em face da situação precária da educação dita inclusiva em relação a esse grupo de alunos torna-se possível compreender a insatisfação dos três entrevistados no que se refere a essa modalidade educacional e a preferência indicada por S1 e S3 pela escola bilíngue específica para alunos surdos sinalizantes. A discriminação constante sofrida na escola dita inclusiva – conforme se observa nos relatos de S1, S2 e S3 e em pesquisas recentes – reflete a discriminação predominante da sociedade atual, principalmente contra pessoas com deficiência ou pertencentes a grupos considerados como minorizados. Assim, não se surpreende o fato de os surdos sinalizantes preferirem uma instituição escolar específica para eles, tanto por fatores subjetivos como por fatores linguísticos, sociais e acadêmicos.

A escola comum e inclusiva, somente por se propor à inclusão, já deveria ser, necessariamente, bilíngue (SOUZA, 2018). Contudo, essa não tem sido a realidade e tende a prevalecer a associação do termo bilíngue exclusivamente às

escolas para surdos que sinalizam. Tal tendência se dá pelo motivo de que essas instituições se pautam, enfaticamente, na abordagem pedagógica bilíngue.

Conforme autores dos estudos surdos, como Perlin e Quadros (2006), Campello (2007), Gesser (2009), Lacerda e Lodi (2009) entre outros, e de pesquisas recentes, como Drumond (2017), Dias (2018), Pinheiro (2018), Souza (2018), Ribeiro (2020), Probst (2022) entre outros, a abordagem educacional e pedagógica bilíngue para alunos surdos sinalizantes, indicada e reivindicada por S1, S2 e S3, diz respeito ao reconhecimento das especificidades desse grupo de alunos, especialmente no aspecto de sua identidade linguística, isto é, a Língua de Sinais como primeira Língua ou materna, quando for este o contexto. A valorização da Língua de Sinais precisa se dar por sua presença efetiva em todos os processos educativos, nas dinâmicas, nas relações amplas e diretas e nos diferentes ambientes da escola. Refere-se ao meio principal de comunicação, expressão, interação e de instrução para esses alunos, sem deixar de lado a importância e o direito à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita e como segunda Língua. Essa abordagem requer uma série de alterações na proposta educativa e formativa. Uma delas diz respeito ao currículo bilíngue, principalmente com a inserção da Libras como componente obrigatório – conforme as significativas indicações e reivindicações de S1 e S2. Associado a isso, deve-se estabelecer devidamente a acessibilidade e a equidade a esse grupo de alunos, desde o professor regente e todos os demais educadores bilíngues até o planejamento das aulas, a didática, os recursos, a avaliação, enfim, toda a prática pedagógica, educativa e formativa por meio da proposta bilíngue. Isso deve envolver também a necessária parceria e cooperação entre os diversos profissionais coeducadores e o uso da pedagogia visual.

Ao considerar os relatos dos participantes entrevistados quanto às suas passagens pelas escolas comuns e inclusivas, as suas indicações e reivindicações no sentido de que é preciso avançar, as discussões de autores dos estudos surdos, as pesquisas recentes e as proposições de dispositivos legais, cita-se a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 1996; 2015), nota-se, ainda, explícita precariedade na educação inclusiva de alunos surdos que sinalizam. Contudo, conjectura-se que há a possibilidade de evoluir, mas isso mediante reflexão dos educadores quanto a essa temática, formação docente inicial e continuada nessa ênfase, tomada de iniciativa da parte da gestão educacional e da gestão escolar, e

responsabilização e compromisso ético e político – referência em Arendt (1954/2016) quando discute a crise na educação de um modo geral – de todos os educadores para com a formação dos alunos surdos que sinalizam.

Para isso, seria fundamental que os educadores analisassem criticamente as suas próprias práticas e o movimento da sociedade, tendo em mente a necessidade de mudanças nas escolas e nos processos educativo e formativo, mesmo que seja tarefa difícil desvencilhar a dinâmica, a organização e os tipos de relações que se dão no ambiente escolar do que acontece na sociedade moderna e administrada (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011).

Nesse sentido, seria imprescindível que os cursos de formação para o magistério propiciassem reflexões sobre a realidade social e a sua relação com o fazer docente, ao invés de dar ênfase à fragmentação do saber e ao mero funcionalismo. Embora Horkheimer e Adorno (1956/1973d, p. 130) estivessem tematizando a investigação social empírica na citação a seguir, há pertinência quanto a essa discussão:

A especialização técnica não pode ser superada com reivindicações humanistas abstratas e desvinculadas da realidade, dadas, por assim dizer, como suplementos aglutinadores. O caminho do verdadeiro humanismo passa por problemas técnicos e especializados, desenvolve-se na medida em que consegue entender o seu sentido na totalidade social e tirar proveito das suas conseqüências.

Outrossim, pouco mais de uma década depois, Adorno (1967/1995b) explicava que os candidatos à docência precisavam refletir a própria profissão e ir além do aprendizado restrito para a atuação profissional, ou seja, deveriam pensar nas conseqüências de seus atos enquanto educadores, mas também como membros do todo social constituído de inúmeras mazelas e de obstáculos à emancipação da consciência.

No conjunto de análises deste subcapítulo, além da indicação e reivindicação dos entrevistados pela abordagem bilíngue na educação inclusiva, verifica-se que os principais fatores pontuados pelos participantes referem-se às hipóteses levantadas neste estudo, quais sejam, a da existência da pseudoinclusão ou, propriamente, da exclusão, a do não reconhecimento das especificidades dos alunos surdos que sinalizam, a da ausência de comunicação e de interação com educadores e demais alunos, sendo ambos os grupos constituídos por pessoas

ouvintes, a da necessidade do currículo, dos educadores e do ambiente escolar bilíngues, a do processo educativo acessível, equitativo, diversificado, com respeito e atenção às especificidades dos alunos surdos que sinalizam, a da necessidade de participação efetiva desses alunos na dinâmica escolar como um todo, e a da necessidade de eliminação dos preconceitos nas suas diferentes formas de manifestação. Cogitou-se como hipótese que haveria a possível prevalência do favoritismo pela escola bilíngue para surdos que sinalizam, mas sem negar a existência do direito pela escola inclusiva bilíngue, desde que com o forte argumento de que a primeira modalidade escolar promove mais o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos que sinalizam em razão de ser inteiramente bilíngue e de valorizar, sobremaneira, as suas especificidades, e assim foi detectado nos relatos dos participantes.

4.7 – Compilado: o que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue?

Constitui-se como intenção neste subcapítulo a apresentação dos resultados deste estudo de maneira sucinta e pontual, sobretudo, a partir de sua pergunta inicial, dos seus objetivos anteriormente propostos e de suas hipóteses previamente conjecturadas.

