



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGEN)
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA**

NADJANARA ANA BASSO MORÁS

**A CULTURA DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS
SURDOS**

**FOZ DO IGUAÇU
2018**

NADJANARA ANA BASSO MORÁS

**A CULTURA DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS
SURDOS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ensino, Nível Mestrado, da
UNIOESTE.

Orientadora: Profa. Dra. Tamara
Cardoso André.

**FOZ DO IGUAÇU
2018**

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistemas de Bibliotecas da UNIOESTE

M829 Morás, Nadjanara Ana Basso
A cultura da escola inclusiva na perspectiva dos alunos surdos /
Nadjanara Ana Basso Morás. - Foz do Iguaçu, 2018.
126 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara Cardoso André
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino –
Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Educação inclusiva. 2. Surdos - Educação. 3. Língua de sinais.
4. Educação bilingue. 5. Escolas – Política cultural – Aspectos socioló-
gicos. I. Título.

CDU 376.33
37.015.4



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

NADJANARA ANA BASSO MORÁS

A CULTURA DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS SURDOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Sueli de Fátima Fernandes

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Marcos Lübeck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Samuel Klauck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 16 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

À professora Tamara Cardoso André, minha orientadora, meu especial agradecimento, pela orientação eficaz, competente e afetuosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em ensino pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus colegas de mestrado pela acolhida no grupo, em especial a minha amiga Luani Griggio Langwinski, pelas conversas e sugestões.

Às escolas pesquisadas, especialmente a todos aqueles que me acolheram, contribuindo com informações relevantes sobre o meu trabalho.

Aos alunos surdos que participaram nas entrevistas, que compartilharam seus sonhos e suas angústias, suas dúvidas e anseios na busca por uma educação para todos.

Aos amigos professores Robson Tavares de Melo e Andreia Bondezan pelo apoio, e palavras de conforto em momentos de exaustão.

À minha amiga Laura Sánchez com quem dividi meus momentos de descobertas e dificuldades ao longo dos estudos.

Ao meu marido, Janderson Amadeu Morás, que com seu amor, palavras e seu incentivo nesta caminhada não mediu esforços para que eu pudesse me dedicar a este desafiador projeto.

Ao meu filho, Raul Vinícius Basso Morás, que mesmo num momento de decisão da sua vida compreendeu minha ausência e me fez uma mãe orgulhosa pela sua maturidade e inteligência.

"A palavra correta para as experiências desenvolvidas não é "inclusão", e sim uma forçada "adaptação" com a situação do dia a dia dentro de escolas de ouvintes" (STROBEL, 2015, p. 125).

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício da Prestação Continuada
CMEI	Centro de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Porto Alegre
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras/ Português
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percepção sobre a educação inclusiva.....	38
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Tabela das principais Leis e Documentos Mundiais, Federal – Brasileiros – e Estadual que abordam a inclusão dos alunos surdos.....	36
Tabela 2:	Tabela desenvolvida através dos dados coletados no ano de 2016.....	55

RESUMO

A educação inclusiva tem sido tema de discussão mundial desde a década de 1990, provocando o início de perspectivas e enfrentamentos de obstáculos no seu processo de concretização. O objetivo geral deste estudo foi investigar a cultura da escola inclusiva na perspectiva de alunos surdos que estudam no âmbito do ensino regular. Além das fontes bibliográficas recopiladas e lidas, revestidas de importância por serem capazes de fornecer informações atuais e relevantes, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com referencial teórico em Pierre Bourdieu (2013). As entrevistas aconteceram em uma das salas de aula da escola de educação bilíngue para surdos. As perguntas foram efetuadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela pesquisadora – que tem formação em licenciatura em Matemática assim como de Tradutora e Intérprete de Libras/ Português. As entrevistas foram empreendidas no final do mês de Junho, durante o mês de Julho e início do mês de Agosto de 2016. Salienta-se, ainda, que no momento da entrevista só permaneceram na sala a pesquisadora e a pessoa entrevistada, a modo de preservar o anonimato. Os participantes desta pesquisa foram alunos surdos que estudaram desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I em uma escola de educação bilíngue para surdos e que atualmente frequentam uma escola inclusiva. Os resultados obtidos no decorrer do estudo apresentaram dificuldade no desenvolvimento da inclusão dos envolvidos com base no respeito à sua diferença cultural e linguística, na escola inclusiva uma vez que a escola ainda não conseguiu superar a tendência de uma cultura de homogeneização presente na “cultura escolar”. Dessa forma, para que a inclusão dos alunos surdos aconteça no ambiente escolar, é fundamental adequar este ambiente para que os indivíduos em questão se sintam parte de um todo. Faz-se necessário elaborar a inclusão como um processo amplo, com dimensões ideológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvendo toda relação interpessoal existente na escola e fora dela. Considera-se necessário ter cautela para que a inclusão escolar não esteja presa nas armadilhas da normatização, ou melhor, na inclusão de alunos surdos no ensino regular, sendo a língua de sinais vista como um conjunto de códigos facilitares da comunicação e instrumento de ensino, desconsiderando a natureza cultural presente na Libras.

Palavras-chave: Cultura escolar; Escola Inclusiva; Educação bilíngue; Surdos; Violência simbólica.

ABSTRACT

The inclusive education has been a theme of global discussion since the 1990s, causing the beginning of perspectives and confrontations of obstacles in its concretization process. The general objective of this study was to investigate the inclusive school culture from the perspective of deaf students who study in the context of regular education. Aside from the bibliographic sources recompiled and read, covered with importance by being able to provide actual and relevant informations, also was held semistructured interviews, with theoretical benchmark in Pierre Bourdieu (2013). The interviews happened in one of the classrooms of the school that has as proposal the bilingual education for deaf. The questions were made in Brazilian signals language (Libras) by the researcher – who has a degree in Mathematics as well as of Translator and Interpreter of Libras/Portuguese -.The interviews were made at the end of June, during July and beginning of August 2016. It is emphasized that in the moment of the interview only the researcher and the interviewed person remained in the room, in order to preserve the anonymity. The participants of this research were deaf students who studied from kindergarten until the elementary school in a school with a proposal of bilingual education for the deaf and that nowadays attend to an inclusive regular school. The participants of this research were deaf students who studied from kindergarten until the elementary school in a school with a proposal of bilingual education for the deaf and that nowadays attend to an inclusive regular school. Therefore, the results obtained along the research presented difficulty in the participants' inclusion development based on the respect for their cultural and linguistic differences, in the inclusive state school, since the school did not reach to overcome the tendency of a homogenization culture present in the "school culture". Thus, for inclusion of deaf students in the school environment, it is fundamental to adapt this environment so that the individuals in question feel part of a whole. It is necessary to elaborate the inclusion as a broad process, with ideological, social, cultural, political and economic dimensions, involving all the interpersonal relationship existing in the school and outside it. It is considered necessary to be cautious so that school inclusion is not caught in the trap of standardization, or rather, in the deaf student's inclusion in the mainstream education being the sign language seen as a set of facilitating codes of communication, as teaching instrument, disregarding the cultural nature present in Libras.

Keywords: School culture; Inclusive School; Bilingual education; Deaf; Symbolic violence.

RESUMEN

La educación inclusiva ha sido tema de discusión mundial desde la década de 1990, provocando el inicio de perspectivas y enfrentamientos de obstáculos en su proceso de concreción. El objetivo general de este estudio fue investigar la cultura de la escuela inclusiva en la perspectiva de alumnos sordos que estudian en el ámbito de la enseñanza regular. Además de las fuentes bibliográficas recopiladas y leídas, revestidas de importancia por ser capaces de proporcionar informaciones actuales y relevantes, también se realizaron entrevistas semiestructuradas, con referencial teórico en Pierre Bourdieu (2013). Las entrevistas se realizaron en una de las aulas de la escuela de educación bilingüe para sordos. Las preguntas fueron hechas en Lengua Brasileña de Señas (Libras) por el investigador - que tiene un fondo en el grado en Matemáticas, así como traductor e intérprete de Libras / portugués. Las entrevistas se realizaron a finales del mes de junio, durante el mes de julio y principios del mes de agosto de 2016. Se subraya, aún, que en el momento de la entrevista sólo permanecieron en la sala la investigadora y la persona entrevistada, a modo de preservar el anonimato. Los participantes de esta investigación fueron alumnos sordos que estudiaron desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Fundamental I en una escuela de educación bilingüe para sordos y que actualmente frecuentan una escuela inclusiva. Los resultados obtenidos en el curso del estudio presentaron dificultad en el desarrollo de la inclusión de los involucrados con base en el respeto a su diferencia cultural y lingüística en la escuela inclusiva ya que la escuela aún no logró superar la tendencia de una cultura de homogeneización presente en la "cultura escolar". De esta forma, para que la inclusión de los alumnos sordos ocurra en el ambiente escolar, es fundamental adecuar este ambiente para que los individuos en cuestión se sientan parte de un todo. Se hace necesario elaborar la inclusión como un proceso amplio, con dimensiones ideológicas, sociales, culturales, políticas y económicas, involucrando toda relación interpersonal existente en la escuela y fuera de ella. Se considera necesario tener cautela para que la inclusión escolar no esté presa en las trampas de la normatización, o mejor, en la inclusión de alumnos sordos en la enseñanza regular, siendo la lengua de signos vista como un conjunto de códigos facilitadores de la comunicación e instrumento de enseñanza, desconsiderando la naturaleza cultural presente en la Libras.

Palabras clave: Cultura escolar; Escuela Inclusiva; Educación bilingüe; sordos; Violencia simbólica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E AS TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS ADOTADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	20
2.1 Um marco histórico: o Congresso de Milão	23
2.2 A comunicação total	26
2.3 A educação bilíngue para surdos	29
2.4 A política e os documentos legais sobre a educação inclusiva para alunos surdos no ensino regular.....	30
2.5 Os significados da educação bilíngue e da educação inclusiva para alunos surdos no ensino regular.....	37
2.6 A contextualização dos estabelecimentos de ensino para surdos na cidade em que o estudo se insere	42
3 A METODOLOGIA: PIERRE BOURDIEU E AS ENTREVISTAS	50
3.1 As pessoas entrevistadas, as entrevistas e a categorização.....	53
3.1.1 A diferença cultural e linguística dos surdos na escola inclusiva ..	57
3.1.1.1 Entrevista com Ana.....	61
3.1.1.2 Entrevista com Paulo	65
3.1.1.3 Entrevista com Clara.....	67
3.1.2 A igualdade de oportunidades no interior dos estabelecimentos de ensino	69
3.1.2.1 Entrevista com Júlia.....	72
3.1.2.2 Entrevista com Lucas.....	74
3.1.2.3 Entrevista com Maria	75
3.1.3 A cultura predominante no âmbito escolar.....	78
3.1.3.1 Entrevista com Rosi	80
4 AS DIFERENTES CULTURAS PRESENTES NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO.....	84
4.1 A “cultura na escola”	86
4.2 A “cultura da escola”	90
4.3 A “cultura escolar”.....	93
4.3.1 A “cultura escolar” e a presença dos surdos.....	97
5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115

REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

Na abordagem da teoria crítica de Bourdieu (2014), adotada neste trabalho, é possível analisar como os sistemas escolares podem perpetuar e legitimar hierarquias e divisões sociais originadas a partir da desigualdade econômica, mas, também, culturais e linguísticas. Nessa linha de estudo, os escritos de Bourdieu enfatizam as relações entre o sistema escolar e a sociedade, a partir de um enfoque cultural.

Dentro desse campo de estudo, encontra-se o tema de pesquisa deste trabalho: a inclusão escolar de alunos surdos. O objetivo geral deste estudo foi investigar a cultura da escola inclusiva na perspectiva de alunos surdos que estudam no âmbito do ensino regular.

Os objetivos específicos do trabalho foram: reconhecer se o objetivo primário da educação inclusiva está realmente acontecendo para os alunos surdos; e quais as dificuldades e/ou facilidades são encontradas nesse processo.

Segundo as políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva que se referem à educação de surdos, há a necessidade de se respeitar o direito linguístico da pessoa surda ao acesso a língua brasileira de sinais (Libras), reconhecida legalmente como língua oficial das comunidades surdas do Brasil. Neste cenário, as políticas públicas educacionais estabelecem que as instituições de ensino devem garantir a organização de educação bilíngue para surdos, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, considerando como língua de instrução educacional a Libras, a primeira língua do surdo, e a língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A partir deste pressuposto, a educação para os alunos surdos ocorreria de forma diferenciada, em respeito à sua singularidade linguística.

As minorias linguísticas formadas por comunidades surdas no Brasil têm o direito de usar a língua de sinais em todas as situações oficiais – conforme a Lei nº 10.436/02 –, inclusive na escola. Mas como ocorre o encontro entre alunos surdos e ouvintes na escola? A teoria de Bourdieu acerca da "violência simbólica", que ocorre quando a língua majoritária subjuga a língua minoritária, serviu de referencial metodológico. Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a "violência simbólica" é exercida dentro dos estabelecimentos de ensino através

da valorização de um único capital cultural e linguístico, isto é, inculcando nos agentes que o único capital cultural e linguístico que tem valor é o da classe economicamente mais favorecida. Os surdos fazem parte de uma minoria linguística, o que favorece a vivência da "violência simbólica" no ensino regular em meio aos ouvintes.

Os alunos que fizeram parte da pesquisa são fluentes em Libras. Importa ressaltar que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, devido à falta de acesso ao som que permite o desenvolvimento da língua oral. A Libras não necessariamente é a língua materna do surdo, pois muitos nascem em famílias de ouvintes, que não dominam Libras¹. No entanto, o desenvolvimento cognitivo do surdo será mais efetivo se ele tiver acesso a uma língua que lhe permita a inserção em uma comunidade linguística. Por isso é preciso que o surdo aprenda, assim que nasce, a língua de sinais do seu país, que no Brasil é a Libras.

Além de serem fluentes em Libras, os surdos que fizeram parte desta pesquisa estudaram desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I em uma escola de educação bilíngue para surdos e, após esse período de escolarização, passaram a frequentar uma escola inclusiva, pública, de anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

A partir dos resultados encontrados, espera-se poder contribuir para melhorar as práticas de ensino para o aluno surdo, a partir das necessidades expressas pelos próprios surdos, ou seja, ajudar os alunos surdos a serem construtores de propostas pedagógicas que os incluam.

A escolha deste objeto de pesquisa nasceu da vivência profissional pessoal com os alunos surdos. Formada em Matemática, habilitada para ensinar em Libras², a prática como professora na área da educação de surdos, desde 1997, suscitou o interesse em contribuir com o ensino e a aprendizagem para além do universo de sala de aula. Nos anos de 2015 e 2016 surgiu a

¹Svartholm (2014, p. 35) adota o termo "primeira língua", para aludir à língua que exerce papel preponderante no desenvolvimento integral da criança surda e que tenha sido por ela aprendida nas interações, de modo natural. A autora afirma que o termo "língua materna" é evitado, pois grande parte dos surdos, 95% são filhos de pais ouvintes que não dominam língua de sinais.

²A certificação de proficiência em Libras.

oportunidade de dar apoio pedagógico³ aos alunos surdos no contraturno da escola inclusiva que frequentam. Os alunos estudam no Ensino Fundamental II e Médio em escola inclusiva e recebem apoio pedagógico no contraturno. No apoio pedagógico, a língua utilizada é Libras e português na modalidade escrita. No ensino regular inclusivo, os professores não dominam Libras. Ensinam em língua portuguesa e o aluno surdo dispõe do auxílio de intérprete de Libras em classe, durante todo o período de aula.

A vivência diária com os alunos surdos foi um dos motivos propulsores na busca de tentar entender, a partir do olhar dos próprios surdos, como a inclusão está acontecendo. Diante disso, surgiu a problematização desta pesquisa: qual a visão dos alunos surdos cuja primeira língua é a Libras, sobre a realidade escolar no Ensino Fundamental II e Médio em um contexto inclusivo? A escola inclusiva, de fato, está projetada para o desenvolvimento desses sujeitos? A escola inclusiva aceita, inclui e respeita a Libras?

A escola, historicamente, está projetada para ensinar vários alunos ao mesmo tempo, em um processo que Carbone (2003) denomina de "ensino simultâneo". O ensino simultâneo exige a organização do espaço e do tempo da escola para que vários alunos progridam nos conteúdos simultaneamente. Para tanto, tornam-se úteis aparatos como livro didático único, aula expositiva e atividades que facilitam a organização das tarefas. O ensino simultâneo faz parte da cultura escolar. Como interagem alunos surdos em uma cultura escolar que visa à homogeneidade, em uma sociedade majoritariamente ouvinte? A necessidade de entender como o aluno surdo vivencia essa experiência, a fim de problematizar e elaborar melhores formas de inclusão, justifica este trabalho.

O trabalho teórico foi constituído por meio de pesquisa bibliográfica em relação à história da educação de surdos, nos estudos de Goldfeld (2002), Strobel e Perlin (2006). A inclusão de alunos surdos tem como referencial teórico a perspectiva de Dorziat (2009). O referencial sobre cultura dos surdos está pautado nas pesquisas de Strobel (2015). A metodologia adotada é a pesquisa crítico-social dos estabelecimentos escolares crítico-reprodutivistas, a partir dos trabalhos de Mafra (2003), Bourdieu (2015) e Dubet (2012).

³Apoio pedagógico tem o propósito de, através de professores bilíngues, auxiliar alunos que estudam em escola inclusiva em suas tarefas e dificuldades escolares.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas tendo como referencial teórico a teoria de Pierre Bourdieu (2013). O autor aponta que, na própria entrevista, quando há um referencial linguístico distinto entre entrevistador e entrevistado, ocorre “violência simbólica”, que pode ser minimizada a partir de certas posturas do pesquisador. No entanto, entrevistar representantes de culturas minoritárias é um meio de desvelar o que pensam aqueles que, por pertencerem a minorias, não são vistos e nem ouvidos pela sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa não tem o objetivo de produzir uma amostra significativa da totalidade de indivíduos, mas sim debater as singularidades e as individualidades que possam indicar opressões escondidas por trás de uma realidade aparentemente homogênea e harmônica. No ensino simultâneo é preciso observar, também, os indivíduos com vivências distintas dentro de uma mesma realidade. Com isso, é possível fazer a crítica ao modo como a totalidade é projetada para, a partir disso, elaborar novas propostas. Entender como alunos surdos vivenciam a inclusão pode ser importante para elaborar novas formas de ensino na educação inclusiva, a partir das necessidades individuais e reais. Os entrevistados que participaram são ou foram alunos da entrevistadora na escola de educação bilíngue para surdos. As perguntas realizadas partiram das seguintes temáticas: trajetória escolar, opiniões e sentimentos sobre a escola inclusiva e a escola de educação bilíngue, planos para o futuro, rotina cotidiana. Para alguns alunos, foi questionado se farão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova anual de avaliação brasileira que certifica o ensino médio e cujo resultado também pode ser usado para o ingresso na universidade.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, CAAE 55140616.3.0000.0107. As entrevistas foram realizadas em Libras. O local foi uma das salas de aula da escola bilíngue onde os alunos surdos recebem apoio pedagógico, em Libras, no turno inverso da escola regular. As entrevistas foram gravadas em vídeo para, posteriormente, serem transcritas. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ANEXOS 1 e 2), a identidade dos entrevistados não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Assim, os nomes dos entrevistados citados neste trabalho são fictícios,

garantindo os princípios de sigilo e anonimato. A escola onde estudam os alunos também não será revelada. Assim, as entrevistas foram realizadas em Libras, gravadas em vídeo e depois traduzidas na língua portuguesa na modalidade escrita.

O presente estudo foi realizado com alunos surdos que estudaram desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I em uma escola de educação bilíngue para surdos. No ano de 2016, quando foram feitas as entrevistas, a idade dos entrevistados variava entre 12 e 20 anos. Os alunos estudavam no Ensino Fundamental II e Médio em uma escola inclusiva e frequentavam apoio pedagógico em escola de educação bilíngue para surdos no contraturno. Todos adquiriram a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

De forma a facilitar ao leitor a compreensão da temática no presente trabalho, esta dissertação foi estruturada e organizada em cinco capítulos, coerentes com os aspectos que se pretende focar. O segundo capítulo tem como escopo entender melhor as práticas educacionais e clínicas de educação de surdos, trazendo um panorama da trajetória histórica e das tendências filosóficas adotadas na educação dos mesmos. O terceiro apresenta as entrevistas e a discussão fundamentada em Pierre Bourdieu. O quarto capítulo aborda as relações entre culturas e estabelecimentos de ensino. Por fim, o quinto apresenta algumas propostas pedagógicas de educação que incluem os surdos.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E AS TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS ADOTADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para melhor entender a atual inclusão dos alunos surdos no contexto escolar, é pertinente apresentar a trajetória histórica, assim como as tendências filosóficas adotadas na educação dos surdos, que podem receber influências de distintas concepções educacionais.

Antes de assomar discussões sobre a educação dos surdos, lembramos que historicamente existia a crença de que esses sujeitos eram pessoas primitivas, incapazes. Assim, não havia escolas para surdos. Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) considerava que todos os processos comprometidos com a aprendizagem ocorriam por meio da audição e conseqüentemente os surdos seriam menos educáveis (CAPOVILLA, 2000). Esta visão segundo a qual o surdo não poderia ser educado persistiu até o século XV.

Como descreve Sacks (1998), na Bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez:

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar ('no princípio era o verbo') (SACKS, 1998, p. 31).

Conforme as regras católicas, surdos não poderiam contrair matrimônio, pois não poderiam se confessar, devido ao impedimento da fala. Supunha-se também que os surdos não teriam acesso à salvação, uma vez que, de acordo com "Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provém do ouvir a palavra de Cristo (*Ergo fides ex audio, auditur autem per verbum Christi*)" (CAPOVILLA, 200, p. 100).

No século XVI poucas foram as mudanças para os surdos, pois ainda se mantinha conduta social marcada por visão pejorativa. Alguns novos olhares surgiram sobre os surdos, a modo de uma perspectiva de normalização, como ato milagroso associado a procedimentos de cura, longe da ideia de qualquer esforço metodológico inscrito no âmbito da educação.

Essa nova panorâmica só começou a ser superada quando apareceram na história os primeiros educadores para surdos⁴. Entre estes educadores de surdos, destaca-se o espanhol Pedro Ponce de León (1520–1584), que contribuiu para encorajar novas perspectivas sobre as possibilidades de aprendizado do surdo. O educador, através de um alfabeto manual inventado por ele mesmo – que servia como instrumento de acesso à língua falada e escrita –, tinha a intenção de fazer os surdos aprenderem a ler – oralmente – e a escrever.

No século XVIII os ideais iluministas repercutiram no debate sobre a importância da língua. Segundo Silva (2002), os filósofos Estevão Bannot de Condillac (1715–1780) e Joseph-Marie Degérando (1772–1842) foram responsáveis por um amplo debate sobre o papel da fala, que acabou escoando na educação dos surdos.

Condillac argumentava que tanto a fala como o gesto – aqui ele citava especificamente os sinais – permitiam o desenvolvimento do pensamento. Degérando, por sua vez, ao considerar que a "linguagem em ação" era ainda rudimentar para promover o desenvolvimento cognitivo, como os gestos usados por surdos, não possibilitava o desenvolvimento desvinculado do real, acarretando um pensamento preso às ideias sensíveis (SILVA, 2002, p. 42).

A filosofia de Condillac foi usada para defender a proposta gestualista ou manualista para ensinar os surdos. A filosofia de Degérando fundamentava o ideário que conceituava os sinais como rudimentares e pobres de significação.

Durante a segunda metade do século XVIII, surge um nome importante para a história da educação dos surdos, o abade Charles-Michel de L'Épée (1712–1789), que ficou conhecido como o "Pai dos Surdos". L'Épée propôs o primeiro projeto de escolarização para surdos, a partir do desenvolvimento de um método pedagógico baseado na comunicação por meio de sinais, motivando os primeiros estudos relevantes sobre a língua de sinais.

Gardou e Develay (2005, p. 35) relatam que L'Épée reagiu à sua maneira ao derrotismo de Jean-Jacques Rousseau, quando o mesmo defendia que aquele que assume no seu cargo de professor a tarefa de educar um aluno

⁴De acordo com Strobel (2015, p. 114), entre os defensores da comunidade dos surdos encontram-se professores ouvintes como Pedro Ponce De León (1520–1584) na Espanha, Charles Michel De L'Épée (1712–1789) na França e Thomas Gallaudet (1787–1851) nos Estados Unidos e professores surdos, como por exemplo, Laurent Clerc (1785–1869) na França e Eduard Huet (1822–1882) no Brasil.

doente e sem valor, muda a sua função de professor para enfermeiro. L'Épée não concordava com alguns filósofos como, por exemplo, Aristóteles, para quem a privação da audição acarretaria em ausência da inteligência e fazia desaparecer a pessoa atrás de sua deficiência.

Segundo Goldfeld, o século XVIII foi relevante para a difusão da língua de sinais:

Considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (GOLDFELD, 2002, p. 29).

No século XVIII a língua de sinais ganhou força e foi sendo aperfeiçoada nos vários países onde foi adotada, entre eles, Estados Unidos, Suécia e França. A maioria dos sujeitos surdos conhecia a arte da escrita, e há indícios de que havia, dentre eles, muitos escritores, artistas, professores e personagens exitosos.

Em 1855, o Conde francês Ernest Huet (1822–1882) aos doze anos ficou surdo em consequência de um sarampo. O Conde trouxe ao Brasil a língua de sinais francesa e apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil.

No dia 26 de setembro de 1857, através da Lei nº 839, assinada por D. Pedro II, foi fundado no Brasil o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que atualmente é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utiliza como língua de instrução a Libras (GOLDFELD, 2002).

O Instituto na época de sua fundação seguia a proposta educacional de Huet, contendo em seu currículo as disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Um dos mais importantes documentos da história da língua de sinais brasileira encontrado até hoje foi publicado no ano de 1873: o "Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos", de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama, ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. O livro apresenta ilustrações de sinais separados por categorias como: animais, objetos, entre outros (BRASIL, 2012, p.26).

