

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO REGE LOPES

**NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS EM FAMÍLIAS OUVINTES: DEMANDAS
LINGUÍSTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

INHUMAS
2022

BRUNO REGE LOPES

**NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS EM FAMÍLIAS OUVINTES: DEMANDAS
LINGUÍSTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

INHUMAS

2022

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Bruno Rege Lopes

E-mail: regebrl@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Narrativas de pessoas surdas em famílias ouvintes: demandas linguísticas para educação inclusiva

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas , 14/01/2023



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LB898 Lopes, Bruno Rege
n Narrativas de Pessoas Surdas em Famílias Ouvintes:
demandas linguísticas para Educação Inclusiva / Bruno
Rege Lopes; orientador Marlene Barbosa de Freitas Reis.
-- Inhumas, 2022.
132 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.
Educação de Surdos. 4. Ensino de Língua Portuguesa como
Segunda Língua. 5. Aquisição Linguística. I. Barbosa de
Freitas Reis, Marlene, orient. II. Título.

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

Ata Nº 2 da sessão de Defesa de Dissertação de **BRUNO REGE LOPES** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (14/12/2022)**, a partir das **10h:30min**, banca híbrida (link para acesso: meet.google.com/fsn-wpyu-ywb), nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Narrativas de pessoas surdas em famílias ouvintes: demandas linguísticas para educação inclusiva**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG/Inhumas) (Presidente/orientadora), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^ª Dr.^ª Juliana Guimarães Faria - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof. Dr. Warley Carlos de Souza - UFMT (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof.^ª Dr.^ª Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG/Inhumas)_
(Presidente/orientadora)

Prof.^ª Dr.^ª Juliana Guimarães Faria - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)

Prof. Dr. Warley Carlos de Souza - UFMT (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 16/12/2022, às 08:37, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 10:33, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Warley Carlos de Souza, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 16:26, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000034854166** e o código CRC **E5A1EBC5**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202200020019718



SEI 000034854166

**NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS EM FAMÍLIAS OUVINTES: DEMANDAS
LINGUÍSTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE-UEG)
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria (PPGE-UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT)
Membro externo

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (PPGE-UEG)
Membro interno suplente

Prof. Dr. Sílvio Ribeiro da Silva (PPGE-UFJ)
Membro externo suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as maravilhas que me tem concedido.

Agradeço à minha família que são meus maiores entusiastas, com quem compartilho a dádiva da vida.

À minha mãe, Noecy, agradeço ela força que transmite, pelos conselhos e por acreditar nos meus sonhos. Você é meu tesouro.

À minha esposa, Amanda, agradeço por ser meu porto seguro e meu lugar de paz. Você é o que eu tenho.

Aos meus amigos, que de maneira particular auxiliaram na minha jornada, agradeço pelas conversas, pela torcida e camaradagem. Estaremos sempre juntos.

À Universidade Estadual de Goiás pela expansão dos cursos de Pós-Graduação. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sobretudo aos docentes, que de maneira ímpar contribuíram para minha formação.

À minha orientadora, Professora Marlene, que foi uma segunda mãe durante todo o período de formação, agradeço pelo modo afetuoso com que conduziu as orientações e ensinamentos. Será sempre minha referência na docência e na vida.

Aos Professores Juliana e Warley, Wesley e Sílvio, por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa de mestrado, e pelas riquíssimas contribuições e ensinamentos. Gratidão.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão, pelo fortalecimento do debate sobre a Educação de Surdos.

Aos meus amigos e irmãos de orientação, Arllan, Isadora, Lívia e Monserrat, agradeço pelo afeto e por compartilharem esta trajetória comigo. Vocês foram imprescindíveis para construção desse trabalho.

À Associação de Surdos de Goiânia, que me permitiram compartilhar experiências incríveis em aspectos culturais e linguísticos. Este trabalho defende a educação das pessoas com surdez.

De maneira especial e afetuosa, às famílias que me receberam e partilharam suas vivências e experiências. Agradeço pelo carinho e confiança de vocês.

Por fim, agradeço à primeira turma de mestrandos do PPGE, por terem compartilhado esta experiência formativa comigo. Foi um prazer conhecê-los.

RESUMO

LOPES, Bruno Rege. **Narrativas de pessoas surdas em famílias ouvintes: demandas linguísticas para a educação inclusiva.** Dissertação. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2022.

A Educação Especial tem como público-alvo estudantes com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, dentre esses estão os estudantes com perda auditiva. Aos estudantes surdos, o ensino de Língua Portuguesa é ofertado na modalidade escrita, como segunda língua e tem a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução. Diversas discussões são realizadas nesse sentido, sobretudo, voltadas aos níveis de proficiência dos estudantes surdos, em relação a Língua Portuguesa. Assim, a proposta desta pesquisa pretendeu contribuir com tais discussões, no campo da Educação Especial e teve como objetivo verificar se há, entre estudantes surdos de família ouvinte, elementos comuns que implicam no aprendizado de Língua Portuguesa, como segunda língua. A pesquisa empírica teve seus desdobramentos no município de Goiânia-GO, com a participação de três estudantes com surdez, que nasceram em famílias ouvintes, e as mães destes estudantes. A coleta de dados consistiu na gravação das narrativas dos participantes, sobre suas histórias de vida, e o instrumento utilizado foi a entrevista narrativa, proposta por Clandinin e Conelly (2011). Após a coleta, os dados foram analisados, a partir das técnicas de Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (1977). Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, por isso tem certa proximidade com os estudos fenomenológicos. Por ser uma pesquisa que considera aspectos linguísticos, sociais e pedagógicos e por isso se valeu de estudos de Chomsky (1978), Quadros (2011), Cambi (1999), Perlin (2009), Quadros (2006), Skliar (2013), entre outros autores. Além disto, o desenvolvimento metodológico da pesquisa, se fundamentou em Petrelli (2004). Os resultados da pesquisa apontam, sobretudo, seis elementos comuns entre os participantes da pesquisa que podem ter comprometido seu aprendizado de Língua Portuguesa como Segunda Língua: Processos Educativos; Desenvolvimento Linguístico; Práticas Médicas; Identidade e Cultura; Capacitismo; e Luto. Esses elementos foram discutidos e convergiram para o entendimento de que o aprendizado linguístico dos estudantes surdos está relacionado ao desenvolvimento de uma primeira língua, e nesse sentido está também ligado a fatores externos e anteriores a escola inclusiva. Os apontamentos da pesquisa reforçam a necessidade de ampliação da discussão e a elaboração de estratégias de ensino que superem os desafios da educação de surdos e correspondam às demandas da inclusão escolar.

Palavras-chave: Entrevista Narrativa. Estudantes Surdos. Família Ouvinte. Língua Portuguesa. Educação Especial.

ABSTRACT

LOPES, Bruno Rege. **Narratives of deaf people in hearing families: linguistic demands for inclusive education.** Dissertation. 2022. 133 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Goiás, Inhumas, 2022.

Special Education has as its target audience students with disabilities, global disorders and high abilities, among these are students with hearing loss. For deaf students, the teaching of Portuguese is offered in the written modality, as a second language and has the Brazilian Sign Language as the language of instruction. Several discussions are carried out in this sense, mainly focused on the levels of proficiency of deaf students, in relation to the Portuguese language. Thus, the purpose of this research intended to contribute to such discussions in the field of Special Education and aimed to verify whether there are, among deaf students from hearing families, common elements that imply the learning of Portuguese as a second language. The empirical research had its unfolding in the city of Goiânia-GO, with the participation of three students with deafness, who were born in hearing families, and the mothers of these students. Data collection consisted of recording the participants' narratives about their life stories, and the instrument used was the narrative interview, proposed by Clandinin and Connelly (2011). After collection, the data were analyzed using Content Analysis techniques, described by Bardin (1977). Therefore, this is a research with a qualitative approach, which uses the narrative interview as a data collection instrument, which is why it has a certain proximity to phenomenological studies. Because it is a research that considers linguistic, social and pedagogical aspects and therefore drew on studies by Chomsky (1978), Quadros (2011), Cambi (1999), Perlin (2009), Quadros (2006), Skliar (2013), among other authors. Furthermore, the methodological development of the research was based on Petrelli (2004). The research results point out, above all, six common elements among the research participants that may have compromised their learning of Portuguese as a Second Language: Educational Processes; Language Development; Medical Practices; Identity and Culture; Capacitance; and Mourning. These elements were discussed and converged to the understanding that the language learning of deaf students is related to the development of a first language, and in this sense it is also linked to external factors and prior to the inclusive school. The research notes reinforce the need to broaden the discussion and develop teaching strategies that overcome the challenges of educating the deaf and meet the demands of school inclusion.

Keywords: Narrative Interview. Deaf Students. Listener Family. Portuguese language. Special education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descrição Social dos participantes – Estudantes Surdos.....	84
Tabela 2	Referencial de Codificação.....	85
Tabela 3	Análise de Frequência – Estudantes Surdos	90
Tabela 4	Unidades de Contexto – Estudantes Surdos	94
Tabela 5	Análise de Frequência por Coocorrência – filhos surdos	96
Tabela 6	Extrato do Esquema de Codificação	100
Tabela 7	Análise de Frequência – Mães Ouvintes	103
Tabela 8	Unidades de Contexto – Mães Ouvintes.....	106
Tabela 9	Análise de Frequência por Coocorrência	107
Tabela 10	Extrato do Esquema de Codificação	110
Tabela 11	Análise de Frequência por Coocorrência – Total	111
Tabela 12	Identidades Surdas	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Lista de Dissertações.....	24
Quadro 2	Informações do IBGE sobre pessoas com surdez.....	63
Quadro 3	Lista de pseudônimos.....	83
Quadro 4	Esquema de Análise – Filhos Surdos.....	99
Quadro 5	Esquema de Análise – Mães Ouvintes.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Nuvem de Palavras.....	113
Figura 2	Luto Normal e Luto Patológico.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
SEESD	Secretaria de Educação à Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	32
ONDE COMEÇA A INCLUSÃO: O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL.....	43
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	51
A PESSOA SURDA EM FAMÍLIA OUVINTE	60
2.1. QUEM É O ESTUDANTE SURDO	62
2.2. QUEM É A FAMÍLIA OUVINTE	65
2.3. A AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA DA PESSOA SURDA.....	69
PERCURSO METODOLÓGICO	75
3.1. COLETA DE DADOS.....	75
3.2. ANÁLISE DE DADOS.....	80
COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS	87
O QUE REVELAM OS ESTUDANTES SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO.....	89
O QUE REVELAM AS FAMÍLIAS SOBRE A AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA DOS FILHOS.....	101
1.1. OS ELEMENTOS COMUNS ENTRE OS ESTUDANTES SURDOS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	110
1.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
1.3. REFERÊNCIAS	129
1.4. APÊNDICES	138
1.5. Apêndice 1 – Roteiro de entrevista com perguntas gerativas de narrativa.....	139

INTRODUÇÃO

Durante alguns anos, após ter concluído a educação básica, participei de projetos sociais. O ano era 2013, ainda jovem, tive a oportunidade de conviver com um grupo de pessoas surdas, aprendi poucos sinais e percebi, de modo nada científico, que o que me tornava diferente daquelas pessoas era o modo de me comunicar no meio em que vivia. As pessoas surdas conseguiam interagir de forma inexplicável – para mim, naquele momento - com uso de sinais e expressões. Senti vontade de participar das conversas; no entanto, não era apto na habilidade de comunicar com as mãos.

Esse primeiro contato com a comunidade surda despertou uma curiosidade imensa que, a princípio, figurava em me comunicar com as pessoas surdas pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No ano de 2015, decidi realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por escolha consciente, optei pelo ingresso no Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Logo nos primeiros dias de aula, tive contato com um universo diferente do que estava acostumado. Os esclarecimentos sobre ensino, pesquisa e extensão me deixaram fascinado, conhecer a academia era um sonho que poucos de minha família tiveram oportunidade de realizar. O ingresso em uma universidade pública na minha cidade é visto com muito prestígio, senti-me privilegiado por ter conseguido alcançar uma vaga no curso que pretendia.

Desde o primeiro semestre, já havia delineado duas metas: aprender Libras e fazer o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre esse assunto. Mal sabia que o processo que levaria a essas metas seria mais valioso do que os próprios resultados. A construção acadêmica é algo inexplicável e transcrever essa trajetória faz-me lembrar de todas as experiências que me moldaram até aqui. No primeiro semestre do curso de graduação, tive contato com a disciplina “Introdução aos Estudos da Linguagem”. Nela, a professora da disciplina explicou à turma que a universidade pública era formadora de profissionais e também de pesquisadores; essa afirmação me fez ampliar as metas que tracei antes do ingresso no curso.

Durante essa mesma disciplina, pude compreender de maneira incipiente as epistemologias da linguagem e o que mais me despertou interesse foram os estudos sobre a aquisição de língua; afinal, somos ou nos constituímos seres de

linguagem, não é mesmo? Diversas eram as hipóteses que, de maneira harmoniosa, me possibilitaram apropriar conceitos sobre língua e fala. Ademais, logo conheci outras teorias e percebi-me caminhando de conceitos binários para olhares multiformes sobre a linguagem.

Quanto mais aprendia sobre aquisição e aprendizado de língua, mais inquieto ficava, com uma pergunta constante: como isso acontece nas pessoas com surdez? Prossegui com a graduação, parte aprendendo, parte tentando desvendar, a partir do campo teórico, como os processos de aquisição e aprendizado de língua aconteciam com meus colegas surdos.

Durante a graduação, tive a oportunidade de cursar uma disciplina de Libras com uma professora que tem título de mestre e que tem surdez profunda. Essa professora, futuramente, viera a ser minha co-orientadora do TCC. Durante a disciplina, pude ter contato com alguns autores que tratam especialmente sobre a história e educação de pessoas surdas. O referencial teórico, aliado a outros autores que tratam de questões relacionadas à surdez, foram de extrema relevância para a minha compreensão do campo de pesquisa que objetivei investigar.

Diversas vivências me influenciaram nesse campo. Destaco as orientações que recebi de uma autora do campo da Educação de Surdos, durante um momento de incertezas. Elas me serviram como uma experiência balizadora. Para além da oportunidade de conhecer o referencial teórico, o início da jornada acadêmica me permitiu observar com proximidade uma parcela desse público, do qual pouco se sabe: os surdos de família ouvinte.