Objetivo A:

Identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes.

=> Falta de reconhecimento e de valorização das especificidades e potencialidades dos alunos surdos sinalizantes;

=> Ausência ou precariedade nas condições de acessibilidade e de equidade;

=> Estratégias didáticas com insuficiências para a inclusão escolar;

=> Uso precário da pedagogia visual;

- => Falta de diversificação de recursos e materiais;
- => Prática pedagógica, metodologia e didática de forma corriqueira, homogeneizadora e padronizada para alunos ouvintes, portanto, inacessível e excludente para alunos surdos sinalizantes;
- => Currículo, ambiente, relações e processo educativo exclusivamente monolíngue pela Língua Portuguesa – explicação oral, leitura e atividade, tudo descontextualizado e sem sentido para os alunos surdos que sinalizam;
- => Ausência total da abordagem educativa bilíngue – processo pedagógico, currículo, relações e ambiente escolar sem Libras, além dos específicos profissionais bilíngues;
- => Acessibilidade linguística unicamente pela presença de profissionais da Libras;
- => Difusa compreensão do papel dos tradutores e intérpretes educacionais de Libras por eles próprios, pelos outros educadores e pelos alunos surdos sinalizantes;
- => Responsabilidade atribuída exclusivamente aos tradutores e intérpretes educacionais de Libras em relação aos alunos surdos que sinalizam, como se fossem garantia de formação educativa e de inclusão escolar, e isso acarreta em isolamento desses alunos com esses profissionais;
- => Ausência absoluta de parceria e colaboração entre tradutores e intérpretes e demais educadores, portanto, realização de trabalhos isolados;
- => Ausência do AEE;
- => Ausência de propósitos inclusivos da parte das instituições – dinâmica, relações e ambiente escolar excludentes;
- => Negação velada da inclusão dos alunos surdos que sinalizam – pela não aceitação da diferença e pelo aparente desejo de que os alunos surdos sinalizantes estivessem em outras instituições ditas especializadas;
- => Manutenção da lógica da integração no lugar da inclusão escolar;
- => Presença institucional de atitudes de preconceito, de capacitismo, de discriminação, de indiferença e de pseudoinclusão ou exclusão, propriamente;
- => Manutenção da prática da facilitação, redução ou simplificação do nível de exigência e de complexidade do processo educativo, portanto, sem ganho de aprendizagem para os alunos surdos sinalizantes – por exemplo, do aluno copista;
- => Prática educativa que demonstra reduzido conhecimento do significado de educação inclusiva e de suas demandas;

- => Reduzida reflexão e análise da própria prática educativa ou ausência de busca por conhecimentos sobre a inclusão e a educação de alunos surdos sinalizantes;
- => Atitudes de negligência e de desvio da responsabilidade e do compromisso para com a formação dos alunos surdos sinalizantes;
- => Numa parcela de educadores e de alunos ouvintes, manifestação de diferentes tipos de preconceito: compensação, hostilidade e desprezo;
- => Numa parcela de educadores e de alunos ouvintes, atitudes de discriminação: segregação e marginalização;
- => Numa parcela de educadores e de alunos ouvintes, manifestação da indiferença e do capacitismo;
- => Da parte de alunos ouvintes e de alunos surdos sinalizantes, manifestação do *bullying*;
- => Prática educativa com a forte presença da preconceção inativista e associativa de surdez com comprometimento cognitivo e linguístico, dentre outros estereótipos históricos e sociais;
- => Culpabilização do aluno surdo sinalizante pelo baixo desempenho;
- => Exigência de ajustamento do aluno surdo sinalizante à dinâmica escolar corriqueira, homogeneizadora e padronizada;
- => Ausência de condições para a formação e precárias possibilidades de desenvolvimento para os alunos surdos que sinalizam – consequente defasagem no processo matético e na aquisição de conhecimentos;
- => Da parte dos alunos surdos sinalizantes, relativo sentimento de pertencimento em função de estarem juntos a outros alunos surdos sinalizantes, e não necessariamente pertencentes à instituição escolar;
- => Ausência de condições de participação efetiva dos alunos surdos sinalizantes nas dinâmicas escolares – por exemplo, pela categorização e acepção discriminatória desse grupo de alunos e por atitudes antidemocráticas de educadores;
- => Relações interpessoais e práticas pedagógicas que favorecem o isolamento, o sentimento de angústia e de desajuste social nos alunos surdos sinalizantes;
- => Mínima quantidade de educadores com o conhecimento básico de Libras;
- => Precária relação e interação entre educadores e alunos ouvintes com os alunos surdos sinalizantes;
- => Ausência de comunicação ampla e efetiva entre ouvintes e surdos sinalizantes;

=> Ausência de ensino de Libras para todos, seja como disciplina curricular ou como projeto institucionalizado – ocorrência apenas de maneira informal por iniciativa dos profissionais da Libras.

Objetivo B:

Identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue.

=> Implantação da Libras no currículo escolar como componente disciplinar obrigatório para todos, surdos e ouvintes – com a intenção de propiciar a socialização de forma efetiva entre surdos sinalizantes e ouvintes e, assim, reduzir os obstáculos comunicativos e pedagógicos; e também de proporcionar a participação efetiva desse grupo de alunos, de favorecer a inclusão, e, ainda, de fomentar uma possível reflexão seguida de respeito à diversidade humana e às diferenças existentes, inclusive como possível meio de combater os preconceitos;

=> Implantação da abordagem pedagógica bilíngue em todos os seus termos – com a intenção de que seja com acessibilidade e equidade para todos e sem discriminação; de que tenha diversificação de recursos, principalmente os imagéticos devidamente contextualizados; de que essa abordagem esteja na instrução acadêmica, na didática, na metodologia, nos recursos e materiais, nas atividades avaliativas, enfim, nos processos educativos de forma integral e em todas as dinâmicas e ambientes da escola, de modo a permitir a participação efetiva de todos; de que o currículo seja bilíngue; de que essa abordagem esteja nas relações interpessoais entre todos; de que haja respeito e reconhecimento das especificidades e potencialidades dos alunos surdos sinalizantes, especialmente no aspecto de sua identidade linguística, isto é, da Língua de Sinais como principal meio de comunicação, expressão e de interação desses alunos; e de que haja respeito e valorização da Libras;

=> Educadores bilíngues – com a intenção de que possa haver a relação direta entre educadores ouvintes e educandos surdos sinalizantes;

=> Estreita parceria e cooperação entre os diversos coeducadores – com a intenção especial para que seja entre os professores regentes ou de disciplinas e os profissionais da Libras;