No contexto mundial, o ensino dos alunos surdos em língua de sinais, chamado na época de gestualismo ou manualismo, defendido por L'Épée, intercedia para que os surdos aprendessem pela visão o que outras pessoas aprendiam através da audição, despertando defensores e opositores. A corrente antagonista ao gestualismo, que se apresentou de maneira forte, foi o oralismo, uma filosofia que visa desenvolver a capacidade de verbalização em crianças com perda auditiva. O oralismo foi primeiramente defendido pelo alemão Samuel Heinicke (1727–1790).

De acordo com Capovilla (2000, p. 102) a Alemanha do século XIX era intolerante com qualquer outra forma de comunicação que não o alemão falado. Incentivava-se uma identidade cultural única e uniforme. Por isso a corrente filosófica oralista era tão forte nesse país.

Os defensores do oralismo alegavam que a língua de sinais era prejudicial ao desenvolvimento da oralidade, considerada fundamental para o desenvolvimento humano. Apesar das oposições, as línguas de sinais foram bastante utilizadas em todo mundo, até o final do século XIX.

2.1 Um marco histórico: o Congresso de Milão

No ano de 1880, foi realizado um II Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália, com o objetivo de discutir e avaliar a importância de duas tendências distintas na educação dos surdos: o gestualismo, de L'Épée, e o oralismo, de Samuel Heinicke.

De acordo com Strobel e Perli (2006), esse ano foi o clímax da história da educação dos surdos. No encontro, o oralismo foi aceito como proposta educacional de surdos, passando a língua de sinais a ser proibida.

Conseqüentemente, após o congresso, a maioria dos países adotou o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, iniciando uma longa e sofrida batalha para defender o direito linguístico cultural. Somente os Estados Unidos e a Grã-Bretanha rejeitaram a filosofia oralista e continuaram utilizando a língua de sinais. Os alunos surdos passaram por diversas dificuldades, sofrendo com o oralismo.

Durante aproximadamente 100 anos de predominância do oralismo, foram obtidos poucos resultados quanto ao desenvolvimento da fala,

pensamento e aprendizagem dos surdos. Além disso, a surdez era vista apenas em termos clínicos, tendo como atenção o estudo da perda auditiva e o desenvolvimento da oralidade.

A comunicação de surdos, através da língua de sinais, se dava em ambientes resguardados como, por exemplo, no banheiro, no pátio das escolas, nos quartos de internatos antes de dormir e nos pontos de encontros de surdos. Devido a esse fato, a língua de sinais nunca desapareceu, permanecendo como língua na vida dos surdos.

Conforme Goldfeld (2002), o oralismo parte da concepção de surdez como deficiência:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à "não-surdez" (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Naquele momento, acreditava-se que o surdo poderia desenvolver-se como os ouvintes, aprendendo apenas a língua oral. Essa perspectiva destacava a visão clínica da surdez fundamentando práticas que, através da reabilitação da fala e treinamento auditivo, tentavam curar os surdos. Os surdos tiveram de abandonar sua cultura veiculada por meio da língua de sinais, que até então utilizavam, e passaram a ser submetidos às práticas pedagógicas fundamentadas no oralismo.

Semelhantemente ao ponto de vista de Goldfeld (2002), Sacks (1998) alega que a educação do surdo foi reduzida ao ensino da oralização. Os professores surdos foram expulsos, a língua de sinais foi proibida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo Strobel e Perli (2006), o oralismo provocou um atraso na educação de surdos:

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma 'etnocêntrica ouvintista', tendo de imitá-los (STROBEL; PERLIN, 2006, p. 11).

Os surdos enfrentaram várias adversidades, pois os professores surdos da época foram afastados de seus cargos e somente os docentes ouvintes ministravam as aulas, através da proposta oralista, proporcionando um fracasso generalizado na aprendizagem dos surdos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O Brasil, logo após o II Congresso de Milão, adotou gradativamente o método oral puro. Segundo Soares (1999), os dirigentes do Instituto Nacional de Surdos - Mudos da época (1884), decidiram somente oralizar os surdos, pois consideravam um desperdício alfabetizá-los em um país de analfabetos e argumentavam que esse tipo de conhecimento não teria nenhuma aplicabilidade ao ser ensinado a eles. Dessa forma, a educação dos surdos, de acordo com estes dirigentes, tinha a função de tornar os inúteis, – modo como chamavam os surdos nesse contexto – operários hábeis e, conseqüentemente, aumentar o número de produtores.

Assim, no Brasil no ano de 1957 foi proibida totalmente a utilização da língua de sinais no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Essa década é marcada pelo crescimento do poder do método oralista em todo o Brasil, sob a responsabilidade da professora Alpia Ferreira Couto⁵, que, dentro do Centro Nacional de Educação Especial, realizava projetos na área de deficiência auditiva.

Segundo Goldfeld (2002), Alpia Ferreira Couto desempenhou importante papel na educação de surdos em âmbito nacional na década de 1970.

Em 1911, no Brasil, o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002, p.32).

O desconhecimento e a falta de convivência com os surdos provocam prejuízos na cultura da comunidade surda, o empobrecimento da língua de

⁵Alpia Ferreira Couto, trabalhou com surdos numa escola que funcionava dentro da casa de seus pais. No final dos anos 1970 foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

sinais e a falta de acesso às informações sociais. Como resultado da proibição do uso da língua de sinais e a obrigatoriedade do oralismo nos estabelecimentos de ensino, os surdos não conseguiram desenvolver a linguagem oral da forma esperada dentro das escolas. A consequência manifesta foi a não aprendizagem dos conteúdos escolares.

Diante disso, os surdos, durante o tempo em que foram submetidos ao oralismo, lutaram a favor do processo de desouvintização. Denunciaram as práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, buscaram desconstruir as narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais deles mesmos.

2.2 A comunicação total

Já no final da década de 1970, é gestada a concepção da comunicação total. Essa nova abordagem considera que o surdo tem características diferentes do ouvinte, mas, diferentemente dos oralistas, não concebem o aluno apenas como portador de uma doença de ordem médica, que poderia ser eliminada. A surdez deixa de ser vista como uma marca que compromete as relações sociais e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Defensores da comunicação total acreditam que somente o aprendizado da língua oral não é suficiente para o pleno desenvolvimento da criança surda. Segundo Goldfeld (2002, p. 39): "a comunicação total, em oposição ao oralismo, acredita que o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda".

A comunicação total foi desenvolvida em meados de 1960, após o fracasso da filosofia oralista para o nível educacional de grande parte dos alunos surdos. Os professores dessa época começaram a considerar necessária uma articulação do oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação.

Goldfeld (2002) publicou sua opinião criticando essa modalidade mista, dizendo que o maior problema seria a utilização de forma simultânea de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade, que é o português sinalizado. Essa prática – articulação do oralismo com a língua de sinais – recebe também o nome de bimodalismo, que

instiga o uso inapropriado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa. Strobel (2015) relata que essa corrente filosófica gera uma confusão na construção da identidade surda.

Antes de emergir a comunicação total como proposta, em 1960, a língua de sinais já havia começado a ser novamente reconhecida, principalmente depois dos trabalhos do Dr. William Stokoe (1919–2000), linguista americano e professor na Universidade Gallaudet, que retomou o estudo da língua de sinais e apresentou-a como uma língua legítima, com estrutura própria.

No entanto, no final do século XX, os estudiosos perceberam que a comunicação total não centrava sua atenção no que era fundamental para o desenvolvimento da criança surda: os aspectos culturais e a possibilidade de facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Nesse contexto, uma nova proposta de educação bilíngue para surdos viria a possibilitar o total respeito à diferença, como está hoje posto na legislação brasileira:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22º, § 1º).

A educação bilíngue, como proposta para a educação de surdos, surgiu na década dos 1980, a medida que as Declarações Mundiais sobre os Direitos Humanos foram sendo reconhecidas. Desde então, a cultura dos surdos passa a tomar seu lugar na educação de surdos. A linha teórica defende que o aprendizado da língua sinalizada deve preceder o da língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence, conforme Goldfeld descreve:

Há, no entanto duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial do seu país. Entretanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral. Em relação à aquisição da linguagem, o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais. Esta aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p. 43 – 44).

Desta forma, pode-se dizer que, segundo esses autores, é importante que a primeira língua do surdo seja a língua de sinais.

Segundo González, Svartholm e Lissi (2012), a filosofia de educação bilíngue para surdos surgiu em 1980, sendo desenvolvido especialmente na Suécia. No modelo educacional estabelecido por esta filosofia, a língua de sinais é considerada a primeira língua da pessoa surda e é através dela que o surdo aprende a ler e escrever na língua de seu país. O surdo pode também ser oralizado, mas apenas depois de dominar a leitura e a escrita.

Disso se infere que a educação bilíngue para surdos é diferente da comunicação total porque não visa ensinar a língua de sinais concomitante à língua oral. Em outras palavras, enquanto na comunicação total busca-se ensinar ao surdo a língua de sinais e a língua oral de modo concomitante, na educação bilíngue o surdo aprende língua de sinais como primeira língua e, apenas depois de dominar a língua de sinais, terá acesso à língua oral na modalidade escrita e oral.

González, Svartholm e Lissi (2012), também salientam que a língua de instrução na educação bilíngue deve necessariamente ser a língua de sinais, a qual a pessoa surda deve ter acesso desde que nasce.

Svartholm (2014) mostra que, apesar de poder abarcar o ensino da fala, na educação bilíngue a língua de sinais é valorizada como primeira língua e língua de instrução:

O modelo para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas onde a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, não falada, da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é. A fala, contudo, não é excluída do ensino. Ao invés disso, ela tem outro papel diferente do papel que tem sido atribuído na educação de surdos. Nesta perspectiva bilíngue, a fala é considerada principalmente como um complemento à LS e à língua escrita, não como um meio para a aprendizagem da língua como tal. Desta forma, fala e leitura labial são vistas principalmente como modos de praticar conhecimentos já existentes sobre a língua (SVARTHOLM, 2014, p. 36).

De acordo com Goldfeld (2002), no Brasil a educação bilíngue para surdos começou a ser disseminada e estudada na década de 1980, quando as professoras Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes – especialistas em

linguística portuguesa –, iniciaram pesquisas sobre a língua brasileira de sinais e a educação dos surdos.

Na década de 1980, o Ines, fundado em 1857 por Huet, vinha cumprindo a função institucional de produção, desenvolvimento e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo território nacional. Ainda foi criado no Brasil, no ano de 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), entidade sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar as oportunidades socioculturais, profissionais e educacionais das pessoas surdas. A partir da atuação dessas duas instituições, várias cidades brasileiras passaram a regularizar a Libras na década de 1990.

2.3 A educação bilíngue para surdos

De acordo com Capovilla (2000), o primeiro país a efetivar a educação bilíngue para surdos foi a Suécia, no ano de 1981. Foi também o primeiro a reconhecer politicamente os surdos como uma minoria linguística com direitos políticos assegurados à educação em língua falada e de sinais.

Segundo Svartholm (2014), desde que a educação bilíngue para surdos foi adotada na Suécia, a língua de sinais passou a ser ensinada logo que o surdo nasce. A autora destaca a importância de que surdos possam conviver com pessoas que dominem a língua de sinais. Nas escolas de educação bilíngue para surdos, professores devem dominar tanto a língua de sinais, quanto serem capazes de ensinar a segunda língua na modalidade escrita por meio da língua de sinais. A sala de aula deve permitir uma comunicação visual. A escola onde os surdos estudam deve ser espaço de interações onde todos possam desenvolver a língua de sinais de modo a poder com ela expressar e aprender conceitos mais complexos. Para isso, é preciso oportunizar o máximo desenvolvimento da língua de sinais levando em conta as diferenças entre os próprios surdos.

Apesar de a proposta ser chamada de educação bilíngue, conforme explica Quadros (2015), há uma diferença entre educação bilíngue para estudantes que aprendem dois idiomas e educação bilíngue para surdos:

Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais

cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidos é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos (QUADROS, 2015, p. 192).

A educação bilíngue no Brasil propõe que o surdo se comunique fluentemente na Libras, e na modalidade escrita na língua oficial de seu país. De acordo com o descrito no artigo 15º do Decreto nº 5626/05⁶, "o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental".

Atualmente, de alguma forma, as três abordagens mencionadas sobre a educação de surdos neste trabalho – a oralista, a comunicação total e a educação bilíngue –, coexistem, com seguidores de todas elas nos diferentes países. Percebe-se, ao estudar a trajetória da história educativa dos surdos, uma visão limitada focalizada nos esforços de tornar os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes, oferecendo uma "cura" à perda auditiva, ao invés de contemplar os aspectos culturais, da língua de sinais e da identidade surda, de modo a buscar formas renovadas de ver e trabalhar com a educação de surdos.

No Brasil, a educação bilíngue para surdos passou a ser assegurada pelas políticas públicas, junto à política de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, de modo que se faz importante entender o que é inclusão e como ela afeta a educação de surdos.

2.4 A política e os documentos legais sobre a educação inclusiva para alunos surdos no ensino regular

A palavra "inclusão" é considerada polissêmica – reúne vários significados –, que se manifestaram mais expressivamente em meados dos anos de 1990, gerando algumas polêmicas. A inclusão passou, em alguns contextos, a ser identificada ou apresentada como sinônimo da palavra integração. De acordo com Sasaki (1997, p. 43), é inevitável que os termos – inclusão e integração – sejam falados e escritos com diversos sentidos por

⁶Decreto nº 5626/05, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

diferentes pessoas. Mas ao mesmo tempo em que a integração traz consigo a ideia de que as pessoas com necessidades especiais devem modificar-se segundo os fundamentos vigentes nos estabelecimentos de ensino, os processos de inclusão postulam modificações nos estabelecimentos de ensino com a finalidade de atender a todos os alunos, garantindo igualdade de oportunidades.

Paralelamente a essas polêmicas relacionadas à conceituação da palavra inclusão, há duas formas de conceituar e compreender a surdez, uma primeira, com a perspectiva clínica-terapêutica, que visa principalmente a integração dos surdos. Neste tipo de inserção a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência. Quando é observada a surdez, exclusivamente sob o ponto de vista biológico, dentro da corrente filosófica clínica-terapêutica, ela é pensada como sendo uma falta, portanto, considera-se o aluno surdo deficiente. Segundo Skliar (1997), a filosofia clínica-terapêutica reconhece os surdos como objeto de única e constante preocupação em desenvolver a aprendizagem da língua oral, como se isso acarretasse na consequência direta da sua integração ao mundo dos ouvintes.

Já a segunda concepção, a socioantropológica, objetiva a inclusão desses sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito dos estabelecimentos de ensino, enfatizando os direitos humanos e a equiparação de oportunidades. A visão socioantropológica concebe a surdez como uma diferença cultural, ou seja, os surdos são vistos como um grupo com língua e cultura específicas. Conforme Strobel (2008), o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e à cultura própria, e é nesta perspectiva que este estudo se insere. A linha socioantropológica parte do princípio de que os surdos compartilham uma língua de sinais e valores culturais, *habitus* e modos de socialização próprios, cujo fator aglutinante é a língua de sinais. Leva-se em consideração o grau da perda auditiva, mas não se procura a cura da surdez. Nessa perspectiva, são as relações sociais e culturais que constituem os sujeitos, e é isso que precisa ser trazido também para o seu ensino escolar. Esta concepção está em consonância com a definição de surdez presente no Decreto nº 5626/05, que conceitua que a surdez precisa ser reconhecida pelas

suas características culturais manifestadas especialmente por meio de sua língua natural:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2005, Art. 2º).

O decreto, ao reconhecer que a pessoa surda é aquela que interage com o mundo de outras formas, manifesta a concepção socioantropológica, que vem sendo utilizada para referendar a inclusão de alunos surdos no ensino regular.

A inclusão escolar foi impulsionada por discussões internacionais e pactuada por representantes de vários países, motivados por garantir o respeito pelas características específicas de cada estudante. Consequentemente, a inclusão tem como objetivo atender a diversidade, tratando de forma heterogênea os que são desiguais, em razão das suas características pessoais. Nos casos específicos dos alunos surdos, deve-se garantir o acesso à cultura surda e à língua de sinais.

Essas diretrizes pactuadas estão presentes em dois documentos internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca (1994) contempla que a escola inclusiva tem como um de seus princípios fundamentais que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Com a necessidade da universalização da escola, a inclusão escolar passou a ser definida como uma educação de qualidade para todos os alunos, com diferenças educacionais, ou não, no mesmo ambiente educativo. A partir de então, os sujeitos anteriormente afastados do processo social começaram a ser mais evidentes à comunidade escolar. "Educação para todos", "Educar na diversidade", "Respeito às diferenças" tornaram-se os grandes lemas das políticas educacionais. Com isso, surgiu a necessidade de reformulação de currículos, avaliação, formação de professores e implantação de políticas que permitissem esse sistema.

No entanto, será que o acolhimento de toda a diversidade pela escola garante, por si só, a educação igualitária? Bourdieu e Champagne (2015)

explanam sobre a forma que a escola está organizada, revelando que esta organização não garante uma educação igualitária a todos os envolvidos no ambiente escolar,

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos o "funcionalismo do pior") como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 247).

Assim, fazendo uma correspondência com a teoria de Pierre Bourdieu (2014), e o que a Declaração Salamanca (1994) propaga, observa-se que a educação inclusiva não é um processo a se desenvolver com o foco somente nas pessoas e nos seus impedimentos, mas algo mais amplo. Deve haver uma preocupação com as alterações feitas no ambiente e nas barreiras para que as pessoas com necessidades especiais tenham sua participação assegurada na sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994) aponta algumas linhas de ações específicas, buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação dos surdos, muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos. Segundo a linha de ação da referida Declaração, no Capítulo II, Artigo 21º, os surdos devem ter atendimento específico:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 18).

O presente documento considera que um dos temas mais específicos da educação de surdos é a questão de sua língua natural. Assim sendo, para que haja inclusão dos alunos surdos, o reconhecimento das políticas de educação de surdos, tendo como símbolo maior a língua de sinais, é o ponto primordial para garantir uma condição de equidade de desenvolvimento de conhecimento entre alunos surdos e ouvintes.

No Brasil, os de 1990 não foram diferentes do contexto internacional. O sistema educacional estruturou-se segundo as discussões internacionais – Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) –, impulsionando a redação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 – e da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)⁷.

Ainda nesse contexto histórico, também, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas, foi elaborado o Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e reconhece a educação bilíngue como uma política linguística e educacional.

Já na observância da Lei de Diretrizes e Bases, lê-se que os educandos com necessidades educacionais especiais devem estar "preferencialmente" incluídos nas escolas regulares, mas também haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades. Segundo o documento, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, a Educação Nacional Brasileira compõe-se de dois níveis de educação: a Educação Básica, constituída de três etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Educação Superior. As modalidades da educação podem ser: Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio); Educação Profissional ou Técnica; Educação Especial; e Educação a Distância (EAD).

A presente pesquisa foi realizada com alunos estudantes de uma escola inclusiva, egressos de uma escola de educação bilíngue para surdos. Desta forma, os mesmos estudaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, em uma escola que tem seu Projeto Político Pedagógico organizado conforme a Deliberação nº 02/2016, do Estado onde a pesquisa foi realizada, e que no Artigo nº 20, retrata o seguinte:

⁷Segundo a Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial/MEC o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", é resultado do amplo processo de discussão promovido pelo Grupo de Trabalho - Portaria Ministerial nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC (INCLUSÃO, 2008, p.1).

A instituição de ensino de Educação Especial, além do atendimento às normas de regulação, supervisão e avaliação e aos requisitos estabelecidos no Art. 13 desta Deliberação, deverá apresentar, ainda: I – Projeto Político-Pedagógico e Regimento ajustados às necessidades e especificidades dos estudantes da Educação Especial; II – direção, equipe técnico-pedagógica e professores habilitados em Educação Especial; III – recursos, ajuda e apoio intensos e contínuos, currículo e sistema de avaliação compatível às especificidades de seus estudantes (PARANÁ, 2016, p. 12 - 13).

Assim, compreende uma escola de educação básica na modalidade de educação especial. Importa ser destacado neste cenário que a comunidade surda aspira por uma escola regular com proposta de educação bilíngue, sendo ela desvinculada da educação na modalidade especial, ou seja, que eles sejam reconhecidos como minoria linguística, e não com alunos da educação especial.

Assim, os alunos que fizeram parte desta pesquisa, ao concluírem o quinto ano na escola de educação bilíngue para surdos, ingressaram em uma escola inclusiva de ensino Fundamental II e Médio, que funciona de acordo a Deliberação nº 02/2016, Artigo nº 15:

A instituição de ensino garantirá, em seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento, o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, zelando pela qualidade do ensino e da aprendizagem. § 1º Para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais, professores especialistas em Educação Especial, tradutor ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento (PARANÁ, 2016, p. 10).

Assim, para melhor entendimento do contexto geral das leis que regem a educação inclusiva, foco do presente estudo, estruturou-se uma tabela com as principais Leis e Documentos Mundiais, Federal – Brasileiros – e Estadual que abordam a educação de alunos surdos.

1857 – Lei Nº 939	Lei de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines
1988 – Constituição Federal	Lei fundamental e suprema do país, que também pode ser chamada de Carta constitucional.
1990 – Lei Nº 8.069	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1990 – Declaração Mundial de Educação	A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em

para Todos	Jomtien, na Tailândia.
1994 – Declaração de Salamanca	Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.
1996 – Lei Nº 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial.
1999 – Convenção da Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001.
1999 – Decreto Nº 3.298	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências.
2002 – Lei Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005 – Decreto Nº 5.626/05	O decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2010 - Lei Nº 12.319	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.
2015 – Lei Nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016 – Deliberação Nº 02	Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Tabela 1. Tabela das principais Leis e Documentos Mundiais, Federal – Brasileiros – e Estadual que abordam a sobre a inclusão dos alunos surdos.

Uma questão importante é o estabelecimento da diferenciação entre escola bilíngue para surdos, educação especial e escola inclusiva. A comunidade surda, como já foi mencionado, não quer que a escola bilíngue para surdos seja considerada educação na modalidade especial, pois isso remete à concepção clínica-terapêutica. Portanto, é importante identificar os significados da educação bilíngue, educação especial e da inclusão para alunos surdos no ensino regular, a partir de dois importantes documentos: o Decreto nº 5626/05 e a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

2.5 Os significados da educação bilíngue e educação inclusiva para alunos surdos no ensino regular

Em 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), produziu um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Neste documento, a educação bilíngue para surdos significa a inclusão de surdos e ouvintes no mesmo espaço, com coexistência entre língua de sinais e língua portuguesa.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras – desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p.16).

A política de educação inclusiva para surdos, procedendo dessa forma na sua efetivação, pode reduzir a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem assegurar que cada uma assuma seu lugar de permanência para os grupos que as utilizam, mantendo, assim, a hegemonia do português nos processos educacionais. Com isso, é possível que apenas com a presença de intérprete de língua de sinais na escola se cumpra a lei, não havendo a necessidade de professores surdos e maiores modificações com a finalidade de atender a todos os alunos.

A inclusão é considerada um momento posterior à integração, visto que a transformação desejada não é mais a dos alunos surdos, mas sim do sistema educacional, que deve reestruturar-se e organizar-se para dar resposta às necessidades de todos os estudantes. Caso os estabelecimentos de ensino reduzam a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola, não se garantirá aos surdos a equiparação de oportunidades e será mantida a hegemonia do português nos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, o Decreto nº 5626/05, que dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas, no artigo 22º, assegura que:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do

atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005, Art. 22º).

Segundo o Decreto, ao ser reconhecido o *status* linguístico da língua de sinais e o seu valor como peculiar das subjetividades das pessoas surdas, considera-se que os alunos surdos devam ter seu processo educacional nessa língua, isto é, que a língua de instrução nos estabelecimentos de ensino seja a Libras.

Assim, respeitando os fundamentos da educação bilíngue e considerado as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que solicitam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, abre-se a possibilidade de escolha por uma educação de surdos que não seja restrita à rede regular de ensino.

Com o intuito de elucidar a importância da Libras para os alunos surdos em um contexto escolar inclusivo, apresenta-se, a seguir, uma imagem que demonstra a percepção de um dos líderes da comunidade surda na cidade em que o estudo se insere.

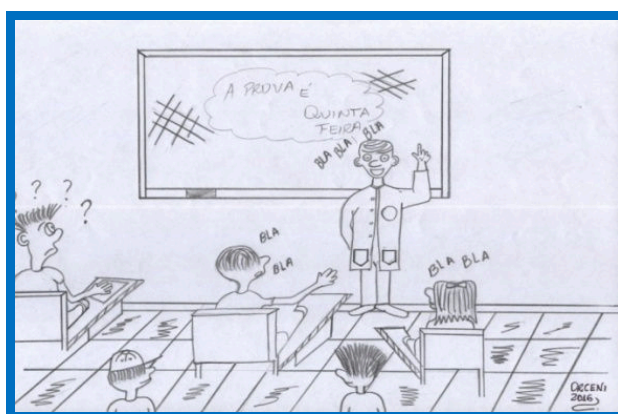


Figura 1: Percepção sobre a educação inclusiva. Orceni Antunes de Matos, professor surdo, 2016.

Diante dessa percepção, pode-se compreender como é difícil, para os alunos surdos enquanto minoria linguística, estarem inseridos em um contexto escolar de ensino regular, em que a maioria dos envolvidos utiliza uma língua de instrução que não é a sua.

A possibilidade de os sujeitos surdos estudarem em escolas de educação bilíngue destinada a eles é uma solicitação da comunidade surda e

foi um pedido apresentado em 1999, pelos próprios surdos, que se reuniram no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre (RS).

Essa solicitação resultou em um documento intitulado "A educação que nós queremos" (1999), amplamente divulgado entre eles e nas organizações governamentais e não governamentais do país. O documento retrata os anseios da comunidade surda por uma educação em escolas de surdos em Libras. O documento produzido pelos surdos tem o objetivo de subsidiar propostas políticas nacionais e estaduais para educação de surdos.