Assim, conduzir essa investigação tem motivações: pessoais - pela estima e admiração que possuo pela comunidade surda e pelas pessoas com impedimento auditivo e por não conseguir me projetar para qualquer outro campo de pesquisa que não envolva a educação de pessoas com surdez; acadêmicas - pela inquietação que persiste a me sondar sobre a educação dessas pessoas, por perceber que essa problemática é recorrente nas pesquisas acadêmicas e, ainda, por esse tema produzir diversos impasses, sobretudo na educação básica; e sociais - pela compreensão do lugar que a pesquisa acadêmica ocupa na defesa da educação escolar, como direito de todas as pessoas, e da proficiência em Língua Portuguesa, que possibilita comunicação e é indispensável no amplo acesso à informação e interação social.

Hoje, tendo consciência do percurso, das pedras que são encontradas no caminho e da necessidade de seguir sem atalhos, mas com a observação constante das experiências que serão projetadas. Assim, coloco-me à disposição da pesquisa em Educação, arriscando-me a falar sobre uma vivência que não possuo, mas da qual me disponho a observar e refletir. Nesse sentido, as reflexões postas aqui são frutos de esforços voltados para a compreensão de um fenômeno educacional que envolve aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos.

Sabe-se que a atualidade trouxe, com o advento das tecnologias, novos métodos em todas as áreas do saber, sendo a educacional uma delas. Assim, os estudos na área da Educação, há alguns anos, vêm abrangendo discussões sobre metodologias e métodos de ensino por meio de diversas ferramentas e sobre a acessibilidade de uso dessas ferramentas, considerando os estudantes, Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, as discussões acerca da Educação Especial estão aumentando em escopo e quantidade.

Com base em uma proposta inclusiva, esse modelo educacional alcança os estudantes com algum tipo de deficiência, altas habilidades e superdotação, possibilitando seu acesso às escolas de ensino regular. Dentre os estudantes com deficiência, há também aqueles com impedimento sensorial auditivo e, tendo em vista as várias perspectivas para se analisar a surdez, neste estudo, parte-se da perspectiva da Educação, que implica aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos.

Distanciando por um momento da perspectiva educacional, cabe esclarecer que a surdez ocorre em decorrência da perda auditiva, que é classificada em graus que são medidos em decibéis (dB). Os quatro graus de surdez são: (i) leve, que não implica na percepção dos sons da fala, apresentando uma perda auditiva entre 15 e 49 dB; (ii) moderada, em que ocorre a perda das percepções sonoras entre 41 e 70 dB e, aqueles que possuem esse tipo de perda, geralmente, apresentam certo atraso no processo de aquisição da língua oral (BRASIL, 2006); (iii) severa, que tem como característica um nível considerável de perda auditiva, entre 71 e 90 dB, em que, geralmente, é necessário um acompanhamento especializado para o desenvolvimento da fala; e (iv) profunda, que é a perda auditiva superior a 90dB, em que não há percepção de sons, exceto aqueles muito intensos que, de modo geral, compromete significativamente o desenvolvimento da fala (BRASIL, 2006).

A percepção clínica da surdez entende que a perda auditiva pode ocorrer de maneiras congênita ou não-congênita, com ou sem fatores genéticos associados

(SOUZA *et al.*, 2021). Tratando-se da surdez congênita, ou adquirida nos primeiros meses de vida, estima-se que apenas 3,5% são por causas genéticas (MORZARIA *et al.*, 2004), demonstrando que o perfil nosológico da surdez, em muitos casos, não está atrelado a questões hereditárias (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Os autores afirmam que mais de 95% das pessoas com surdez são filhas de pais ouvintes (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Nesse sentido, movemos o olhar para a compreensão deste núcleo que, neste trabalho, tem o significado e o sentido de um ambiente de sociabilidade linguística, mas o entendimento de seu conceito ultrapassa os aspectos linguísticos, partindo da família e também a influenciando. A atualidade trouxe novas configurações familiares, reforçadas pela Constituição Federal de 1988, admitindo-se famílias monoparentais e, mais recentemente, homoafetivas; Segundo Assis (2014, p. 26):

Atualmente identifica-se a família pela presença de um vínculo afetivo, afastando a necessidade do casamento formal. Esta concepção está atribuída à noção de família moderna, substituindo assim o modelo patriarcal e ganhando nova função social. Para além do caráter de célula-mãe, a família atualmente vem sendo entendida como precursora da preparação para a vida em sociedade.

Assim, fica evidente que a família é uma instituição instrumental e moldada por vínculos afetivos e legais. Logo, reconhece-se, nesta pesquisa, que a família dos estudantes surdos é aquela composta por pai e/ou mãe ou por quem quer que faça esse papel legal e afetivo. Na educação, há uma certa tendência de compreender que a relação entre a família e a escola é velada e está relacionada apenas ao capital cultural. Sobre esse assunto, Bourdieu (2003, p. 41 – ênfase adicionada) afirma que

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo, *capital cultural* e um certo *ethos* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

No entanto, reconhece-se o ambiente familiar como o local onde não só o capital cultural será transmitido, mas outros saberes serão desenvolvidos. Por

exemplo, o núcleo familiar é o lugar onde os estímulos linguísticos serão mais recorrentes. Nesse sentido, a relação entre a escola e a família está estabelecida por certo determinismo linguístico, que se inicia antes mesmo da criança ingressar na escola. No caso das pessoas com surdez, essa relação tem seus reflexos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa¹.

Considerando que uma parcela significativa das pessoas surdas é de família ouvinte, há a possibilidade de que, na infância, os estímulos linguísticos sejam incompatíveis com o impedimento auditivo. Sabe-se que, se a surdez for identificada precocemente, o uso de aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos pode contribuir para o aumento das percepções sonoras e pode haver uma certa paridade da pessoa surda com o ambiente linguístico de uma família ouvinte.

Se for considerada a natureza dinâmica e plástica do cérebro, que o permite novas “(re)organizações funcionais resultantes ao contexto sócio histórico de que o sujeito participa” (SANTANA, 2004, p. 369), é possível existir uma tendência de aumento das percepções visuais, o que pode contribuir para a aquisição de uma língua que ocupe esse canal. Nesse sentido, Quadros (2011) afirma haver fases no desenvolvimento linguístico² de crianças surdas, semelhantes às de crianças ouvintes; todavia, ocupando um modo de comunicação diferente.

A interdependência entre fatores biológicos e sociais, apontada por Wallon (1995), converge com essa compreensão de desenvolvimento. Wallon (1995) direciona a fatores orgânicos as origens dos processos psicológicos que correspondem ao desenvolvimento infantil. Contudo, para compreendê-las, é necessário ter em vista as influências dos fatores socioambientais. Conseqüentemente, há a necessidade de considerar os fatores interacionais na composição de um ambiente favorável ao desenvolvimento linguístico das crianças com surdez.

Apesar da inovadora teoria Walloniana, que considera fatores de afetividade em interação com as demais dimensões do desenvolvimento humano, ao refletirmos acerca do desenvolvimento linguístico, é necessário considerar fatores específicos. A especificidade do desenvolvimento linguístico está no fator cognitivo, pois,

¹ Em específico, o reflexo do desenvolvimento linguístico atípico, da pessoa surda de família ouvinte, tem como marca principal a divergência no tempo esperado de assimilação de conteúdos da Língua Portuguesa.

² Etapas que vão desde o período pré-linguístico, que compreende dos 0 aos 12 meses de idade, podendo percorrer pelos períodos de primeiro sinal, primeiras combinações, múltiplas combinações, até o domínio completo do sistema morfológico da língua: sistema pronominal, uso de concordância verbal etc. (QUADROS, 2011).

segundo Chomsky (1978), o desenvolvimento da linguagem é inato aos seres humanos. No entanto, ele está condicionado a estímulos que ocorrem em diversos ambientes, tais como a família e a escola.

Os documentos que tratam da Educação Especial, em uma modalidade inclusiva e outras legislações³, possibilitam, teoricamente, que, a partir de ferramentas de acessibilidade, os estudantes tenham acesso ao ambiente escolar (BRASIL, 2015). Nesse sentido, uma das estratégias direcionadas para esse fim, na educação de surdos, é que o ensino de Língua Portuguesa (LP) seja desenvolvido como ensino de segunda língua (L2), a partir da tradução e interpretação em Libras, como primeira língua (L1).

A legislação sugere que a L1 de uma pessoa surda é a Libras. No entanto, assim como ocorre em diversas áreas da escolarização, há uma distância entre o que é legal e o que é real, já que, por diversos motivos, esses estudantes chegam à idade escolar com dificuldades de comunicação, que instauram um impasse para o ensino de LP. Tal impasse é manifestado, principalmente, pela ausência de coesão textual na escrita destes estudantes.

As pesquisas relacionadas na revisão, que serão apresentadas a frente, revelam essa problemática. Sabe-se que se trata de um fenômeno que tem seus desdobramentos na disciplina de LP e que faz parte de um contexto mais amplo que está atado àquilo que a escola consegue desenvolver em nome de uma proposta de ensino inclusivo. Nesse sentido, para compreender o recorte proposto, elaborou-se um levantamento das dissertações desenvolvidas sobre o tema, objetivando entender o porquê, recorrentemente, há baixos percentuais de proficiência em LP por estudantes surdos.

Ao buscar sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que é uma ferramenta de coleta de dados sobre a produção acadêmica brasileira, podemos perceber a recorrência de apontamentos sobre os desafios da educação inclusiva. Em um total de nove pesquisas realizadas por programas de pós-graduação, em nível de mestrado, realizadas entre 2017 e 2020, foi possível observar apontamento de dificuldades no aprendizado da LP pelos estudantes surdos e dificuldades de ensino,

³ Cita-se, como exemplo, a Lei nº 10.436, de 2002, que estabelece a Libras como meio legal de comunicação e, ainda, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei supramencionada e estabelece processos multidisciplinares para o amparo à pessoa com surdez (BRASIL, 2005).

pela formação descontextualizada dos docentes e dos tradutores intérpretes de Libras.

Para o levantamento das dissertações que serão apresentadas no quadro abaixo, optou-se por aplicar, em conjunto e separadamente, as seguintes palavras-chave: Estudante Surdo/Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Língua Portuguesa; Família Ouvinte; Aquisição de Primeira Língua; e Aprendizado de Segunda Língua. Para escolha das dissertações que compõem o levantamento, optou-se pela escolha daquelas produzidas entre o período mencionado anteriormente, considerando o quadriênio de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Inicialmente, pretendia-se verificar apenas os trabalhos produzidos por programas na área da educação; no entanto, esse critério foi ampliado, por poucos trabalhos se encaixarem nos filtros de pesquisa⁴.

Quadro 1: Lista de Dissertações

AUTOR	ANO	TÍTULO	UNIVERSIDADE
Carla Alves Brazil Protasio	2017	Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Elaine Almeida De Moraes Duarte	2017	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular	Universidade Federal de Uberlândia
Patricia Rodrigues Gomes Fonseca	2017	Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano	Universidade de Taubaté
Marinalva Da Silva Brito	2018	O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista – RO	Universidade Estadual de Roraima
Luciana Aparecida Guimarães Freitas	2018	A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático	Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais
Luiz Ricardo Cervoni	2018	O perfil do professor interlocutor de Libras/Língua Portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista	Universidade Estadual de São Paulo
Toni Silva Demambro	2019	Língua portuguesa como língua	Pontifícia

⁴ A ampliação do critério de análise, das áreas de pesquisa não descaracterizou o levantamento, já que todas as pesquisas apresentadas no quadro foram desenvolvidas com objetivo de verificação do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento linguístico. A ampliação reitera a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre o tema, nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Além disto, a ampliação do critério de análise permitiu contemplar dissertações produzidas em Programas de Mestrado nas áreas de Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

		adicional para surdos: atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo	Universidade Católica
Ana Cristina De Assunção Xavier Ferreira	2019	A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa	Universidade Federal do Piauí
Jocelma Rodrigues Santos	2020	Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita em contexto inclusivo: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As pesquisas têm sua centralidade no apontamento de desafios tanto no processo de ensino, quanto no da aprendizagem da LP como L2. Segundo as pesquisas, os desafios dos processos de ensino estão centrados na falta de formação específica dos docentes que atuam na educação inclusiva (BRITO, 2018; FREITAS, 2018; CERVONI, 2018). Já os desafios no processo de aprendizagem estão evidenciados pela ausência de coesão na escrita dos estudantes com surdez.

Ainda é possível perceber em Duarte (2017), Brito (2018) e Demambro (2019) certa convergência nos resultados, quanto a aplicabilidade de recursos tecnológicos para o ensino de LP como L2. As pesquisas enaltecem práticas de letramento digital, sob a justificativa dos recursos visuais serem mais apropriados para estudantes com surdez. Sobre o assunto, a dissertação de Protasio (2017) realiza um levantamento do conhecimento acumulado sobre o ensino de LP como L2 para surdos, entre os anos 1987 e 2016, analisa 62 dissertações e teses e aponta dados que permitem compreender esse movimento.

Segundo Portasio (2017), há um número significativo de pesquisas na área da educação que tem como centralidade o currículo, com forte defesa do uso de tecnologias nas práxis da escolarização de pessoas com surdez. Do mesmo modo, as dissertações analisadas durante os desdobramentos desta pesquisa demonstram a mesma tendência, exceto pelas pesquisas de Ferreira (2019) e Cervoni (2018) que buscaram investigar a atividade do profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), realizando uma discussão ontológica da categoria trabalho.

Além disso, as pesquisas são caracterizadas por seus desdobramentos metodológicos e pela região em que foram desenvolvidas. Assim, seu conteúdo revela que: aproximadamente 66% das pesquisas analisadas foram desenvolvidas na região sudeste, 22% na região nordeste e 11% na região norte do Brasil. Já as metodologias anunciadas pelos autores demonstram que os estudos são dos tipos

Pesquisa-ação, estado da arte, documental e narrativa e totalizam 44% das pesquisas analisadas, 33% são estudo de caso e 22% estudos de revisão; 33% das pesquisas não contemplaram o campo empírico, 22% tiveram os Tradutores e Intérpretes de Libras como participantes, 11% ouviram os docentes, 11% tiveram os discentes surdos como participantes da pesquisa empírica e uma das pesquisas – que é a pesquisa narrativa – contemplou a própria vivência.⁵

Por isso, é necessário ter o entendimento de que a educação é um processo aberto e contínuo, que é entendido como parte da formação cidadã dos brasileiros. A noção que se tem de educação, fundamentalmente, passa pela educação escolar, a qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ é o balizador e indica que será dividida em educação básica, que contempla a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e o ensino superior que contempla os cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e de extensão (BRASIL, 2018).