=> Forte tendência ao favoritismo da escola bilíngue para surdos que sinalizam – isso em virtude dos obstáculos ainda existentes na escola inclusiva, bem como pela concepção de que a escola para surdos que sinalizam pode promover mais o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos em razão de ser inteiramente bilíngue e de valorizar, sobremaneira, as suas especificidades e potencialidades;

=> Fortes críticas à forma como a inclusão escolar tem sido estabelecida – isso em face da existência de sérios obstáculos que precisam ser superados em todos os sentidos, seja nos processos educativo e formativo na sua integralidade, nas relações interpessoais, na dinâmica e no ambiente escolar. Assim sendo, complementa-se que a modalidade referida precisa avançar muito, precisa ser completamente alterada com fins de ser, de fato, inclusiva, justa e democrática;

=> Necessidade de políticas públicas mais específicas e com maior força deliberativa em prol da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam – importância e urgência da oficialização constitucional da Libras antes ainda de tais políticas públicas;

=> Necessidade de empenho do movimento surdo e do movimento inclusivo em função da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam – embora muitas conquistas já tenham sido celebradas, ainda há muitas outras a serem alcançadas, não somente no âmbito educacional, mas nas diferentes esferas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

*Wolfgang Leo Maar
(1967/2020, p. 28)*

Discutir o processo educativo, sobretudo na modalidade inclusiva, requer, inevitavelmente, a análise da organização da sociedade e das relações nela estabelecidas, bem como das influências mútuas das partes no todo e vice-versa, elementos estes interligados e em complexo entrelaçamento. Assim, pensar a formação envolve, a princípio, estabelecer a crítica àquilo que obsta qualquer potencial para que a organização da sociedade e as relações nela estabelecidas possam ser justas e em conformidade com as reais necessidades das pessoas. Em síntese, discutir formação perpassa pelo entendimento a respeito da constituição da subjetividade, no sentido de se analisar os elementos que conduzem essa constituição: o peso da semicultura, com o conseqüente rebaixamento da consciência, da reflexão e da criticidade; as influências na concepção de mundo e na prevalência do pensamento lógico e instrumentalizado, da racionalidade adaptativa e do comportamento e atitudes socialmente padronizados; e toda a fragilidade psíquica demandada nesse processo. O que se observa, conforme Crochík (2011a), é a predominância da constituição de sujeitos sem subjetividade e do pensamento mediado pela forma sem conteúdo.

As conseqüências desse processo se estendem aos indivíduos em todas as áreas e circunstâncias de suas vidas. A título ilustrativo destaca-se o recente período pandêmico decretado no início do ano de 2020, pela Organização Mundial da Saúde, em que, no Brasil, a supervalorização de questões de economia prevaleceram em detrimento da vida, além da negação à ciência como grande colaboradora para a superação da crise sanitária que se alastrava naquele momento. As drásticas conseqüências estão, portanto, emaranhadas nos âmbitos

público e privado, nas instituições familiares e escolares, nas interações entre as pessoas, no lazer, no trabalho, enfim, em toda a organização da sociedade e em todas as esferas da vida condicionando os interesses dos indivíduos e os individualizando cada vez mais.

Nesse contexto, este estudo, que teve como objetivo “identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, egressos de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue”, esteve implicado na investigação de tensões estabelecidas entre elementos socioculturais e processo educativo escolar na modalidade inclusiva. Pesquisas indicam que a lógica da padronização e do desempenho, além dos diferentes tipo de preconceito, geram obstáculos para a educação inclusiva de modo geral (CROCHÍK, 2011c; PEDROSSIAN; MENESES, 2016), e, de modo específico, aos alunos surdos que sinalizam (SOUZA, 2018). Assim, a intenção deste estudo consistiu em “identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes”, e também em “identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações desses mesmos indivíduos a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue”.

Para efetivar a pesquisa, foram realizadas entrevistas com três surdos sinalizantes e foi analisado o conteúdo de seus relatos. Para isso, foi apresentado o projeto de pesquisa de cunho qualitativo ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, bem como ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da mesma Instituição, sendo então aprovado e executado, de maneira que os seus resultados estão devidamente redigidos nesta tese.

O texto é composto por quatro capítulos: nos dois primeiros constam os aprofundamentos teóricos e conceituais, com principal fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade e em referências importantes dos estudos surdos e da educação inclusiva, bem como o levantamento de estudos recentes e pertinentes à temática deste estudo; no terceiro capítulo estão descritos os caminhos da pesquisa, ou seja, o problema inicial, os objetivos, as hipóteses e o método; e no

quarto estão os resultados analisados, refletidos e discutidos com as teorias, os conceitos e os referenciais anteriormente destacados.

Tomados os devidos cuidados éticos e metodológicos durante os procedimentos da pesquisa e que se encontram detalhados no terceiro capítulo da tese, obteve-se resultados a partir dos quais se considera que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que as hipóteses iniciais foram integralmente confirmadas. Por meio dos relatos dos três participantes entrevistados, tais resultados podem ser sintetizados em três subgrupos:

=> nulos ou mínimos recursos de acessibilidade e de equidade para os alunos surdos que sinalizam; sentimento de não pertencimento à comunidade escolar devido à precária participação nas dinâmicas escolares e ao reduzido estabelecimento de relações e interações entre alunos surdos sinalizantes e ouvintes de modo geral; e defasado processo de desenvolvimento e de aprendizagem, segundo os seus próprios relatos, além da ausência da possibilidade de formação em termos de ética, de criticidade e de emancipação da consciência;

=> presença de muitos obstáculos à inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam relativos à reprodução das influências socioculturais na organização, nas dinâmicas, nas relações e no ambiente escolar, como a manifestação da indiferença e de diferentes tipos de preconceito contra esses alunos; prevalência da sistematização escolar como reflexo da sistematização social com suas graves mazelas; predominância da lógica da normalização e da padronização dos alunos e da prática pedagógica que favorecem a exclusão dos alunos surdos que sinalizam; e predomínio da lógica do desempenho a partir de atributos socialmente preestabelecidos e condizentes com o intento de formação para a adaptação à sociedade administrada, de maneira a também excluir os alunos surdos sinalizantes;

=> necessidade de elementos primordiais para o aprimoramento da educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam, como o reconhecimento e a valorização das especificidades e das potencialidades

desses alunos, em especial da sua Língua e do sentido da visão; educadores bilíngues; implantação da abordagem pedagógica bilíngue na totalidade dos processos educativos, das dinâmicas, do ambiente e das relações escolares; uso da pedagogia visual; implantação da Libras como disciplina curricular obrigatória nas escolas; e soerguimento de demandas ligadas ao compromisso, à responsabilidade, à reflexão, à formação e às parcerias dos coeducadores em face da inclusão escolar e da formação dos alunos surdos que sinalizam.