Conforme descrito no documento denominado "Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008)", o qual trata da educação de surdos como inclusão, o surdo tem direito a atendimento educacional especializado:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS –, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 16).

Embora com maiores esclarecimentos sobre educação bilíngue para surdos, o documento ainda permite interpretação dúbia quanto às línguas envolvidas no processo de escolarização, deixando algumas brechas para que o português se sobressaia à Libras e que o surdo estude com um professor que não domine Libras, dispondo apenas da ajuda de um Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).

Cabe, nesse momento, ponderar acerca da visão defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), aplicada aos

alunos surdos, que deveria estar em concordância com a Declaração de Salamanca (1994). Essa declaração reconhece a língua de sinais como uma diferença linguística existente no interior dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a política atribui à Libras um caráter instrumental, como se fosse apenas um instrumento de ensino, o que suscita a necessidade de proporcionar à língua o sentido de interação, convívio e integração na escola e fora dela.

Desta forma, se a Libras não for aceita como língua, no discurso constitutivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), ela vai ser usada no interior dos estabelecimentos de ensino sem haver um questionamento sobre o valor de sua presença e de uma educação voltada para surdos estabelecida com base nessa língua.

De acordo com Dorziat, Araújo e Soares (2015, p. 338), é de fundamental importância o reconhecimento da língua de sinais como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas.

No Decreto nº 5626/05, a primeira menção ao conceito de inclusão, ocorre no Artigo 22º, o qual descreve que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Art. 22º).

Esse artigo alude sobre uma das temáticas mais importantes do Decreto, já que aborda sobre a garantia do acesso à educação bilíngue para os alunos surdos. Segundo esse conteúdo, as escolas de educação bilíngue são espaços reconhecidos como abertos a surdos e a ouvintes, resultando a igualdade de oportunidades educacionais para todos. Nesta escola o acesso à Libras deve ser garantido na escola inclusiva, em uma perspectiva de ensino regular para os surdos em oposição ao ensino especial.

O Brasil, a cada dez anos, promulga uma lei que estabelece o plano nacional de educação, com metas e estratégias a serem cumpridas no prazo de dez anos. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é uma organização composta de movimentos sociais, entidades governamentais e não governamentais para elaborar o plano de educação. A CONAE de 2010 precedeu a promulgação do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024, aprovado como Lei nº 13.005/14.

O movimento surdo em defesa das escolas e classes bilíngues, que participou da CONAE 2010, manifestou-se contrário à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

Segundo Campello e Rezende (2014), na CONAE de 2010 representantes da comunidade surda propôs a criação e a manutenção de escolas bilíngues para surdos. Entretanto, das onze propostas da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. As lideranças governistas alegaram que a escola para surdos seria segregacionista. A luta da comunidade surda tem sido a defesa da criação e manutenção de escolas bilíngues para surdos, sem que estas sejam consideradas educação na modalidade especial. Esta defesa vai de encontro às políticas governistas, as quais visam o fechamento de escolas de surdos, substituindo-as por inclusão de surdos na escola regular. Alguns embates entre comunidade surda e governos têm ocorrido na defesa das escolas de surdos. Em 2011, a Diretora de Política de Educação Especial, Martinha Claret, afirmou que o Ines seria fechado até 2011. A comunidade surda se mobilizou para defender a manutenção do Ines, fazendo passeatas e movimentos nas redes sociais.

Em reportagem da Revista da Feneis, Garcèz (2011) relata que nos dias 19 e 20 de maio de 2011 mais de quatro mil pessoas foram à Brasília protestar contra a proposta do MEC, que visava fechar escolas e colocar os alunos surdos na escola inclusiva.

Inserir a educação de surdos na modalidade especial também acaba por ser um meio de inserir surdos na escola inclusiva, uma vez que a Declaração de Salamanca, que orienta as políticas educacionais, preconiza a inclusão das pessoas deficientes na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação, sob a forma de Lei nº 13.005/14, foi aprovado em 2014, contemplando apenas parte da reivindicação da luta histórica do movimento surdo, na Meta 4.7:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24º e 30º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (PNE, 2014, p. 56).

Pode-se afirmar que a Lei contemplou em parte a reivindicação do movimento surdo. Embora tenha mencionado a educação bilíngue para surdos e não tenha inserido a educação de surdos em educação especial, manteve precedente para que toda a educação de surdos se desse em escolas inclusivas, o que pode acarretar o fechamento de escolas bilíngues para surdos, como o Ines, por exemplo.

Entretanto, no que se refere ao respeito, reconhecimento de disseminação da Libras, o movimento surdo vem logrando êxito.

O Decreto nº 5626/05 e a Lei Federal nº 10.436/02, marcaram as conquistas das comunidades surdas brasileiras, que lutam para ter acesso ao conhecimento por meio da Libras e o direito à igualdade de oportunidades em relação aos demais cidadãos.

No entanto, percebe-se que o discurso pelo reconhecimento da diversidade presente na Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), estabelece empecilhos – atribui somente um caráter instrumental à Libras –, o que inviabiliza o diálogo com as comunidades surdas brasileiras, às quais historicamente foi negado o direito de decisão sobre a sua educação.

2.6 A contextualização dos estabelecimentos de ensino para surdos na cidade em que o estudo se insere

Na cidade em que o estudo foi realizado, há uma escola que oferece escolarização de educação bilíngue para surdos e três escolas inclusivas, uma

com escolarização que compreende Ensino Fundamental II e Médio, uma com curso técnico em Magistério e outra com Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Aqui serão descritas as duas instituições de ensino que oferecem escolarização aos surdos que foram entrevistados neste estudo.

A escola de educação bilíngue para surdos atende à comunidade surda da cidade em que o estudo se insere⁸ e da região, oferecendo ensino que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. A escola tem a Libras como a primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Oferece também apoio pedagógico no contraturno do ensino regular, para alunos no Ensino Fundamental II e Médio, com propósito de, através de professores bilíngues, auxiliar alunos que estudam em escola inclusiva em suas tarefas e dificuldades escolares. Portanto, atende no contraturno alunos surdos que estudam na escola inclusiva para surdos e ouvintes.

A proposta de educação bilíngue, nesta comunidade escolar, surgiu após uma série de reflexões que culminaram com a criação de uma escola que oferecesse aos surdos condições igualitárias de acesso ao conhecimento, sendo respeitados em suas diferenças linguísticas, históricas, sociais e culturais. Através das lutas empreendidas pela comunidade de surdos, professores da escola bilíngue e alunos surdos, da cidade onde o estudo se insere, conseguiram se destacar, por ser uma das primeiras cidades do estado do Paraná que oficializou a língua de sinais. A oficialização da Libras nesse município ocorreu no ano de 1996, através da Lei municipal nº 2.055 e, no estado do Paraná, adveio com a publicação da Lei estadual nº 12.095/98.

A escola, junto com a comunidade surda, almejou de várias formas cumprir com seu papel social, garantindo aos surdos o direito à educação, ao uso da Libras e ao respeito pela sua cultura.

Com a aprovação da lei que reconhece a língua de sinais como uma língua e conseqüente implantação da proposta bilíngue na escola, o surdo passou a ser reconhecido como sujeito pertencente a uma minoria linguística.

⁸As fontes coletadas possuem somente fins científicos, por essa razão, foi mantido o anonimato dos estabelecimentos de ensino. Por se tratar de uma comunidade pequena, a divulgando desses dados facilitaria a identificação dos envolvidos e poderia ferir o que foi proposto ao comitê de ética. Diante disso, optou-se por manter o anonimato dos estabelecimentos de ensino.

Foram criadas escolas para privilegiar as reais capacidades das pessoas surdas e a inclusão destas na sociedade em que estão inseridos. A escola de educação bilíngue para surdos tem suporte financeiro através de convênios com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), Secretaria Municipal de Educação do Município Sede (SMED), Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e promoções sociais.

A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, tendo em seu quadro funcional direção, coordenação pedagógica, professores, professores de Libras, instrutores e equipe técnica, composta por: psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social, Agentes I⁹ e Agente II¹⁰.

Tendo em vista que todos os alunos surdos que fizeram parte desta pesquisa estudaram na escola de educação bilíngue até o 5º ano, importa esclarecer que nesta escola, junto ao ensino da Libras – que é uma disciplina integrante do currículo escolar desta escola – são realizados debates com os alunos acerca das correntes teóricas que defendem a cultura surda. Além disso, parte do corpo docente da escola é composto por professores surdos. Todos os professores, equipe pedagógica e funcionários da escola dominam Libras, desde diretor até merendeira.

Debates teóricos sobre a cultura surda e a importância da Libras são abordados em sala de aula, já que fazem parte do currículo escolar. Uma importante autora que discute cultura surda e cuja produção teórica subsidia os debates é a pesquisadora surda Karen Strobel, a qual define cultura surda da seguinte maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2015, p. 29).

Assim, Strobel retrata a cultura surda como sendo algo incorporado pelo povo surdo que participa das comunidades surdas. A comunidade surda pode

⁹O agente educacional I tem a seu encargo os serviços de conservação, manutenção, preservação, segurança e da alimentação escolar do estabelecimento de ensino.

¹⁰O agente educacional II é o profissional que atua nas áreas da secretaria, biblioteca, laboratório de Informática e laboratório de Química, Física e Biologia do estabelecimento de ensino.

ser composta por surdos e ouvintes, sendo estes os familiares, professores, intérpretes e amigos que participam e compartilham interesses comuns em uma localidade, em lugares como associações de surdos, federações de surdos, escolas, dentre outros. O povo surdo reporta aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local:

Mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer laços (STROBEL, 2015, p. 38).

Nessa perspectiva, cultura surda e língua de sinais são referências do povo surdo. Por isso, no âmbito da educação inclusiva, uma das formas mais apropriadas de olhar o surdo é como autor e ator de uma cultura minoritária, formada por usuários de uma língua natural, que é a Libras.

De acordo com Strobel (2015), a língua de sinais se torna essencial para a transmissão da cultura surda. Os surdos possuem identidades surdas¹¹ e desenvolvem sua própria cultura como resultado ocasionado pela forma de comunicação partilhada. Experiência visual, língua de sinais, artes visuais, família, literatura surda, política, materiais e vida social e esportiva são elementos da cultura surda. Uma das primeiras peculiaridades da cultura surda é a experiência visual, ou seja, a utilização da visão como meio de comunicação. Por isso, os surdos percebem o mundo de maneira diferente.

A literatura surda, contada em língua de sinais, é uma importante peculiaridade da cultura surda, abrangendo a transmissão de contos, lendas, fábulas, poesias, peças de teatro e piadas. A literatura surda geralmente relata a experiência dos surdos, muitas delas envolvendo direta ou indiretamente a opressão exercida pelos ouvintes sobre os surdos.

Outra característica marcante da cultura surda é a vida social que se compõe de festas, atividades esportivas realizadas nas associações de surdos e os casamentos endogâmicos¹². No âmbito da comunidade surda há uma quantidade significativa de casamentos entre os surdos.

¹¹Conforme Gladis Perlin (2011), a afirmação das identidades surdas não decorre imediatamente da condição biológica do não ouvir, mas funda-se em uma série de pressupostos políticos, culturais e históricos que permitem aos sujeitos surdos novas, e possíveis, representações, significações e categorias sociais.

¹²Endogâmico é uma palavra formada com raízes gregas e significa "pessoas casadas da mesma casta, vila, tribo ou outro grupo social". Seus componentes lexicais são: *endo* (interior) e *gamos* (casamento).

Os membros da comunidade crêem, tal como os membros de outras minorias culturais, que o casamento deve ser com outro membro pertencente à mesma minoria: o casamento com uma pessoa ouvinte é totalmente desaprovado. Ou seja, ainda permanece, implicitamente, o medo do preconceito (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 576).

Assim, os surdos acabam estimulando uma postura endogâmica, característica própria dos grupos minoritários e estabelecendo de certa forma um distanciamento em relação aos ouvintes, com o intuito de manter a evolução e transmissão de sua cultura.

Já no reconhecimento da escola inclusiva, verificou-se que esse estabelecimento se localiza muito próximo da escola de educação bilíngue para surdos.

Em conversa com professores da escola inclusiva, eles explicaram que a escolha por essa escola foi efetivada pelas direções das unidades de ensino da época, juntamente com o Núcleo Regional de Educação (NRE), tendo, como uma das principais justificativas da escolha, a proximidade física de ambos, com a finalidade de facilitar a parceria pedagógica e garantir uma educação de qualidade para os alunos surdos, na continuação de sua trajetória escolar.

Os alunos surdos da escola de educação bilíngue que fizeram parte desta pesquisa, na maioria, são filhos de famílias carentes financeiramente¹³ e residem em bairros distantes da escola, que se localiza no centro da cidade. Para os mesmos se deslocarem de suas casas até esse estabelecimento de ensino, por meio de transporte coletivo, necessitam de muito tempo. Por esse motivo, permanecem um período em cada escola, de modo que a proximidade de ambas se torna mais viável. Assim, no município onde o estudo foi feito, há duas escolas para surdos. A escola bilíngue para surdos atende apenas à comunidade surda. A escola inclusiva atende alunos surdos e ouvintes, mas oferece intérprete em língua de sinais a fim de que possam ser incluídos alunos surdos.

A comunidade escolar dessa escola é caracterizada por alunos que residem em vários bairros da cidade e pertencem a todas as classes sociais, apresentando uma significativa disparidade financeira entre os alunos.

¹³Conforme dados obtidos através da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola de educação bilíngue para surdos.

A escola inclusiva oferece três períodos de ensino. O período matutino conta com 11 turmas de Ensino Médio seriado, atendendo aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. No período vespertino são atendidas 11 turmas de anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos. O período noturno atende 03 turmas de Ensino Médio.

A equipe da escola inclusiva é formada por diretor geral, diretor auxiliar, professores pedagogos, professores, agentes educacionais e Tradutores e Intérpretes de Libras/Português (Tils¹⁴).

A escola inclusiva trabalha com os alunos surdos desde 1996, sendo que, nos dois primeiros anos, atendeu aos surdos sem a presença do Tils. Este profissional começou a atuar junto aos alunos surdos incluídos nesse estabelecimento de ensino a partir do ano de 1999, com a finalidade de auxiliar no processo de comunicação entre surdos e ouvintes, pois estão inseridos na política de "Inclusão Educacional" do Estado do Paraná.

A SEED/DEE – PR, se ajustando à Deliberação 02/16, dispõe de serviços de apoio pedagógico especializado no contexto regular de ensino. Trata-se de um serviço de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais. Os Tils prestam apoio especializado aos alunos surdos regularmente matriculados no Ensino Fundamental II e Médio.

Assim, a escola inclusiva para surdos funciona como polo, onde todos os alunos surdos do município e da região que estejam nesses níveis de ensino devem matricular-se. O Governo Estadual, conforme Instrução n° 003/2012 (SEED/SUED), disponibiliza um profissional Tils para cada série que contar com alunos surdos matriculados.

No início, as práticas de interpretação pelos Tils foram feitas muitas vezes em caráter voluntário. Somente começaram a ser reconhecidas após a aprovação da Lei n° 12.319/10, que instituiu a profissão do Tils. Essa lei representou uma vitória, pois a partir dela os Tils passaram a ser respeitados como profissionais em espaços públicos e privados.

Segundo Nogueira e Borges (2013), até o momento há uma inadequada formação desses profissionais:

¹⁴A Lei n° 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Tils).

Uma característica importante do Brasil que "dificulta" a atuação do ILS é que sua formação se dá, normalmente, em cursos livres, de maneira amadora e se completa quando de sua atuação. São poucos os cursos superiores para formação de ILS e destes, alguns ainda em fase de implantação. Boa parte dos profissionais que atuam como ILS surgiu das relações familiares com pessoas surdas e, também, dos ambientes religiosos (NOGUEIRA; BORGES, 2013, p. 48).

Diante dessas observações, a formação do Tils é fundamental, pois uma instrução adequada possibilita ao profissional ter melhor aproveitamento das informações que surgem em sala de aula, uma vez que o Tils se depara com tempo real para fazer interpretação entre duas línguas diferentes e com características culturais particulares.

A partir da Instrução n° 008/2016 (SEED/SUED), a escola inclusiva recebeu "Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Atendimento Educacional Especializado (AEE)" –, visando complementar a escolarização curricular dos estudantes surdos. De acordo com a instrução mencionada, a sala de recurso tem como objetivo:

Assegurar aos estudantes surdos, matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino, o Atendimento Educacional Especializado, em contraturno, em complementação à escolarização, possibilitando aos estudantes surdos o acesso ao currículo, como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, no ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sendo a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado parte dos contextos de aprendizagem explícitos no Projeto Político Pedagógico e em parceria com os professores das disciplinas curriculares (PARANÁ, 2016, p.2).

A proposta entrou em vigor no ano de 2017 em todo o Estado do Paraná. O plano de ação pedagógica, conforme essa instrução, deve ser elaborado visando à complementação da escolarização, como construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, no ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A Libras será a língua de instrução (PARANÁ, 2016).

Essa iniciativa do poder público estadual, de oferecer Sala de Recursos Multifuncionais para a área da surdez, pode ter o interesse de enfraquecer as escolas bilíngues, pois tirando os alunos que frequentam o apoio pedagógico

nessas escolas, conseqüentemente reduz-se o número de alunos, acarretando enfraquecimento da comunidade surda.

Quando se trata de garantir uma educação inclusiva para alunos surdos, deve ser levado em consideração o respeito à diferença linguística e cultural. Fazendo uma correspondência entre a proposta de educação inclusiva para surdos e a teoria de Bourdieu (2015a), certamente não basta diminuir as distâncias geográficas, se não forem diminuídas as distâncias simbólicas. Caso aconteça a valorização de uma única cultura na escola, os alunos surdos não terão igualdade de oportunidades em relação aos demais, pois seu capital cultural e linguístico não será respeitado, gerando uma desigualdade no seu desenvolvimento social, cultural e econômico.

3 A METODOLOGIA: PIERRE BOURDIEU E AS ENTREVISTAS

Neste capítulo é apresentada a fundamentação da opção metodológica do trabalho, que teve como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, elaborada segundo os fundamentos de Pierre Bourdieu. O capítulo divide-se em três partes. Inicialmente expõe reflexão sobre a metodologia fundamentada na perspectiva de Pierre Bourdieu. Após, aborda a descrição das pessoas entrevistadas e, por fim, traz uma explicação de como foram realizadas as entrevistas e a categorização, juntamente com a redação na íntegra das mesmas.

A pesquisa exposta neste trabalho é classificada como qualitativa, pois enfatiza os processos sociais e seus significados, considerando a realidade estudada como socialmente construída. Ao mesmo tempo, no lugar de pressupor relação de exterioridade ontológica entre sujeito e objeto, a pesquisa qualitativa localiza o pesquisador no mundo. Dessa forma, as verdades são construídas levando em consideração o tempo e o espaço em que participantes estão inseridos. A compreensão desses sentidos socialmente construídos é elaborada a partir de grande diversidade.

Em vista disso, conforme Luna (1999), para o levantamento de dados se faz necessário, em primeira instância, realizar uma pesquisa bibliográfica para, posteriormente, o pesquisador conseguir estabelecer contatos com pessoas que sejam capazes de fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações utilizáveis. O objetivo do investigador é conseguir informações que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica.

Assim, neste trabalho, a complementação foi feita através de entrevista semiestruturada e teve como referencial teórico a teoria de Pierre Bourdieu (2013). Segundo este autor, as entrevistas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Na entrevista semiestruturada, articulam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, nas quais a pessoa entrevistada tem a possibilidade de desenvolver o tema proposto. Por outro lado, o investigador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas e desenvolvê-las num contexto similar ao de uma conversa informal.

O papel do pesquisador é o de conduzir, quando achar pertinente, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais, para

esclarecer questões que não ficaram compreensíveis, ou para ajudar a restabelecer o contexto da entrevista.

De acordo com Bourdieu (2013, p. 529), o pesquisador precisa ter cuidado, no momento da entrevista, para não gerar constrangimento por utilizar uma comunicação que não seja compreendida pela pessoa entrevistada, devido às diferenças de capital linguístico, ou seja, as diferenças linguísticas que caracterizam certos grupos. Os estudos de Bourdieu e Champagne (2015) apontam que a fala das classes dominantes é considerada mais correta e é mais valorizada que a dos menos favorecidos. Se o entrevistador deixar entrever a sua posição de classe dominante na entrevista, irá gerar uma "violência simbólica", pois o entrevistado poderá se sentir constrangido, violentado, humilhado.

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2010), a expressão "violência simbólica" presente nos escritos de Bourdieu, refere-se ao processo pela qual a classe economicamente mais favorecida impõe sua cultura aos da classe economicamente desfavorecida, ou seja, a "violência simbólica" garante a continuidade das desigualdades sociais:

[...] uma violência simbólica que se exerce com a cumplicidade tática dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la (BOURDIEU, 1997, p. 22, *apud* GONÇALVES e GONÇALVES, 2010, p. 59).

Por essa razão, quando o pesquisador possuir o capital linguístico das classes economicamente mais favorecidas e a pessoa que é entrevistada não, é preciso diminuir a "violência simbólica", buscar o entendimento e a horizontalidade. Ou seja, é necessário que o pesquisador se coloque no lugar da pessoa entrevistada.

Por outro lado, há casos em que pesquisador e entrevistado pertencem a um mesmo grupo. Nesses casos, é preciso que o entrevistador se coloque no lugar dos interlocutores da pesquisa – que neste trabalho são os surdos –, não participantes do mesmo grupo, pois, de acordo com o modo que conduzir a entrevista, questões importantes poderão deixar de ser ditas, por já serem pressupostas de conhecimento de entrevistador e entrevistado. Bourdieu mostra o exemplo de um pesquisador e de um entrevistado que faziam parte do mundo das artes dramáticas e que, por isso, não comentaram certas

questões que seriam importantes para a pesquisa destes contextos, por ambos pressuporem que tudo já era sabido.

Para se alcançar uma pesquisa de qualidade, é necessário selecionar as pessoas que serão entrevistadas, sendo que, na medida do possível, esses indivíduos já sejam conhecidos pelo pesquisador ou apresentados a ele por outras pessoas do mesmo convívio.

Ao entrevistador, é relevante considerar que pessoas fazem parte de uma singularidade, que cada um tem uma história de vida diferente e sua própria identidade. As perguntas devem ser feitas considerando a sequência do pensamento do indivíduo, ou seja, buscando dar continuidade no diálogo e encaminhando a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado.

Para se alcançar uma narrativa natural e espontânea, muitas vezes não é interessante realizar uma pergunta direta, mas sim estimular que o entrevistado relembre parte de sua vida. Desse modo, o pesquisador estimula a memória.

Por outro lado, a estratégia de intervenção na entrevista, que Bourdieu (2013) toma de empréstimo o método de perguntas e respostas elaborado por Sócrates, denominada maiêutica, e é uma das medidas preventivas contra os efeitos das estruturas na relação social de pesquisa. A estrutura exerce efeito negativo, por exemplo, quando, ao invés de conseguir as declarações reais dos entrevistados, o entrevistador apenas recebe respostas fictícias, devido às abordagens ingênuas “cujas perguntas forçadas e artificiais produzem coisas fictícias que elas acreditam registrar” (BOURDIEU, 2013, p. 537-538, tradução nossa)¹⁵.

As perguntas que o entrevistador faz ao indivíduo geram a consciência, nos entrevistados, de que as suas verdadeiras opiniões estão por debaixo dos resíduos culturais, difundidos na mídia e nas representações sociais, utilizadas e valorizados em dado espaço social. A entrevista, para Bourdieu, pode gerar uma tomada de consciência, tanto para o entrevistado, quanto para o entrevistador.

¹⁵“cuyas preguntas forzadas y artificiales producen íntegramente los artificios que creen registrar” (BOURDIEU, 2013, p. 537-538, versão original).

Bourdieu (2013) ainda aponta algumas sugestões práticas sobre como fazer a transcrição da entrevista, que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa:

Uma transcrição fonética que inclui as notas necessárias para restituir todo o perdido no passo da oralidade a escritura, ou seja, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, a mímica e toda a postura corporal, etc (BOURDIEU, 2013, p. 540, tradução nossa)¹⁶.

No contexto desta pesquisa, tratando-se de surdos e de situação de interlocução com o uso da língua de sinais, o cuidado que se teve foi o de filmar a entrevista, visando captar as expressões faciais e a linguagem corporal. Embora houvesse na entrevista interação com a mesma forma de comunicação, a língua de sinais, a "violência simbólica" mesmo assim poderia surgir do fato de se tratar de um ouvinte que domina Libras entrevistando um surdo.

As entrevistas contaram, inicialmente, com cinco questões semiestruturadas que puderam gerar outras perguntas complementares. As perguntas norteadoras foram: 1) Descreva a sua trajetória escolar até aqui; 2) Qual a sua visão sobre a educação dos surdos? (diferença entre as escolas de educação bilíngue para surdos e as escolas inclusivas); 3) Como é sua interação com professores e alunos na escola inclusiva? 4) Você gosta de estudar na escola inclusiva? Por quê? 5) Como é o seu dia-a-dia?

Buscou-se, através do ponto de vista dos alunos surdos, conhecer se há ou não dificuldade e respeito às diferenças em relação ao surdo em uma escola inclusiva.

3.1 As pessoas entrevistadas, as entrevistas e a categorização

O presente estudo foi realizado com alunos surdos – sujeitos essenciais nesta pesquisa –, que estudaram desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I em uma escola de educação bilíngue para surdos. Esses alunos adquiriram a Libras como primeira língua e, após, passaram a estudar no

¹⁶"Una transcripción fonética provista de las notas necesarias para restituir todo lo perdido en el paso de la oralidad a la escritura, es decir, la voz, la pronunciación, la entonación, el ritmo, el lenguaje de los gestos, la mímica y toda la postura corporal, etcétera" (BOURDIEU, 2013, p. 540, versão original).

Ensino Fundamental II e Médio em uma escola inclusiva. No ano de 2016, quando foram feitas as entrevistas, a idade dos entrevistados variava entre 12 e 20 anos.