A educação especial é uma modalidade de ensino e, por isso, contempla todos as etapas da educação básica e o ensino superior (BRASIL, 1996). Por ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, possui características inclusivas. Pensar a educação especial ofertada sob a perspectiva inclusiva requer que os processos educativos estejam sensíveis às diferenças propostas pela diversidade escolar. Sobre esse assunto, compreende-se a necessidade de interação entre Estado e Sociedade, entre docentes e discentes, entre escola e família, no sentido de fortalecer a defesa de uma educação para todos. Reis (2013, p. 78) afirma que:

[...] a educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais

⁵ Considerando que o banco de dados pesquisado, por razões diversas, não contempla todas as pesquisas realizadas no meio acadêmico nesse período, reconhecemos os limites deste breve levantamento de produção acadêmica. No entanto, apesar do número reduzido de dissertações, acreditamos que as proporções foram relevantes para uma observação real do campo de pesquisa.

⁶ “[...] a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora não seja referendada como sendo um currículo (listagem de conteúdos e objetivos), se manifesta como se assim o fosse, pois em seu título traz a denominação ‘curricular’, o que remete a ideia de currículo em sua essência” (FRANCO; MARANI, 2020, p. 340). O documento apresenta um conjunto de conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidos no ciclo escolar.

inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Como apresentado no levantamento da produção acadêmica, o ensino de LP como L2 para estudantes com surdez ofertado por escolas de perspectiva inclusiva possui demandas específicas, que são amplamente discutidas no campo acadêmico. No entanto, tais discussões vêm sendo realizadas de maneira dialógica, considerando apenas a escola como campo empírico. Já a reflexão proposta aqui tem a educação de surdos constituída pelo tripé *família-estudante surdo-escola* e foi orientada por uma inquietação: há, entre os estudantes surdos, elementos comuns que implicam no aprendizado de LP como L2 na educação básica de escolas inclusivas?

Assim, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa e teve como objetivo geral verificar se há, entre estudantes surdos de família ouvinte, elementos comuns que implicam no aprendizado de LP como L2. Enquanto objetivos específicos, buscou-se: a) desvelar as vivências e experiências de famílias ouvintes que tiveram filhos surdos no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos; e b) descrever a percepção dos próprios estudantes surdos sobre seu aprendizado de Língua Portuguesa na Educação Inclusiva.

A percepção do campo empírico permitiu refletir sobre as unidades de sentido que constituem o eixo “Estudante Surdo-Família Ouvinte” e sua relação com a Escola Inclusiva. A entrevista narrativa, segundo Clandinin e Conelly (2011), conduz a reflexão dos eventos e dos fatos narrados. Esse movimento demonstra a valorização da experiência humana no desvelamento dos fenômenos. Nesse sentido, compreende-se que este tipo de estudo adota a atitude fenomenológica, pois tem seus direcionamentos voltados a desvelar a experiência humana.

A Fenomenologia, enquanto ciência teórico-prática do conhecimento, tem como objetivo o estudo dos fenômenos, ou seja, dos objetos, eventos e fatos da realidade, em que a experiência subjetiva ultrapassa o caráter objetivo das ciências. Sua natureza crítica à razão requer que esse movimento se dê por um rigoroso olhar metodológico acerca do real. Logo, esse real perpassa pelos campos gnosiológico, epistemológico e ontológico transformando toda experiência em conhecimento e todo conhecimento em valor.

Petrelli (2004) reconhece em Platão e Aristóteles os polos que constituem a Fenomenologia moderna, que, por sua vez, se completa com E. Husserl e M. Heidegger. Ao fazer menção a E. Husserl, o autor apresenta a redução fenomenológica como método que se completa pela ôntica da essência de M. Heidegger. Com efeito, estima que tal método pode ser o ponto de partida para cada área de conhecimento, pois o reconhece como ciência pura e descritiva do objeto, que permite ao fenômeno se desvelar em sua essência.

Para compreender os aspectos da fenomenologia, Petrelli (2004) revela a Fenomenologia como possibilidade de criar e recriar no tempo e no mundo, valores e significados, oferecendo uma verdade em partes e nunca na sua transparência total. Como é uma ciência ao estudo dos fenômenos, é importante destacar o fenômeno como uma dimensão sensível da realidade, ou seja, a manifestação da realidade, de um fato e não apenas de um objeto. Esse fato é temporal, podendo ser verificado, constatado, comparado e descrito no espaço-temporal, já existindo independente das nossas opiniões, crenças subjetivas e expectativas.

O autor apresenta um itinerário de operacionalização da redução fenomenológica, a partir dos fatos e dos fenômenos é destacada a condução para busca do conhecimento das essências, chamada de *epoché* ou *skepsa*. A natureza dessas palavras indica uma suspensão temporária de hipóteses e das expectativas do pesquisador em relação ao objeto e tem seus desdobramentos em um primeiro momento denominado de itinerário redutivo.

Nesse momento, o intuito é de suspender as teorias e os pressupostos anteriores para que, em um segundo momento, busque-se as essências que são desveladas pela observação e registro de variáveis. Por fim, ocorre a individualização do universal, que acontece a partir da manifestação das características individuais do fenômeno, as quais se configuram pela diferença entre si, constituindo-se em especificidades, garantindo significado e valor ao fato.

A pesquisa narrativa, enquanto método de pesquisa, fornece também procedimentos para coleta de dados empíricos. Ela constantemente requer fatores semelhantes aos requeridos pela fenomenologia. Sobretudo, há o entendimento de que o fenômeno deve desvelar-se ao pesquisador a partir do campo empírico, o que requer a suspensão de hipóteses prévias. Nesse sentido, há proximidade entre a pesquisa narrativa e o método fenomenológico.

A pesquisa narrativa, segundo Bruner (2002), está inteiramente relacionada às relações humanas, haja vista ser composta por uma sequência de eventos que, em suas singularidades, têm humanos como personagens ou autores. Nesse mesmo sentido, credita-se nas narrativas a possibilidade de trazer a memória eventos percebidos pelo participante da pesquisa. Há, então, uma valorização da experiência humana, em que, mais uma vez, a pesquisa narrativa se posiciona em proximidade com a fenomenologia.

A memória é o movimento de lembrar acontecimentos e, ao ser narrada, possui potencial hermenêutico de significação e ressignificação desses acontecimentos. O movimento de recordar de maneira intencional os acontecimentos permite interrogá-los e trazer novas significações ao serem narrados. Desse modo, há que se reconhecer a intencionalidade das narrativas, no sentido de estarem abertas a recordações e esquecimentos, ao mesmo tempo em que estão vulneráveis a manipulação de informações (WIERVIOKA, 2002).

Todavia, a narrativa não carrega somente lembranças ou memórias, como de um expectador de acontecimentos, ela traz experiências pessoais que, segundo Labov (1997), fazem parte da biografia de quem narra. É nesse sentido que Silva e Pádua (2010) consideram que as narrativas articulam entre questões subjetivas e de identidade, em que se entrecruzam aspectos individuais e coletivos. Em síntese, afirmam que:

Através da narrativa, esses sujeitos, ao ordenarem acontecimentos e articulá-los em uma sequência temporal significativa, imprimem seus sentidos e significados e as marcas de sua biografia à experiências vividas. Nutrindo-se da memória e entrecruzando passado e presente o(a) narrador(a) elabora suas experiências, selecionando os eventos mais significativos de modo a construir seu enredo e cativar o ouvinte. É assim que consegue transmitir ensinamentos, mobilizar sentimentos e provocar no ouvinte uma reelaboração e um repensar dos acontecimentos narrados. (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 105)

Entende-se que a pesquisa narrativa seja conduzida em um movimento retrospectivo e prospectivo, no qual a experiência é percebida de maneira particular. Como o movimento em que o tempo em que a história é narrada não é o mesmo tempo em que a história foi vivida, não é possível categorias prévias de análise de dados. Em outras palavras, na pesquisa narrativa, é pouco recomendado que se elaborem hipóteses sobre o objeto de pesquisa, mas é possível permitir que as unidades de sentido se desvelem a partir da análise dos dados empíricos.

Sahagoff (2015) compreende a pesquisa narrativa como uma forma de compreender a experiência humana. A experiência abre espaço para o desconhecido que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (LARROSA, 2002, p. 24). Esse movimento exige do pesquisador fidelidade com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a análise de dados com o uso de técnicas de análise de conteúdo foi imprescindível, já que focaliza a mensagem de maneira objetiva e permitiu observar a emergência de elementos comuns entre os estudantes com surdez.

Quanto à coleta de dados, na pesquisa narrativa, é comum que seu desenvolvimento ocorra forma oral ou escrita e, por isso, cabe refletir acerca do eixo linguístico ao qual essa pesquisa se vincula. Compreende-se que a língua não-oral (Libras) como uma língua completa, em seus aspectos morfossintáticos. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa narrativa se flexiona, permitindo que a coleta das histórias narradas por participantes surdos usuários da LS sejam consideradas, da mesma maneira que as histórias orais, pois carregam experiências e vivências das pessoas surdas.

Assim, elegeu-se o método de pesquisa narrativa, elaborado por Clandinin e Connelly (2011), para coleta dos dados empíricos, por perceber que o entendimento do problema de pesquisa deste estudo seria correspondido a partir do relato de vivências e experiências das famílias e dos próprios estudantes surdos. Conseqüentemente, ao observar o objetivo geral da pesquisa o método de análise de conteúdo de Bardin (1977) mostrou-se significativo para interpretação dos dados, pois permite evidenciar os elementos comuns entre os estudantes surdos, e inferir sobre como esses elementos podem ter comprometido o aprendizado de LP.

Quanto aos seus desdobramentos, esta pesquisa está organizada em quatro seções, sendo: duas seções teóricas, uma seção de descrição metodológica da pesquisa e uma seção que apresenta a análise e discussão dos dados empíricos. Pormenorizadamente, a primeira seção apresenta uma revisão teórica sobre a relação entre surdez e educação, em seus aspectos históricos, legais e pedagógicos. No itinerário que conduz a seção, é proposta uma discussão sobre as fases da educação voltada para pessoas surdas em que é tensionada a disparidade entre o que se tem e o que se espera dos processos educativos que envolvem o ensino de LP.

A segunda seção foi desenvolvida com o objetivo de esclarecer as características das pessoas surdas e das famílias. Desse modo, a seção procura aproximar essas características com o aprendizado e desenvolvimento linguístico em LP como L2. Para esse movimento, recorre-se a teoria linguística, em específico dos aspectos relacionados a aquisição da língua. A terceira seção é uma revisão teórica, que apresenta o percurso metodológico que conduziu a pesquisa empírica e a metodologia que tem sido aplicada para análise dos dados.

A quarta seção foi desenvolvida para apresentar a análise e discussão dos dados, que podem demonstrar novos direcionamentos para reflexões propostas até o momento. Espera-se que, na seção de composição de sentidos, as unidades de sentido desvelem se há, entre os estudantes com surdez, elementos comuns que possam ter comprometido a proficiência em LP. Sobre esse assunto, cabe ressaltar que a pesquisa empírica teve seus desdobramentos entre o período de fevereiro e agosto de 2022, pois foi previamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, obtendo o parecer nº 5.158.580, em dezembro de 2021.

As reflexões propostas nas seções teóricas são fundamentais para compreensão do objeto e de seus desdobramentos no campo empírico. Desse modo, o presente estudo, até o momento, articula os dados empíricos e a fundamentação teórica, e fornecerá elementos que poderão conduzir a reflexão acerca do fenômeno investigado.

1. ESTUDANTES COM SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nessa seção, serão abordados em três tópicos seguintes relacionados aos aspectos que aproximam o impedimento auditivo dos estudantes surdos com a educação inclusiva. Para que o desdobramento da seção ocorresse de maneira mais consciente e menos intuitiva, recorreu-se a uma revisão de parte da história da educação especial brasileira desde a década de 1970, mais especificamente sobre as políticas públicas que encaminharam a educação especial para uma perspectiva inclusiva.

Em seguida, buscou-se descrever a educação voltada às pessoas com surdez, suas fases e faces no percurso histórico da humanidade, para, assim, refletir acerca de sua consolidação no Brasil. Encerra-se a seção com uma reflexão específica sobre o processo de ensino de LP para estudantes surdos. Antes da entrada nos itens anunciados acima, é necessário estar atento à apreensão dos conceitos, termos e definições dos aspectos relacionados a surdez.

Entende-se que é válida e oportuna a discussão conceitual acerca da definição de “Surdo” e “Deficiente Auditivo”, inclusive sobre os aspectos identitários que esses termos sustentam. No entanto, utilizou-se, ao longo do texto, os termos “estudantes surdos” e “pessoa surda” para identificar sobre quem falamos, a partir da compreensão do que converge em todos esses sujeitos: a condição de impedimento auditivo.

Sabe-se que a discussão conceitual acerca dos termos “Surdo” e “Deficiente Auditivo” ultrapassa qualquer tentativa de defini-las. Todavia, ressalta-se que o intuito desta reflexão não é esgotar a descrição de conceitos, mas a apropriação clara acerca de seu entendimento. Nessa direção, compreende-se que a descrição de Derrida (1973) acerca da movência dos significados das identidades é válida para o entendimento acerca desse assunto.

Derrida (1973) parte do conceito de *différance* para descrever a consolidação de uma identidade a partir da diferença ao Outro, assim direcionando o entendimento de que uma identidade de determinado grupo se constitui, a partir da diferença às características identitárias de outro grupo. Nesse mesmo sentido, Perlin (1998) esclarece que há identidades surdas distintas, apontando seis tipos que

variam a partir de determinados aspectos, como período de perda auditiva, até o uso ou não de uma Língua de Sinais.