Nota-se a prevalência da pseudoinclusão ou da exclusão propriamente, tendo em vista que o que se identificou nos relatos dos entrevistados foi uma educação integradora no lugar do que deveria ser inclusiva. Ao considerar as pesquisas recentes – de 2017 até 2022 –, com o mesmo tema desta tese e que foram apresentadas no seu primeiro capítulo, verifica-se que os obstáculos encontrados nos relatos dos três participantes – que concluíram a educação básica entre os anos de 2002 e 2008 – ainda se fazem bastante presentes na educação inclusiva de alunos surdos que sinalizam. Dessa forma, pontua-se a necessidade de intensa mobilização na educação inclusiva desses alunos no sentido de se propor e efetivar alterações substanciais para que seja inclusiva e bilíngue. Para isso, mesmo havendo o entendimento da existência de influências socioculturais na educação como um todo e que, por si só, ela não poderia resolver todos os problemas sociais, complementa-se que na formação inicial para o magistério sejam estabelecidas propostas reflexivas sobre os movimentos da sociedade e o significado da educação inclusiva, e, principalmente, a relação entre eles. O mesmo deveria ser feito nos contextos de formação continuada dos educadores. A despeito dos diversos impedimentos advindos da sistematização da educação, das condições objetivas de trabalho desfavoráveis e da redução drástica da autonomia docente, orienta-se como essencial que esses profissionais se mantenham em constante busca de estudos, conhecimentos e reflexões, seja individualmente ou em grupo, seja de forma interna ou externa às suas instituições de atuação. Nos propósitos de incentivo à formação continuada do educador e da efetivação de mudanças em face da inclusão escolar, pondera-se a importância fundamental das intervenções e deliberações da gestão educacional e da gestão escolar, com o intuito de contribuir com meios propícios para os tão almejados avanços na

modalidade educacional inclusiva, em especial e aqui em discussão, na inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam. Isso sem deixar de lado as significativas parcerias internas e externas que também precisariam ser oportunizadas pela gestão e/ou pela iniciativa dos próprios coeducadores, tendo em conta que a junção de saberes, por conjectura, poderia possibilitar riqueza, leveza e assertividade em termos de objetivos formativos para os discentes surdos que sinalizam e em situação de inclusão escolar. E, ainda, muito embora se compreenda que a abordagem educacional bilíngue não seja o único fator para favorecer a inclusão dos alunos surdos sinalizantes, não se pode negar a sua importância fundamental nos processos educativo e formativo desses alunos, haja vista que a Língua de Sinais consiste no meio de comunicação, de interação e de instrução dos surdos sinalizantes, e que a abordagem bilíngue refere-se à valorização e à presença objetiva da Língua de Sinais no ambiente, nas relações e em toda a dinâmica escolar. Ademais, os resultados deste estudo indicam a necessidade de aprimoramento e de implementação das políticas públicas educacionais e inclusivas concernentes aos alunos surdos que sinalizam. Os resultados são críticos em relação a importantes limitações da educação inclusiva, mas também podem ser compreendidos como parte do processo de construção de uma política de educação inclusiva mais efetiva do que a atual.

A partir de todo o exposto, surgem novas inquietações que, por sua vez, suscitam novos questionamentos: (1) identificar e analisar as concepções dos educadores – sobretudo, dos professores e dos gestores escolares – em relação à educação inclusiva e bilíngue dos alunos surdos que sinalizam; e (2) verificar se esses profissionais estão em busca de formação em constância no que se refere a essa temática, em especial, se estão em busca da aquisição da Libras.

Não se propõe com este estudo a determinação de qualquer tipo de guia ou de modelo a ser seguido, mas, sim, intenciona-se favorecer a discussão pertinente para promover a reflexão em relação aos entraves existentes no processo de inclusão escolar dos alunos surdos sinalizantes, bem como os seus determinantes socioculturais, a fim de contribuir para que esses entraves possam ser enfrentados e que a educação de surdos que sinalizam avance.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A educação contra a barbárie. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/1995a, p. 155-168.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A filosofia e os professores. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/1995b, p. 51-74.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural. *In:* COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. Tradução de Amélia Cohn. São Paulo: Editora Nacional, 1968/1971.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/1995c, p. 119-138.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e emancipação. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/2020, p. 185-202.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Ensaios sobre a psicologia social e a psicanálise*. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 1955/2015a, p. 71-135.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Sobre sujeito e objeto. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1969/1995, p. 181-201.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/1995d, p. 97-117.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. Nº 56, V. XVII. Campinas: Papyrus, 1959/1996, p. 388-411. (impresso)
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teses sobre a necessidade. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Ensaios sobre a psicologia social e a psicanálise*. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 19-/2015b, p. 229-235.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985a, p. 99-138.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Notas e esboços. *In:* ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985b, p. 173-211.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. *In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985c, p. 17-46.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Prefácio. *In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985d, p. 11-16.

ARAUJO, Bruno Roberto Nantes; SOUZA, Rejane de Aquino. Libras e ensino (Minicurso). *Seminário Nacional de Línguas e Linguagens - 1 Selliaq - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Aquidauana: UFMS, 2018.

ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Volume 13, Nº 3, Set./Dez. 2017, p. 99-119. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862/pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1954/2016, p. 221-247.

ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Lafonte, —/2017.

ARISTÓTELES. *História dos Animais*: Livro I-IV. Revisão do texto por Paula Lobo. Coimbra - Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, —/2006.

BANDEIRA, Ana Maria Bezerra; MUNHOZ, Luciana; MOREIRA, Lucila Massu Yoshizaki Akinaga; COSTA, Cláudio; ARITA, Emiko Saito. *E-book interativo guia prático: revisão sistemática: da ideia à publicação*. Faculdade de Odontologia da USP: São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/838>. Acesso em: 24 Set. 2023.

BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS: sistema brasileiro de escrita das Línguas de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENASSI, Claudio Alves. VisoGrafia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais. *Traços de Linguagem: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 2, n. 2, 2018, p. 71-82. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2842/2514>. Acesso em: 28 Set. 2023.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. *In: HEIDERMANN, Werner Ludger (Org.). Clássicos da teoria da tradução*. Vol. 1 - Antologia Bilingue. Tradução de Werner Ludger Heidermann. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 1923/2010, p. 201-231.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: BENJAMIN, Walter. O anjo da história*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 1933/2020, p. 83-90.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. *In*: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Vo. 2 - Obras escolhidas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1928/1987, p. 9-69.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 1940/2020, p. 103-149.