No ano de 2016 a escola de educação bilíngue para surdos atendia 90 alunos, dentre os quais 27 frequentavam a escola bilíngue no contraturno e também Ensino Fundamental II e Médio em escola inclusiva para surdos e ouvintes. Dentre os 27 estudantes de escola inclusiva, 7 tinham Libras como primeira língua. Assim, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, foram realizadas 7 entrevistas semiestruturadas, fundamentadas na perspectiva de Bourdieu (2013), como já foi descrito anteriormente.

Dentre os entrevistados, apenas uma aluna é filha de pais surdos e adquiriu a língua de sinais com a família e, conseqüentemente, comunica-se além do âmbito escolar em língua de sinais. Uma segunda aluna é filha de pai ouvinte e mãe surda, mas, segundo relatos da própria estudante, adquiriu de forma abrangente a língua de sinais no convívio escolar. Os demais alunos, filhos de pais ouvintes que não possuem conhecimento sobre a língua de sinais, só adquiriram a mesma na interação com a comunidade escolar.

O estabelecimento de ensino que oferece escolarização com proposta de educação bilíngue para surdos disponibiliza, de forma gratuita, aulas semanais de Libras para familiares de alunos e demais interessados. Conforme narrativas da coordenação dessa escola, a maioria das famílias não demonstra interesse em aprender a língua de sinais. Um dado importante sobre a caracterização desses alunos entrevistados é que somente uma aluna do Ensino Fundamental tinha os critérios de inclusão – estudou desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I em uma escola de educação bilíngue para surdos –, adquiriu a Libras como primeira língua e à época da pesquisa estudava no Ensino Fundamental II em uma escola inclusiva.

Mediante o exposto, pode-se entender essa diminuição de alunos estudando nas escolas bilíngues para surdos como um reflexo da implementação da política de inclusão, que se fortaleceu a partir de 1990, surgindo uma nova realidade dentro do sistema escolar para a educação de surdos.

Os demais alunos, todos estudantes do Ensino Médio, contribuíram também de forma significativa com o trabalho, relatando suas experiências, dificuldades e/ou facilidades no processo de escolarização, mostrando que se encontram em tempos que pedem mudanças sociais ao conviver com o novo.

Com a finalidade de respeitar as regras do comitê de ética já reportado, foram criados nomes fictícios para os alunos envolvidos no estudo. Inicialmente, optou-se por números. Após análises posteriores, percebeu-se que, por abordar experiências vividas, representações, significados e percepções dos alunos, seria mais adequado utilizar nomes aleatórios de pessoas, ficando, assim, mais próximo do real.

O quadro abaixo resume informações sobre os alunos envolvidos no estudo.

Alunos	Sexo	Escolaridade	Faixa etária	Nasceu surdo	Filiação	Família sabe Libras	Convive com a comunidade surda
Ana	F	1° EM	18 anos	sim	Pais ouvintes	Não	Escola e associação de surdos ¹⁷
Maria	F	3° EM	19 anos	sim	Pais ouvintes	Não	Escola e associação de surdos
Paulo	M	3° EM	20 anos	sim	Pais ouvintes	Não	Escola e associação de surdos
Clara	F	1° EM	16 anos	sim	Mãe surda e pai ouvinte	Mãe	Escola e associação de surdos
Julia	F	3° EM	17 anos	sim	Pais ouvintes	Não	Escola e associação de surdos
Lucas	M	1° EM	16 anos	sim	Pais ouvintes	Não	Escola e associação de surdos
Rosi	F	6° EF I	11 anos	sim	Pais surdos	Pais	Escola e associação de surdos

Tabela 2. Tabela desenvolvida através dos dados coletados no ano de 2016.

As entrevistas aconteceram em uma das salas de aula da escola que tem como proposta a educação bilíngue para surdos. As perguntas foram efetuadas em Libras pela pesquisadora – que tem formação em licenciatura em Matemática assim como, de Tradutora e Intérprete de Libras/ Português –. As entrevistas foram empreendidas no final do mês de junho, durante o mês de

¹⁷As associações são espaços de reunião, confraternização, mas também de interação dos surdos com seus pares em todos os setores da vida social.

julho e início do mês de agosto de 2016. Salienta-se, ainda, que no momento da entrevista só permaneceram na sala a pesquisadora e a pessoa entrevistada.

Antes de iniciar a entrevista, foi realizado esclarecimento sobre como iriam ser feitas as perguntas, que tratariam sobre a trajetória escolar, com o objetivo de investigar a cultura da escola inclusiva na perspectiva de alunos surdos que estudam no âmbito do ensino regular. As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos cada.

O registro das entrevistas foi realizado também pela pesquisadora, logo após a efetivação das mesmas, de modo a garantir registro mais perto possível da íntegra e buscando reproduzir todos os detalhes de gestos, expressões faciais, dentre outros fatores importantes para a análise. Tomou-se também o cuidado de assistir várias vezes as gravações, para certificar e observar todos os detalhes, que foram reproduzidos de acordo com o referencial teórico de Bourdieu (2013) e Marcuschi (2003). Cabe ressaltar que o registro escrito foi feito de acordo com a estrutura da gramática da Língua Portuguesa, que é diferente da estrutura da Libras. Portanto, foi feita uma tradução do discurso de Libras para o Português na modalidade escrita.

As gravações foram usadas apenas para registrar e, após o registro escrito, descartadas. Não foram mostradas para ninguém, visando preservar a privacidade das pessoas entrevistadas, visto que todas são ou foram alunos da entrevistadora na escola de educação bilíngue para surdos.

A categorização das entrevistas foi feita a partir do fio condutor do referencial teórico abordado, no que diz respeito ao campo de estudos sobre os estabelecimentos de ensino. Foram categorizados os estudos que enfatizam as relações reprodutivistas entre o sistema escolar e a sociedade, a partir da abordagem de Bourdieu (2014) e com base na concepção sociocultural dos estabelecimentos escolares.

A noção de capital cultural presente na teoria reprodutivista de Bourdieu (2014) não está sobreposta neste estudo com a finalidade de fazer uma analogia entre a inclusão escolar de alunos surdos e a desigualdade de classes sociais, conforme se apresenta originalmente nos estudos do autor. Neste estudo, a noção de capital cultural foi elaborada no sentido de estabelecer relações entre a inclusão escolar e a "violência simbólica" que pode ocorrer

dentro dos estabelecimentos de ensino, quando uma língua majoritária subjuga uma língua minoritária.

Dessa forma, as 7 entrevistas realizadas com os alunos surdos foram divididas em 3 grupos, que ficaram intitulados da seguinte forma: a diferença cultural e linguística dos surdos na escola; a igualdade de oportunidades no interior dos estabelecimentos de ensino; e a cultura predominante no âmbito escolar.

3.1.1 A diferença cultural e linguística dos surdos na escola regular

No final do século XX, através de uma ruptura epistemológica, a surdez ultrapassou o campo discursivo das deficiências e da patologia para ocupar um lugar no campo dos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística e da educação, como um tema novo a desencadear cada vez mais interesse por parte de militantes e investigadores nessa área. Após essa ruptura epistemológica, a abordagem sobre a educação de surdos passou a despertar o interesse em aprofundar discussões a respeito de questões como identidades surdas, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos.

Ao constatar essas novas identidades surdas, se faz necessário estabelecer atribuições às diferenças delimitadas na área atual de lutas e resistências das comunidades surdas, que buscam condições igualitárias de acesso ao conhecimento científico e respeito de suas diferenças linguísticas, históricas, sociais e culturais.

Dessa forma, buscou-se, através do ponto de vista dos alunos surdos, conhecer se há ou não dificuldade no desenvolvimento da inclusão dos envolvidos com base no respeito às diferenças, em uma escola inclusiva. A noção de capital cultural, elaborada por Bourdieu (2014) e o estudo de Mafra (2003) sobre os estabelecimentos escolares, serviram como fontes de análise e questionamento sobre a inclusão do surdo na escola regular.

Bourdieu (2015b) afirma que em uma sociedade hierarquizada e injusta como a atual, o capital cultural é desigualmente distribuído.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes

classes, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais quanto às teorias do "capital humano" (BOURDIEU, 2015b, p. 81).

Em torno a essa análise, Bourdieu também aponta que na sociedade hierarquizada, nem todas as famílias possuem o capital linguístico para se apropriar e se identificar com os conhecimentos escolares. Portanto, alguns alunos, pertencentes às classes economicamente mais favorecidas, terão mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte dos conhecimentos escolares em casa.

As pesquisas deste sociólogo revelam que existiria uma semelhança entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais economicamente mais favorecidos, pois, nestes, há muitas gerações se acumulam conhecimentos disponibilizados pela escola. Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, exigindo de todos o que só alguns detêm, não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social, econômica e cultural.

Assim, o sistema escolar, ao invés de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as desigualdades de capital cultural e linguístico de seus alunos.

Conseqüentemente, seria importante trazer, para o debate desta questão, o tema cultura, assim como cultura surda. Via de regra, costuma-se descrever que a cultura faz parte do povo e de seus costumes, compreendendo modos de vestir, comidas, língua, crenças, em suma, práticas sociais e manifestações. No entanto, cultura é também um conceito polissêmico.

Segundo Eagleton (2011, p. 54), cultura pode ser: "o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico". Assim, ainda de acordo com Eagleton (2011, p. 59), [...] "seria estranho dizer de três pessoas que constituem uma cultura, mas não de trezentas ou três milhões". Historicamente cultura tem relação com a forma como as pessoas produzem coletivamente a própria existência através do trabalho, que é determinado por condições externas. As condições externas

podem ser naturais, como o clima, a vegetação, o relevo e o ambiente em geral, ou histórico-sociais, como a economia e as relações de troca e distribuição. Minorias são os grupos que constituem as classes dominadas. Quando as minorias se unem pelo direito de grupos culturais, como as feministas, por exemplo, acabam se desunindo enquanto classe social dominada. Passam a lutar por especificidades do próprio grupo cultural e acabam deixando de lutar por uma causa que une a todos os grupos dominados.

O educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (2009, p. 75) refere-se que “todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam”. De outra forma, para Freire (2009, p. 76), a cultura “são instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o seu mundo”. As culturas produzem sentidos que estão contidas em histórias, memórias e imagens e com os quais se pode identificar e construir identidades.

A comunidade surda constrói sua identidade por meio de experiências visuais, ou seja, a identidade surda é construída por meio da língua de sinais, que é espaço-visual. Logo, o papel do visual, no desenvolvimento da pessoa surda, vincula-se diretamente ao respeito à diferença, uma vez que essa diferença gera a necessidade de um processo educativo singular.

Do ponto de vista de Perlin e Miranda (2003), para comunidades surdas a:

experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Portanto, segundo a ideia citada, a cultura surda se manifesta através de experiências visuais e da língua de sinais.

A escola bilíngue para surdos tem como ponto de partida e como língua de instrução a língua de sinais, valorizando e abarcando a comunidade surda. Na escola inclusiva, diferentemente, o surdo passa a ser inserido em uma escola para ouvintes, com uma cultura majoritariamente ouvinte. Para

compreender a interação entre cultura surda e cultura da escola, faz-se importante aludir aos estudos sobre cultura e escola. Para isso, é ilustrativa a distinção que Mafra (2003) apresenta sobre “cultura na escola”, “cultura da escola” e “cultura escolar”.

A “cultura na escola” se voltaria particularmente para as questões relativas aos diferentes grupos culturais existentes no espaço escolar, suas marcas identitárias e os modos como interagem entre si e com a cultura hegemônica no cotidiano. Os surdos incluídos podem ser desfavorecidos, pois o arbitrário cultural dominante, presente nas escolas inclusivas, pode beneficiar um grupo seletivo de alunos.

Os alunos surdos que estudam em escolas inclusivas não conseguem apreender os mesmos códigos culturais que a escola valoriza e o aprendizado para eles vem a ser mais difícil. Por isso, o discurso de igualdade que a escola inculca pode não se confirmar na prática.

Podem-se reconhecer essas desigualdades de capital cultural e linguístico, apontados nos estudos de Bourdieu (2014) e de Mafra (2003), no discurso de Ana, estudante surda do 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública com proposta inclusiva:

[...] na inclusão os professores não respeitam e não se preocupam com isso, pois a língua que é privilegiada na escola inclusiva é a língua portuguesa (ANA, 06/06/2016).

[...] é a língua deles que está sendo falada na escola, isso torna mais fácil para eles e mais difícil para nós surdos aprendermos (ANA, 06/06/2016).

A escola evidencia-se como instrumento de produção de desigualdades de oportunidades e, em se tratando da educação inclusiva de surdos, logo, a linguagem é o primeiro instrumento de poder:

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos ser somente compreendidos, mas obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos (BOURDIEU, 1994, p. 161).

Se na escola predomina a cultura dos ouvintes, os alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais, quando ingressam na escola regular inclusiva, não usufruem das mesmas oportunidades que os demais alunos, pois seu capital linguístico não corresponde ao que é valorizado na escola.

Procedendo dessa forma, o sistema escolar inclusivo determinaria limites ao acesso e pleno aproveitamento dos alunos surdos, pois exigiria deles o que não têm, ou seja, conhecimento cultural e linguístico necessário para se desenvolver de forma satisfatória para o processo de transmissão de uma cultura culta.

Essa exigência escolar, anteriormente mencionada, foi denominada por Bourdieu como uma "violência simbólica", pois institui o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos demais segmentos sociais. Essa "violência simbólica" aparece na fala de Paulo e Clara, outros dois alunos entrevistados:

[...] existem muitos problemas que precisam ser resolvidos e ajustados para que haja uma inclusão de verdade. O principal deles é a aceitação da cultura surda, em especial da língua de sinais (PAULO, 22/06/2016).

A escola inclusiva não nos respeita, não acredita que somos capazes de aprender e desenvolver quanto os ouvintes (CLARA, 22/06/2016).

Também na perspectiva sociológica sobre desigualdade, François Dubet (2012) mostra que a escola reproduz as desigualdades sociais. Para que permaneça a ideia de que existe uma igualdade de oportunidades na sociedade liberal, são aprovadas diversas leis e adotadas diversas medidas para que ocorra uma diferença no desenho do contrato social. Como exemplo aponta-se a política de inclusão social, que permite mais oportunidades, mas não pode garantir uma posição social melhor para os envolvidos, porque as competências meritocráticas valorizadas na escola não são favoráveis aos mais desprotegidos.

Para os alunos surdos que estão presentes nas escolas regulares inclusivas, como foi visto nas falas anteriormente citadas, para garantir uma educação de boa qualidade não basta estar na escola regular, é preciso que se respeite a língua do surdo. As entrevistas serão a seguir descritas na íntegra.

3.1.1.1 Entrevista com Ana

Quando foi entrevistada Ana era uma jovem de 18 anos que residia com um dos seus irmãos mais velhos em uma cidade do oeste do Paraná. O pai e a mãe se separaram, constituíram outras famílias e seu pai foi morar em "*Ciudad*

del Este" no Paraguai. Ela e o irmão passaram a receber recursos financeiros fornecidos pelo pai. Cursava o 2º ano do ensino médio quando deu a entrevista e afirmou pretender concluir seus estudos e trabalhar como massoterapeuta.

- *Como e quando você começou a estudar?*

Foi um pouco confuso esse início, pois minha família queria me matricular em uma escola de ouvintes e não sabiam que existia escola de surdos, na verdade, ficaram sabendo no momento em que foram realizar a matrícula. Então, meus pais tiveram que escolher a escola para me matricular. Foi bem complicado para mim também, pois nunca tinha encontrado uma criança surda igual a mim, mas eles escolheram a escola de educação bilíngue para surdos e comecei a estudar aprendendo sinais, o que foi muito bom.

- *De onde era sua família?*

Minha família morava no Paraguai, mas tenho muitos familiares em São Paulo. Eu nasci em Foz do Iguaçu, mas precisei viajar várias vezes para São Paulo por problemas de saúde. Estudei na escola de educação bilíngue para surdos, do 1º ano ao 5º ano.

- *Você considera que aprendeu rápido a língua de sinais?*

Sim, muito rápido, junto com os colegas e professores surdos e ouvintes.

((A aluna ainda neste momento retomou a primeira pergunta e continuou explicando))

No ensino fundamental II fui estudar em uma escola inclusiva da cidade, até o 9º ano. Iniciei o ensino médio técnico em Magistério em outra escola também inclusiva da cidade, mas desisti e voltei para fazer o ensino médio normal na primeira escola.

- *Por que você desistiu do magistério?*

Tinha muitas notas vermelhas, o ensino era muito pesado ((difícil)), não estava conseguindo acompanhar porque tive muitas faltas na época, já que precisei viajar várias vezes para tratamento de saúde. Tinha muitos atestados e voltei para a primeira escola inclusiva onde estudo até hoje, no 2º ano do ensino médio.

- *E a sua saúde, como está neste momento?*

Sim, tudo bem.

- *Qual era sua visão sobre a educação dos surdos?*

((A aluna respondeu imediatamente e com veemência que a inclusão é ruim e que a escola de educação bilíngue para surdos é melhor)). A escola bilíngue ajuda, explica as coisas, os conteúdos, o que está acontecendo para os surdos. A escola inclusiva também explica, tem tarefas, mas o ensino é voltado para os alunos ouvintes, não para os surdos.

- *Na sua opinião, os surdos aprendem na inclusão?*

Não, o surdo não aprende, porque a língua que tem mais importância na escola inclusiva é a Língua Portuguesa, e nessa circunstância o surdo sai sempre perdendo. Poucas pessoas valorizam a Libras *((Percebeu-se na fala da aluna um tom de queixa e tristeza na afirmação))* e para nós ela é fundamental. Nós somos capazes de aprender, mas encontramos a barreira da comunicação que não nos deixa progredir nos estudos. A

inclusão hoje não está contribuindo para que tenhamos uma educação de qualidade.

- *Os professores respeitam a língua de sinais?*

Não, não respeitam.

- *Como é a interação em língua de sinais com professores e colegas?*

Eu não tenho quase nada de contato em Libras, com os colegas ouvintes nem com os professores.

- *Como eles - os professores - explicam para vocês, surdos, os conteúdos?*

Dão-nos tarefas e pedem para usarmos o livro didático. Penso que os professores usam muito o livro didático: ler o livro, copiar e responder! A interação só ocorre pelo intérprete. Os professores dão mais atenção para os ouvintes, não se preocupam se nós estamos com dificuldades, ou se estamos aprendendo. O uso do livro didático não contribui para nossa aprendizagem!

- *Reforçando a pergunta, como é a interação em Libras com os colegas?*

Tenho poucos amigos, mas a maioria são surdos, é claro! No intervalo das aulas é o melhor momento, quando encontro os surdos das outras salas, conversamos, comemos e brincamos. Alguns alunos ouvintes querem ficar juntos nos intervalos, só para nos provocar. Gosto desse momento. Na sala é muito chato, não consigo interagir como gostaria.

- *Percebi que você não gosta de estudar na escola inclusiva. Estou certa?*

Não, não gosto. O maior problema da escola inclusiva é a dificuldade de comunicação. Não há uma comunicação de verdade! Não há respeito com a língua de sinais, isso faz com que nós não desenvolvamos, não aprendamos como deveríamos, temos prejuízo na aprendizagem se comparados com os ouvintes. Com uma comunicação deficiente nós não conseguimos aprender os conteúdos de uma forma mais aprofundada, como os alunos ouvintes aprendem. É a língua deles que está sendo falada na escola, isso torna mais fácil para eles e mais difícil para nós surdos aprendermos.

- *Os surdos aprendem com a mesma metodologia de ensino que os ouvintes?*

Penso que não, porque a língua é diferente, os surdos aprendem em Libras e através do visual, os ouvintes através do Português, que não é visual, é auditivo. Na inclusão os professores não respeitam e não se preocupam com isso, pois a língua que é privilegiada na escola inclusiva é a Língua Portuguesa.

- *Como é o seu dia a dia na escola e fora dela?*

((De imediato a aluna respondeu que na sua rotina ela almoça e vai para a escola de educação bilíngue para surdos)). Na escola bilíngue, realizo as tarefas e trabalhos propostos pelos professores da escola inclusiva.

- *No período da manhã e tarde que atividades você realiza?*

Pela manhã eu estudo em uma escola inclusiva e a aula inicia às 07h30min. Temos um horário de aulas antes e depois do intervalo e, quando finalizam, vou para casa, e já são 11h50min.

- *Tem tradutor e intérprete de Libras (TILS) em sua sala de aula?*

((A aluna sacudiu a cabeça positivamente)).

- *Como é o relacionamento entre o intérprete de Libras e os professores?*

Eu não vejo nenhum relacionamento, ficamos em um canto da sala de aula como se o intérprete fosse responsável por nós. Não estamos incluídos, estamos presentes na escola inclusiva.

- *Quais os pontos positivos e negativos que você identifica na escola inclusiva?*

Não tem pontos positivos, só negativos ((Identificou-se neste momento que a aluna foi muito contundente nesta resposta)). A forma que a inclusão está sendo realizada hoje torna inviável para os surdos acompanharem e progredirem nos estudos. Estamos perdendo muito. Na escola inclusiva não há respeito pela língua de sinais e por nossa cultura.

- *Quais são seus projetos para a sua vida profissional?*

Eu tenho um desejo muito grande para meu futuro profissional. Quero estudar massoterapia e minha família me apoia nessa escolha, o que me deixa muito feliz. São quatro as áreas que quero trabalhar como massoterapeuta: a primeira área é com crianças doentes na UTI, quero ajudá-las através das massagens. A segunda é ajudar as mulheres gestantes que estão com algum problema de saúde, também dentro dos hospitais. A terceira na área da estética corporal e a quarta área que quero me dedicar é estética facial. Tenho intenção em me especializar nessa profissão, principalmente trabalhar com crianças doentes na UTI, além que o salário é muito bom!

- *Você acha que a escola inclusiva pode ajudar neste projeto de ser massoterapeuta?*

Não! Pensando melhor, talvez um pouco, já que a escola inclusiva vai me ajudar a adquirir o certificado de conclusão do ensino médio, e ela que vai me fornecer. Penso que preciso concluir o ensino médio para prosseguir nos meus estudos e começar a trabalhar no que eu quero, por isso realizo todas as atividades e trabalhos propostos pelos professores da escola inclusiva. Estas atividades acontecem no contraturno, junto com a professora que trabalha apoio pedagógico na escola educação bilíngue para surdos.

- *Você gostaria de aprender mais sobre os conteúdos trabalhados na escola inclusiva?*

Eu gostaria de aprender mais sobre os conteúdos de todas as disciplinas, queria me aprofundar mais nos conceitos trabalhados em sala, mas tenho dificuldade em aprender da forma que é ensinado metodologicamente na escola inclusiva. O ensino é voltado para os alunos ouvintes priorizando sua língua, no caso, o Português falado.

- *Se você pudesse escolher entre a escola de educação bilíngue para surdos e com proposta inclusiva, qual escolheria?*

Com certeza a com proposta de educação bilíngue, porque ela ajuda a realizar as tarefas, entende como o surdo aprende, respeita o surdo e também porque tenho contato com outros surdos maiores e menores. A própria interação com professores surdos e ouvintes é diferente, tudo em língua de

sinais é mais fácil e quero enfatizar que a interação entre os surdos é muito importante para seu desenvolvimento.

- *Como eram ensinados os conteúdos na escola com proposta bilíngue para surdos?*

Eu estudei todas as disciplinas do currículo em língua de sinais, era maravilhoso! Conseguia absorver o conteúdo de forma mais clara e profunda, fazia mais sentido para mim.

- *Você gostaria de contar alguma história que aconteceu com você na escola com proposta inclusiva ou bilíngue?*

((A aluna suspirou, mexeu os ombros e respondeu)). Eu quero deixar claro que nós surdos somos capazes, queremos aprender e nos esforçamos para isso, mas na inclusão encontramos a barreira da comunicação. As pessoas precisam aceitar de verdade a língua de sinais (ANA, 06/06/2016).

3.1.1.2 Entrevista com Paulo

Paulo é o filho caçula da família. Desde pequeno, foi rodeado de mimos e atenção. À época da entrevista estava com 20 anos, estudava no 3º ano do Ensino Médio e trabalhava como jovem aprendiz no setor administrativo, em um Centro de Educação Infantil (CMEI), próximo de sua residência. Importante destacar que sua irmã mais velha fez curso de sinais, mas, segundo Paulo, não se comunicam em Libras.

- *Fale sobre a sua trajetória escolar até os dias de hoje:*

Minha mãe me conta que demorou em perceber que eu era surdo, só com o tempo ela começou a reparar que me chamava e eu não olhava. A partir deste momento, ela começou a fazer testes para comprovar se eu realmente tinha alguma dificuldade auditiva. Numa ocasião, ela encheu um balão e estourou atrás de mim e eu nem percebi. Naquele dia ela marcou horário com um médico especialista para confirmar minha perda auditiva e, após a consulta, realizei alguns exames que comprovaram que eu era realmente surdo. Meus pais já conheciam a escola de educação bilíngue para surdos e decidiram me matricular nela.

No começo eu tive dificuldade, aprendi sinais devagar, não queria ficar na escola, não entendia direito o que estava acontecendo, nunca tinha estado com crianças iguais a mim, nunca tinha visto alguém fazendo sinais, já que meus pais só falavam comigo oralmente. Mas com o tempo fui desenvolvendo normalmente. Reprovi no 1º e no 5º ano. Nesses dois anos eu não estudava porque não queria sair da escola bilíngue, sabia que se passasse teria que mudar de escola, me sentia acolhido na escola bilíngue, protegido, tinha medo do novo. No 6º ano fui estudar em uma escola inclusiva, e não gostei, chorava todos os dias porque não queria ir para a escola. Com o tempo fui me acostumando, amadureci e fiquei melhor. Fui trabalhando isso em mim, hoje já estou bem melhor, estudo no 3º ano do ensino médio.

- *Você fará o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) esse ano?*

Não, eu não fiz a inscrição, acho que não é o momento. Pretendo esperar um pouco, ainda tenho muita dificuldade na redação, como vou fazer o Enem?