Percebe-se que a discussão a respeito das identidades surdas, e até do que Strobel (2008) chama de artefatos culturais, passa por questões distintas, mas convergem no aspecto linguístico, tendo sua centralidade no desenvolvimento da linguagem do sujeito. Assim, é crucial esclarecer também o entendimento de língua e linguagem, que conduziu as reflexões propostas nesta pesquisa.

Para Chomsky (1978), em seus estudos acerca da Gramática Gerativa, a língua é uma manifestação mental desenvolvida a partir da competência linguística, inerente a todos os humanos. Essa característica humana é decorrente do que Chomsky (1978) denomina de faculdade da linguagem, que seria a capacidade cognitiva de desenvolvimento da linguagem, entendendo-a como um módulo cerebral que determina o desenvolvimento da língua, por questões biológicas e pelo contato com um ambiente linguístico.

Nesse ambiente, o sujeito é exposto a uma quantidade mínima de referentes linguísticos que, ainda assim o permitem desenvolver determinada língua. É nesse mesmo caminho que se direciona a percepção acerca do desenvolvimento linguístico da pessoa surda, mais especificamente aquela que nasceu em uma família de ouvintes, denotando certa singularidade em seu desenvolvimento linguístico.

Os surdos de primeira geração são aquelas pessoas surdas que nasceram de pais e mães ouvintes ou foram criados por uma família ouvinte (SOARES, 2018). Por esse motivo, recebem pouco ou nenhum *input* linguístico compatível com seu impedimento auditivo, mas desenvolvem uma forma de comunicação, seja ela oral-auditiva com uso de aparelhos e tratamento médico ou gestual-visual. Em alguns casos, há um certo acordo entre a família e o surdo no uso de sinais, o que desencadeia o uso dos chamados sinais caseiros (SOARES, 2018).

Esse fato demonstra que tanto em pessoas ouvintes quanto em pessoas surdas a faculdade da linguagem opera de modo a desenvolver uma língua mesmo com um referencial pobre. Segundo Lent (2010), há também a possibilidade de que a plasticidade cerebral opere no sentido de reorganizar os circuitos neurais, aumentando em certo grau as percepções visuais em decorrência da perda auditiva. Esse fator pode influenciar a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua.

Diferente do desenvolvimento linguístico enquanto instrumento de comunicação e interação, nesta seção, busca-se refletir acerca da proficiência em LP, ou seja, o ensino da leitura e da escrita da língua, que está entre as funções exercidas pela escola brasileira. Sabe-se que a eficiência desse ensino é medida a partir de níveis de alfabetização da população, o que nem sempre significa a proficiência plena nesta língua⁷.

Assim, é evidente que os desdobramentos do ensino de LP são um desafio no contexto escolar e diversos são os apontamentos sobre as causas dessa problemática, maiores ainda são as sugestões para superá-las. Contudo, entende-se que essa circunstância não se inicia do portão das escolas para dentro, mas é composta por um processo complexo, que passa também pelas estruturas dos cursos de formação de professores, razão pela qual devem ser discutidas na área da educação.

1.1. ONDE COMEÇA A INCLUSÃO: O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A compreensão do extrato real da Educação Inclusiva brasileira, na atualidade, exige que os olhares se voltem ao percurso que funda essa modalidade de ensino⁸. Essa compreensão passa, em geral, por aspectos históricos e, em específico, pela difusão de políticas públicas, que são entendidas como alocação de recursos para o benefício comum, de modo a promover o bem-estar social, sendo operacionalizadas em um conjunto de ações, decisões e programas por parte do Estado, com a participação de entes públicos e privados (ROSA, 2021).

Nesse sentido, essa seção foi proposta a fim de realizar um trabalho de descrição histórica, da percepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência, buscando compreender a relação entre este fator social e o progresso da educação especial no Brasil, que é materializada em tratados internacionais e políticas públicas nacionais, as quais todos são participantes.

⁷ Ressalta-se que os parâmetros que identificam de maneira quantitativa a alfabetização, até 2016, eram orientados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização em Idade Certa (PNAIC) e com dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando queda no analfabetismo absoluto. No entanto, os índices de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apontam na direção contrária.

⁸ Quando trata-se do termo modalidade de ensino, tem-se o entendimento de que a Educação Inclusiva no Brasil ocorre em todos os níveis e fases do ensino.

Por se tratar de um campo complexo que envolve saberes que nem sempre estão associados à educação, este estudo compreende que, ao tratar sobre deficiência, é necessário reconhecer aspectos biomédicos. Assim, entende-se que a “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (DINIZ, 2007, p. 9). Por esse motivo, assume-se uma postura descritiva sobre a história da educação das pessoas com deficiência, para que, no movimento de recordar, seja possível refletir prospectivamente sobre as possibilidades dessa modalidade de ensino.

Tratando-se da história da educação, sabe-se que sua centralidade se fundamenta na formação humana, que tem início na Antiguidade Clássica, sobretudo pela história do povo grego, enquanto sociedade com notória civilização e organização político-social. Nesse período, o olhar do homem estava voltado à constituição da sociedade em unidade, em que se creditava à formação humana a possibilidade de se constituir um sujeito virtuoso de “corpo” e “alma” (CAMBI, 1999).

As lógicas do belo e do bom tornaram esse período histórico, de certa forma, avesso às possibilidades das pessoas com deficiência (ZAVAREZE, 2009). Na Antiguidade, aqueles que apresentassem alguma disfunção ao longo da vida eram relegados de participar da vida em coletividade, distantes do exercício de cidadania, não tinham acesso algum a qualquer tipo de conhecimento; o olhar da sociedade clássica às pessoas com deficiência era de descaso.

Já na Idade Média, a Igreja teve forte influência sobre a sociedade e, então, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como frutos do pecado dos pais, os quais doavam seus filhos para as igrejas para se redirem. As instituições eclesásticas tutelavam as pessoas com deficiência e passavam uma imagem de caridade para sociedade. O resultado desse movimento foi de voltar o olhar da sociedade que, antes era de descaso, para um olhar ambíguo que transita entre piedade e acusação (de um resultado pecaminoso), como também afirma Zavareze (2009).

A tutela da Igreja não moveu o pensar pedagógico da época. A maior parte das pessoas com deficiência ainda era marginalizada e relegada ao conhecimento e inúmeros processos educativos e esse movimento também inclui as pessoas com surdez. As pessoas surdas eram marginalizadas e relegadas do exercício da cidadania, exceto para aqueles que tinham descendência nobre, aos quais era

ofertada educação com o intuito de garantir a continuidade da nobreza familiar (CAPOVILA, 2005).

Retratos históricos são terrenos movediços e a ousadia de retratar nesta breve seção milhares de anos, traz o risco de cometer anacronismos ou supressões indevidas. Assim, ressalta-se que o movimento histórico não se configura em rupturas imediatas de pensamento, mas em movimentos sutis que movem o retrato que aqui, pretendemos descrever. Desse modo, o avanço da ciência, enquanto modeladora do entendimento das pessoas sobre todas as coisas, promoveu o declínio da hegemonia eclesiástica sob o pensamento social. Esse movimento preparou o homem medieval para a Modernidade (CAMBI, 1999).

As lógicas de racionalidade, civilização e crença nas novas gerações inauguram a Modernidade (século XVI) e modelaram também o pensamento pedagógico. Nesse período, entende-se que a educação colaboraria para diminuir as desigualdades, sobretudo as mais drásticas, que o Estado não era capaz de superar. Boto (2017) argumenta que havia a compreensão de que a instrução pública possibilitaria tornar real a igualdade de direitos, a fim de que os homens não necessitassem de submeter-se a razão de outros homens.

A percepção social acompanhou esse movimento, em consequência, a educação – sobretudo a educação escolar – moveu-se a fim de doutrinar os corpos, dos estudantes, para o exercício equivalente a classe social pertencente. A revolução industrial, como marco do capitalismo, rompe com o desenvolvimento de trabalho familiar e traz uma nova configuração para o conceito de família (SOUZA, 2014). O advento do capitalismo moveu-se também no sentido da formação humana, para a formação voltada à sociabilidade vigente, que tinha como eixos fundantes a eficácia e eficiência. Assim, a educação moveu-se para corresponder às necessidades da sociedade capitalista. Aqui, as pessoas com deficiência passaram a não se encaixar nos tipos de formação pretendidos.

Como a igreja já não promovia o assistencialismo, demonstrada no ato de caridade, de tutelar e educar os frutos do pecado familiar, em contexto nacional e internacional, a história retrata que as pessoas com deficiência foram depositadas em instituições perversas, como manicômios, prisões e asilos (JUCÁ, 2019). Esse processo perdurou por décadas, alcançando a primeira metade do século XX, no Brasil. Somente na segunda metade do século é que a Educação Especial começou a caminhar e, como aponta Souza (2014, p. 91), “a escola, uma instituição

tipicamente moderna, nasce com o ideário de transformar o homem primitivo em um homem educado formalmente, criativo e civilizado.”

No Brasil, o pensamento eugenista⁹ delineou, nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais, inclusive sendo protagonista da gênese sociológica da Educação Especial, sobretudo pelo pensamento do médico Renato Kehl (1889-1978). Enquanto uma proposta de “*higiene da raça*”, a eugenia fortaleceu o argumento de um padrão de “*normalidade*” biológica, que tinha como parâmetro o laudo médico. Instalou-se a educação para “anormais”, educação para “alienados” e, por fim, a educação para “excepcionais”, presente na Constituição Federal de 1934, que buscou promover a higienização, a partir desse novo projeto de sociedade (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020).

Vale mencionar a discussão que Diniz (2007) faz sobre os modelos de percepção das deficiências, que seguiam um projeto de sociedade, criados com o intuito de civilizar e higienizar. Sobre o assunto, a autora aponta que há um padrão que normatiza os corpos e que estigmatiza e atribui menor valor social às pessoas com deficiência. Ela elucida que isso ocorre porque:

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o modelo social: para o primeiro, na deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2007, p. 23).

Quanto às políticas públicas voltadas à educação especial, no Brasil, apenas em 1971 que ocorrem menções na Lei de Diretrizes e Bases sobre os estudantes com deficiência, orientando a um tratamento especial (BRASIL, 1971). Em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial CNESE, vinculado ao Ministério da Educação, como resposta às questões levantadas pela LDB, levando ao fortalecimento do discurso e das ações em defesa de uma educação para todas as pessoas, aspirações com certa proximidade com a inclusão.

⁹ O movimento eugenista se configurou como um pensamento sobre a hereditariedade, que buscava promover um perfil de pureza racial (altamente racista) e funcional (altamente capacitista) do ser humano. Esse pensamento fortalecia o discurso de que o desenvolvimento humano estava associado a questões biológicas como condição perpétua de incapacidade (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020).

Em 1988, com a Constituição Federal, ficou estabelecido o acesso à educação para todas as pessoas e o atendimento das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular (BRASIL, 1988). As políticas públicas ocorrem em resposta às necessidades coletivas, podendo se materializarem em ações, programas e legislações, por parte do Estado. Nesse sentido, as políticas públicas, em específico aquelas voltadas à educação, se desdobram em ações e mudanças que alcançam a sala de aula e refletem diretamente na oferta do ensino aos estudantes; nesse caso, os estudantes com deficiência.

Assim, as políticas públicas da educação especial, até a década de 1980, se materializaram no acesso dos estudantes com deficiência às escolas de ensino regular, já que antes mesmo da LDB de 1961 as pessoas com deficiência eram atendidas por associações e outras instituições. Alguns exemplos são o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – em funcionamento desde o período colonial brasileiro - e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). Instituições filantrópicas e privadas recebem estudantes com necessidades específicas desde 1954. Segundo Januzzi (2017):

[...] cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto o de caráter filantrópico quanto o pago, como foi exemplificado, este atingindo a camada de renda mais favorecida e aquele procurado pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente a eficiência dos resultados. (JANUZZI, 2017, p. 104)

Na década de 1990, o Brasil alinha-se às agendas pró-educação, que consideram a escolarização um direito de todas as pessoas e a educação uma política de Estado. Esse alinhamento foi, sobretudo, político, haja vista o agenciamento de organismos internacionais, em especial no financiamento da educação. Ele direcionou o país a ser consignatário de convenções e tratados que moveram a forma e operacionalidade da educação brasileira. Segundo Souza e Zucherato (2020, p. 133):

A leitura conjuntural da inclusão especial na rede regular de ensino no Brasil foi o resultado de uma política vertical, que não nasceu da luta social, nem de pressões da comunidade por políticas de assistência às pessoas com deficiência, o que acabou por negligenciar as necessidades desse próprio público, nesse sentido o seu surgimento já apresentava indícios de que a sua implementação não apresentaria um resultado efetivo, uma vez que surgiu muito mais da necessidade de Estado em se adequar as normas

internacionais e ao apelo pela implementação de políticas neoliberais, e não efetivamente como um resultado de práticas de cultura da inclusão entre a população em geral.

Em 1990, o Brasil assina a Declaração Sobre Educação Para Todos e sanciona a lei 8.069/90, como ação decorrente dessa declaração¹⁰. Em 1994, participa da conferência sobre "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", em Salamanca, na Espanha, onde assina a famosa Declaração de Salamanca, que, em seu escopo, propõe estratégias que garantissem o fornecimento de uma educação de qualidade aos estudantes com necessidades específicas (UNESCO, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é sancionada e regulamenta a Educação Inclusiva. A Lei nº 9.394/96 apresenta-se como um processo de ruptura estrutural e aponta novos rumos à educação especial, agora, sobre uma égide inclusiva (BRASIL, 1996). O movimento que integrou os estudantes com necessidades específicas em classes comuns trouxe, em seu bojo, uma relação de estranhamento às diferenças, por parte daqueles considerados normais. O que não ocorreu apenas no contexto nacional, tanto que, em 1999, um marco importante ocorreu, na Convenção da Guatemala, regulamentada nacionalmente, em 2001, pelo Decreto nº 3.956 de outubro de 2001.