BENTO, Ricardo Ferreira; BRITO-NETO, Rubens Vuono de; SANCHEZ, Tanit Ganz. Complicações da cirurgia do implante coclear. *Arquivos da Fundação Otorrinolaringologia*, v. 5, n. 3, 2001, p. 130-135. Disponível em: http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/pdforl/2001_0503_02.pdf. Acesso em: 28 Jul. 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão*: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Bristol - England: Centre for Studies on Inclusive Education; Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação), 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 Ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 Jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 Jul. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 26 Out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 26 Out. 2023. (Revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011).

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 Out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 31 Jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26 Out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 Ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 19 Jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/10/2023&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=145>. Acesso em: 26 Out. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BRITO-NETO, Rubens Vuono de; MONTEIRO, Tatiana Alves; LEAL, Aquiles Figueiredo; TSUJI, Robinson Koji; PINNA, Mariana Hausen; BENTO, Ricardo Ferreira. Complicações em 550 cirurgias consecutivas de implante coclear. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, v. 78, n. 3, Maio/Junho de 2012, p. 80-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjorl/a/mwhTwgpMqvSLdp7Y3mTdbXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 Jul. 2019.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1855/2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual / Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos surdos II: série pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do *status* linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer, 2011, p. 77-99.

CHAVES, Paloma Epprecht e Machado de Campos. *O paradigma matético de educação: resgate de um conceito negligenciado*. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

COSTA, Angelo Brandelli; FONTANARI, Anna Martha; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. In: SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; KOLLER, Silvia Helena (Orgs.). *Produção Científica: um guia prático*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022, p. 130-165. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/925/837/3044>. Acesso em: 23 Abr. 2024.

CROCHÍK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In: CROCHÍK, José Leon. *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CNPq, 2011a, p. 11-34.

CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. *Movimento Revista de Educação*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559/18694>. Acesso em: 7 Fev. 2024.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011b, p. 81-95.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011c, p. 63-76.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011, p. 111-125.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia Copit; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do; CASCO, Ricardo. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011, p. 193-217.

CROCHÍK, José Leon; KOHATSU, Lineu Norio; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FRELLER, Cintia Copit; CASCO, Ricardo. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea, 2013.

CROCHIK, José Leon; SILVA, Pedro Fernando da; SILVA, Lucas Bullara Martins da; ALMEIDA, Raphael de; SPEDO, Lenara; FERREIRA, Karen Danielle Magri; DIAS, Marian Ávila de Lima e. Análise de um formulário de avaliação de inclusão

escolar. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011, p. 169-192.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação; Ministério da Educação, 2007.

DIAS, Milene Soares. *Alunos surdos: uma investigação na disciplina de Ciências*. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

DRUMOND, Andréa Hees. *Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue*. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ESCOLA Básica da Ponte. *Regulamento Interno*. Porto - Portugal: República Portuguesa - Educação; Escola da Ponte, [s/d]. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2023/05/Regulamento-Interno-Escola-da-Ponte.pdf>. Acesso em: 2 Out. 2023.

FOLHA de São Paulo. *70% dos professores acham benéfico incluir criança com deficiência em classe regular*. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/70-dos-professores-acham-benefico-incluir-criancas-com-deficiencia-em-salas-regulares.shtml>. Acesso em: 18 Maio 2022.

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

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

GODOI, Eliamar; LEITE, Letícia de Sousa; GUIMARÃES, Lúrian Kézia Leite; BERNARDES, Raquel. Atendimento Educacional Especializado para Surdos e a Educação Bilíngue: a formação e atuação de professores. *Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa: Políticas de Ensino de Língua Portuguesa*. Volume 5, Número 1. Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/31.pdf>. Acesso em: 13 Out. 2023.

GUEDES, Betina Silva. Educação de surdos: percursos históricos. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). *Cultura Surda e Libras*. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 11-27.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Cultura e civilização. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1956/1973a, p. 93-104.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Indivíduo. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Temas básicos da*

sociologia. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1956/1973b, p. 45-60.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Sociedade*. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1956/1973c, p. 25-41.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Sociologia e investigação social empírica*. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1956/1973d, p. 120-131.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e Teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies; HABERMAS, Jürgen; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Textos Escolhidos*. Tradução de José Lino Grünewald. Coleção Os Pensadores, V. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1937/1983, p. 117-154.

INSTITUTO Alana; ABT Associates. *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. 2016. Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os Beneficios da Ed Inclusiva final.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acesso em: 18 Maio 2022.

INSTITUTO Alana; DATAFOLHA. *O que a população brasileira pensa sobre Educação Inclusiva*. 2019. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 18 Maio 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012a, p. 225-233.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012b, p. 153-171.

KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca. *Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno Surdo: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo*. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. Tradução de Angela Sarmento. Lisboa - Portugal: Caminho, 1994/2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 103-122, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5338>.

Acesso em: 28 Set. 2023.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira; RÜCKERT, Fabiano Quadros. A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9194/7295>. Acesso em: 23 Jun. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1967/2020, p. 11-29.

MAAR, Wolfgang Leo. Lukács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, nº 27, São Paulo, Dez. 1992, p. 171-200. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000300009. Acesso em: 23 Ago. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1955/1975.

MARCUSE, Herbert. Introdução - A paralisia da crítica: sociedade sem oposição. In: MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/1973, p. 13-20.

MARCUSE, Herbert. Introdução. In: MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1941/1978, p. 17-40.

MARIANI, Bethania. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MCCLEARY, Leland Emerson. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>. Acesso em: 28 Set. 2023.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015, p. 537-545. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBpHDs/?lang=pt>. Acesso em: 28 Maio 2021.

OLIVEIRA, Bruna Corrêa de. *Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma*. 2018. 148f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU); ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 Set. 2023.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; MENESES, Branca Maria. Educação inclusiva: a exclusão dos “incluídos” em Campo Grande. *In: CROCHÍK, José Leon (Org.). Educação inclusiva: algumas pesquisas*. Novas Edições Acadêmicas, 2016, p. 103-152.

PÊGO, Carolina Ferreira; REICHERT, Andre Ribeiro; DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues. *Deaf Gain* e o ensino de Libras como segunda língua: formando aprendizes visuais. *Revista Leitura*, v. 1, n. 57, jan./jun. de 2016, p. 306-319. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2663/2867>. Acesso em: 28 Jul. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Centro de Apoio Pedagógico Especializado/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-73.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; QUADROS, Ronice Müller de. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). Estudos surdos I: série pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 166-185.