- *Qual o seu ponto de vista sobre a educação dos surdos?*

A escola de educação bilíngue para surdos é melhor. Na escola inclusiva o surdo ainda é visto como deficiente. É difícil! A maioria dos professores não aceita os surdos e não gosta da sua presença em sala de aula, alguns se sentem incomodados e outros se mostram indiferentes a nós. Temos intérprete na sala de aula, mas mesmo assim não conseguimos aprender de forma satisfatória. Existem muitos problemas que precisam ser resolvidos e ajustados para que haja uma inclusão de verdade. O principal deles é a aceitação da cultura surda, em especial da língua de sinais.

- *Como é a interação em língua de sinais com os alunos e professores na escola inclusiva?*

Essa pergunta é difícil de responder. Alguns alunos tentam se aproximar, são curiosos, mas na verdade, não gostam de ficar perto de nós. Quanto aos professores, a interação é mais difícil. Há muito que fazer para a aceitação da língua de sinais, que, aliás, acima de tudo, é uma língua. Nós surdos precisamos esforçar-nos para mostrar à sociedade a importância da língua para a comunidade surda.

- *Gostaria que você falasse um pouco como é o seu dia a dia.*

Eu acordo às 06h e vou para o ponto de ônibus às 06h30min. Chego na escola e encontro com os meus amigos e fico conversando. Quando bate o sinal para iniciar as aulas, os ouvintes nos avisam, porque não tem sinal luminoso na escola, só sonoro. Na sala de aula tem intérprete. Eu estudo um pouco e depois vou para o intervalo encontrar novamente com os surdos, retorno à sala para assistir as últimas aulas e volto para casa. Chegando em casa almoço e vou trabalhar. Trabalho em um CMEI perto da minha casa. À noite fico em casa, faço minhas tarefas, jogo vídeo game ou vou para a academia.

- *Quais são os seus projetos para o futuro?*

Eu estou pensando, mas ainda não decidi bem o que quero fazer. Penso em fazer alguma coisa relacionada com arte, desenho ou talvez queira ser mecânico. Preciso pensar mais sobre esse assunto, não sei direito.

- *Você acha que a escola inclusiva está ajudando nesse sonho?*

Acredito que não.

- *Quais os pontos positivos e negativos que você percebe na escola inclusiva?*

Um ponto positivo da inclusão é mostrar que o surdo é capaz e que há como existir uma troca de conhecimento entre ouvintes e surdos em sala de aula. Um ponto negativo que posso enumerar é a forma que o Português na modalidade escrita é ensinado na escola inclusiva. Nós temos dificuldade de aprender, porque para nós é uma segunda língua e para os ouvintes é a língua natural deles. Essa com certeza é a maior dificuldade dos surdos.

- Você gosta de ler? Quais os livros que você já leu durante a sua escolarização?

Nenhum!

- Se você pudesse escolher estudar em uma escola inclusiva ou bilíngue qual você escolheria?

Se eu pudesse escolheria a escola bilíngue, porque com a língua de sinais como língua de instrução fica mais fácil, mais clara e acessível a aprendizagem. Na escola inclusiva dão mais importância para o português e para os ouvintes (PAULO, 22/06/2016).

3.1.1.3 Entrevista com Clara

Quando foi entrevistada Clara estava com 16 anos. Aparentava ser muito determinada e de opiniões fortes. Filha de pai ouvinte e mãe surda, quando criança aprendeu um pouco da língua de sinais com sua mãe, mas foi na escola bilíngue que aprofundou seus conhecimentos na língua. Afirmou ter convicção da importância de os surdos estarem juntos e se fortalecerem como comunidade. Na época da entrevista, morava com a mãe, estudava no 1º ano do Ensino Médio e trabalhava como jovem aprendiz, no setor administrativo em um CMEI.

- Como e quando você começou a estudar?

Minha mãe é surda e meu pai é ouvinte. Quando eu comecei a estudar meu pai me matriculou em uma escola de ouvintes. Estudei nessa escola na 1º ano e um pouquinho da 2º ano, mas tinha dificuldade. Lembro que as coordenadoras desta escola ligaram para a escola de educação bilíngue para surdos e duas professoras foram até a escola para conversar. Após conversa com as coordenadoras e minha mãe, explicaram a importância de os surdos estarem com seus pares para aprender a língua de sinais e conseqüentemente aprenderem os conteúdos escolares. Depois de alguns dias, minha mãe decidiu me matricular na escola bilíngue. Nessa época meus pais já eram separados, meu pai não queria que eu trocasse de escola, queria que eu continuasse junto com os ouvintes. Eu já sabia um pouco de sinais, porque aprendi em casa com a minha mãe. Mesmo assim, estudei na escola de educação bilíngue para surdos até o 5º ano e, depois, fui estudar em uma escola inclusiva, na qual estudo até hoje no 1º ano do ensino médio.

- Qual é o seu ponto de vista sobre a educação dos surdos?

A escola inclusiva não nos respeita, não acredita que somos capazes de aprender e desenvolver tanto quanto os ouvintes. A escola bilíngue já é diferente, as pessoas nos conhecem, os surdos, sabem que somos capazes e que nossa aprendizagem se dá através da língua de sinais.

- Como é a interação em língua de sinais com os professores e os colegas?

Não tem interação. Nós não estamos incluídos de verdade, só estamos lá. Não tem respeito, ninguém se preocupa com alunos surdos. Alguns alunos ficam rindo da forma como nos comunicamos, não acreditam que conversamos de verdade. É difícil.

- Então você não gosta de estudar na escola inclusiva?

Não, eu não gosto. Não me sinto bem, não me sinto aceita lá, parece que nós estamos lá como intrusos e que não fizemos parte daquele grupo, que as pessoas precisam fazer coisas diferentes porque estamos lá.

- Fale como é o seu dia a dia na escola e fora dela.

Pela manhã eu acordo e vou para escola. Encontro meus amigos surdos, conversamos e depois assisto às aulas. Tenho intérprete na minha sala de aula, isso facilita bastante para conseguir entender o que está acontecendo. Às vezes, no intervalo, quando estamos conversando, passa um ouvinte e fica rindo e imitando a forma que nos comunicamos, depende o dia fico chateada e outros nem ligo. Ao meio dia vou para casa e às 13h e começo a trabalhar. À noite fico em casa, faço as tarefas, fico no computador ou namoro.

- Quais são os seus projetos para o futuro?

Quero fazer faculdade de Letras/Libras, quero ser professora na escola bilíngue que estudei ou em uma universidade, gosto de ensinar língua de sinais. É importante para nós surdos divulgar a nossa língua e mostrar que é uma língua de verdade e que tem gramática. Também quero me casar, não sei se com ouvinte ou com surdo, tanto faz, atualmente namoro um menino ouvinte.

- Você acha que a inclusão pode ajudar nos seus projetos para o futuro?

Não, não pode me ajudar, pois a escola inclusiva ainda não compreende que para alcançar meu projeto de futuro preciso da língua de sinais e a escola inclusiva não aceita a língua de sinais e não sabe da importância que tem para a comunidade surda, enfim, para a formação da identidade dos surdos. Infelizmente, não acredita que os surdos possam ser alguém, só valorizam o intérprete porque ele é ouvinte e sabe a língua de sinais. É complicado, mas não tenho escolha, tenho que estudar lá, não tem outra escola onde eu possa fazer matrícula.

- Se pudesse escolher entre a escola bilíngue e a inclusiva, qual você escolheria?

Escolheria a escola bilíngue, porque é um local onde podemos nos encontrar, contar experiências, dúvidas, desejos e também podemos aprender mais, já que lá acreditam na nossa capacidade, sabem como os surdos aprendem e respeitam a língua de sinais. Eu gosto muito de ser surda e desejo que as crianças pequenas também gostem de ser surdas, por isso, é importante uma escola de educação bilíngue para surdos. Na escola bilíngue os surdos conseguem construir uma identidade surda, enquanto que na escola inclusiva as crianças não vão desenvolver essa identidade surda e vão querer imitar os ouvintes. É muito triste! (CLARA, 22/06/2016).

3.1.2 A igualdade de oportunidades no interior dos estabelecimentos de ensino

Conforme o artigo nº 206 da Constituição Federal Brasileira (1988), a escola é um lugar onde o conhecimento é transmitido de forma democrática, igualmente a todos os alunos. Entretanto, o sociólogo francês Pierre Bourdieu mostra que o ensino não é difundido de forma igual para todos os alunos como a escola demonstra. A contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi ter ressaltado que esta não é neutra. Segundo o autor, em tese a escola ofereceria de modo igual a todos os alunos uma educação de boa qualidade, portanto, ao que tudo indica, todos teriam as mesmas oportunidades.

No entanto, as oportunidades entre alunos são desiguais. Alguns estão em condições mais desfavoráveis do que os outros, pois não atendem às exigências, às vezes implícitas, na escola:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015a, p. 59).

A forma como a escola está organizada contribui para manter divisões de classes e está a serviço da sociedade capitalista. Os dois sistemas, o de reprodução social e o de ensino, estão intimamente ligados.

Esse sistema de oportunidades na escola é ainda explicado por Bourdieu e Passeron:

Eis porque a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 190).

A escola e sua estrutura formam um sistema de oportunidades para a ascensão social. Diante disso, analisar a política de inclusão escolar que

propaga uma igualdade de oportunidades para os alunos surdos acarreta interrogações sobre se a mesma atende a todos os objetivos igualitários aos quais se propõe. Isso pode se verificar na resposta da aluna Maria, uma das entrevistadas, quando ela relata sua opinião sobre a escola inclusiva:

A escola inclusiva não é boa para a aprendizagem dos surdos, acredito que não combina conosco, os professores só ensinam e falam com os alunos ouvintes (MARIA, 22/06/2016).

A inclusão é muito ruim para os surdos, nós sofremos preconceitos e muitas vezes *bullying* na escola inclusiva, por exemplo, alguns alunos nos chamam de mudos, mudinhos, não existe respeito (LUCAS, 29/06/2016).

Não é suficiente apenas incluir os alunos surdos nas escolas regulares, pois com isso diminui-se o espaço geográfico, mas não o espaço social, dado que o espaço social pode ser compreendido como:

Sistema de posições sociais que se definem umas em relações às outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes. Os espaços sociais podem abranger campos distintos, que se inter-relacionam (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 48).

Pode-se considerar, assim, que na escola inclusiva o capital cultural e linguístico valorizado continua sendo o da cultura privilegiada, pois a escola não consegue garantir os objetivos igualitários aos quais se propõe.

Segundo Mafra (2003), toda escola tem um *ethos* cultural, que é a sua marca ou identidade cultural. Por constituir identidade e cultura própria, mesmo com determinações do contexto social e político, como a adesão a políticas de inclusão de alunos surdos, a “cultura escolar” se mantém e sustenta-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo apreensões, assim como novas e antigas contradições.

Ou seja, as determinações políticas que impõem a inclusão do surdo na escola regular não alteram substancialmente por si só a cultura da escola. Investigar a tensão entre cultura da escola e inclusão é importante porque a inclusão de surdos é uma determinação internacional.

Desde os acordos internacionais da década de 1990, as políticas de inclusão se fazem presente no contexto escolar regular. No que se refere à educação de surdos, isso requer que a escola enfrente o problema das diferenças linguísticas.

Mesmo que a escola busque de alguma forma desenvolver uma cultura inclusiva, no caso da inclusão de surdos, respeitando a sua diferença cultural e linguística, a mesma sofrerá certa pressão por parte da “cultura escolar”, que ainda tem dificuldade em aceitar os grupos heterogêneos.

A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente, projetando sobre ele ações, linguagens e concepções.

Para Dorziat (2009, p. 17), "apesar de todos os esforços, no sentido de criar meios para homogeneidade de pensamentos, atitudes e valores, a ideia de globalização hegemônica é enganadora". Visto que a escola vigente procura homogeneizar tudo e repelir o que for diferente pela evasão e pela repetência, não garante o princípio de igualdade de oportunidades para os alunos surdos.

Segundo François Dubet (2012), a igualdade de oportunidades, e não de posições, gera uma insegurança. Os alunos vivem com um sentimento de insegurança e os mal-sucedidos se sentem merecedores do fracasso.

Dubet (2012) expõe também que o simples fato de estar na escola não garante a todos os alunos terem as mesmas chances e serem bem-sucedidos socialmente. Isso está presente na fala de Julia, outra aluna entrevistada, quando responde à questão sobre seus projetos para seu futuro:

Infelizmente ainda não consegui decidir o que quero fazer no futuro. Estou preocupada com o futuro, mas sinto que não estou preparada para escolher, preciso aprender mais coisas para poder decidir o que realizar nos próximos anos (JULIA, 28/06/2016).

Dessa forma, o fato de os alunos estarem presentes na escola regular inclusiva não é suficiente para lhes garantir uma educação de boa qualidade e nem mesmo de serem bem sucedidos socialmente.

Assim, nas conversas com os alunos Maria, Julia e Lucas, que estão apresentadas na sua íntegra a seguir, é possível observar que a neutralidade da escola, mesmo que apenas em vista de uma igualdade de oportunidades, está longe de ser uma realidade.

3.1.2.1 Entrevista com Júlia

Quando foi entrevistada Júlia era uma estudante de 18 anos de idade que cursava o 3º ano do Ensino Médio. Júlia é a única surda da família de quatro irmãos, que só conversam em Português e não demonstram interesse em aprender a língua de sinais. Quando entrevistada, trabalhava como jovem aprendiz no setor administrativo de uma escola municipal. Demonstrou indecisão a respeito da profissão a seguir após conclusão dos estudos.

- Como e quando você começou a estudar?

Julia: Estudei na escola de educação bilíngue para surdos desde o 1º ano e fui aprendendo sinais a cada ano através de brincadeira, jogos e conversas. Gosto muito da língua de sinais e sei o quanto é importante para nós surdos. Tenho saudade dessa época. Na 6º ano fui estudar em uma escola inclusiva, onde estudo até hoje, no 3º ano do ensino médio. É difícil falar sobre a escola inclusiva porque percebo muitas coisas erradas, entre elas: preconceito, enganação, mentiras por parte de algumas pessoas e professores que trabalham naquele local. Alguns destes professores têm preconceito com os surdos, eu percebo isso. Por exemplo, os professores da disciplina de português são os que têm mais dificuldade em aceitar a cultura e a língua escrita dos surdos. As disciplinas nas que mais encontramos dificuldades são em português e matemática.

- Você acha que os surdos aprendem com a metodologia que é ensinada na escola inclusiva?

Tenho certeza da capacidade dos surdos, mas a forma em que é ensinada na escola inclusiva dificulta a nossa aprendizagem. A pior disciplina sem dúvida é o português, os verbos são complicados. Por exemplo, as regras gramaticais como verbos transitivos diretos e indiretos são muito pesadas e profundas para nós. Eu sei fazer redação, mas exige muito esforço de minha parte e ainda não fica perfeita dentro das normas do Português, pois tenho a influência da gramática da língua de sinais. Acredito que os pais precisam ensinar seus filhos desde pequenos, incentivá-los a estudar, a gostar de escrever.

Na escola de educação bilíngue os surdos só estudam até o 5º ano e aprendem poucas regras gramaticais. Quando chegam à escola inclusiva a forma em que somos ensinados não contempla a nossa cultura. Precisamos aprender mais desde pequeninhos, precisamos treinar sempre para aprender e a participação da família se torna muito importante nesse processo.

Essa dificuldade que temos com o Português escrito só se agrava na escola inclusiva, pois lá não nos ajudam a superar essa dificuldade. Percebo que existe preconceito conosco e alguns professores se sentem incomodados com a nossa presença. Eu não concordo com a inclusão e com a forma como são ensinados os conteúdos. Eles usam o quadro e o livro didático que, por sua vez, é utilizado para completar os exercícios propostos, fazendo leitura oral. Essa metodologia

pode contribuir para aprendizagem dos ouvintes, mas não para a dos surdos.

A intérprete tenta passar tudo o que a professora está explicando, mas tem coisa que ela não consegue passar de uma língua para outra de forma simultânea, porque não tem uma língua escrita para comparar com a do português, fica difícil.

- Qual é a sua visão sobre a educação dos surdos?

Penso que as duas escolas, tanto a inclusiva quanto a bilíngue, têm problemas. Mas na inclusão há agravantes, o preconceito e a não aceitação. Na escola de educação bilíngue para surdos, nós temos mais interação e a língua de instrução é a língua de sinais, nossa primeira língua, mas o ensino de Português como segunda língua precisa ser ensinado de forma mais eficiente. Os professores deveriam dedicar-se mais para ensinar o português na modalidade escrita para os surdos.

Na inclusão não tem essa interação, volto a dizer, a família precisa ajudar os filhos desde pequenos, desta forma irão aprender com mais facilidade. Os professores precisam nos ensinar a gramática das duas línguas, de uma forma mais sistemática. É importante ensinar a língua de sinais, mas ensinar a escrita também é importante!

- Como é a interação em língua de sinais com os professores e os colegas na escola inclusiva?

Alguns alunos tentam se aproximar dos surdos. Os professores só através do intérprete. O dia que o intérprete se ausenta por algum motivo particular, o professor pede para um colega apontar no livro o que precisa ser feito, assim como a página que esta sendo lida, ao respeito disto, quero ((a aluna não disse gostaria e sim "quero": verbo imperativo, que neste caso está expressando uma imposição, para explicar sua resposta)) deixar bem claro que não é através da Libras, que o colega nos explica o que precisa ser feito, ele se limita a apontar com seus dedos a página do livro. Não há respeito com a língua de sinais. A comunicação com o professor é somente por intermédio do intérprete, o professor só se dirige para o intérprete para perguntar algo sobre nós, nunca diretamente a nós.

- Então você não gosta de estudar na escola inclusiva?

Eu gostaria de ter outra opção de escola, estudar próximo da minha casa, mas lá não tem intérprete, torna-se ainda mais difícil. Aprendi muitas coisas na escola inclusiva, mas de forma superficial e algumas não tiveram significado para mim, muitos conteúdos já me esqueci.

- Como é o seu dia a dia na escola e fora dela?

Eu acordo às 6h20min me arrumo, tomo café e vou para o ponto de ônibus às 07h. Minha aula começa às 07h30min. Nas aulas as professoras ensinam mais os ouvintes, não se preocupam com os surdos, são muito confusas tem muitos ouvintes que só ficam brincando e isso atrapalha a nossa aprendizagem. Assisto às aulas do dia e às 12h volto para casa. À tarde vou trabalhar e à noite fico em casa. Tudo normal. ((Quando a entrevistada disse "tudo normal" e segundo a afirmação da própria aluna, nós professores, podemos considerar normal que o aluno surdo passe 4h20min por dia

em sala de aula, sabendo que seu aprendizado não é prioridade dos seus docentes?))

- *Quais são os seus projetos para o futuro?*

Esta pergunta é difícil de responder, pois ainda não sei, só Deus sabe. Este ano concluirei o ensino médio e continuarei trabalhando, não vou prestar vestibular. Infelizmente ainda não consegui decidir o que quero fazer no futuro. Estou preocupada com o futuro, mas sinto que não estou preparada para escolher, preciso aprender mais coisas para poder decidir o que realizar nos próximos anos. Lamentavelmente a escola inclusiva não me orientou para isso e foi muito falha (JULIA, 28/06/2016).

3.1.2.2 Entrevista com Lucas

Quando foi entrevistado Lucas estava com 16 anos e estudava no 1º ano do Ensino Médio. Morava com a mãe, o padrasto e a irmã mais velha. O dinheiro recebido mensalmente do Benefício da Prestação Continuada (BPC) e do seu trabalho como jovem aprendiz, no setor administrativo, em uma escola municipal, garantia o seu sustento e dos demais membros de sua família. Ao dar a entrevista, afirmou que não iria fazer faculdade.

- *Como e quando você começou a estudar?*

Eu estudei na escola de educação bilíngue para surdos, desde a educação infantil até o 5º ano. Nesta escola, meus primeiros professores foram surdos, depois também tive professores ouvintes que conheciam a língua de sinais e respeitavam os surdos, foi muito bom. Aprendi a língua de sinais muito rápido! No 6º ano fui estudar em uma escola inclusiva, muito diferente, penso que a inclusão não combina com os surdos. Não me sinto bem lá, não me sinto incluído e nem respeitado. A inclusão é horrível!

- *Qual é a sua visão sobre a educação dos surdos?*

A inclusão é muito ruim para os surdos, nós sofremos preconceito e muitas vezes "bullying" na escola inclusiva, por exemplo, alguns alunos nos chamam de mudos, mudinhos, não existe respeito. Nós somos surdos, pessoas normais, a única diferença é a língua que utilizamos. Compreendemos o mundo através de experiências visuais. Outro exemplo de "bullying" é por causa de nossa escrita, os alunos ouvintes ficam rindo, falam "você é burro, não sabe escrever". Ao meu modo de ver, os professores também fazem "bullying", e os de português são os piores. Quando eu estudava no 9º ano aconteceu um fato muito triste entre eu e a intérprete da minha sala de aula. Ela queria que eu realizasse uma atividade que tinha sido proposta pela professora de português e deveria ser feita na sala, eu não sabia fazer e ela me chamou de burro na frente de todos os alunos da turma.

- *Como é a interação em língua de sinais com professores e colegas na escola inclusiva?*

Os alunos só se aproximam dos surdos para aprender sinais obscenos, sacanagem, só para ficarem provocando e rindo. Não a respeitam como se fosse uma língua de verdade, o que ela de fato é. Eu só gosto de conversar com meus amigos surdos, eles me entendem. A interação com os professores na escola inclusiva também é difícil, depende muito de cada professor, alguns não mantêm nenhum tipo de comunicação conosco.

- *Então você não gosta de estudar na escola inclusiva?*

Não, não gosto! ((Neste instante o aluno cruzou os braços e sacudiu a cabeça, de forma a confirmar a sua resposta)).

- *Como é seu o dia a dia na escola e em casa?*

Eu acordo 6h para tomar banho, tomar café e me preparar para ir à escola. Na escola encontro meus amigos e estudo. Ao meio dia volto para casa e à tarde vou para o trabalho até as 18h. Depois do trabalho, mais ou menos, das 18h às 19h30min faço curso de flauta e à noite fico em casa. Às 23h vou dormir.

- *Quais são os seus projetos para os próximos anos?*

Eu ainda não sei, estou pensando. Penso em casar e ter filhos. Uma coisa que tenho certeza é que quero continuar trabalhando na escola que estou hoje, quero trabalhar lá 30 anos, até me aposentar e não quero fazer faculdade. Pensando melhor, só quero trabalhar onde estou trabalhando hoje e casar (LUCAS, 28/06/2016).

3.1.2.3 Entrevista com Maria

Quando entrevistada, Maria estava com 19 anos e demonstrava um temperamento tímido. Morava com a mãe, duas irmãs mais novas e sua avó materna, desconhecedoras de Libras. Maria trabalhava como estagiária no Fórum de Justiça e recebia BPC, recursos com os quais garantia o sustento de toda família. Prestes a finalizar o Ensino Médio, afirmou não pretender prestar vestibular, por não se sentir preparada.

- *Fale sobre sua trajetória escolar até os dias de hoje:*

Minha mãe me matriculou na 1º ano na escola de educação bilíngue para surdos. Eu encontrei muitas dificuldades no começo, porque nunca tinha visto ou estado com uma criança igual a mim, não sabia o que era ser surda e não entendia direito o que estava acontecendo. Com o passar do tempo me habituei, comecei a aprender língua de sinais e a entender o funcionamento da escola.

- *Quanto tempo levou para aprender Libras?*

Eu aprendi rápido. Quando comecei a estudar na escola de surdos meus primeiros professores foram surdos, o que facilitou bastante. Aprender Libras para mim foi muito importante, mudou a forma como via o mundo. No 1º ano eu passei com notas boas, mas na 2º ano reprovei. Tinha muitas faltas, precisei fazer um tratamento médico em Curitiba e quando frequentava as aulas estava sempre perdida, isso me

desmotivou naquele ano. Do 3º ano ao 5º ano não tive muitas dificuldades, fui aprovada todos os anos.

A partir do 6º ano comecei a estudar em uma escola inclusiva, foi uma experiência nova para mim. Posso dizer que foi um ano difícil e de grandes desafios, hoje já estou mais acostumada com a escola inclusiva, este ano irei concluir o ensino médio.

- *Qual seu sentimento em estudar em uma escola inclusiva?*

É bem diferente que a escola educação bilíngue, eu não gosto. Não consigo encontrar sentido em estudar na escola inclusiva, não me sinto incluída de verdade.

- *Você fará Enem esse ano?*

Eu não fiz a minha inscrição. Não estou preparada para fazer o Enem ainda. Pretendo fazer Enem ou vestibular nos próximos anos.

- *Qual a sua visão sobre a educação dos surdos?*

A escola inclusiva não é boa para a aprendizagem dos surdos, acredito que não combina conosco, os professores só ensinam e falam com os alunos ouvintes. A forma como a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada, torna penosa para os surdos a aprendizagem e não conseguem acompanhar. Os docentes utilizam muito o livro didático e pedem para fazer tarefas do próprio livro, isso para nós não é bom, não entendemos, já que ele está na nossa segunda língua. Nós não conseguimos ter uma aprendizagem mais profunda e mais significativa.

- *Mesmo que você me diz que os "professores só ensinam e falam com alunos ouvintes", você acha que eles se preocupam com a aprendizagem do surdo?*

Alguns professores sim, a grande maioria não gosta da língua de sinais, melhor dizendo, não aceitam.

- *Como é sua relação em língua de sinais com professores e alunos da escola inclusiva?*

Com os professores é um pouco complicada, eles não têm interesse em aprender Libras. Eu tenho vontade de ensinar-lhes língua de sinais, mas eles não demonstram preocupação e interesse. No começo foi mais difícil, agora com o tempo acho que estão acostumando, consigo perceber que existe uma política por trás da inclusão.