A Convenção da Guatemala, chamada de Interamericana, tinha como objetivo prevenir e eliminar toda forma de discriminação contra pessoas, ainda denominadas como "portadoras de deficiência". O decreto promulga o texto da convenção, reafirmando compromissos de equivalência de direitos às pessoas com deficiência. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei 10.172/01, regulamenta a criação de escolas inclusivas, para garantir o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

Nesse momento, há, sobretudo, uma empreitada que busca distorcer o olhar para realidade, que se constituía pela diferença. Segundo Januzzi (2017), essa posição buscou também responsabilizar exclusivamente a instituição escolar, onde é dado ênfase a ação escolar, como transformadora da realidade. Conseqüentemente,

¹⁰ Sobretudo, a década de 1990-2000 foi o marco da chamada "Década do Cérebro", período com amplo protagonismo científico, principalmente sobre as neurociências, que fortaleciam o argumento de que as pessoas com deficiências deveriam ser incluídas em escolas, mesmo desconhecendo suas especificidades pedagógicas. Em outras palavras, bastava então o conhecimento dos processos de aprendizagem em um contexto neurocientífico, que a inclusão daria certo, argumento referendado pelas Políticas Públicas Educacionais.

é importante ter em mente a existência de um projeto civilizador para a sociedade, ainda em curso, nesse período.

O fortalecimento das políticas públicas em favor da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas se moldou em dois movimentos, um de fora pra dentro das escolas. O externo caracterizou-se pelo aumento das matrículas desses estudantes nas escolas de ensino regular. O interno, pela formação docente apta ao atendimento das necessidades dos estudantes, sobretudo a partir do ano de 2003, com fortes influências do programa “Special Needs in the Classroom” da Unesco¹¹.

Seguindo esse movimento, em 2004, o Programa Brasil Acessível inaugurou uma agenda de ações e diretrizes, em favor das pessoas com deficiência e restrição de mobilidade. Foram elaborados materiais informativos, ofertados cursos e seminários sobre o assunto. O programa também contemplou uma extensa gama de alocação de recursos, sobretudo no fomento às pesquisas e na criação de programas municipais com a mesma vertente (BRASIL, 2004)¹².

Em 2006, o Ministério da Educação elaborou o programa Educar na Diversidade, o qual surgiu de um projeto do MERCOSUL, voltado para a formação e profissionalização docente e para o atendimento à diversidade humana em um contexto escolar. A proposta, alinhada com a iniciativa da Unesco mencionada acima, creditava na formação docente para diversidade, o meio eficiente para combater à exclusão social e promover a inclusão de todos (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014).

No ano seguinte, o MEC consolida o Plano de Desenvolvimento da Educação, documento que orientou diretrizes para educação, de modo geral. Em específico, trouxe uma divisão entre a educação especial e regular, sobretudo com a oferta das salas de recursos multifuncionais, adaptação da infraestrutura e a garantia do acesso e permanência das PcDs no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Em 2007, o MEC publica a tradução da coletânea que resultou da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, buscando fortalecer ações que

¹¹ Na tradução original, o programa tem por nome “Necessidades Especiais em Sala de Aula”. No entanto, sua versão no Brasil se materializou em uma coletânea denominada “Tornar a Educação Inclusiva” e teve sua fundamentação no documento da UNESCO com a parceria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os textos têm sua centralidade marcada na construção de reflexões acerca do contexto social, educacional e sobre a atuação do poder público no meio educacional (UNESCO, 2009).

¹² Ressalta-se que o programa tinha centralidade na “acessibilidade” para pessoas com deficiência e restrição de mobilidade, orientando quanto a mudanças de infraestrutura e transporte, que contemplaram o contexto escolar.

promovam o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos, ressaltando a participação plena e com igualdade de direitos, por parte das PcDs (BRASIL, 2007a).

O Decreto nº 6.094/07 também é considerado parte das políticas públicas da educação especial, pois integra estados, municípios, comunidade e família em favor da educação, fortalecendo em sua matriz o direito ao acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2007b). Ainda em 2007, o Decreto nº 6.253/07 regulamentou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), incluindo o atendimento educacional especializado. O Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021 (BRASIL, 2007; 2021).

Apenas em 2008 que o atendimento educacional especializado teve regulamentada a proposta contida na Lei nº 9.394/96, quanto ao atendimento educacional especializado, pelo Decreto nº 6.571/08. Mais tarde, em 2011, o Decreto nº 6.571/08 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611, em que foram apresentadas novas diretrizes para a educação especial e para o atendimento educacional especializado que, a partir de então, deveria ser ofertado com base em um sistema inclusivo, no sentido de promover o acesso, a participação e o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial. O Decreto, então, propõe a maneira com que a Educação Inclusiva irá se operacionalizar, flexibilizando a forma de oferta e seu financiamento (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014).

Quando se trata de políticas públicas, é esperada a aproximação entre a população e seus direitos, manifestos em entrega de serviços públicos, o que sugere alocação de recursos. Sobretudo, a instauração de políticas públicas requer consentimento e união, que, nesse campo de estudo, são chamadas de coalizões e estas são consolidadas por interesses comuns, de diferentes agentes, ou seja, uma sintonia de opiniões e convicções que influenciam na tomada de decisões sobre determinado assunto (ROSA, 2021).

Nesse sentido, fica evidente que os governos que corresponderam o período acima descrito, sobretudo após a década de 1990, possuíam uma agenda de defesa da educação especial, já que a mudança nas diretrizes educacionais no contexto da inclusão, em outros países, teve início em 1950 (SILVA, 2011). A agenda do Ministério da Educação e das coalizões que formularam as decisões em favor da

educação inclusiva indicam certo formalismo, no sentido de sua materialização ser discrepante das normas que a regulam (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014).

Há, nos textos mencionados acima, de modo explícito ou contido, a expectativa da promoção de uma educação escolar que supere as desigualdades sociais e seja equivalente a todas as pessoas. No entanto, a inclusão que se opera trouxe em sua face oposta a exclusão. Segundo Sawaia (2011), a exclusão é um processo sutil pois envolve a inclusão do excluído, por um “disfuncionamento”, em um contexto em que a deficiência não é a única dificuldade a ser superada, mas que, no discurso, carrega o estereótipo de ser a chave para romper com as desigualdades.

Os alunos na perspectiva neoliberal são vistos como indivíduos que devem pagar pelo ensino. O ensino - em todos os níveis – torna-se, então uma mercadoria, que deve ser privatizada, minimizando o papel do ensino de caráter público. Na educação, o conhecimento e o desenvolvimento firmam em torno das exigências do mercado, desse modo a seleção dos indivíduos é feita com base em suas capacidades e aptidões (RODRIGUES; MOREIRA, 2020, p. 186).

A história da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas apresenta continuidade, no caminho de uma escolarização supostamente inclusiva, demonstrando nuances entre avanços e contradições. Apesar dos desafios lançados pela matriz inclusiva da educação brasileira, há que se reconhecer as possibilidades incorporadas na possibilidade de convívio entre as diferenças, considerando a perspectiva da diversidade humana.

Nesse sentido, há que se perceber que o nascimento da educação inclusiva, enquanto parte da Educação Especial, moveu-se de maneira gradual nas políticas públicas e ainda move-se a passos lentos na educação escolar. Para que a inclusão ocorra de fato e de direito nos ambientes escolares, é necessário ter em mente que:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula (ROPOLI, 2010, p. 9).

Assim, essa subseção buscou apresentar, a partir das políticas públicas da educação, o caminho que fundou e fundamentou a chamada educação inclusiva, na defesa intransigente da educação para todas as pessoas. Entende-se a necessidade

de se problematizar os fenômenos da educação inclusiva, de modo a buscar propostas que supere os desafios e incorpore avanços, desse processo.

1.2. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL

A história da educação de pessoas surdas no Brasil passa pelas fases e percepções sociais acerca das pessoas com surdez, para, então, adentrar nos aspectos legais e metodológicos desse campo de estudo. Com isto, volta-se os esforços para realizar uma retrospectiva da educação de pessoas surdas, no sentido de descrever os caminhos que conduziram esse campo de estudos até aqui.

Para além de uma análise crítica, o que se pretende é observar o retrato histórico que permitirá vislumbrar as causas, efeitos e possibilidades do ensino para pessoas surdas. Por esse audacioso caminho que se pretende percorrer, será necessário passar pelo campo histórico, pelo campo das políticas públicas e também pelo campo pedagógico, já que o que se almeja é voltar olhar para o real.

O ideal de formação humana integral, inaugurado pelos gregos na Antiguidade Clássica (século VIII a.C – V d.C.), se estruturava na formação de virtudes espirituais, políticas e do vigor físico (CAMBI, 1999). Isso pressupõe a boa oratória e as capacidades físicas distantes das possibilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. Filósofos como Heródoto, Sócrates e Aristóteles creditavam uma imagem pejorativa das pessoas com surdez, que, segundo Strobel (2009), tinham a ideia de que os surdos eram seres castigados pelos deuses e que por não possuir linguagem, não possuíam capacidade de pensamento.

É arriscado realizar anacronismos sobre o assunto, já que a observação histórica requer um olhar sobre as lentes do período em questão. No entanto, sabe-se que o período foi marcado por total descaso às pessoas com deficiência; as práticas de infanticídio e de abandono das crianças com deficiência eram comuns e vistas como formas de piedade – assim como com idosos, escravos, mulheres e órfãos.

Na Idade Média (século V – XV), a hegemonia eclesiástica moveu a perspectiva da sociedade em relação às pessoas com deficiência, do descaso para o pensamento ambíguo que percebia a deficiência como resultante do pecado e a igreja como caridosa no acolhimento dessas pessoas (ZAVAREZE, 2009). Strobel (2009) aponta que as pessoas com surdez, assim como as pessoas com outros

tipos de deficiência, eram relegadas do exercício da cidadania, da escolarização e, sobretudo, excluídos do convívio social.

Segundo a autora, nesse período, um grupo de monges, chamados Beneditinos, desenvolveu uma espécie de comunicação gestual com o uso das mãos, no intuito de manter um voto de silêncio que era parte da vida monástica ocidental. O nascimento de uma forma de comunicação nem sempre pode ser percebido de imediato, mas, no caso dos sinais monásticos, o registro escrito pode constatar uma forma de comunicação estruturada e difundida entre os mosteiros ocidentais desde o século IV (d.C). Os sinais foram importantes para o desenvolvimento de um alfabeto manual que, séculos depois, foi apropriado para a comunicação entre pessoas com surdez (REILY, 2007).

A Modernidade (século XV - XVIII) e a lógica capitalista¹³ modelaram um pensar voltado à eficácia, à eficiência e à produtividade, pensamento que vai de encontro ao que se esperava de pessoas com deficiência. Entretanto, pelo avanço científico e a legitimação da medicina, buscou-se encontrar as causas e possíveis intervenções às deficiências humanas. Ao mesmo tempo, foram fundadas instituições depositárias, como manicômios, orfanatos e prisões.

O fortalecimento estrutural do capitalismo gerou e administrou uma legião de excluídos, assim, o século XX se apresentou com novas formas de exclusão. Tais transformações se fundamentam em nome do modo de produção capitalista, que limita o acesso, a permanência e o sucesso na educação, tornando-os artigos de luxo no contexto brasileiro, isso sem mencionar a questão da moradia e da saúde como exemplo (SOUZA, 2014, p. 10).

Somente no século XX, houve um salto nos estudos, quanto aos aspectos clínicos das deficiências, em que as discussões sobre a possibilidade de escolarização das pessoas com deficiência tiveram início (ZAVAREZE, 2009). O movimento histórico que brevemente foi narrado fortaleceu e consolidou pensamentos segregacionistas acerca das pessoas com deficiência vistas até os dias de hoje, tanto na sociedade, quanto nas estruturas que a sustentam.

¹³ A pós-modernidade, sobretudo, estabelece uma sociedade de consumo e é reconhecida como uma mudança na condição humana, sua ascensão se dá com a perda de credibilidade de metanarrativas modernas, que se constituíam duas vertentes: “[...] A primeira derivada da Revolução Francesa, colocava a humanidade como agente heroico de sua própria libertação através do conhecimento; a segunda, descendente do idealismo alemão, via o espírito como progressiva revelação da verdade” (ANDERSON, 1999, p. 28).

A história da educação de pessoas surdas é narrada de maneira descritiva, pela educadora surda Karin Strobel, no material da disciplina de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2009. A história da educação de pessoas surdas e de sua escolarização segue em linha tênue com a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, no século XVI, para a garantia da nobreza de famílias europeias foi que se iniciou, de maneira velada, a educação de pessoas surdas.

A partir de então, foram postas em pauta discussões sobre a capacidade de aprendizado das pessoas surdas, principalmente com a possibilidade de se estabelecer comunicação com estas pessoas por meio de uma Língua de Sinais incipiente. Por volta de 1500, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) intitulou-se o primeiro educador de surdos, pois ocupava-se de educar pessoas surdas de famílias nobres. Obteve êxito em seu método de educação oral, o que repercutiu em uma mudança de pensamento das pessoas frente a educação dos surdos.

Em 1620, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573–1633) fundamentou-se no método de Pedro Ponce de Leon e desenvolveu um método próprio, que objetivava o ensino da língua oral. Sua forma de ensinar propagou-se por todo continente, o que deixava evidente a busca por ensinar a língua oral aos surdos. Os estudos sobre educação de surdos tomaram grande proporção, sobretudo no campo teórico com a publicação de volumes que tratavam sobre a surdez.

Em 1755, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) se ocupou em estudar novos métodos de educação de surdos. Anos depois, fundou a primeira instituição de educação de surdos no mundo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos de Paris, no ano de 1760. Em sua metodologia educacional, o ensino da língua oral deixou de ser o foco e a criação de uma língua de sinais metódica passou a ser o principal objetivo, pois reconhecia que a língua gestual seria a língua natural das pessoas surdas. Por toda contribuição para a educação de surdos, o abade L'Épée ficou conhecido como o pai da Língua de Sinais Francesa (LSF).

Apesar do apoio constante da LS para o ensino da língua oral, a linguística não reconhecia a LS como um sistema linguístico que pudesse expressar conceitos gerais, pois os sinais não contemplariam tamanha generalidade, em uma perspectiva pragmática. Este pensamento é firmado por filósofos iluministas, como Kant (1793) que considerou que os surdos, por terem o sentido auditivo comprometido, “[...] nunca podem atingir mais que um análogo da razão” (KANT,

1980, p. 49). Nesse sentido, era evidente a descrença sobre as capacidades das pessoas surdas, o que apresenta uma continuidade do processo de segregação do povo surdo caracterizado, sobretudo por um isolamento social e linguístico.