PINHEIRO, Lucineide Machado. *Adaptações curriculares na ‘inclusão’ escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas*. 2018. 429f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

PIRES, Gabriele Raquel Schneider; BORNHOLDT, Renan. Metodologias e ensino de Ciências para surdos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 8, n. 01, jan. 2022. p. 1238-1252. Disponível em: <https://www.doi.org/%2010.51891/rease.v8i1.3953>. Acesso em: 11 Fev. 2022.

PLATÃO. *A República*. tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, —/2017.

PROBST, Melissa. Bilinguismo e inclusão: uma reflexão sobre os alunos surdos na rede regular de ensino. *Ideação Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*. v. 24, n° 1, 2022. p. 80-93. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/27162/20136>. Acesso em: 11 Fev. 2022.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos; Ministério da Educação, 2004.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Vol. 33, 2017, p. 1-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3339>. Acesso em: 28 Maio 2021.

RIBEIRO, Viviane Lameu. *Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas*. 2020. 167f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2020.

ROCHA, Solange. *O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: Ines, 2008.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004a.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004b.

SÁ, Luciana da Silva Santos. *O não lugar dos estudantes surdos do Município de Governador Mangabeira-Ba: um estudo de caso*. 2021. 84f. Dissertação (Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas) - Curso de Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Salvador, 2021.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da Teoria crítica da sociedade. *Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies*. Braga - Portugal, Vol. 8, N.º 2, 2021, p. 63-78. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75142/2/2021_RLEC8.2_PT.pdf. Acesso em: 30 Maio 2022.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas*. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de

História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-13.

SEMENTES da Educação. *Sementes da Educação*. Série de documentários com duas temporadas de 13 episódios cada, uma lançada em 2018 e outra lançada em 2021, pela CineBrasil TV, com direção de Hygor Amorim e produção de Amanda Castro. Cada episódio apresenta uma escola pública brasileira com iniciativa alternativa e inovadora e que se diferencia do sistema tradicional de ensino. Disponível em: <https://sementesdaeducacao.com.br/>. Acesso em: 25 Mar. 2023.

SILVA, Alecrisson da. *Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica*. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Carine Mendes da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Danielle Sousa da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Jul./Set. 2018, v. 38, n° 3, p. 465-479. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017>. Acesso em: 28 Maio 2021.

SILVA, Karla Dufau. *Alternativas de mudança no item do PPP relacionado à educação de surdos da EMEF Silvina Gonçalves*. 2019. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

SILVA, Otto Marques da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 5-6.

SOUZA, Rejane de Aquino. Educação de Surdos: uma breve análise do contexto inclusivo. *In: GIANOTTO, Adriano de Oliveira; CABRAL, Camila de A.; SILVA, Francimar Batista (Orgs.). Pesquisas atuais sobre a Educação de Surdos: perspectiva e inovação*. Vol. 2. Curitiba: CRV, 2022. p. 135-146.

SOUZA, Rejane de Aquino; GALVARRO, Rosiléia Borges Scalas. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/1026/1070>. Acesso em: 2 Out. 2023.

SOUZA, Rejane de Aquino. *Preconceito nas relações de trabalho: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de Libras*. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado

em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUZA, Rejane de Aquino. *Tópicos específicos sobre o ensino inclusivo bilíngue para surdos que sinalizam*: tradutor e intérprete educacional e atendimento educacional especializado. [S.l.]: [s.n.], [202-]. [no prelo].

SUTTON, Valerie. *Lessons in SignWriting*. California - United States of America: Deaf Action Committee For SignWriting, 1990.

TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora. Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 409-422, Jul.-Set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300007>. Acesso em: 28 Maio 2021.

VILHALVA, Shirley. Aprendendo a Língua Portuguesa com legendamento em tempo real x Libras e a tradução surda para o Português escrito (Palestra *online*). *Seminário de Educação de Surdos e Libras - 4 Seslibras - Universidade Federal de Pernambuco*. Recife: UFPE, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lcTihAfb_D0&t=8372s. Acesso em: 19 Out. 2023.

VILHALVA, Shirley. Legendamento para surdos no *software*: que lhe falta? *Revista InterLetras*, Dourados, v. 9, n. 34, p. 1-16, Out. 2021/Mar. 2022. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n34/conteudo/artigos/12.pdf?v=35. Acesso em: 23 Abr. 2024.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. *Aprender a ver*: o ensino da Língua de Sinais Americana como segunda Língua. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Libras)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue*”, de responsabilidade da pesquisadora e doutoranda Rejane de Aquino Souza, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (PSA/IPUSP).

O objetivo do estudo consiste em identificar o que os(as) surdos(as) que sinalizam, de diferentes partes do Brasil, ex-alunos(as) de escolas comuns e públicas, dizem a respeito de sua passagem pela modalidade educacional inclusiva bilíngue, no sentido de analisar sobre o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e sobre as possíveis reivindicações para o aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue.

A justificativa e a relevância da pesquisa estão no intuito de compreender os entraves do processo de inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam. Dessa forma, considera-se essencial que o processo educativo escolar seja verificado a partir da perspectiva do(a) próprio(a) ex-aluno(a) surdo(a) que sinaliza, a fim de possibilitar análises e reflexões para o aprimoramento da modalidade educacional inclusiva bilíngue.

Metodologicamente, a coleta de dados se dará por entrevista com roteiro semiestruturado, a acontecer mediante aceite e assinatura deste Termo (TCLE) expondo o seu livre e esclarecido consentimento para participar da pesquisa. A entrevista será via aplicativo de reunião *online* com o tempo médio estimado de 30 minutos, ou um pouco mais, se necessário for, em data e horário de sua disponibilidade. Deverá ser videogravada para posterior tradução em Língua Portuguesa escrita pela pesquisadora responsável. Justifica-se a videogravação da entrevista porque será inteiramente em Libras, Língua espaço-visual, de modo que a entrevistadora estará atenta ao(à) entrevistado(a) surdo(a) e não poderá realizar

apontamentos escritos de maneira simultânea. Somente a pesquisadora responsável e seu professor orientador terão acesso às imagens videogravadas. O roteiro semiestruturado de entrevista tem itens relativos aos seus dados pessoais, acadêmicos e sobre a sua profissão, e questões para obter o seu parecer sobre a sua passagem pela modalidade educacional inclusiva bilíngue.

Sobre os critérios de inclusão dos(as) participantes da pesquisa definiu-se: pessoas surdos(as) adultos(as) que falam em Libras, que, necessariamente, sejam egressos(as) de escolas comuns, públicas e inclusivas, e que tenham estudado nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo. Quanto aos critérios de exclusão define-se: pessoas ouvintes; surdos(as) que não se identificam com a Língua de Sinais; surdos(as) que sinalizam e com menoridade etária; adultos(as) surdos(as) que sinalizam e que não tenham estudado em escolas comuns, públicas e inclusivas, ou que tenham estudado nessas escolas por tempo inferior a um ano letivo completo.