- *Os professores se preocupam se vocês estão com dúvidas ou alguma dificuldade em relação aos conteúdos abordados na sala?*

Muito difícil acontecer isso, muitas vezes nem lembram que estamos na sala. ((Neste momento a aluna deu uma risadinha irônica))

- *Você acha que no ensino médio se torna mais fácil a inclusão com ouvintes?*

Mais ou menos. Eu percebo que ainda é difícil a aceitação, mesmo no ensino médio. Temos um problema grave que acontece todo o ano letivo, que é a troca de intérprete, pois a forma que é feita a contratação desses profissionais não proporciona estabilidade. Para que os surdos consigam acompanhar melhor as aulas, é importante que o intérprete esteja preparado e seja comprometido com a educação dos surdos. O estado falha na formação desses profissionais. No ano que temos um intérprete com uma formação insuficiente

fica mais difícil para nós surdos. No 1º ano do ensino médio tive muita dificuldade, pois o intérprete daquele ano não tinha muita preparação, formação para trabalhar com alunos surdos, e nós saímos perdendo mais uma vez.

- A língua de sinais é respeitada na escola inclusiva?

Não. Só valorizam a língua Portuguesa. Eu gostaria de uma maior interação entre professores e alunos, que eles aceitassem nossa língua. Percebo que ainda há um preconceito com os surdos. Não há uma aceitação de verdade, um respeito por nós. Por exemplo, às vezes me sinto sozinha, não tenho com quem conversar, chego à escola e fico com um sentimento ruim. A sociedade ainda não aceitou a comunidade surda!

- Então você não gosta de estudar na escola inclusiva?

Eu não gosto, porque é muito diferente da comunidade surda. Os professores e alunos ficam falando ao mesmo tempo e isso atrapalha os surdos. Uma questão muito importante, que gostaria de destacar, é sobre a comunicação. Muitas vezes ficamos dependentes da boa vontade desse profissional, o intérprete, em nos comunicar tudo o que realmente está acontecendo em sala de aula.

- Como os professores ensinam e qual a metodologia mais utilizada em sala de aula?

O professor até tenta fazer algo diferente, mas os alunos não respeitam. O professor fica bravo e manda os alunos copiarem o quadro ou livro didático.

- A maioria dos professores utiliza muito o livro didático?

Sim, a maioria dos professores só utiliza o livro didático. Precisamos copiar e responder coisas do livro, isso quando o professor não faz leitura oral de textos do livro. Para nós surdos não tem sentido nenhum esse tipo de aula, não aprendemos nada.

- Você gosta de ler? Quais os livros que você leu durante a sua escolarização?

Difícil! Nenhum. Quando a professora de português propõe algum trabalho sobre um determinado título da literatura brasileira, "Macunaíma", por exemplo, peço para professora do apoio pedagógico da escola de educação bilíngue para surdos, se na escola tem o DVD em Libras desta obra. Se tiver, assisto o vídeo e realizo o trabalho por completo, caso contrário, só leio um resumo do livro e desta forma o trabalho fica incompleto.

- Me fale um pouco como é seu dia a dia.

Eu acordo 05h, tomo banho, me arrumo e vou para escola. Chegando lá converso um pouco com os surdos e vou para a sala de aula. No intervalo fico com os meus amigos surdos, conversamos e contamos piadas. Na escola inclusiva não tem sinal luminoso, só sonoro, uma falta de respeito conosco. Quando acaba a aula eu vou para escola de educação bilíngue almoçar, porque minha casa fica longe, não dá tempo de almoçar e chegar no horário no trabalho. Começo a trabalhar às 13h. À noite faço minhas tarefas e fico em casa. Às vezes minha mãe tenta me ajudar com as tarefas, mas ela tem dificuldade.

- *Os professores cumprimentam os alunos surdos na língua de sinais?*

Sim, os professores só sabem "oi" e "tchau" bem simples.

- *Quais são seus projetos para o futuro?*

Eu quero fazer uma faculdade, mas ainda estou indecisa a respeito de qual. Estou pensando em fazer faculdade de Letras/Libras ou de Pedagogia. Gosto de ensinar e de estar em contato com os surdos.

- *Você acredita que a escola inclusiva vai te ajudar nesse sonho?*

Tenho quase certeza que não. A forma que ela ensina, a escola inclusiva, faz com que eu aprenda de forma muito superficial os conteúdos. Por exemplo, como é ensinado o Português na modalidade escrita, eu não aprendo como deveria. Dessa forma dou continuidade nos estudos com dificuldade com a gramática e vocabulário.

- *Se você pudesse escolher em estudar em uma escola inclusiva e uma com proposta bilíngue, qual você escolheria?*

Eu escolheria a escola bilíngue com certeza, porque há respeito pela cultura surda. Estudar em uma escola separada não é segregação, nesse caso é respeito à diferença! (MARIA, 22/06/2016).

3.1.3 A cultura predominante no âmbito escolar

A cultura surda é vivenciada na escola apenas na interação com outros surdos, nos momentos de intervalo. No livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu e Passeron (2014), fazem uma distinção entre os dois tipos de aprendizados, o familiar e o escolar, referindo-se às duas maneiras de adquirir cultura. Os aprendizados realizados nos ambientes familiares são caracterizados por serem imperceptíveis, garantindo a seu agente certa facilidade na apreensão cultural. Por sua vez, o aprendizado escolar depende de sua concordância com o realizado no círculo familiar.

Essas duas formas de aprendizagem, segundo os autores, seriam responsáveis pelo desenvolvimento do *gosto* cultural dos indivíduos:

O *gosto*, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida (BOURDIEU, 1983, p. 83).

Trata-se, especialmente, do que denomina-se de capital cultural incorporado, um aspecto do *habitus* de cada um.

De acordo com Bourdieu, no livro “Coisas Ditas” (2004, p. 21), “O *habitus* abarca condições adquiridas pela experiência e de variáveis segundo o

lugar e o momento”. Em outras palavras, diz respeito às situações incorporadas pelos agentes ao longo de seu desenvolvimento de socialização.

Os agentes podem comportar-se espontaneamente de acordo com o *habitus* da sua classe social, ou podem ser determinados a agirem como efeito de uma espécie de "violência simbólica".

Segundo a teoria de Bourdieu (2014), a "violência simbólica" está presente na escola por meio de um arbitrário cultural realizado através da ação pedagógica, que impõe como cultura legítima a da classe economicamente mais favorecida.

A "violência simbólica" pode fazer parte da cultura da escola. A partir das relações entre escola e cultura, Mafra (2003) aborda sobre como os sujeitos escolares determinam a “cultura escolar” e, ao mesmo tempo, de como as culturas escolares determinam os sujeitos que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, a “cultura escolar” é constituída por normas e práticas que definem os valores e os comportamentos a serem inculcados e os conhecimentos a serem ensinados. O emprego do termo “cultura escolar” não implica necessariamente considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a determinou e foi por ela determinada.

Uma vez que houve um aumento de ingresso dos alunos surdos ao ensino regular nos últimos anos, a partir da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a escola não conseguiu se estruturar para garantir às minorias linguísticas os princípios democráticos de igualdade de oportunidades. Em vista disso, os alunos surdos continuam sendo excluídos pelas normas e práticas que constituem a “cultura escolar”.

De certa forma, a “cultura escolar” de exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Essa exclusão, gerada na organização escolar, não está somente presente na gestão e nos professores, nem mesmo na inflexibilidade das avaliações, mas sim na própria organização da escola e do processo de ensino. Essa materialização presente nas normas e nas práticas escolares desafia até a competência de professores e das administrações mais progressistas.

Portanto, a concepção de cultura dominante é imposta a toda a sociedade por meio do sistema de ensino. Rosi, aluna surda de apenas 11 anos, fez a seguinte afirmação quando questionada sobre a sua interação com alunos e professores na escola inclusiva:

Prefiro ficar com minhas novas amigas ouvintes, perdi o contato com os surdos na escola inclusiva. Os surdos são muito chatos, prefiro ficar com os ouvintes (ROSI, 01/08/2016).

Logo, pode-se inferir que o arbitrário cultural que ocorre dentro da escola, possibilitou que a aluna perdesse parte de suas referências familiares, mesmo de forma inconsciente, e passasse a valorizar o capital cultural inculcado na escola como sendo o melhor, embora não seja possuidora do mesmo.

Posteriormente, pode-se ler a entrevista de Rosi na sua totalidade.

3.1.3.1 Entrevista com Rosi

A mais nova dentre os entrevistados, Rosi estava com 11 anos e estudava no 6º ano do ensino fundamental II. O ano de 2016, quando foi realizada a entrevista, foi o seu primeiro de experiência em uma escola com proposta inclusiva para surdos. Filha de pais surdos, aprendeu a língua de sinais em casa, diferente de todos os outros entrevistados que aprenderam na escola de educação bilíngue para surdos. Outro diferencial de Rosi é ser filha de uma professora da escola de educação bilíngue para surdos.

- Fale sobre a sua trajetória escolar até os dias de hoje.

Eu sou filha de pais surdos. Inicialmente, vou contar a história de como minha mãe descobriu que eu também era surda. Nós estávamos em uma festa, eu era bebê e estava dormindo no carrinho. Durante a festa aconteceu uma briga e um barulho muito grande. Minha mãe conta que eu continuei dormindo com toda a confusão. Naquele momento ela percebeu que eu era surda, me levou ao médico que realizou vários exames que comprovaram que também eu era surda. Como meus pais são surdos, já conheciam a escola bilíngue, inclusive minha mãe é professora nessa escola, eles fizeram a matrícula e comecei a estudar, já sabia sinais nessa época, pois aprendi com meus pais.

- Conte como foram seus primeiros anos na escola de educação bilíngue para surdos.

Na educação infantil eu aprendi de modo introdutório as letras e os números. Os professores ensinavam através de brincadeiras, visitas, etc. No 1º e no 2º ano comecei a aprender

conteúdos mais difíceis através de atividades de cortar e colar, entre outros. Nos anos seguintes cada vez mais o ensino foi se aprofundando. Esse ano eu comecei a estudar em uma escola inclusiva no 6º ano do ensino fundamental II.

- *Como está sendo a experiência de estudar em uma escola inclusiva?*

É muito legal estudar na escola inclusiva, fiz muitas amigas.

- *Quais diferenças há entre a escola inclusiva e a escola de ensino bilíngue para surdos?*

O ensino na escola bilíngue é mais fácil, na escola inclusiva é mais difícil. Exemplo, na escola inclusiva na disciplina de matemática estamos estudando o conteúdo raízes, que é muito legal, mas difícil.

- *Explica para mim essa diferença, você acha mais difícil na escola inclusiva pela forma como é ensinado?*

Por exemplo, na escola inclusiva, a professora escreve no quadro, pede para nós copiarmos e depois explica. Eu tenho intérprete em sala de aula, se ficar com dúvidas ela me explica ou uma amiga ouvinte.

- *Você acha então a escola inclusiva mais difícil porque os conteúdos ensinados lá são mais difíceis, é isso você quis dizer?*

Sim, se torna mais difícil porque os conteúdos são mais difíceis.

- *Você está conseguindo acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula?*

Sim. Depende do conteúdo tenho dificuldade, entendo mais ou menos.

- *Quando você sente dificuldade em um determinado conteúdo o professor lhe ajuda?*

O intérprete e as colegas da sala me ajudam, mas os professores poucas vezes.

- *Gostaria que você falasse sobre a interação em língua de sinais com os professores e colegas.*

No início do ano ficava sozinha, quieta no canto da sala. Com o passar dos meses a intérprete foi ensinando alguns sinais para os colegas da sala. Algumas meninas foram se interessando, daí eu levei meu "tablet" que tem um aplicativo chamado "Hand Talk", para ensinar mais sinais para elas. Primeiro ensinei as letras do alfabeto e depois fui ensinando alguns sinais, hoje minha melhor amiga é ouvinte

- *Você não fica mais com suas amigas surdas?*

Não, no intervalo só fico com minhas amigas ouvintes.

- *Por que você não fica mais com as suas amigas surdas?*

Prefiro ficar com minhas novas amigas ouvintes, perdi o contato com os surdos na escola inclusiva. Os surdos são muito chatos, prefiro ficar com os ouvintes.

- *Então você está gostando de estudar na escola inclusiva.*

Sim, estou gostando muito de estudar na escola inclusiva.

- *Conte um pouco como é o seu dia a dia.*

Pela manhã vou para escola de educação bilíngue para surdos, onde tenho apoio pedagógico. À tarde estudo em uma escola inclusiva e à noite faço aula de capoeira perto da minha casa.

- *Gostaria que você falasse um pouco como é a sua rotina na escola inclusiva.*

Temos um horário das aulas que teremos naquele dia e o seguimos. Tenho intérprete em sala de aula e quando bate o sinal entre as aulas, do intervalo ou do final da aula, a intérprete me avisa, porque não tem sinal luminoso, só sonoro.

- *Você acha que há respeito pela língua de sinais na escola inclusiva?*

Sim, há respeito por todos os professores e os alunos pela língua de sinais. Pensando melhor, não há respeito por parte de alguns alunos. Alguns colegas ficam rindo da língua de sinais ou ficam falando comigo oralmente, porque sabem que eu não consigo entender.

- *Os professores respeitam a forma como você escreve?*

Não, os professores não aceitam, a intérprete escreve para mim em Português.

- *Como é a sua relação com a intérprete?*

É muito boa, sou a única aluna surda na sala.

- *O que você pensa para o seu futuro?*

Eu pretendo estudar nesta escola inclusiva até o 9º ano, depois quero estudar um curso técnico, quero fazer magistério.

- *Você quer ser professora?*

Não, não quero ser professora é muito chato ensinar crianças.

- *Você já pensou em alguma profissão que você queira ser no futuro?*

Sim, quero fazer faculdade de veterinária, porque gosto muito de animais e em especial de cachorros.

- *Muito bom! Parabéns pela escolha. Você percebeu alguns pontos positivos e negativos na escola inclusiva?*

A escola inclusiva é muito boa, a interação com os colegas é muito boa, mas os professores são chatos.

- *Por que você acha que os professores são chatos?*

Eles estão sempre bravos.

- *Se você pudesse escolher entre a escola com proposta bilíngue e a escola inclusiva qual escolheria?*

Escolheria as duas.

- *Você gostaria de contar alguma história que aconteceu em uma das escolas, que teve alguma importância para você?*

Na escola inclusiva os alunos se comportam de maneira bem diferente, presencio muitas brigas e percebo que muitos alunos usam droga. Tem mais uma coisa que gostaria de falar: aprendi muitas coisas na escola de educação bilíngue para surdos, muitos conteúdos que me dão base para hoje entender os conteúdos que estão me sendo ensinados no 6º ano. A escola de educação bilíngue é muito boa, ensina muitas coisas, mas eu gostei muito da escola inclusiva (ROSI, 01/08/2016).

Percebeu-se, no depoimento de Rosi, que espontaneamente a aluna citou o intérprete como sendo alguém com quem se relaciona. Rosi afirmou que, quando tem dúvidas, uma intérprete ou outra aluna explica. A intérprete, inclusive, lhe chama quando toca o sinal sonoro para o final do intervalo. O depoimento de Rosi remete ao papel da intérprete no ensino dos conteúdos, no

esclarecimento de dúvidas, para além da pura tradução em sinais da fala de professores.

A partir das entrevistas, foi possível analisar como os alunos surdos percebem a escola em relação a eles. No capítulo próximo, será feita a discussão dos resultados da pesquisa, no que tange às diferenças culturais presentes nos estabelecimentos de ensino.

4 AS DIFERENTES CULTURAS PRESENTES NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Antes de iniciar as discussões referentes às diferentes culturas presentes nos estabelecimentos de ensino, é necessário lembrar que a noção de capital cultural presente na Teoria Reprodutivista de Bourdieu (2014) não está sobreposta neste estudo com a finalidade de fazer uma analogia entre a inclusão escolar de alunos surdos e a desigualdade de classes sociais, conforme se apresenta originalmente nos estudos de Bourdieu. A noção de capital cultural foi elaborada no sentido de estabelecer relações entre a inclusão escolar e a "violência simbólica" que pode ocorrer dentro dos estabelecimentos de ensino, quando uma língua majoritária subjuga uma língua minoritária, como acontece na especificidade dos alunos surdos pela subjugação da língua de sinais pela língua oral.

Bourdieu (2014) ajuda a compreender a escola como *locus* de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Se a sociedade capitalista exclui as pessoas por suas diferenças culturais, se as divide em classes antagônicas, será possível que a escola, fazendo parte dessa sociedade, não reproduza do mesmo modo as desigualdades? Dito de outro modo, se há exclusão social, a sociedade reproduz esta exclusão? Pode a escola ser includente em uma sociedade excludente?

Pierre Bourdieu foi um dos primeiros sociólogos europeus com uma abordagem voltada à sociologia da educação e da cultura (NOGUEIRA; CATANI, 2015). O sociólogo foi pioneiro em estudar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais pela escola, se colocando contrário a este processo. Por essa razão, a teoria do autor pode ajudar a analisar se os surdos realmente são incluídos na escola inclusiva ou se esta reproduz no seu interior a separação social entre surdos e ouvintes.

Na sua trajetória de investigação, Bourdieu realizou uma análise do âmbito escolar e de suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora, posicionando-se contra todas as formas de dominação e de encobrimento da realidade social.

No livro "A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino", Bourdieu e Passeron (2014) deram especial atenção ao

funcionamento do sistema escolar francês que, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, contribuiu para reproduzir as desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Segundo esses autores, o sistema escolar colabora para a reprodução da ordem social. Mesmo com a democratização do acesso ao ensino por meio de escola pública e gratuita, esta continua exigindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo as culturais e internas ao sistema escolar. As escolas consolidam a sociedade capitalista através da reprodução da cultura e da estrutura de classes.

Através da comunicação, a escola exerce "violência simbólica". Ou seja, por meio da comunicação, leva a cabo a inculcação de sua ideologia, usando discursos dissimulados, carregados de doutrinas que, embora pareçam neutras, não o são. Os discursos estão repletos de intenções que visam dominar, sem que os alunos o percebam. Não se trata, portanto, de uma violência física, mas de nível simbólico, que possibilita que os educandos acabem pensando e agindo como os detentores das forças dominantes, legitimando a ideologia dominante.

Pode-se constatar essa afirmação em Bourdieu e Passeron (2014):

Enquanto poder simbólico que não se reduz jamais por definição à imposição da força, a AP (ação pedagógica) não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

Para esses autores, a escola, através da "violência simbólica", reproduz as estruturas de classes. O trabalho pedagógico, nesta perspectiva, torna-se uma ação opressiva, violenta, impondo, por meio de ideologias, a maneira como os jovens devem pensar e atuar, o que acaba por criar as mesmas formas de agir que os diferenciam em classes.

As práticas pedagógicas, que indicam o que deve ser ensinado e aprendido através de um currículo, excluem conhecimentos e culturas em benefício de outras, ocorrendo o arbitrário cultural marcado pela desconsideração das diferenças culturais determinadas pelas desigualdades sociais.

A função do sistema de ensino passa a ser a de contribuir como instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Distante de ser

transformador, o estabelecimento de ensino é conservador e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representado como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutor cultural, pois há o acesso desigual à cultura de acordo com a origem de classe.

Assim, toda ação pedagógica é formalmente uma "violência simbólica" enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura ideal, que possibilita que os dominados pensem com as categorias mentais herdadas dos dominantes.

Tendo em vista que os alunos surdos incluídos na escola regular apresentam uma cultura diferenciada, a "cultura surda", é possível que a escola exerça o arbitrário cultural, ao estabelecer a primazia da cultura ouvinte. Não se pode esquecer que, para a visão socioantropológica da surdez, o surdo é diferente culturalmente, pois sua apreensão do mundo não se dá pela via auditiva. A visão socioantropológica da surdez valoriza a cultura surda. Será que a escola inclusiva para surdos e ouvintes valoriza a cultura surda ou impõe aos surdos, como arbitrário cultural, a cultura ouvintista? Como a cultura surda é recebida na escola?

A partir de um ponto de vista cultural, a escola torna-se significativa quando analisada, a modo de aprofundar a compreensão sobre as relações entre as desigualdades na sociedade e os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem no centro das escolas, entre alunos de diferentes origens socioculturais.

Mafra (2003) distingue três dimensões culturais que podem ajudar a entender como se dá a inclusão do surdo na escola regular: a "cultura na escola", a "cultura da escola" e a "cultura escolar", as quais serão discutidas a seguir.

4.1 A "cultura na escola"

Nos estudos sobre "cultura na escola" o interesse central está na "descrição das manifestações de uma ou mais culturas no interior da escola e na análise de suas relações com o instituído da cultura escolar hegemônica". (MAFRA, 2003, p. 125). Os estudos sobre "cultura na escola" abrangem o

modo como a cultura homogênea é apreendida por diferentes grupos culturais dentro dos estabelecimentos de ensino e como estes são recebidos na escola.

Para Eagleton (2011, p. 55) a cultura é uma das duas ou três palavras de significado mais complexo. O autor parte do significado de cultura no sentido de, “é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos”. Eagleton (2011, p. 59) também mostra que as “pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração” fazem cultura, ou ainda, constituem uma cultura “somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma autoimagem coletiva”.

A partir desta definição, pode-se também entender que cultura abrange os valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social. Já capital cultural é um termo elaborado por Bourdieu para elucidar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que as classes economicamente mais favorecidas utilizam para reforçar as diferenças.

Assim sendo, capital cultural sob o ponto de vista de Bourdieu (2015b, p. 81) é tudo o que é incorporado, muitas vezes de forma inconsciente, no convívio das relações familiares, ou em situações objetivadas, melhor dizendo, em condição de bens culturais, de modo institucionalizado e nos certificados escolares.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais quanto às teorias do "capital humano" (BOURDIEU, 2015b, p. 81).

Dessa forma, segundo o autor, as ações pedagógicas acabam por reforçar as diferenças linguísticas e culturais existentes nos estabelecimentos de ensino, na medida em que o aluno não é avaliado em relação a sua aprendizagem, mas sim, pelas suas posturas e atitudes derivadas do capital cultural já incorporado por ele e pela sua família.

De acordo com Bourdieu (2014), os estabelecimentos de ensino exercem uma "violência simbólica" na medida em que determinados conhecimentos – cultural e linguístico – são selecionados e apresentados como melhores que outros.

Assim, fazendo uma correspondência entre a "violência simbólica" presente nas pesquisas de Bourdieu (2014), e a inclusão de alunos surdos no ensino regular, faz-se necessário refletir como esses alunos, que apreendem e expressam o mundo por meio visual-espacial, estão sendo recebidos nos estabelecimentos de ensino e se relacionando com a cultura homogênea.

Bourdieu (2001) apresenta investigações sobre as "diferenças culturais" dentro da escola, onde pode ocorrer o desprezo por certa cultura de grupos minoritários e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente. Isso possibilita que as pessoas pertencentes aos grupos cuja cultura é desprezada percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

Dessa forma, parece possível pensar que, ao mesmo tempo em que a escola pode ser uma das instituições a favorecer a ruptura da inclinação para a reprodução, - ainda que apenas em termos microssociais, de acordo com a teoria de Bourdieu -, ela se mantém como um dos principais estabelecimentos que contribuem para a manutenção da ordem social.

Se a escola inclusiva mantiver as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre os surdos, essa ruptura não será possível. Conseqüentemente, os alunos surdos não receberão educação de boa qualidade.

O termo "ouvintistas" provém do termo "ouvintismo", expressão utilizada primeiramente por Carlos Skliar (1998), tendo o sentido de hegemonia da cultura do ouvinte de modo a afetar a representação do surdo sobre si:

Um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e narrar-se que acontecem as percepções do ser "deficiente", do "não ser ouvinte"; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

O ouvintismo, no entanto, caracteriza um ato colonialista em que um grupo minoritário, nessa situação os surdos, numa relação de poder desigual, foram e ainda são manipulados e têm sua cultura excluída em relação à cultura dos ouvintes.

Podem ser percebidas as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre a língua de sinais e a cultura surda, na rede regular de ensino, nos relatos de dois alunos surdos entrevistados durante a pesquisa de campo:

O maior problema da escola inclusiva é a dificuldade de comunicação. Não há uma comunicação de verdade! Não há respeito com a língua de sinais, isso faz com que nós não desenvolvamos, não aprendamos como deveríamos, temos prejuízo na aprendizagem se comparados com os ouvintes. Com uma comunicação deficiente nós não conseguimos aprender os conteúdos de uma forma mais aprofundada, como os alunos ouvintes aprendem. É a língua deles que está sendo falada na escola, isso torna mais fácil para eles e mais difícil para nós surdos aprendermos (ANA, 06/06/2016).

Alguns alunos tentam se aproximar, são curiosos, mas na verdade, não gostam de ficar perto de nós. Quanto aos professores, a interação é mais difícil. Há muito que fazer para a aceitação da língua de sinais, que, aliás, acima de tudo, é uma língua. Nós surdos precisamos esforçar-nos para mostrar à sociedade a importância da língua para a comunidade surda (PAULO, 22/06/2016).

Nessas situações, colocadas pelos alunos surdos entrevistados, se faz necessário suprimir o leito de procusto¹⁸ a que os surdos foram submetidos, ou melhor, se faz necessário, para um desenvolvimento adequado dos alunos surdos, que a cultura de preponderância – cultura ouvinte – deixe de se considerar superior e passe a perceber que a diferença não significa inferioridade. Assim, com esse novo olhar, não seria mais preciso que o sujeito surdo sofresse um atraso em seu desenvolvimento em decorrência da adequação a essa cultura hegemônica.

¹⁸Segundo Lübeck; Rodrigues (2013) o mito grego "O Leito de Procusto" relata que havia uma pousada no meio do deserto na qual o proprietário tinha uma condição para hospedar os visitantes: que coubessem em seu leito. Caso não se adequassem, ou se cortavam as pernas ou se esticavam os membros da pessoa em instrumentos de tortura, de modo a enquadrá-los à força no padrão físico da cama.

Quando Paulo (22/06/2016) relata: "Nós surdos precisamos esforçar-nos para mostrar à sociedade a importância da língua para a comunidade surda", torna-se perceptível a superioridade de uma cultura ouvinte e de uma língua Portuguesa na modalidade oral presente nos estabelecimentos de ensino. Isso mostra que as escolas estão distantes de garantir à comunidade surda uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades, acesso a bens culturais e respeito às diferenças.