Com os avanços da educação de surdos pelo método de L'Épée, o educador americano Thomas Gallaudet (1787-1851) realizou um estágio no Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos de Paris, onde aprendeu a LSF e buscou novos métodos de educação de surdos. Com o aprendizado, Thomas Gallaudet regressa para os Estados Unidos da América (EUA), juntamente com o ex-aluno do instituto, Laurent Clerc (1785-1869), conseguindo fundar a primeira escola de educação de surdos dos EUA, a Hartford School, no ano de 1817. Com o aprendizado, não há somente o intercâmbio de informações, mas, para além disso, existe a migração de uma língua gestual para os EUA, caracterizando a propagação da LSF. Neste contexto, também se insere o filho de Thomas, Edward Miner Gallaudet (1837-1917), fundador da primeira universidade de surdos, University Gallaudet, em 1864.

Desde o século XV, houve uma esclada no pensamento ocidental, acerca das pessoas com surdez. O olhar que antes era de incapacidade e desprezo moveu-se para possibilidades, entre estas, a possibilidade das pessoas surdas aprenderem. No Brasil, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que anos depois teve sua denominação modificada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e que possuía o objetivo de ofertar uma formação literária e profissionalizante aos estudantes surdos com idade entre 7 e 14 anos (MAZOTTA, 2011).

Além do papel formativo, a instituição possibilitou o desenvolvimento e difusão de uma Língua de Sinais nacional, com a influência dos ensinamentos de Ernest Huet¹⁴. O desenvolvimento desta língua se deu por inúmeros referentes, dos surdos brasileiros, que traziam consigo o uso dos chamados “sinais combinados” e da LSF utilizada por Huet.

De modo geral, o movimento da educação de surdos passou por fases específicas: oralismo e língua de sinais. Por serem duas correntes distintas, em diferentes lugares do mundo, metodologias e métodos distintos eram aplicados na educação de surdos, até que, em 1880, no Congresso de Milão,, ocorreu um episódio de ruptura metodológica na Educação de Surdos. Na oportunidade, ficou

¹⁴ Educador surdo, com mestrado e cursos na área da educação de surdos, em 1855, foi convidado pelo Imperador D. Pedro II para ministrar seus conhecimentos acerca da LSF. Por seus feitos ficou conhecido como fundador do INES e pai da Língua de Sinais no Brasil (STROBEL, 2009).

decidido que o Método Oral Puro era o modelo mais apropriado para a educação de surdos¹⁵. Esse método privilegiava o oralismo e proibia o uso de Língua de Sinais. Essa virada metodológica abriu caminhos para um período que é historicamente constituído como perverso, a partir de relatos de ações desumanas afim de proibir o uso de sinais pelos surdos.

Como no congresso de Milão, grupos insurgentes que defendiam o uso da Língua de Sinais flexibilizaram o uso de sinais em suas instituições. Ressalta-se o protagonismo da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos (SACKS, 1990). A partir de 1969, foi difundido o Método de Comunicação Total, o qual tinha por característica seu próprio objetivo: estabelecer comunicação entre o ouvinte e o surdo. Além disso, representava uma percepção da Língua de Sinais como instrumento pedagógico, reduzindo suas condições de língua. Apesar disso, o método valia-se tanto do oralismo, quanto de Língua de Sinais e seu uso impulsionou e fortaleceu a unidade entre as pessoas surdas.

Assumida uma postura pós-moderna para a análise desse percurso histórico, pode-se observar que a identidade surda se fundou a partir da diferença com a ouvinte, esse desenvolvimento identitário – que, mais tarde, se tornará característica de uma cultura própria – se fundamenta sobretudo no uso da Língua de Sinais. Com isto, é possível apontar como um fato histórico para a educação de surdos, a insurgência da comunidade surda, no sentido de lutar pelo uso da referida língua.

O período denominado por Strobel (2009) como “despertar cultural” é marcado pela organização de grupos de pessoas surdas e ouvintes (intusiastas da LS) em defesa do uso da Língua de Sinais e do acesso à educação por estudantes surdos. A educação voltada para estudantes com surdez é parte da Educação Especial que, como descrito na subseção anterior, tem como público as pessoas com deficiência, altas-habilidades ou superdotação. De modo geral, a educação de surdos foi contemplada pela constituição, com o direito de acesso à educação por estudantes com deficiência. O período foi marcado pelas noções de integração e tolerância, operacionalizado, de modo específico, por um acesso inesperado desses estudantes nas escolas regulares.

¹⁵ Apesar de haver um discurso reforçado sobre o Primeira Conferência Internacional de Educadores de Surdos, em que por vezes é relatada a presença de apenas dois surdos na ocasião, o que de fato ocorreu foi que apenas três representantes – ouvintes e defensores do uso da língua de sinais – votaram contra a imposição do oralismo (STROBEL, 2009). O número de pessoas surdas era mínimo e, assim como hoje em dia, os representantes da língua majoritária decidiram os rumos da educação das pessoas com surdez.

Mais tarde, como já mencionado, a educação especial caminha em direção ao que se denomina de perspectiva inclusiva. Nessa rota, passa pela LDBEN de 1996 e, a partir de 2001, de maneira específica, a educação de surdos passa a ser delineada. O Plano Nacional da Educação, instaurado pela lei nº 10.172/2001, enquanto instrumento orientador de políticas públicas para educação, traçou metas a serem cumpridas no decênio 2001-2011¹⁶, todas na direção do acesso e da permanência de todas as pessoas à educação. Em seu escopo, o plano de metas contempla a educação de surdos, estabelecendo a implantação de recursos em cinco anos para educação básica e, em dez para o ensino superior, tendo em vista o atendimento de estudantes surdos. O plano estabelece ainda generalizar o ensino de Libras para os estudantes surdos, famílias e comunidade escolar (BRASIL, 2001).

Como resultante do PNE e a partir do comprometimento da gestão do MEC, sobretudo da SEESD, políticas públicas foram instauradas em larga escala afim de contemplar a educação de surdos. Ainda em 2001, é criado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e ofertados cursos de capacitação para instrutores de Libras. O movimento de fomento na capacitação em Libras, para a educação, pois, em 2002, a Libras é reconhecida, a partir da Lei nº 10.436/2002, como meio oficial de comunicação da Comunidade Surda (BRASIL, 2002). O movimento das políticas públicas, por um lado, estabelece uma ponte entre a população e seus direitos; por outro, aloca recursos específicos para que os organismos governamentais (ou não) desenvolvam ações positivas a fim de corresponder as demandas sociais (ROSA, 2021).

Como efeito da alocação de recursos, houve a expansão do ensino e pesquisa sobre a Língua de Sinais. A SEESD promoveu, em 2004, o Programa Nacional de Interiorização da Libras, que buscou levar a formação em Libras as cidades do interior do país. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei de 2002, estabelecendo, em seus nove capítulos, diretrizes sobre o atendimento educacional para os surdos¹⁷. A partir do Decreto, tornou-se obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, fato que objetivava, a partir do

¹⁶ O PNE é um instrumento voltado para o desenvolvimento da Educação, nesse sentido, o entendimento de Educação enquanto um direito e uma política de Estado, possibilitou que as metas ultrapassassem o período de vigência de mandatos governamentais.

¹⁷ Ressalta-se que o atendimento as pessoas com surdez eram operacionalizadas pela tradução e interpretação em Libras, no entanto a didática e o material aplicado em sala de aula eram destinados a estudantes ouvintes e falantes da LP.

contato com a história da cultura surda e da Língua de Sinais, conscientizar os docentes para o atendimento dos estudantes com surdez.

Gradativamente instituída como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas do país, a Libras hoje ocupa espaços que há pouco tempo eram impraticáveis para ela. Isso porque o reconhecimento acadêmico, pedagógico e social dessa língua somente pôde ocorrer após intensas mobilizações em torno da transformação de seu estatuto linguístico. Nesse processo, as supostas “limitações” ou “imperfeições” historicamente atribuídas às pessoas surdas puderam ser contestadas, abrindo terreno ao estabelecimento de uma perspectiva sócio-cultural que reconfigurou a surdez em uma particularidade étnico-linguística passível de inclusão por parte de todos os níveis de ensino (CARNIEL, 2018, p. 18)

Além disto, o decreto determina a criação de cursos em nível superior, específicos para a formação de intérpretes de Libras – LP, o que, de fato, aconteceu a partir do ano de 2006, com a criação do curso de Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde o Decreto e a garantia do direito de acesso, permanência e participação pelo uso da Libras, por estudantes surdos, a demanda por TILS aumentou significativamente. Buscando corresponder a esta demanda, algumas instituições realizam avaliações de proficiência na Língua de Sinais, habilitando profissionais a atuar como tradutores e intérpretes de Libras.

O resultado esperado da formação profissional foi o surgimento de uma nova categoria para educação inclusiva, os TILS que, em 2010, tiveram sua profissão regulamentada, aumentando o interesse pela formação (BRASIL, 2010). A atuação do intérprete de Libras é indispensável para a escolarização das pessoas com surdez, mas, além disto, os profissionais atuam em conjunto com diversas associações e instituições para-governamentais. De modo geral, a atividade do TILS é operacionalizada como ferramenta de acessibilidade aos diversos serviços públicos e privados para as pessoas com surdez, usuárias da LS¹⁸.

Além das legislações que tratam diretamente dos direitos das pessoas surdas, algumas legislações voltadas para as PcDs contemplam as pessoas surdas. Em 2015, com a Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi regulamentado e alterado por diversos decretos no ano de 2018. Os Decretos nº 9.296, 9.404, 9.405

¹⁸ Enquanto política de acessibilidade, a Lei 9.656/2018 altera o decreto de 2005 que trata sobre o atendimento às pessoas com surdez, introduzindo a obrigatoriedade de atendimento a partir de tradução e interpretação em Libras, aos usuários surdos, nas empresas concessionárias de serviços públicos (BRASIL, 2018).

e 9.451 formam um conjunto de direitos, sobretudo garantindo o acesso das PcDs nos diversos ambientes públicos e privados, respectivamente (BRASIL, 2018b; 2018c; 2018d; 2018e). As políticas que flexibilizaram o acesso de PcDs aos diversos ambientes contribuem, sobretudo, com a quebra de paradigmas da sociedade, em relação as pessoas com deficiência.

Em 2021, houve a alteração da LDBEN, que passou a dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, a partir da Lei nº 14.191/2021. A legislação inclui o entendimento de educação bilíngue, enquanto modalidade de ensino, o que significa a transversalidade desta em todos os níveis da educação, não apenas como um atendimento especializado específico, mas de maneira contínua. A instauração desta política pública era uma luta da Comunidade Surda, desde o reconhecimento da Libras como meio de comunicação oficial, em 2002.

A legislação modifica o rumo da educação de surdos. O processo de ensino dos surdos começa, exclusivamente, a partir da tradução e interpretação em Libras. Com esta nova política educacional, há a expectativa de avanços na pesquisa sobre o ensino de LP como L2 e a formulação de material didático específico (BRASIL, 2021). Essa modificação opera no sentido de alinhar as ações e reivindicações sociais às políticas educacionais, pois a constante que havia era de intensa contradição entre o legal e o real.

Reconhecendo que o percurso histórico nos apresenta um retrato de avanços, quanto ao acesso à educação e de rupturas metodológicas e, como herança dessas novas propostas de escolarização, novos fenômenos no processo de ensino-aprendizagem são percebidos e colados em pauta. Assim, como um exercício de reflexão acerca da realidade apresentada nos ambientes escolares, cabe questionar acerca do formalismo das legislações que direcionam a educação de surdos.

Apesar das políticas educacionais percebidas nos últimos vinte anos garantirem o acesso e permanência dos estudantes surdos nas escolas, a participação destes nos ambientes escolares é velada ou até mesmo utópica, pois o contexto nacional, no qual a estrutura econômica produz desigualdade, a educação não seria ideal a nenhum grupo. A efetividade das políticas públicas da educação, necessariamente, passa pelas metodologias, pelo currículo e pela formação docente, o que, segundo Mantoan (2003), é um desafio.

A reorganização dos espaços educacionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas depende do projeto político-pedagógico. Há um

grande desafio em reorganizar as escolas para que sejam inclusivas, pois, vai desde a estrutura da escola como espaços adaptados até a formação dos professores e profissionais (MANTOAN, 2003, p. 35-37).

Para que estudantes surdos atinjam a proficiência de LP, é necessário que as políticas educacionais considerem o material didático e a formação docente específica para essa atividade. Para compreensão de como a educação inclusiva materializa o ensino de LP, recorre-se a uma reflexão específica sobre o assunto. Na próxima subseção, voltam-se os esforços para refletir a respeito das metodologias de ensino de LP para estudantes surdos, nas escolas inclusivas e os múltiplos elementos que envolvem esse processo.

1.3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS

A comunicação é um elemento presente em diversos ambientes, tanto na linguagem humana quanto nos sistemas de comunicação sofisticados como o das abelhas, onde ela opera para o convívio social. O que torna a comunicação humana singular é a maneira de articular a língua, a partir da faculdade da linguagem, que possibilita gerar diversos enunciados com um conjunto limitado de elementos sonoros, como apontam Rodrigues e Valente (2011), a partir da revisão dos estudos de Chomsky.

Tradicionalmente, foram formulados três paradigmas de representação sobre o conceito de linguagem, são eles: o realista, o mentalista e o pragmático. Partindo de um paradigma realista, a linguagem permite a identificação da realidade; no paradigma mentalista, ela opera na representação de acontecimentos mentais, subjacentes do comportamento efetivo; e no paradigma pragmático, ela é observada a partir da vivência nas práticas e costumes de uma comunidade linguística (MARTINS, 2011).

Chomsky (1978) entende que língua como objeto mental manifesto a partir da capacidade inata da linguagem¹⁹, inerente aos seres humanos e o estudo de seu

¹⁹ Nesse sentido, Chomsky se coloca em oposição, sobretudo, ao estruturalismo bloomfieldiano, que por sua vez se fundamenta nos estudos de Ferdinand Saussure. Saussure qualifica a língua como um fenômeno social, de modo que seu entendimento era que “[...] o uso individual da linguagem (a *parole*) não poderia ser objeto de um estudo realmente científico” (ILARI, 2011, p. 59). Ou seja, os aspectos biológicos e cognitivos do falante não possuíam tanta relevância quanto o sistema linguístico – a estrutura. Do mesmo modo, o gerativismo diverge da corrente da Linguística Funcional, ou Funcionalismo, pois esta “[...] entende que a linguagem se define, essencialmente, como um

desenvolvimento é fundamental para a compreensão do objeto central desta subseção, que é o ensino da escrita da LP como L2. Estima-se que a Gramática Gerativa corresponderá ao que se busca refletir nesta subseção. Assim como o ensino opera em harmonia com o aprendizado, esta teoria separa o conhecimento linguístico (o que se ensina) e processamento linguístico (como se aprende), de maneira que sua compreensão é equivalente as inquietações sobre o processo de aprendizado de LP.