A respeito dos riscos ao participar da pesquisa, verifica-se a possibilidade de ocorrer constrangimento durante a entrevista em função de ter que se referir à(s) escola(s) que frequentou e aos seus ex-educadores, e do fato de estar sendo videogravado(a). Contudo, em todas as fases do estudo será garantido o total anonimato quanto à sua identidade, o completo sigilo de sua imagem, bem como das identidades da(s) instituição(ões) e dos educadores citados. Todos os dados de identificação, seja de pessoas ou de instituições, serão devidamente cuidados e receberão codinomes nas futuras publicações. Em caso de necessidade de apoio psicológico decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora responsável realizará solicitação de encaminhamento para atendimento no Plantão de Acolhimento Psicológico (*online*), do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (PAP/IPUSP). Quanto aos benefícios, verifica-se que a participação neste estudo poderá contribuir com a educação inclusiva considerando que os resultados podem ter implicações diretas e positivas nos processos relativos ao ensino inclusivo bilíngue dos surdos que sinalizam.

É importante esclarecer, também, que, caso o(a) senhor(a) sinta necessidade, poderá declinar de sua participação na pesquisa retirando o seu consentimento a qualquer momento e sem nenhum tipo de consequência, penalização ou prejuízo.

Essa pesquisa não envolve remuneração para nenhuma das partes, desse

modo, a sua participação é totalmente voluntária e sem gratificação financeira. E, também, não demandará despesas, além do uso de seu aparato tecnológico em sua própria residência. As despesas para a impressão e para a digitalização do TCLE assinado e rubricado serão assumidas pela pesquisadora, caso não seja possível efetivar o TCLE via *web*.

Os resultados obtidos neste estudo deverão ser publicados em meios científicos e apresentados em eventos acadêmicos, e os mesmos produtos serão encaminhados aos(às) participantes como devolutiva do resultado da pesquisa. Assegura-se que nessas publicações e apresentações será mantido o sigilo absoluto de informações específicas prestadas durante as entrevistas, e que todo o material original estará armazenado em arquivos digitais e em posse exclusiva da pesquisadora responsável e de seu professor orientador. Reitera-se que as imagens videogravadas e as identidades pessoais e institucionais estarão em completa proteção garantindo-se confidencialidade e anonimato. Ao final da pesquisa todo o material coletado será arquivado, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora proponente, por pelo menos cinco anos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/2012.

Em consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/2012 e Nº 510/2016, o estudo ora proposto segue as disposições éticas que norteiam as pesquisas com seres humanos, e, assim, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), com o Parecer Nº 6.577.989. O CEPH/IPUSP declara que tem como finalidade verificar a ética em todos os procedimentos de pesquisas com seres humanos com vistas a proteger os(as) participantes garantindo o seu bem-estar, sua integridade e sua dignidade. O contato do CEPH/IPUSP encontra-se no final deste documento, de modo que o(a) senhor(a) tem a liberdade para acessá-lo, caso julgue necessário, de segunda a sexta-feira, das 8h45min às 14h45min.

Os contatos da pesquisadora responsável e do professor orientador da pesquisa estão, também, no final deste documento. A pesquisadora responsável estará à disposição para auxiliar, tirar dúvidas e conceder quaisquer esclarecimentos que desejar sobre a pesquisa em todas as etapas, desde a aplicação, conclusão e produtos resultantes.

O(A) senhor(a) receberá, por *e-mail*, uma via deste TCLE devidamente assinada e rubricada, também, pela pesquisadora responsável. Assim, por

gentileza:

Tendo ciência de tudo isso, eu, _____,
dou meu consentimento livre e esclarecido à participação como voluntário(a) na
presente pesquisa, de modo a ser entrevistado(a) com roteiro semiestruturado e
com videogravação, e à utilização dos resultados obtidos a partir dos dados que
concedi na entrevista em futuras apresentações acadêmicas e publicações
científicas.

_____- ____/____/____
(município / UF / data)

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo (IPUSP)
Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, Bloco G, 2º andar, sala 27, Cidade Universitária,
Butantã - São Paulo/SP - CEP 05.508-030 - E-mail: cep.ip@usp.br - Telefone: (11)
3091 4182

Professor Doutor Pedro Fernando da Silva (endereço institucional)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
(PSA) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo (IPUSP)
Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, Bloco A, sala 200, Cidade Universitária, Butantã - São
Paulo/SP - CEP 05.508-030 - E-mail: psa@usp.br - Telefone: (11) 3091 4185

Rejane de Aquino Souza (endereço institucional)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
(PSA) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo (IPUSP)
Av. Prof. Melo de Moraes, 1.721, Cidade Universitária, Butantã - São Paulo/SP - CEP
05.508-030 - E-mail: rejane.ip@usp.br - Telefone: (67) 9 9280 3829

Apêndice B – Roteiro Semiestruturado de Entrevista**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA
(Libras)**

Dados pessoais, acadêmicos e sobre a atual profissão:

A) Nome completo: _____

B) Idade: _____

C) Gênero: _____

D) Cidade/Estado em que nasceu e Cidade/Estado em que mora atualmente: _____

E) Surdez:

E.1) Uni/Bilateral:

Unilateral

Bilateral

E.2) Nível (ouvido direito):

Leve

Moderado

Severo

Profundo

Cofose

E.3) Nível (ouvido esquerdo):

Leve

Moderado

Severo

Profundo

Cofose

E.4) Pré/Pós-linguística:

Nasci surdo(a)

Fiquei surdo(a) depois que nasci, mas antes dos 2 anos de idade

Fiquei surdo(a) depois dos 2 anos de idade

Outro: _____

E.4.1) Caso tenha ficado surdo(a) depois dos 2 anos de idade, foi com quantos anos? ____

E.5) Causa: _____

E.6) Recursos tecnológicos de audição: (possibilidade para marcação múltipla)

Uso aparelho auditivo

Uso implante auditivo

Não uso recurso tecnológico de audição

Outro: _____

F) Libras:

F.1) Fala em Libras (sinaliza):

Muito fluente

Médio fluente

Pouco fluente

Nada fluente

F.2) Como aprendeu a falar em Libras e com quantos anos? _____

F.3) Escreve em Libras: **(ITEM CANCELADO - DADO COLETADO NAS ENTREVISTAS)**

Muito fluente

Médio fluente

Pouco fluente

Nada fluente

F.4) Como aprendeu a escrever em Libras e com quantos anos? **(ITEM CANCELADO - DADO COLETADO NAS ENTREVISTAS)** _____