Diante disso, surge a necessidade de elaboração de propostas educacionais no contexto inclusivo que atendam às necessidades dos alunos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Deve-se ficar cauteloso ao fato de que o aluno surdo, constantemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, via de regra, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas, de forma a garantir o respeito à diferença cultural da comunidade surda.

4.2 A "cultura da escola"

Outra dimensão cultural presente nos estudos de Mafra (2003) é a "cultura da escola":

buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos ou incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar (MAFRA, 2003, p. 126).

Segundo os estudos de "cultura da escola", um estabelecimento de ensino pode ter características específicas e ser marcado por uma política pública. Por exemplo, uma escola pode aderir a uma proposta inclusiva, criando uma marca ou identidade cultural própria no seu cotidiano, tornando-se uma instituição diferente de outras. A "cultura da escola" distingue os estabelecimentos de ensino.

Duas escolas podem aderir a uma mesma política de inclusão, mas apenas uma desenvolver uma cultura que inclua e acolha as diferenças linguísticas e culturais. Há escolas que aderem às políticas da inclusão sem

que desenvolvam uma cultura de inclusão. Nesses casos, ocorre o que Bourdieu denomina de "violência simbólica", marcada pela imposição de um "sistema simbólico" hegemônico:

Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os "sistemas simbólicos" cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar dominação de uma classe sobre a outra – violência simbólica – dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para "domesticação dos dominados" (BOURDIEU, 2001, p. 11).

Os "sistemas simbólicos", enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento, cumprem sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, atuando como uma forma de "violência simbólica".

Assim, Bourdieu (2014) afirma que por meio da ação pedagógica se efetiva uma "violência simbólica", que é uma forma de exercício de poder de uma classe sobre outra, através da educação. Pode-se constatar esta "violência simbólica" no discurso de Maria, aluna surda, do 3º ano do Ensino Médio:

[...] Percebo que ainda há um preconceito com os surdos. Não há uma aceitação de verdade, um respeito por nós. Por exemplo, às vezes me sinto sozinha, não tenho com quem conversar, chego à escola e fico com um sentimento ruim. A sociedade ainda não aceitou a comunidade surda! (MARIA, 22/06/2016).

Diante do depoimento da aluna surda, fica evidente que a sua história de vida é invisível no currículo do estabelecimento de ensino e que há um caminho logo a ser percorrido até que as políticas inclusivas desenvolvam uma cultura inclusiva nesse contexto. Assim, infere-se que, por meio do sistema de ensino, a classe dominante pode exercer o controle social com maior eficácia e de forma dissimulada, através dos currículos escolares.

Conforme Apple (1989), os professores precisam ficar atentos para as questões de dominação e subordinação, pois até os professores mais progressistas acabam de certa forma incorporando o conceito de

"branquidade"¹⁹, onde se mantém apenas o olhar para o conteúdo e para o currículo. Para superar isso, o professor precisa um conhecimento teórico do mundo e uma análise crítica.

A visão crítica do autor Apple (1989) permite compreender que os estabelecimentos de ensino não são instituições neutras que educam por meio de objetivos pedagógicos aparentemente científicos e racionais, transmitindo apenas conteúdos necessários para a socialização e adaptação dos indivíduos na sociedade. Os estabelecimentos de ensino também servem para criar e perpetuar a desigualdade social, tarefa que, segundo ele, ocorre de forma implícita e ideológica.

Durante muito tempo, devido ao processo de imposição da cultura ouvinte sobre o povo surdo, observou-se um ingresso quase absoluto à cultura surda, por causa das lutas de relações de poder em ambos os lados. Ou melhor, na história da educação dos surdos, o poder "ouvintista" tende a obrigar sua cultura ouvinte sobre o povo surdo, de modo a não reconhecer sua diferença cultural e de identidade surda.

Assim sendo, os pontos de vista etnocêntricos, paternalistas e segregacionistas, ainda muito presentes na educação dos surdos, estão no alicerce de todo esse contexto escolar de exclusão e de imposição de uma cultura dominante a esses alunos, como se pode identificar nas palavras do aluno Lucas:

Os alunos só se aproximam dos surdos para aprender sinais obscenos, sacanagem, só para ficarem provocando e rindo. Não a respeitam como se fosse uma língua de verdade, o que ela de fato é. Eu só gosto de conversar com meus amigos surdos, eles me entendem. A interação com os professores na escola inclusiva também é difícil, depende muito de cada professor, alguns não mantêm nenhum tipo de comunicação conosco (LUCAS, 28/06/2016).

A observação e a aceitação da sociedade para com os surdos em sua totalidade, em suas especificidades, diferenças e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição, devem fazer parte do contexto da

¹⁹Apple (1998), descreve branquidade da seguinte forma: devemos estar de guarda para garantir que enfocar a branquidade não se torne uma desculpa para recentralizar as vozes dominantes e para ignorar as vozes e o testemunho daqueles grupos de pessoas cujos sonhos, esperanças, vidas e os próprios corpos são estilhaçados pelas relações atuais de exploração e dominação.

escola inclusiva. Não é apenas a inclusão da língua brasileira de sinais em sala de aula que vai solucionar as peculiaridades dos alunos surdos em relação às suas necessidades linguísticas.

A política de educação inclusiva pode se tornar uma desigualdade velada, travestida de igualdade:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2011, p. 311).

A escola, assim, cumpre a função de conservação social do já estabelecido, reproduzindo uma prática que mantém e legitima as desigualdades dos indivíduos.

É dentro do cenário da escola inclusiva que a diferença cultural se encontra, e é importante que as discussões específicas e pontuais sejam incluídas também em uma discussão cuidadosa, a qual envolva as reformas curriculares que vêm sendo implementadas atualmente. Faz-se necessário reconhecer que, para tentar tornar a sociedade mais humana, a escola deve buscar liberar os mecanismos de exclusão existentes.

Em suma, discutir sobre "cultura da escola" e "sistemas simbólicos" no contexto escolar inclusivo para surdos faz refletir a respeito da legitimação da dominação de uma minoria linguística.

4.3 A "cultura escolar"

A "cultura escolar" é uma terceira dimensão dos estudos que alude às vivências dos sujeitos dentro da escola:

a presença de um *ethos* escolar na maneira de ser, de agir, de sentir, de conceber e representar a vida escolar, as vivências de alunos e professores que passam por um estabelecimento de ensino, num determinado momento histórico" (MAFRA, 2003, p. 129).

Segundo essa autora, os modelos de relacionamento e de convivência social, as expectativas de comportamento, as disciplinas, os horários e os métodos pedagógicos, foram instituídos historicamente, originando uma cultura

peculiar – uma cultura escolar –, que de certa forma se organizou em práticas e *habitus* de natureza conservadora e de homogeneidade.

Apple (1989) alerta a respeito da hegemonia ideológica de grupos dominantes nos estabelecimentos de ensino:

As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes (APPLE, 1989, p. 58).

Dessa forma, os estabelecimentos de ensino realizam uma tarefa estratégica para a hegemonia ideológica de grupos dominantes, porque é por meio dela que o conhecimento escolar é produzido, auxiliando na manutenção da superioridade cultural da classe dominante.

Nos últimos anos, com a implementação da ideia de "educação para todos", foram instituídos, entre os governos de vários países do mundo, as políticas de inclusão. A referência ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994), que centra suas determinações nas pessoas com deficiência, embora considere outros grupos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, aborda a responsabilidade de o poder público matricular a todos, preferencialmente, na rede regular de ensino, oferecendo apoio especializado necessário.

Nesse contexto escolar inclusivo, após a aprovação da lei no ano de 1996, o aluno surdo foi recebido na escola regular com uma infraestrutura inadequada à sua realidade. Os estabelecimentos de ensino não estavam preparados para aceitar e respeitar as diferenças educacionais dos alunos surdos e continuaram tratando os mesmos como os demais alunos, conforme aponta Strobel (2015, p. 125): "a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é "inclusão", e sim uma forçada "adaptação" com a situação do dia a dia dentro de escolas de ouvintes".

Strobel (2015) justifica que a inclusão fica mais difícil quando os surdos não estão preparados para conviverem em um contexto inclusivo, ficando ao arbítrio dos professores não usuários de língua de sinais e de colegas que interagem em um contexto que não contempla sua língua e cultura.

Seguindo este mesmo entendimento, nos depoimentos das alunas surdas, encontram-se as seguintes afirmações:

Não há respeito com a língua de sinais. A comunicação com o professor é somente por intermédio do intérprete, o professor só se dirige para o intérprete para perguntar algo sobre nós, nunca diretamente a nós (JULIA, 28/06/2016).

Não consigo encontrar sentido em estudar na escola inclusiva, não me sinto incluída de verdade. [...] A escola inclusiva não é boa para a aprendizagem dos surdos, acredito que não combina com nós, os professores só ensinam e falam com os ouvintes (MARIA, 22/06/2016).

Considerando os depoimentos das duas alunas surdas, pode-se perceber que há pelo menos duas ideias em questão, a primeira diz respeito ao que se considera incluir e a segunda, ao que se entende como diferente. Embora a igualdade de condições de acesso e permanência na escola esteja assegurada na Declaração de Salamanca (1994), o reconhecimento da diferença cultural e linguística dos alunos surdos ainda sofre a pressão dos padrões sociais hegemônicos.

Assim, se faz necessário ressignificar o papel social da escola, assumindo o desafio de ensinar todos os alunos, compreendendo-os como diferentes uns dos outros. Caso os estabelecimentos de ensino com proposta de educação inclusiva ignorem a diferença cultural e linguística dos surdos, e continue insistindo na realização de uma educação de surdos a partir unicamente da perspectiva dos ouvintes, isso não será possível.

Paralelamente ao contexto escolar inclusivo, é possível fazer referências ao conceito de "poder simbólico" presente na teoria de Bourdieu:

[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem (BOURDIEU, 2001, p. 8).

Bourdieu descreve que, além de promover aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem.

Talvez este "poder simbólico" exercido sobre as minorias esteja implícito no discurso da aluna surda Rosi:

Prefiro ficar com minhas novas amigas ouvintes, perdi o contato com os surdos na escola inclusiva. Os surdos são muito chatos, prefiro ficar com os ouvintes (ROSI, 01/08/2016).

Na declaração dessa aluna surda, observa-se uma possível submissão, sem que ela mesma perceba, proveniente de uma cultura conservadora e dominante, uma vez que Rosi é surda, filha de pais surdos, e se refere aos surdos de uma forma depreciativa.

Fazendo uma relação entre "poder simbólico" presente na teoria de Bourdieu (2001) e a "teoria de alocação" de Apple (1989), no que lhe concerne, reconhece que "as escolas não estão aí para estimular a mobilidade generalizada. Ao invés disso, elas atuam basicamente como mecanismos de classificação" (APPLE, 1989, p. 59). Os estabelecimentos de ensino, de acordo com Apple (1989):

[...] distribuem os indivíduos pelos seus "lugares apropriados" dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo na escala ocupacional (APPLE, 1989, p. 59).

Assim, em conformidade com esta teoria – de alocação –, os estabelecimentos de ensino são como um espaço em que os alunos serão classificados e colocados em seus devidos lugares na ordem social. Essa atribuição não se dá de forma explícita, mas de forma velada, por meio das mensagens ideológicas transmitidas pelo currículo oculto.

Em síntese, os estudos da "cultura na escola", "cultura da escola" e da "cultura escolar" apontam para a necessidade de estudar e pensar a inclusão de alunos surdos de forma mais ampla. Não basta a escola atender a uma determinação de matricular alunos surdos, é preciso que envolva todos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias e de percepções particulares.

Uma escola de cultura inclusiva poderia compensar uma desvantagem inicial, rompendo a tendência da reprodução e oportunizando um comportamento de colaboração entre alunos surdos e ouvintes. Para isso, seria

necessário que professores e especialistas da escola constituíssem uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva para atender às necessidades de todos os alunos, a fim de comprometer-se com a educação emancipatória, formadora de sujeitos críticos e transformadores.

A grande contribuição de Pierre Bourdieu para o entendimento da escola pública foi ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Segundo os documentos formais, como a Declaração de Salamanca, a escola oferece, a todos, as mesmas oportunidades. No entanto, Bourdieu (2014) mostra que uma aparência formal de igualdade pode escamotear "violência simbólica", condições desfavoráveis a grupos minoritários e imposição de uma cultura hegemônica. Por exemplo, em uma escola inclusiva, pode ocorrer de os surdos não conseguirem acompanhar as aulas da mesma forma que alunos ouvintes, por falta de recursos institucionais.

Para compreender a política de inclusão na "cultura escolar", é preciso olhar para os sujeitos surdos e vê-los como sujeitos com língua e cultura diferentes, não como alunos com deficiência, com necessidades especiais, com surdez. Faz-se necessário dar espaço para que eles expressem como se sentem e como vivenciam o cotidiano na escola inclusiva, o que é objeto de estudo do item seguinte.

4.3.1 A "cultura escolar" e a presença dos surdos

Após a promulgação da política de educação inclusiva para alunos surdos no ensino regular, a inclusão escolar vem sendo feita de diversas formas, mas, todavia, faltam reflexões que contemplem a questão da inclusão para além das visões técnicas e metodológicas. Pode-se considerar que a inclusão é uma temática complexa, porque envolve mais do que o ingresso e a garantia de critérios para o ensino dos diferentes, em especial a de surdos, foco deste estudo.

Segundo Dubet; Duru-Bellat; Vêrétout (2012, p. 35) "estender a escolarização não é, por si só, uma garantia de justiça escolar. Na verdade, tudo depende da maneira como a escola se organiza e do que se faz nela".

Por isso, é necessário desenvolver um debate geral, que inclua a discussão sobre as escolas públicas brasileiras. Segundo Souza e Góes (1999), essas visões técnicas e metodológicas, que envolvem condições materiais, físicas, de capacitação, entre outras, presentes na Declaração de Salamanca (1994), não resultaram em ações efetivas. Pode-se observar que pouco ou quase nada tem sido feito para a melhoria das escolas públicas. Dessa forma, continuam a manter-se as mesmas e precárias condições oferecidas aos sujeitos já supostamente incluídos.

Diante desta realidade, a perspectiva de Bourdieu e Champagne (2015), pode ajudar a entender o sistema da escola inclusiva:

E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto para todos e, no entanto, estritamente reservado para alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 250).

Os estudos de Bourdieu e Champagne (2015) apresentam retratos de escolas despreparadas para a demanda da democratização de acesso. Dorziat, Araújo e Soares (2015), revelam que hoje em dia os alunos presentes nas escolas públicas já sofrem com uma educação escolar insuficiente. Assim, o desafio das escolas é maior quando se inserem na conjuntura escolar alunos surdos.

No contexto do presente estudo, a inclusão escolar dos alunos surdos, que neste momento cada vez mais fazem parte do contexto escolar regular, exigem do professor afrontar as diferenças linguísticas dos alunos surdos, garantindo aos mesmos uma educação de qualidade. Um dos principais desafios das escolas públicas, ao receberem alunos surdos, é inserir a língua brasileira de sinais como parte integrante dos seus currículos.

Neste caso, para que haja respeito e reconhecimento das diferenças, o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com a heterogeneidade, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos e não com um modelo de pensamento comum a todos eles. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reconhece a importância formação de professores para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59º, que:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, Art. 59º).

A formação docente não pode restringir-se à participação em cursos esporádicos, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação que sejam realizados de forma permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino.

Vale destacar, neste momento, que a maioria dos professores do ensino básico hoje – no contexto escolar em que o estudo se insere –, tem mais de 10 anos de formação inicial e conseqüentemente não tiveram em suas graduações formação sobre as políticas de inclusão de surdos, que estão presentes no Decreto nº 5626/05, não tendo, assim, uma formação adequada em relação a essa temática tão importante.

Dessa forma, não havendo profissionais capacitados e habilitados para atuar na área – educação de surdos –, torna-se mais difícil garantir a esses alunos igualdade de oportunidades dentro dos estabelecimentos de ensino.

O Capítulo III, do Decreto nº 5626/05, destinado à formação do professor de libras e do instrutor de libras, no artigo 4º, traz o seguinte texto:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005, Art. 4º).

Na perspectiva socioantropológica, a construção da subjetividade do aluno surdo depende das relações estabelecidas com surdos e ouvintes. Por essa razão, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma compreensão positiva da surdez pelos alunos.

Giordani (2015) relata sobre a presença desse profissional surdo, da seguinte maneira:

Os professores de alunos surdos devem ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngue bicultural, com habilidades dos distintos recursos linguísticos que derivam do domínio competente da língua de sinais. Quando o professor for ouvinte é importante uma imersão na

comunidade surda, objetivando, além em língua de sinais, uma compreensão gramática, a partir das bases culturais (GIORDANI, 2015, p. 141).

Assim, transfigura-se significativo para o aluno surdo, no contexto escolar, o contato com surdos adultos, visto que essa interação colaborará para formação de sua identidade e o seu desenvolvimento cognitivo. Em seguida será apresentado o depoimento de uma aluna surda sobre esse assunto:

Na escola bilíngue os surdos conseguem construir uma identidade surda, enquanto que na escola inclusiva as crianças não vão desenvolver essa identidade surda e vão querer imitar os ouvintes. É muito triste! (CLARA, 22/06/2016).

A afirmação das identidades surdas é atualmente uma das principais lutas das comunidades surdas, que lutam para que alunos surdos menores possam conviver com os surdos adultos, ou melhor, entre seus pares. Entretanto, na prática educacional – inclusão escolar de surdos –, o único interlocutor que tem paridade com a criança surda, não pela idade ou pelo lugar social que ocupa na sala de aula, mas pelo domínio da língua compartilhada por ele, é o Tils, que pode muitas vezes não colaborar para a construção da identidade surda se não conhecer as lutas estabelecidas por essas comunidades.

Mediante ao exposto, o professor surdo é importante como uma referência de pessoa surda, que contribuirá para a constituição dos alunos surdos em relação com um todo social diverso, não mais pautado apenas na percepção de um mundo exclusivamente ouvinte, mas em coexistência de duas formas de vivenciar o mundo.

No âmbito dos estabelecimentos de ensino com propostas inclusivas para surdos, o profissional Tils torna-se uma figura importante também, para que os alunos surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas inclusivas, onde a língua de instrução é o Português, não apenas aos conteúdos escolares, mas também às oportunidades de interação social no espaço escolar.

O trabalho do profissional intérprete de língua de sinais tem como um dos objetivos contribuir significativamente na melhoria do atendimento escolar,

configurando-se como espaço de respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, e propiciando-lhe o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (SOUZA; GOES, 1999).

Entretanto, no que se refere à formação desse profissional – o Tils –, pode-se constatar um descaso por parte do setor público, como se ilustra no depoimento da aluna Maria:

Temos um problema grave que acontece todo o ano letivo, que é a troca de intérprete, pois a forma que é feita a contratação desses profissionais não proporciona estabilidade. Para que os surdos consigam acompanhar melhor as aulas é importante que o intérprete esteja preparado e seja comprometido com a educação dos surdos. O estado falha na formação desses profissionais. No ano que temos um intérprete com uma formação insuficiente fica mais difícil para nós surdos. No 1º ano do ensino médio tive muita dificuldade, pois o intérprete daquele ano não tinha muita preparação nem formação para trabalhar com alunos surdos, e nós saímos perdendo mais uma vez (MARIA, 22/06/2016).

No entanto, a presença do Tils em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas, sendo também importante oportunizar a esses alunos recursos humanos, professores surdos e/ou ouvintes bilíngues, materiais metodológicos adequados, que contemplem aspectos espaços-visuais.

Dorziat (2009) na contramão do que considera a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), defende uma escola específica para surdos:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/ cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DORZIAT, 2009, p. 18).

Sem uma escola de Educação Bilíngue, o conhecimento escolar que os alunos surdos recebem fica sujeito à lógica ouvinte. A escola bilíngue precisa oferecer uma educação considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Não há como ter educação para todos sem reconhecer as diferenças.

Caso o estabelecimento de ensino não possa garantir o atendimento das necessidades especiais dos alunos surdos e não assegurar aos mesmos uma Educação Bilíngue, provavelmente a comunidade surda sofrerá com práticas de exclusão brandas, como denominam Bourdieu e Champagne (2015):

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tendem a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

A exclusão branda evidencia-se nas metodologias utilizadas no ensino do Português aos alunos surdos no ensino regular. Em grande parte das escolas inclusivas para surdos, o ensino da leitura e da escrita funciona com um papel punitivo, de avaliação e de controle, onde a comunidade ouvinte mantém seu poder sobre a comunidade surda. Reconhece-se esse enunciado nos discursos de Julia e Paulo:

Essa dificuldade que temos com o Português escrito só se agrava na escola inclusiva, pois lá não nos ajudam a superar essa dificuldade (JULIA, 28/06/2016).

[...] Um ponto negativo que posso enumerar é a forma que o Português na modalidade escrita é ensinado na escola inclusiva. Nós temos dificuldade de aprender, porque para nós é uma segunda língua e para os ouvintes é a língua natural deles. Essa com certeza é a maior dificuldade dos surdos (PAULO, 22/06/2016).

Um estabelecimento de ensino – a escola – que não colabora com o aperfeiçoamento das produções escritas de alunos surdos, alimenta o discurso da homogeneização, já que ensino da língua escrita muitas vezes é pensado por professores ouvintes para alunos surdos. Segundo Giordani (2015), as práticas de letramento estão estritamente ligadas a estruturas culturais e de poder de uma determinada sociedade.

Dessa forma, os surdos enfrentam diversas dificuldades nas escolas no que se refere à escrita da Língua Portuguesa, pois os professores muitas vezes desconhecem suas necessidades e não reconhecem a sua diferença linguística.

Na aquisição da linguagem escrita estão envolvidos quatro processadores, que estão ligados entre si: o conceitual, o semântico,

ortográfico e o fonológico. No ensino da escrita da língua Portuguesa para alunos surdos, o processador fonológico não pode tomar parte, o que torna a atividade passível de métodos especiais para seu ensino. Ou seja, diferentemente dos alunos ouvintes, para os alunos surdos a ligação entre o processo ortográfico e o semântico ocorrem de forma direta.

O surdo não se apropria da escrita pela som, mas sim a partir de um significante imagético²⁰.

Segundo o modelo desenvolvido com base nos estudos de Stokoe, citado por Quadros; Karnopp (2004, p. 48), as línguas de sinais apresentam os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no entendimento que têm um léxico. Desta forma, o autor preconiza um esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais da seguinte forma:

Stokoe propõe um esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais e propõe a decomposição de sinais na ASL em três principais aspectos ou parâmetros que carregam significados isoladamente, a saber: a. Configuração de mão (CM); b. Locação da mão (L) e c. Movimento da mão (M). A ideia de que CM, L e M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48 - 49).

Assim, no contexto escolar inclusivo o professor precisa estar ciente desta particularidade da comunidade surda, quando se trata do ensino do Português na modalidade escrita, para que estes alunos não vivenciem práticas excludentes, de controle e de poder.

Tradicionalmente, no entanto, a escola é criticada por ser excludente até mesmo para os ouvintes. Nessa esteira, Bourdieu e Champagne (2015) apontam a relevância de acabar com práticas excludentes dentro das escolas:

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são vítimas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

²⁰Que se consegue exprimir através de imagens.

A partir das considerações de Bourdieu e Champagne, pode-se sugerir que há uma tendência das escolas em "homogeneizar" as produções culturais e sociais, pois ainda não há uma política que incorpore todas as particularidades dos surdos, destacando, dentre elas, as experiências visuais e a língua de sinais. Assim, esse seria um desafio da escola inclusiva envolvendo todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim, com peculiaridades que os fazem únicos.

Sob o ponto de vista de Dubet; Duru-Bellat; Vêrétout (2012), as inúmeras formas de organizar os estudos exercem um papel importante na dimensão das desigualdades entre alunos e, portanto, na construção das práticas da reprodução social:

É possível afirmar com bastante firmeza que os sistemas escolares mais igualitários implantam um tronco comum longo e homogêneo e são suficientemente centralizados para limitar a segregação entre as classes e os estabelecimentos. Mas isso não basta, pois, para serem igualitários, tais sistemas devem também individualizar as pedagogias e o trabalho dos alunos, de modo que a homogeneidade da formação não seja uma maneira de marginalizar aqueles que não se curvam à norma comum. É necessário então que a escola associe virtudes relativamente contraditórias. Em todo caso, isso mostra que, ainda que a reprodução permaneça uma "lei" geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dadas (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 42 - 43).

Portanto, segundo os autores mencionados, as desigualdades entre alunos podem depender do nível de segregação social e escolar dos estabelecimentos de ensino em que estão inseridos.

Refletindo a respeito das inúmeras formas de organização escolar, um ponto que merece destaque nesse processo de inclusão escolar de surdos é o uso do livro didático, muito presente na "cultura escolar". Segundo Apple (1995, p. 82), os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem no interior das escolas, assumindo papel de transmitir o conhecimento.

Percebe-se, nas entrevistas realizadas com as alunas surdas Ana e Julia, que no interior dos estabelecimentos de ensino o livro didático é ainda muito usado:

Dão-nos tarefas e pedem para usarmos o livro didático. Penso que os professores usam muito o livro didático: ler o livro, copiar e responder! (ANA, 06/06/2016).

[...] Eles usam o quadro e o livro didático que, por sua vez, é utilizado para completar os exercícios propostos, fazendo leitura oral. Essa metodologia pode contribuir para aprendizagem dos ouvintes, mas não para a dos surdos (JULIA, 28/06/2016).

Mostra-se através dessas entrevistas que as práticas dos professores no ensino regular são ainda predominantemente marcadas por um estilo de ensino expositivo, baseado na resolução de exercícios e que pouco recorre a materiais para além de quadro, giz e livro didático. Essa prática, como Apple (1995) retrata, é excludente para alunos surdos e pode impedir a aquisição da sua segunda língua, o Português na modalidade escrita.