O uso de qualquer língua se dá de maneira diversificada, mas sua forma escrita é altamente difundida nos ambientes escolares, como forma de socialização política de natureza qualificante (SOUZA, 2018). Segundo Chomsky (1978), a gramática de uma língua é a representação escrita do conhecimento linguístico do falante-ouvinte ideal²⁰. Salles *et al.* (2004) complementam essa compreensão, alertando que o ensino deve ser orientado para instrumentalizar os estudantes surdos no uso da língua escrita, sobretudo para as práticas sociais.

No ensino de língua, o texto tem sido apontado como um recurso por excelência. Esta é a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação, em que o texto é priorizado como instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para aquisição e consolidação da escrita. Mas a importância atribuída ao texto está exatamente em percebê-lo como instrumento fundamental nas e das práticas sociais (SALLES *et al.*, 2004, p. 21).

Evidencia-se que o aprendizado da gramática da LP tem sido um desafio para os estudantes, até mesmo àqueles ouvintes e falantes do português brasileiro, considerando que estes a possuem como L1. Não obstante, operacionalizar o ensino da forma escrita da língua também é desafiador aos docentes. Nesta mesma perspectiva, o ensino de LP para estudantes com surdez é palco de discussões que, geralmente, problematizam a metodologia e os métodos da educação de surdos, em específico, o fenômeno do ensino de LP como L2 para estudantes surdos sinalizantes.

No entanto, é necessário considerar que o ensino de LP para estudantes surdos é distinto do ensino de LP para usuários da Libras. Essa distinção está

instrumento de interação social, empregado por seres humanos com o objetivo primário de transmitir informação entre interlocutores reais” (PEZZATI, 2011, p. 169).

²⁰ Aquele falante e ouvinte, “situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente” (CHOMSKY, 1978, p. 83).

marcada pelo conhecimento da língua oral e percebida desde o acesso à educação até os desdobramentos didáticos, em sala de aula. Isso porque estudantes surdos com ou sem conhecimento prévio da língua de sinais recebem o mesmo conteúdo da matriz curricular, como é o caso de um dos participantes desta pesquisa.

Apesar da especificidade dos Projetos Políticos Pedagógicos²¹ das escolas, o currículo escolar da educação básica é delineado pela BNCC, que articula conhecimentos que vão desde o contato com as letras do alfabeto, nos anos iniciais, até o conhecimento de como “inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial” (BRASIL, 2018, p. 189), no último ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, apesar dos parâmetros que direcionam legalmente a educação de surdos, há a recorrência de impasses no processo de ensino e aprendizagem.

Os impasses são de ordem metodológica, pois evidencia-se que os apontamentos legais direcionam o desenvolvimento de um ensino bilíngue, que considere a Libras como L1 e a LP com L2. No entanto, há uma distância entre o que é legal e o que é real, pois, embora existam materiais específicos que tratam sobre métodos desse tipo de ensino, o seu acesso é descontextualizado.

A falta de acesso ao material específico e o conteúdo negado aos estudantes descaracteriza a formação escolar que, ao invés de ofertar o ensino do conhecimento acumulado, reproduz o conteúdo do livro didático²². Não se trata de responsabilizar família, escola, professores ou estudantes por problemáticas pedagógicas, mas de refletir que o acesso ao material suplementar e o conteúdo específico da língua possibilitaria superar os impasses e caminhar em direção a proficiência da língua escrita. Nesse sentido, Soares (2018, p. 23) afirma que:

Os resultados do conhecimento desenvolvido por uma educação linguística de qualidade promovem a dissipação de equívocos que se alastram facilmente e alcançam as práticas de ensino, não só de línguas, mas de qualquer disciplina.

²¹ “[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (VEIGA, 1998, p. 3)

²² O conteúdo do Livro Didático deveria ser aplicado como material de apoio e, mesmo que sua aplicabilidade estivesse correta, o seu conteúdo de Língua Portuguesa é destinado aos estudantes ouvintes e falantes da língua e distinto das demandas linguísticas dos estudantes surdos.

Apesar do constante desprestígio do uso da Libras no contexto escolar, sabe-se que as línguas de sinais são sistemas plenos que possuem componentes discursivos, semânticos e lexicais, operando com as mesmas estruturas das línguas orais, porém ocupando canais de comunicação diferentes, o que viabiliza seu uso no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com surdez (SOARES, 2018). Estudos nacionais (BROCHADO, 2003; KATO, 2005; SALLES *et al.*, 2004; QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e internacionais (LILLO-MARTIN, 2020), reconhecem que a proficiência em uma L2 se dá pelo intermédio da L1 e que, no caso de estudantes com surdez, isso correrá pelo uso de uma língua de sinais, enquanto língua de instrução. Todavia, sabe-se que o público atendido pela escola é *sui generis*, o que dificulta a uniformidade da aprendizagem dos estudantes, gerando demandas que deverão ser correspondidas pela escola.

Os apontamentos da Gramática Gerativa, teoria calcada pelo linguista Noam Chomsky, contribuíram de maneira significativa para os estudos sobre o aprendizado de L2. Para a Gramática Gerativa, a faculdade da linguagem opera em favor da aquisição linguística e sua centralidade está no estudo dos recursos e princípios que operam em favor do processo de desenvolvimento da linguagem. Dentre os elementos que compõe a teoria chomskiana, está o período propício para a aquisição de linguagem, chamado de período crítico.

Estima-se que esse período ocorra aproximadamente entre os 0 a 12 anos de idade, o que aponta os anos iniciais da educação básica como imprescindíveis para o aprendizado de uma língua. Assim, reconhece-se que não existem limites para a maturação de uma língua, mas que antes do período crítico há mais facilidade de aquisição e após esse período passam a existir evidentes dificuldades no aprendizado (LILLO-MARTIN, 2020).

Para o contexto escolar, esse período equivale a alfabetização e articulação da gramática da língua escrita. Nessa direção, a aquisição tanto de L1 quanto de L2 por pessoas com surdez opera nas mesmas circunstâncias, o que exige que os processos educativos caminhem em harmonia com esse movimento linguístico-cognitivo. Para que isso ocorra, é necessário considerar os aspectos que condicionam o aprendizado de uma L2.

Quanto ao processo de alfabetização, enquanto apropriação do sistema linguístico²³, conforme aponta Soares (2005), é necessário considerar que este se desenvolva durante o ensino fundamental. Saviani (2019) considera que os pareceres do CNE nº 6, de 08/06/2005, e nº 18, de 15/09/2005, bem como a Resolução nº 3, de 03/08/2005 marcam um avanço ao processo de alfabetização. Nas palavras do autor:

[...] De modo geral, porém, podemos considerar a medida um avanço por ampliar o tempo da escolaridade obrigatória. E como tendência que vinha generalizando-se já era a de iniciar a alfabetização no último ano da pré-escola, isto é, aos 6 anos, então a incorporação dessa faixa etária ao ensino fundamental faz sentido e deveria estar identificada com as atividades pedagógicas ligadas à prontidão para a alfabetização e ao início do próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita. (SAVIANI, 2019, p. 153)

Quadros e Schmiedt (2006) consideram que há um movimento de transição no aprendizado de L2, chamado de interlíngua, onde ocorreria uma série de eventos de “transferência” dos padrões de L1 no uso da escrita de L2, termo inaugurado por Selinker (1972) no estudo de aprendizes de L2 oral e apropriado por Quadros e Schmiedt (2006) e Quadros (2011) nos Estudos Surdos. Em harmonia com a consideração de Quadros (2011), Soares (2018) desenvolveu uma pesquisa de cunho linguístico-cognitiva, na qual realiza apontamentos específicos sobre esse processo e, que consideramos importantes para reflexão proposta aqui.

Soares (2018) aponta aspectos gerais da aquisição de L2, a partir de dados empíricos de estudantes surdos aprendizes da LP como L2, os quais considera haver divergências de domínio da gramática, de ordem semântico-discursivas na produção textual²⁴. A autora aponta em partes das produções ocorrências de apagamentos e trocas de itens gramaticais que, em suma demonstram ausência de coesão na produção textual. Os dados direcionam o entendimento de que há certa tendência cognitiva de generalização de regras gramaticais de L1 nas produções textuais em L2 (SOARES, 2018). Fato que demonstra que os direcionamentos da

²³ Nesse sentido, a alfabetização é considerada um processo anterior ao letramento, por ser a aquisição do sistema de escrita (SOARES, 2005). Já o letramento “significa ter a habilidade de ler e escrever, entender informações e expressar ideias de maneira concreta e abstrata” (DALEY, 2010, p. 481).

²⁴ Os estudos foram desenvolvidos na tese de doutoramento da autora, junto a estudantes de graduação, com surdez que, tinham a Libras como L1 e eram aprendizes da LP, como L2 e os dados estão disponíveis na íntegra pelo link: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/5951>

Gramática Gerativa, sobre uma Gramática Universal internalizada, opera de maneira semelhante, tanto em línguas orais como em línguas de sinais.

No caso do aprendizado da LP por estudantes surdos, a diferença centra-se no padrão da estrutura gramatical que, em LP, as sentenças operam basicamente na estrutura Sujeito (S) Verbo (V) e Objeto (O), já nas línguas de sinais essa construção é de SOV. Sabe-se que os apontamentos da autora não estão distantes da realidade percebida nas escolas. Ela aponta ainda trechos de diversas produções textuais em que os participantes recorrem a um repertório linguístico consciente da L2, demonstrando coerência em sua produção. No entanto, a construção sintática opera com divergência, com marcas de transferência das regras gramaticais da L1.

Esse processo se materializa na construção de enunciados que apresentam divergências semânticas e afetam conseqüentemente os aspectos de coesão textual, que são constantemente avaliados na disciplina de LP, em escolas inclusivas. Assim, entende-se que a chamada transferência linguística ocorre devido às semelhanças sintáticas entre a língua-alvo – LP – e a língua aprendida previamente, considerando que:

esse quadro de conflito se intensifica no caso da maioria dos aprendizes surdos de primeira geração em início de escolarização, se considerarmos que há uma língua de sinais ainda em fase inicial do processo de aquisição em competição com outros sistemas: o caseiro, o oral, em uma variedade repleta de apagamentos, e o escrito. Essa dinâmica de competição entre os sistemas faz emergir um sistema de competidores, que, na maioria dos casos, parece não evoluir para níveis com relativa estabilidade em direção ao português brasileiro escrito (SOARES, 2018, p. 58).

O material produzido por Salles *et al.* (2004), a partir do Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, considera os apontamentos sobre a interlíngua, além de tratar especificamente sobre estratégias didáticas para o ensino de elementos da gramática do português brasileiro, demonstrando ser uma excelente fonte teórica para o ensino de LP como L2. Contudo, como apontado anteriormente, sua aplicabilidade é descontextualizada, pois não faz parte do material teórico na formação de professores alfabetizadores.

Sabe-se que, por força de lei, a disciplina de Libras é obrigatória nos cursos de licenciatura. No entanto, a carga horária da disciplina nos cursos de formação de professores de LP ou de pedagogos é insuficiente, considerando o desenvolvimento do ensino de LP como L2 para estudantes surdos. É fato notório que o aprendizado

da LP instrumental é um desafio para os estudantes surdos e, conseqüentemente, uma demanda para a Educação Inclusiva. Contudo, acredita-se que essa demanda pode ser correspondida a partir da frequência de exposição aos signos linguísticos, em especial a partir da leitura e da prática de produção textual (SOARES, 2018; SALLES *et al.*, 2004).

Tais afirmações partem de soluções hipotéticas que consideram o comprometimento dos profissionais da educação em intermediar o acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados. Isso requer que todos os envolvidos na educação, principalmente os docentes, tenham conhecimento sobre essa realidade e almejem superá-la. Evidentemente, não é possível realizar uma ruptura imediata desta realidade para uma nova perspectiva, o que leva a questionar neste caminhar: como operacionalizar o ensino de LP de maneira equivalente (como L2) em contexto inclusivo? Além disto, como conduzir processos avaliativos equitativos a todos os estudantes sem segregar os estudantes surdos? E principalmente, como ensinar o estudante surdo a ler e escrever em LP?

Assim como não é possível realizar rupturas imediatas, também é arriscado responder a esses questionamentos de maneira instantânea. Todavia, estima-se que questionar o significado e o sentido da realidade pedagógica podem permitir reflexões que direcionem os passos para essa ruptura. Nesse mesmo itinerário, é possível afirmar que os debates no campo da educação carregam em si a intencionalidade de defender a educação acessível a todas as pessoas, mas por essa intencionalidade operar por diversas frentes, observa-se a perda de sua centralidade.

Por esse motivo, decidiu-se mover o olhar para o campo da formação docente que, nesta perspectiva, é um ponto de convergência de todo debate pedagógico. As diretrizes do campo da educação na atualidade aproximaram-se de um ideário neoliberal que se operacionaliza, sobretudo, pela escalada na tentativa de desintelectualização do professor, a partir do aligeiramento de sua formação. Esse movimento é característico na estrutura dos cursos de formação de professores e se operacionaliza, em especial, com o esvaziamento dos conteúdos da grade curricular (SHIROMA, 2003).

Nessa perspectiva, a ausência de material específico aliada às marcas do capacitismo estrutural e capilar no currículo oculto da educação inclusiva formam um ambiente propício para a construção de uma escolarização precária. É sobre essa

perspectiva que se reforça a necessidade da formação docente comprometida com a educação (enquanto direito de todas as pessoas) e com um olhar sensível às diversidades. Caminhando nesse sentido, estima-se que os professores de LP estejam atentos às especificidades do ensino para estudantes surdos.