G) Língua Portuguesa:

G.1) Fala em Português (oraliza): **(ITEM CANCELADO - DADO COLETADO NAS ENTREVISTAS)**

Muito fluente

Médio fluente

Pouco fluente

Nada fluente

G.2) Como aprendeu a falar em Língua Portuguesa e com quantos anos? **(ITEM CANCELADO - DADO COLETADO NAS ENTREVISTAS)** _____

G.3) Escreve em Português:

Muito fluente

Médio fluente

Pouco fluente

Nada fluente

G.4) Como aprendeu a escrever em Língua Portuguesa e com quantos anos? _____

H) Data da conclusão na educação básica: _____

I) Etapa(s), ano(s) e série(s) da educação básica que frequentou na escola comum, pública e inclusiva: (possibilidade para marcação múltipla)

1º ano do ensino fundamental

2º ano do ensino fundamental

3º ano do ensino fundamental

4º ano do ensino fundamental

5º ano do ensino fundamental

6º ano do ensino fundamental

7º ano do ensino fundamental

8º ano do ensino fundamental

9º ano do ensino fundamental

1ª série do ensino médio

2ª série do ensino médio

3ª série do ensino médio

Nunca estudei em escola comum, pública e inclusiva

J) Graduação e Pós-Graduação: _____

K) Profissão atual: _____

Questões:

1) Por gentileza, você poderia relatar como foi para você estudar numa escola inclusiva?

2) Na escola comum você se sentiu incluído, parcialmente incluído ou, de fato, excluído, isto é, você se percebeu como pertencente ou não pertencente à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da

participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes?

3) Na sua opinião, há aspectos da modalidade educacional inclusiva que precisam ter mais atenção para o aprimoramento em função dos alunos surdos que sinalizam? Se sim, qual ou quais?

4) Você se posiciona contra ou à favor da escola inclusiva bilíngue e por quê?

5) Você costuma participar dos movimentos surdos em termos de engajamento político? Se sim, como se dá a sua participação?

ANEXO

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue

Pesquisador: REJANE DE AQUINO SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76123823.3.0000.5561

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.577.989

Apresentação do Projeto:

O projeto é bem apresentado e estruturado. A intenção principal é, por meio de entrevistas a estudantes surdos que passaram por escolas tradicionais e se comunicam por sinais, avaliar se as políticas e discursos de inclusão se efetivam na prática.

O formulário recebido traz cópia de longo trecho do projeto na íntegra, sem dar foco às "informações básicas do projeto", como propõe seu nome.

Objetivo da Pesquisa:

A autora descreve:

"Objetivo Primário:

(A) Identificar e analisar o que os surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, expõem a respeito do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, em especial, no que se refere aos aspectos da formação, do processo educativo, da participação efetiva em todas as dinâmicas da escola e das relações com educadores e demais alunos ouvintes.

Objetivo Secundário:

(B) Identificar e analisar possíveis indicações e reivindicações dos surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, a respeito de elementos para o aprimoramento da modalidade educacional denominada de inclusiva bilíngue."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora descreve:

“Os Riscos:

A respeito dos riscos ao participar da pesquisa, verifica-se a possibilidade de ocorrer constrangimento durante a entrevista em função de que o participante terá que realizar as suas declarações se referindo à(s) escola(s) que frequentou e aos seus ex-educadores, e do fato de estar sendo videogravado. [... restante do texto suprimido: discorre sobre possibilidade de retirar consentimento e encaminhamento em caso de problemas; não é parte dos riscos]

E os Benefícios:

Verifica-se que a colaboração dos participantes pode gerar resultados para este estudo com tendência a contribuir, sobremaneira, com a própria educação em termos de modalidade inclusiva, tanto de modo amplo, quanto, principalmente, de modo específico considerando que os resultados da pesquisa podem ter implicações diretas e de forma positiva nos processos concernentes à educação inclusiva bilíngue dos alunos surdos que sinalizam.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto informa:

“Critérios de Inclusão:

Indivíduos surdos adultos que falam em Libras, que, necessariamente, sejam egressos de escolas comuns, públicas e inclusivas, e que tenham estudado nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo.

Critérios de Exclusão:

Não poderão participar da pesquisa indivíduos ouvintes; surdos que não se identificam com a Língua de Sinais; surdos que sinalizam e com menoridade etária; adultos surdos que sinalizam e que não tenham estudado em escolas comuns, públicas e inclusivas, ou que tenham estudado nessas escolas por tempo inferior a um ano letivo completo.”

Trata-se, portanto, de participantes adultos. A pesquisadora pretende realizar apenas 3 entrevistas, e a atenção será, portanto, particularizada. No entanto, não é claro como chegará a estes participantes. O projeto registra:

“Espera-se o alcance de três participantes voluntários e de diferentes e aleatórias localidades do Brasil - surdos que sinalizam e adultos, egressos de escolas comuns, inclusivas e públicas, e que

tenham estudado nessas escolas por pelo menos um ano letivo completo.”

Não está claro como será feita tal aleatorização.

As entrevistas, incluindo material gravado e anonimato, receberão todos os cuidados necessários segundo os pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A autora traz os elementos essenciais de esclarecimento ao potencial participante. Oferece pontos de contato, e encaminhamento, se necessário. Explica ao participante quanto tempo precisará dispendar para atender à pesquisa e enfatiza sua possibilidade de desistência a qualquer momento

Recomendações:

Explicitar a forma de recrutamento dos participantes e registrar junto à Plataforma Brasil. Em especial, o projeto diz que enviará um “convite”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto expõe os participantes a riscos e, embora não seja claro como será feito o recrutamento dos voluntários, o projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832548.pdf	28/11/2023 19:36:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	28/11/2023 18:59:39	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.pdf	24/11/2023 02:08:29	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Outros	ROTEIRO_SEMIESTRUTURADO_DE_ENTREVISTA.pdf	24/11/2023 02:07:22	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/11/2023 02:07:13	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	24/11/2023 02:05:58	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	24/11/2023 02:02:55	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/11/2023 01:57:26	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832548.pdf	11/10/2023 12:48:50		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Rejane.pdf	11/10/2023 12:43:50	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	08/10/2023 16:02:01	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/10/2023 16:01:43	REJANE DE AQUINO SOUZA	Recusado
Outros	ROTEIRO_SEMIESTRUTURADO_DE_ENTREVISTA.pdf	08/10/2023 14:30:46	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2023 14:29:51	REJANE DE AQUINO SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:

Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, nº 1721 - Bloco G - Sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: cep.ip@usp.br