Dessa forma, para que a inclusão dos alunos surdos aconteça no ambiente escolar, é fundamental adequar este ambiente para que os indivíduos em questão se sintam parte de um todo. Faz-se necessário elaborar a inclusão como um processo amplo, com dimensões ideológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvendo toda relação interpessoal existente na escola e fora dela.

5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, todos os sujeitos têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. A partir disso, reflete-se sobre os conceitos de igualdade e equidade, que se tornam necessários, uma vez que são princípios importantes para a construção das políticas públicas voltadas à efetivação da justiça social e construção de uma educação de qualidade para todos.

Para Bourdieu (2015a), na perspectiva das relações sociais, a igualdade e a equidade são princípios essenciais da justiça social, alcançados por meio de lutas de classes:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2015a, p. 59).

Assim, apesar de Bourdieu criticar o papel que a escola exerce na reprodução da desigualdade. Não deixou de defender o direito de todos à educação, à saúde, à cultura e ao trabalho. No entanto, considera que se todos os sujeitos forem considerados igualmente pelo estado – direitos iguais à educação –, a desigualdade permanecerá e a equidade não será posta em questão.

Bourdieu (2014) expõe que para que haja uma equidade de oportunidades não basta diminuir a distância geográfica, mas é preciso diminuir a distância simbólica, o que requer abolir a valorização de um único capital cultural dentro dos estabelecimentos de ensino.

Desta forma, elaborando uma relação entre a teoria de Bourdieu (2014) e a política de inclusão escolar para surdos que passou a vigorar no Brasil desde a década de 1990, pode-se inferir que a inclusão escolar dos surdos está presente na “cultura escolar” e garante à comunidade surda igualdade de

acesso, já que os mesmos podem estar presentes nos estabelecimentos de ensino regulares, mas não lhes assegura a promoção de equidade de oportunidades e uma educação de boa qualidade.

A prerrogativa de ter equidade de ensino a estes alunos surdos só se fará presente nos estabelecimentos de ensino no momento em que for desenvolvida uma “cultura da escola” que inclua os surdos como minoria linguística, sendo sua diferença linguística e cultural aceita e respeitada.

Assim, apesar de o aluno surdo estar fisicamente presente na escola regular, não é considerado em muitos aspectos específicos de sua comunidade, criando-se uma falsa imagem de que na inclusão estão recebendo as mesmas oportunidades dos demais alunos. Dito em outras palavras, a política de inclusão escolar é uma forma mascarada de manipulação implícita na “cultura escolar”, e não uma forma de garantir equidade de oportunidades de ensino.

Após o estudo apresentando as diferentes culturas presentes nas escolas, pode-se deduzir que a educação inclusiva para alunos surdos não deveria ser refletida de maneira desvinculada à luta da minoria e transformada em uma educação avistada como um todo, e tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. A partir destas reflexões, poder-se-ia elaborar uma política de educação inclusiva para surdos.

Analisar propostas pedagógicas de uma educação inclusiva para surdos não é uma tarefa fácil. Na construção destas propostas devem ser levadas em consideração algumas orientações que objetivem oportunizar o pleno desenvolvimento dos alunos surdos e se faz necessário uma atenção específica à diferença cultural e linguística destes sujeitos e à sua dificuldade de acesso à língua e cultura majoritárias.

Inicialmente, esclarece-se que esta concepção de escola como um todo não contempla as lutas da comunidade surda e, conseqüentemente a luta particular da autora como participante²¹ e representante²² desta comunidade. Os surdos anseiam por uma escola de educação bilíngue para surdos, desde a

²¹Como participante sendo que, atuo como professora bilíngue em escolas com proposta de Educação Bilíngue para surdos, desde o ano 1997.

²²Como representante sendo que, neste momento de mestranda colaboro no âmbito acadêmico com as minhas pesquisas a respeito da educação de surdos.

educação infantil até se possível o ensino médio, já que a educação bilíngue está dentro de uma visão socioantropológica, que respeita a sua diferença cultural e linguística, garantindo uma educação de mais qualidade.

No entanto, por força da lei da inclusão em vigor, que objetiva uma escola para todos, se faz necessário apresentar algumas propostas que podem contribuir para se aproximar de uma igualdade de oportunidades para alunos surdos no contexto do ensino regular.

Estas propostas contemplam algumas das direções presentes na educação bilíngue, porém, como foi elucidado anteriormente, a educação bilíngue para surdos não foi pensado para a educação inclusiva, mas sim para uma escola de e para surdos.

Os estabelecimentos de ensino têm objetivos que pretendem alcançar e metas a cumprir. O conjunto dessas intenções, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico – PPP. Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia, isto é, aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também para funcionários, alunos e famílias. Este documento precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa trajetória e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, na elaboração das propostas pedagógicas de uma educação inclusiva para surdos, este documento converte-se na peça chave.

O estabelecimento de ensino público do Estado em que o estudo foi realizado, praticamente não oferece recursos suficientes para atender de forma satisfatória aos alunos que já supostamente estão incluídos. Para que propostas aqui apresentadas de inclusão de alunos surdos, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, se tornem praticáveis, recomenda-se a contratação de profissionais e a utilização do máximo possível dos recursos já disponíveis na rede regular de ensino.

Com tal característica, estas propostas, além dos gestores, coordenadores, professores das disciplinas escolares, agentes I e II, que já fazem parte do quadro de funcionários do estabelecimento de ensino, surge a necessidade de profissionais como: Tils, professor(a) surdo(a) e de um(a) coordenador(a) especializado(a) na área de educação de surdos que vai acompanhar todo o processo de inclusão escolar desses alunos.

Considerando-se que mais de 90% dos alunos surdos nascem em famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, segundo apontam Quadros e Schmiedt (2006), é importante que o contato do surdo com a Libras não se reduza à interação com o profissional Tils. Ao surdo deve ser oportunizado interagir desde o primeiro ano de vida com a comunidade surda na educação infantil bilíngue de e para surdos, com professores surdos. De acordo com Goldfeld (2002), a educação bilíngue argumenta que a aquisição da Libras pelos surdos deve acontecer preferencialmente pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

Assim, recomenda-se que a inclusão, além de ser uma escola inclusiva, ocorra apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Antes disso, deve ser assegurado à criança surda o direito a uma escola bilíngue de e para surdos, para frequentar desde o primeiro ano de vida, a fim de que possa aprender com professores e colegas surdos a língua de sinais. A escola inclusiva para surdos, a partir do 6º ano escolar, deve ter uma proposta bilíngue coerentemente explicitada na sua proposta pedagógica. Uma das propostas que deve ser contemplada no PPP, que pode contribuir para que a escola inclusiva seja realizável, é a implantação de uma escola polo. Isso requer que o Estado forneça transporte escolar aos surdos, uma vez que uma escola polo não poderá estar próxima geograficamente de todos os alunos. Isso contradiz a política de inclusão escolar, pois a mesma preconiza que os alunos surdos estudem em estabelecimentos de ensino próximos as suas residências.

Outra proposta de relevância é que neste estabelecimento de ensino polo se tenha um número reduzido de alunos nas salas de aulas em que encontram-se os alunos surdos incluídos. O artigo 25º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) propõe que: "será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar uma relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento".

Conforme a Deliberação nº 02/2016 que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado em que o estudo se insere, no artigo 13º, que trata do atendimento educacional especializado, a mantenedora deverá providenciar, de acordo com a demanda,

em seu § V, que: "a adequação de número de educandos por turma, com critérios definidos pela mantenedora e expresso em seu Projeto Político Pedagógico".

Portanto, diante destes dois documentos, se torna praticável que as turmas em que os alunos surdos estiverem incluídos possam ter um número reduzido de alunos, contribuindo assim, para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais pontual e intenso. A mantenedora pode, em seu PPP, contemplar um número reduzido de alunos nas salas de aulas onde encontram-se alunos surdos incluídos.

Neste âmbito escolar, é fundamental que a Libras seja respeitada como língua da comunidade surda – conforme o Decreto nº 5626/05 – e que tenha importância igual ao do Português no contexto regular de ensino. Para isso, destaca-se a relevância dos profissionais Tils.

Isto posto, se faz necessário retomar duas situações relatadas nas entrevistas realizadas com os alunos que fizeram parte do estudo, a primeira, a que diz respeito à permanência deste profissional na escola polo, a estabilidade é fundamental para que se consiga manter uma sequência de trabalho. E a segunda, que está relacionada com a formação deste profissional, que deve ser contínua e eficaz, de forma a garantir uma interpretação fidedigna.

Portanto, é necessário que faça parte do trabalho do Tils a participação no conselho de classe, uma vez que o mesmo está envolvido em todo o processo de ensino e aprendizagem. Torna-se pertinente o mesmo participar em um momento tão importante, no qual vão ser discutidas, refletidas e avaliadas ações educacionais que indiquem alternativas para buscar a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Embora a inserção do Tils em sala de aula proporcione ao aluno surdo a oportunidade de receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, a presença desse profissional não é garantia de que o aluno surdo aprenda os conteúdos escolares de forma significativa.

Assim, torna-se fundamental também a presença de um professor bilíngue nesta proposta de escola Inclusiva para surdos, para valorização da língua de sinais e para construção das identidades surdas. Conforme Clara, uma das alunas surdas entrevistadas, "na escola inclusiva as crianças não vão

desenvolver essa identidade surda e vão querer imitar os ouvintes. É muito triste!". Este profissional pode contribuir para amenizar este conflito de identidades e promover a valorização e divulgação da Libras neste contexto.

Outros atores importantes neste contexto são os professores das disciplinas curriculares, pois eles são os responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos que irão compor a formação acadêmica do aluno surdo. Com o intuito de respeitar aos anseios da atual política nacional de inclusão escolar, tornam-se pertinentes ações ao respeito da permanência no estabelecimento de ensino polo e formação destes professores, visando alterar profundamente seu modo de atender e atuar com os alunos surdos.

Esta formação deve abordar temas sobre a história da educação de surdos, a Libras, quem é o sujeito surdo, as metodologias de ensino adequadas à realidade dos alunos surdos, dentre outros temas que se julgarem necessários a serem discutidos.

A circulação efetiva da Libras em todos os ambientes escolares é uma peça fundamental para concretização de uma proposta de escola inclusiva para surdos. Assim, além das atividades planejadas e desenvolvidas para os alunos surdos, todos os profissionais do estabelecimento de ensino – gestão, coordenação, professores, agentes I e II – devem participar do ensino e aprendizagem da Libras. Só assim, poderão relacionar-se diretamente com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar, sem depender a todo o momento da presença do Tils.

Assim, vem a ser oportuna a realização de adaptações curriculares frente ao contexto escolar inclusivo. Segundo Skliar (1997, p. 144), o objetivo de uma escola de educação bilíngue para surdos "é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte". Ainda conforme Skliar, o modelo bilíngue, admite a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro do estabelecimento de ensino em dois contextos diferenciados, ou melhor, com representantes das duas comunidades na aula.

Importa ressaltar, no entanto, que é preciso que a escola inclusiva para surdos precisa respeitar as estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem de surdos e ouvintes. Não se pode exigir de ouvintes e de seus professores que deixem de ter o elemento fônico como importante fator de

ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, considerando uma escola inclusiva para surdos, o ensino da Língua Portuguesa pode ser feito em ambientes separados para alunos surdos e ouvintes em alguns conteúdos. A escola bilíngue para surdos poderia, assim, alternar integração de alunos surdos e ouvintes com aulas separadas, a fim de respeitar as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem.

Antes de prosseguir nesta discussão, constata-se a importância de esclarecer que conforme o Decreto nº 5626/05, a disciplina de Libras torna-se obrigatória:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, Art. 3º).

Deste modo, segundo o Decreto se faz necessária à implantação da disciplina de Libras nos estabelecimentos de ensino do Estado desde o ano 2005.

A Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos deve ser ensinada por meio de metodologias de ensino de uma segunda língua, levando em consideração que os surdos aprendem através de metodologias visuais. Neste contexto a sala de aula terá presente o professor regente da turma – ouvinte e com formação em Licenciatura em Língua Portuguesa – e um professor surdo – que domine a Libras e a Língua Portuguesa – que vai contribuir com o professor ouvinte na interação e na concretização do ensino e aprendizagem.

Assim sendo, além de questões específicas da linguística da língua Portuguesa, as questões singulares relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua e os aspectos socioculturais que trespasam o ser surdo em um estabelecimento de ensino de ouvintes poderão ser abordados.

O mesmo acontecerá com o ensino e aprendizagem da Libras pelos alunos ouvintes, o qual fará parte do currículo da escola. As aulas serão ministradas por professores bilíngues surdos, e contará com a colaboração de um professor de português que contribuirá com os aspectos socioculturais dos ouvintes.

O currículo deste estabelecimento de ensino terá a necessidade de contemplar também particularidades da história e da cultura surda, visto que, a maneira mais promissora de considerar a inclusão é a que conhece, respeita e valoriza as diferenças. Também é de suma importância que a escola busque construir um ambiente bilíngue de fato, onde não apenas os surdos aprendam o Português, na modalidade escrita, como segunda língua, mas que os ouvintes também estudem a Libras.

Assim, compreende-se que há necessidade de ser criado um currículo escolar inclusivo para surdos, já que durante a história da educação dos surdos, estes sofreram por muito tempo com metodologias de normatização, como o oralismo.

Torna-se oportuno repensar as metodologias de ensino, sem que para isso os conteúdos sejam suprimidos e/ou simplificados, e que os alunos surdos tenham acesso ao conhecimento, por meio de sua língua. As metodologias visuais para surdos surgiram com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, pois ela é uma metodologia que atende de uma forma satisfatória as especificidades do surdo, de forma a considerar todos os aspectos culturais deste sujeito. Este método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e respeita a identidade do surdo (PERLIN; STROBEL, 2006).

Este método de ensino apresenta alguns limites de aplicação, pois com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os professores surdos também encontram barreiras de comunicação em salas com alunos e professores ouvintes. Por isso, se faz necessário uma proposta inclusiva que realmente desenvolva uma cultura escolar inclusiva, que proporcione equidade de oportunidades no estabelecimento de ensino.

Por fim, a última proposta a ser apresentada para elaboração de uma escola inclusiva, é destacar a importância da família e do estabelecimento de ensino aspirarem as mesmas metas em relação ao ensino e aprendizagem dos filhos, propiciando ao mesmo uma segurança na aprendizagem de forma a criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

A realidade familiar dos alunos surdos é um pouco diferente da dos ouvintes, já que segundo a pesquisadora Godlfeld (2002):

É sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa (GODLFELD, 2002, p. 44).

Assim, o êxito do processo ensino e aprendizagem dependem de vários aspectos, entre eles, a maneira como os pais se envolvem na ação educativa dos filhos. No caso específico dos alunos surdos, que na maioria das vezes são filhos de pais ouvintes, o envolvimento dos pais torna-se ainda mais indispensável, visto que terão que aprender a língua do seu filho para poder comunicar-se com ele.

Depois de ter apontado algumas propostas a serem considerados ao implantar uma escola inclusiva para o alunado surdo, não com o intuito de ditar regras, mas indicar caminhos possíveis para uma educação de boa qualidade pode-se inferir que é fundamental adequar este ambiente para que os indivíduos em questão sintam-se parte do todo. Ou melhor, que o estabelecimento de ensino realize propostas que desenvolvam uma cultura na escola de inclusão, onde cada um seja respeitado na sua singularidade e tenha igualdade de oportunidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito investigar a cultura da escola inclusiva na perspectiva de alunos surdos que estudam no âmbito do ensino regular. Infere-se, após este estudo, que se deve estar atento à diferença cultural e linguística do aluno surdo e sua dificuldade de acesso à língua e cultura majoritária. A Libras é importante para o pleno desenvolvimento dos alunos surdos, não sendo mero instrumento de ensino.

A trajetória histórica da educação dos surdos mostra que essa foi marcada por um longo período de exclusão, na qual os surdos foram abandonados em praça pública e até mortos, por não terem as características exigidas pela sociedade, a exemplo de não ter a oralidade. Logo depois, passaram por um período de segregação, onde foram submetidos a práticas terapêuticas com objetivo de alcançarem a normatização, nas filosofias nomeadas de oralismo e comunicação total. Acreditava-se que só após o surdo aprender a falar, conseguiria interagir socialmente com os ouvintes.

No momento atual, após muitas lutas realizadas pela comunidade surda, efetuou-se o reconhecimento e legalização de uma proposta de educação bilíngue para surdos, a qual defende que a primeira língua a ser usada na escola é a língua de sinais – Libras – e a segunda língua o Português, na modalidade escrita. Esta corrente advoga contra a subordinação da língua de sinais em relação à língua majoritária dos ouvintes, o Português falado. Entretanto, de alguma forma, as três abordagens, a Oralista, a Comunicação Total e o Bilinguismo, coexistem, com seguidores de todas elas nos diferentes países.

Desta forma, se conclui, ao estudar a trajetória da história educativa dos surdos, uma visão limitada focalizada nos esforços de tornar os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes, oferecendo uma "cura" a sua perda auditiva, ao invés de contemplar os aspectos culturais, da língua de sinais e da identidade surda, de modo a buscar formas renovadas de ver e trabalhar com a sua educação.

O trabalho mostra que a partir dos anos de 1990, manifesta-se de forma mais efetiva a política de inclusão, na Declaração de Salamanca, que

preconiza a inclusão na educação, mas não apresenta maior problematização em relação ao como efetuar a inclusão de pessoas tão distintas.

Os estudos da "cultura na escola", "cultura da escola" e da "cultura escolar" apontam para a necessidade de entender a inclusão de alunos surdos de forma mais ampla. Não é suficiente a escola atender a uma determinação de matricular alunos surdos. É preciso que envolva todos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias e de percepções particulares. A partir dessa afirmação deduz-se que uma escola de cultura inclusiva poderia compensar uma desvantagem inicial, rompendo a tendência da reprodução e oportunizando comportamento de colaboração entre alunos surdos e ouvintes. Para isso, seria necessário que professores e especialistas da educação constituíssem uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente em uma ação efetiva para atender às necessidades de todos os alunos, a fim de comprometer-se com a educação emancipatória, formadora de sujeitos críticos e transformadores.

Através da contribuição de Bourdieu (2014) se compreende que a escola pública não é uma instituição neutra. Segundo os documentos formais, como a Declaração de Salamanca (1994), a escola oferece, a todos, as mesmas oportunidades. No entanto, Bourdieu (2014) mostra que uma aparência formal de igualdade pode ocultar a "violência simbólica", trazendo condições desfavoráveis a grupos minoritários e imposição de uma cultura hegemônica.

Dado o exposto é preciso olhar para os sujeitos surdos e reconhecê-los como sujeitos com língua e cultura diferentes, não como alunos com deficiência, com necessidades especiais, com surdez. Faz-se necessário deixar que eles expressem como se sentem e como vivenciam o cotidiano na escola inclusiva.

Verifica-se, nas entrevistas realizadas com os alunos que contribuíram para este estudo, que a "violência simbólica" ainda é algo presente no contexto regular inclusivo, já que estão imersos em um ambiente rodeado por pré-conceitos e barreiras legais não contribuintes para um desenvolvimento global dos mesmos, tal como o esperado para os ouvintes. A violência simbólica ocorre porque os surdos não possuem a língua compartilhada pelos seus

colegas e professores, estando em desigualdade linguística na sala de aula, já que sua diferença linguística muitas vezes não é contemplada.

Em virtude do que foi mencionado, se faz necessário ter cautela para que a inclusão escolar não esteja presa nas armadilhas da normatização, ou melhor, na inclusão de alunos surdos no ensino regular. O ideal neste contexto é que a língua de sinais seja entendida a partir da natureza cultural presente, e não como mero recurso de ensino.

Para mudar a realidade de exclusão presente nas narrativas dos surdos entrevistados e, conseqüentemente, buscar mudar este panorama de fracasso na vida escolar dos alunos surdos, se faz necessário suprimir a "violência simbólica" constatada nos estudos de Bourdieu (2014), e que está presente nos estabelecimentos de ensino.

Entende-se que, para isso, os estabelecimentos de ensino devem desenvolver uma "cultura da escola" de forma a garantir a verdadeira democratização de ensino. Para este fim, a escola terá que enfrentar algumas barreiras frente à "cultura escolar", entre elas uma muito forte que é a tendência à homogeneização. Conclui-se que, para criar essa "cultura da escola" inclusivista, um dos caminhos seria a adoção das propostas para o aprimoramento da Educação Inclusiva Bilíngue para alunos surdos a partir dos anos finais do ensino fundamenta, em uma escola polo, e não em todas as escolas, favorecendo, com isso, que a comunidade surda pudesse estudar na mesma escola.

Em virtude do que foi mencionado, existe uma abertura para próximas pesquisas no âmbito da inclusão. Assim, seria interessante estudar, por exemplo, o contexto inclusivo em outras escolas do Brasil. Além disso, verificar e analisar se em outros países há maior inclusão, e de que modo os surdos sofrem ou não dessa "violência simbólica".

7 REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 82-121.
- BOURDIEU. Economia das Trocas Linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, Volume 39).
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Poder simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrant, 2001. p. 07-16.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma auto-análise**. Tradução Victor Silva. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, Março de 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **La miseria del mundo**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2015a, p. 43-72.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2015b, p. 79-88.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2015, p. 243-256.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 5.626 de 2005.** Regulamenta a Lei nº10.436 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. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 11/03/2016.

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

BRASIL. **Plano de desenvolvimento Institucional 2012-2016.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012. Disponível em: <http://neo.ines.gov.br/neo/images/pdf/plano-de-desenvolvimento-institucional-2012-2016.pdf>. Acessado em: 16/05/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CAMPELLO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos: a História de Lutas do Movimento Surdo Brasileiro. **Educar em Revista.** Curitiba, Paraná. N. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>> Acesso em 19/12/2017

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação especial.** V. 6, n. 1, 2000. p. 99-116.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares:** una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação:** Pensando a Surdez com Base nos Termos Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro. MÉLO, Ana Dorziat Barbosa. FERNANDES, Eulalia. (Orgs.).

Letramento, Bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015, p. 333-368.

DUBET, François. **Repensar la justicia social.** Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012a.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUIT, Antoine. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas.** Porto Alegre, ano 14, n° 29. jan./abr. 2012b, p. 22-70.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Unesp, 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCÈZ, Regiane Lucas. Nada sobre nós, sem nós. Um ato político e Cultural. **Revista da FENEIS.** N° 44, Junho-Agosto de 2011. p. 8-15

GARDOU, Chales e DEVELAY, Michel. O que as situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação,** 2005, 6, 31-45.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, Nadia G. e GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu:** educação para além da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONZÁLEZ, Maribel. SVARTHOLM, Kristina. LISSI, María Rosa. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos:** Valdivia, V. 38. N. 2, p. 299-320, Diciembre, 2012 Disponível em: <
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019> Acesso em 18/02/2018

INCLUSÃO: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, janeiro/junho 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11 - 32.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação Bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05**. Educação Pesquisa. São Paulo. v. 39, n.1, p. 49 - 63, jan/mar, 2013.

LÜBECK, Marcos; RODRIGUES, Thiago Donda (2013). **Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva**. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 6(2), 8 - 23.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003. p. 9-13.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Instrução 003/2012 - SEED/SUED**. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais– Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0032012libras.pdf>> Acesso em 12/12/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Instrução 08/2016 - SEED/SUED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082016sued.pdf>> Acesso em 07/12/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Deliberação nº 02/2016 - SEED/SUED.** Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf> Acesso em 04/08/2017.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becke. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Artmed. 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O "Bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baliero; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali, L.P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos.** 120 p. Brasília, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2006.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SANTOS, Lara Ferreira dos e GURGEL, Tais Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 51 - 64.

SKLIAR, Carlos. Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Desenvolvimento humano e linguagem: examinando questões sobre sujeito surdo. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, Karin Lilian; PERLIN, Gladis. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev.-Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

SVARTHOLM, Kristina. **35 anos de educação bilíngue de surdos – e então?** Educar em Revista. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial, n. 02, 2014, p. 33-50. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/37228-139482-1-PB.pdf> Acesso em 27/11/2017.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A visão dos alunos surdos cujo, a língua materna é Língua Brasileira de Sinais Libras, sobre a inclusão no Ensino Fundamental e Médio

Nadjanara Ana Basso Morás,
Tamara Cardoso André.
(45) 3576.8188 Secretaria do Programa de Mestrado em Ensino

Convidamos você, _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de conhecer a realidade da educação inclusiva dos surdos na cidade de Foz do Iguaçu. Esperamos, com este estudo, perceber se a inclusão esta realmente acontecendo, e se não estiver acontecendo, propor uma proposta alternativa. Para tanto, iremos realizar uma entrevista com questões semi-estruturada. A entrevista será realizada no primeiro momento em LIBRAS e filmada, num segundo momento, serão transcritas para papel. Durante a execução do projeto o aluno surdo poderá sentir-se constrangido, com algum questionamento, podendo se nega a responder a pergunta e até desistir de continuar a entrevista. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, Nadjanara Ana Basso Morás, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, 6 de junho de 2016.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A visão dos alunos surdos cujo, a língua materna é Língua Brasileira de Sinais Libras, sobre a inclusão no Ensino Fundamental e Médio

Nadjanara Ana Basso Morás,
Tamara Cardoso André.
(45) 3576.8188 Secretaria do Programa de Mestrado em Ensino

Convidamos seu filho, _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de conhecer a realidade da educação inclusiva dos surdos na cidade de Foz do Iguaçu. Esperamos, com este estudo, perceber se a inclusão esta realmente acontecendo, e se não estiver acontecendo, propor uma proposta alternativa. Para tanto, iremos realizar uma entrevista com questões semi-estruturada. A entrevista será realizada no primeiro momento em LIBRAS e filmada, num segundo momento, serão transcritas para papel. Durante a execução do projeto o aluno surdo poderá sentir-se constrangido, com algum questionamento, podendo se nega a responder a pergunta e até desistir de continuar a entrevista. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo _____ a participar da pesquisa.

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, Nadjanara Ana Basso Morás, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, 06 de junho de 2016.