Os estudos no campo da educação de surdos têm apontado a ausência de material específico nas escolas, enquanto ferramentas de acessibilidade aos conhecimentos sobre LP. Desde 2021, com a inserção do ensino bilíngue para surdos na BNCC, há expectativa de novos horizontes serem traçados na educação de pessoas surdas, sobretudo pela elaboração de material específico e formação especializada. É importante que esse material considere a alfabetização a partir de parâmetros visuais, levando em conta o impedimento auditivo das pessoas com surdez e sua interação visual como pressuposto didático, bem como tenha seus desdobramentos enquanto ensino de L2 escrita para estudantes usuários de uma língua espaço-manual.

A essa altura, o olhar descontextualizado da inclusão aponta uma solução óbvia e já desenvolvida: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento para pessoas com surdez é desenvolvido em três atividades específicas, que vão desde o ensino da Libras, passam pelo ensino em Libras e, por último, o ensino de LP como segunda língua (BRASIL, 2008). Apesar desse direcionamento, grande parte dos centros conta apenas com a presença do TILS, o que possibilita o desenvolvimento de duas atividades, deixando o ensino de LP como L2 para a escola.

Na escola, o docente (por desconhecer as especificidades do ensino), por vezes, direciona o conteúdo de LP para estudantes ouvintes e falantes do português brasileiro, acreditando que a tradução e a interpretação em Libras bastarão para que o estudante surdo compreenda o conteúdo; que toda dúvida poderá ser sanada no AEE. Há, então, um empurra-empurra da responsabilidade do ensino da língua para esses estudantes: de um lado, profissionais fluentes em Libras e sem conhecimento específico sobre LP; de outro, docentes de LP sem fluência em Libras e com desconhecimento dos processos educativos para estudantes surdos.

Diante disto, o que se aponta é a necessidade de refletir o lugar que escola e professor ocupam no processo educativo, compreendendo que a quebra de paradigmas se consolida a partir desse movimento reflexivo. Partindo do campo empírico, a realidade apresenta o baixo nível de proficiência em LP por estudantes

surdos, sejam eles usuários ou não da Libras. As reflexões teóricas de Quadros e Schimiedt (2006), Quadros (2011) e Soares (2018), por exemplo, são unânimes no apontamento de que tal realidade se consolida por razões linguístico-cognitivas.

Em específico, os apontamentos direcionam que há uma generalização de padrões gramaticais da L1 visual na L2 escrita. Tendo isso em vista, buscou-se refletir também sobre como ocorre a aquisição da L1 da pessoa surda e identificar elementos comuns entre estudantes surdos, de família ouvinte, que possam colaborar na reflexão sobre o processo de desenvolvimento da L2 escrita.

2. A PESSOA SURDA EM FAMÍLIA OUVINTE

Esta seção foi elaborada com a intenção de realizar uma revisão teórica acerca dos elementos sociais e linguísticos que envolvem a educação de pessoas com surdez. A seção é dividida em três subseções, em que são abordados, por dados quali-quantitativos, quem são os estudantes surdos da educação inclusiva, quem são as famílias ouvintes com filhos surdos e, por fim, são discutidas, a partir da linguística gerativa, as especificidades do processo de construção da L1 da pessoa surda.

A relação familiar constitui-se por uma noção hierárquica, articulada de maneira inconsciente, em que os mais velhos apresentam conhecimentos e saberes aos mais novos. Nesse sentido, há uma responsabilidade intrínseca aos pais, em um dever de afeto, zelo e instrução dos filhos; esse dever é instituído socialmente e fortalecido por legislações. Segundo Souza (2014), a popularização de métodos contraceptivos moveu também o conceito de família.

[...] tal transformação passou a figurar no contexto social e familiar devido à noção de escolha por se ter ou não filhos, sobretudo por parte da mulher. Nesse contexto, as mudanças foram particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência definições cristalizadas socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, na qual o meio de comunicação é um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. [...] Ao nascer, a criança é inscrita em um mundo pré-existente, que deve ser previamente apresentado a ela pelo adulto. Para ser inserida em um discurso social, a criança necessita conhecer o mundo que a cerca (SOUZA, 2014, p. 20).

Entendendo que as famílias muitas vezes se constituem por escolha consciente e pelo desejo de ter filhos, acredita-se que existem diversas expectativas quanto ao desenvolvimento dos filhos, inclusive o desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, ao elaborar esse capítulo, pretendeu-se trazer à luz o ambiente familiar, enquanto lugar de aprendizado linguístico e pedagógico. Ao buscar esse movimento do pensamento, elegeu-se um itinerário de três subseções.

Na primeira subseção, foi realizado um breve levantamento quantitativo acerca das pessoas que possuem algum grau de dificuldade para ouvir em um contexto nacional, no sentido de localizar os participantes desta pesquisa no

universo apontado pelas pesquisas quantitativas por amostragem. Em seguida, foi realizada uma breve reflexão acerca dos apontamentos da pesquisa, sobretudo quanto o uso da LS, por essas pessoas. Na segunda subseção, os esforços foram voltados a realizar uma reflexão acerca da relação entre a família e a escola, no sentido de compreender a participação da família no processo escolar. Além disto, realizou-se o apontamento sobre o perfil dos membros das famílias que participaram desta pesquisa, a fim de compreender sua importância no processo investigativo, aqui desenvolvido. Por fim, a terceira subseção apresenta uma breve discussão sobre o processo de aquisição linguística das pessoas com surdez e as implicações desse processo no aprendizado e na proficiência de uma segunda língua, cuja gramática se fundamenta, sobretudo em princípios fonológicos.

Antes da entrada nos subcapítulos, é necessário recordar alguns conceitos. Primeiramente, é essencial ter em mente que o conceito de língua está próximo do conceito de fala, mas não é necessariamente a mesma coisa. Enquanto a língua é entendida como um objeto mental, derivado de uma capacidade inata aos seres humanos (CHOMSKY, 1978), a fala é o canal por onde a língua se articula e, tratando-se de uma pesquisa sobre surdez, a fala é entendida como uma manifestação do canal oral-auditivo.

A pesquisa aborda a aquisição de língua da pessoa surda, a partir da teoria da linguística gerativa, por compreender a aquisição de uma língua como um fenômeno humano, particular e inato²⁵. Nesse sentido, este capítulo aborda, de modo geral, a descrição do perfil dos participantes da pesquisa, no sentido de compreendê-los como parte de um todo amplo, demonstrando a generalidade da pesquisa proposta.

Além disto, propõe-se pensar a aquisição linguística da pessoa surda, a partir dos estímulos linguísticos oferecidos pelo ambiente de convívio, que é composto inicialmente pelo núcleo familiar. Desse modo, compreender o contexto familiar e as implicações de sua influência linguística é essencial para refletir acerca dos níveis de proficiência em LP, por parte das pessoas surdas. Afinal, busca-se compreender como articular o processo de aprendizado e as possibilidades de ensino da disciplina. No sentido de compreender o fenômeno, a partir da perspectiva familiar, é

²⁵ Sabe-se que o campo da linguística moderna oferece outras teorias, para se analisar os fenômenos da língua, como o Funcionalismo e o Estruturalismo, no entanto, compreende-se que a linguística gerativa contempla os anseios e objetivos da pesquisa, aqui proposta.

crucial refletir de maneira prospectiva sobre as possibilidades de avanço no processo de ensino de LP como L2 em escolas inclusivas.

2.1. QUEM É O ESTUDANTE SURDO

Existem diversas definições que apontam o sentido da expressão “estudante surdo”. Todavia, nesta subseção, buscar-se-á refletir acerca do perfil das pessoas surdas, participantes desta pesquisa. Trata-se da apresentação de dados quantitativos, que evidenciam as características sociais e linguísticas dos participantes, que podem aproximá-los de outros estudantes surdos, demonstrando o grau de generalidade das reflexões propostas aqui.

Por se tratar de uma pesquisa que assume características fenomenológicas, em especial, quanto aos métodos de coleta e análise de dados empíricos, é oportuno deixar em evidência que a fenomenologia tem uma natureza crítica à razão. Esse fato move o olhar da pesquisa para o real, onde necessariamente as experiências são percebidas como conhecimento e o conhecimento transformado em valor (PETRELLI, 2004). Nesse sentido, também é necessário considerar que

[...] as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade (GATTI, 2012, p. 30).

Assim, os dados quantitativos podem não revelar o fenômeno em si, mas contribuem para aproximar de sua centralidade. Acredita-se que a convergência deste fenômeno se dê por questões linguísticas e sociais, particularmente da pessoa com surdez. Nesse sentido, descrevem-se as características sociais e linguísticas dos participantes desta pesquisa e aproxima-os de dados gerais acerca da surdez, em âmbito nacional.

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) é o principal banco de dados de estatísticas do Brasil. Nele, são encontradas pesquisas com dados quantitativos sobre diversos assuntos. Especificamente, em 2019, o IBGE realizou

uma ampla pesquisa sobre a saúde dos brasileiros. Durante a pesquisa, foram coletadas informações sobre a condição de saúde dos participantes. Nesta, foram apontados dados que direcionam de modo estimativo do quantitativo de pessoas surdas no Brasil.

A Pesquisa Nacional de Saúde foi realizada por amostra probabilística de domicílios, ou seja, representam dados colhidos junto a participantes maiores de 14 anos de cada domicílio, a partir de questionários semiestruturados. A pesquisa observou dados de 8.036 domicílios, representando um total de milhares de pessoas, entre homens e mulheres de todas as regiões do Brasil. Os dados também direcionam, de certa forma, ao contraste entre o uso da Libras e o uso de outras formas de comunicação por pessoas surdas, conforme a tabela abaixo.

Quadro 2: Informações do IBGE sobre pessoas com surdez

Pessoas de cinco anos ou mais de idade que referiram dificuldade permanente para ouvir, por conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras e grau de dificuldade para ouvir			
Variável - Pessoas de cinco anos ou mais de idade que referiram dificuldade permanente para ouvir (Mil pessoas)			
Brasil			
Ano - 2019			
Grau de dificuldade para ouvir	Conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras		
	Total	Sabe usar Libras	Não sabe usar Libras
Total	10.787	284	10.503
Alguma dificuldade para ouvir	8.462	149	8.313
Muita dificuldade para ouvir	2.128	64	2.064
Não consegue ouvir de modo algum	198	71	127

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde 2019

Nota-se que há certa tendência no uso de outras formas de comunicação, que não a Libras, por pessoas surdas que ainda possuem alguma percepção auditiva. Strobel (2009) congrega esse fenômeno à hegemonia da língua oral, já Bagno (2005) admite que a problemática ultrapassa o campo das línguas e alcança o campo da escrita, na mesma proporção, visto que há a necessidade de uniformidade ortográfica na gramática da língua. No entanto, é razoável considerar que, apesar das razões culturais apontadas por Strobel (2009) e das consequências gramaticais, direcionadas por Bagno (2005), e o estudo do preconceito linguístico, a centralidade do fenômeno é social.

A não adesão a Libras também pode estar relacionada com a origem social dos entrevistados, principalmente porque, na maioria dos casos, as pessoas surdas são de família ouvinte. Essa hipótese aproxima os participantes surdos desta pesquisa às características dos dados experimentais apresentados pelo IBGE, uma vez que as pessoas surdas que participaram desta pesquisa, nasceram em família ouvinte. Soares (2018) aponta que os surdos de primeira geração, muitas vezes, utilizam uma comunicação convencionada no convívio familiar, que não é oral-auditiva, nem mesmo visual-espacial, o que justifica o desconhecimento da Libras.

O uso de gestos combinados, mímica e leitura labial, é constantemente apontado nos estudos surdos, como uma forma de comunicação, demonstrando que a Faculdade da Linguagem opera em favor da aquisição linguística. No entanto, isso também corresponde ao apontamento da falta de acessibilidade em relação à comunicação de pessoas surdas. Isso aponta para a importância da atuação de associações e comunidades surdas, em conjunto com a sociedade na expansão e disseminação do conhecimento a respeito da Libras.

É possível, então, constatar que, geralmente, os estudantes surdos são as pessoas que possuem algum tipo de impedimento auditivo, que estão inseridos em famílias ouvintes e que, na maioria dos casos, não têm a LS como modalidade de comunicação. Observa-se que o ponto de convergência do debate acerca da educação dos estudantes surdos está na forma com que esse aprendizado será desenvolvido, principalmente de que maneira será estabelecida comunicação na relação professor-aluno, o que gera um desafio para educação de surdos em contexto inclusivo, que é ainda mais grave quando não existem estratégias para ensinar estes estudantes.

Se direcionado os olhares para educação escolar, sobretudo na etapa da educação básica, restringir-se-á consideravelmente os dados apresentados pelo IBGE. Segundo a diretoria de jornalismo da Prefeitura Municipal de Goiânia, cerca de 25 mil pessoas surdas ou com deficiência auditiva residem na região metropolitana de Goiânia. Os dados foram obtidos pelo acompanhamento da frequência de atendimento de pessoas surdas por órgãos da saúde e justiça.

Os participantes dessa pesquisa fazem parte deste cenário, que é palco das reflexões propostas até aqui. Como postulado anteriormente, é válido descrever o perfil dos participantes. Os estudantes surdos que participaram desta pesquisa têm idade entre 14 e 18 anos, são estudantes egressos de escolas inclusivas localizadas

em bairros das regiões sudeste e oeste de Goiânia, que são as mesmas em que residem, utilizam raramente ou eventualmente a Libras como forma de comunicação.

2.2. QUEM É A FAMÍLIA OUVINTE

Reconhece-se a existência de certa dificuldade em estabelecer um conceito de família, que carregue o sentido e o papel desta. Desse modo, partiu-se da ideia de que há uma relação entre família e filhos (nesse sentido, a família é representada por pai e mãe, e por quem faz o papel legal ou afetivo destes) e a relação da família com o ambiente escolar.

A família já foi percebida a partir de uma perspectiva patrimonial, econômica e com fins de reprodução que se consolidava, em especial pelo matrimônio, que agora é entendido como laço afetivo. No Brasil, em 1916, por exemplo, a família legítima era definida pela oficialização do casamento. Em 2003, esse conceito é ampliado, com a definição de União Estável e o casamento passou a ser percebido como comunhão de vida e compartilhamento de direitos e deveres entre os cônjuges (CAHALIL, 2003). Aliado a isso, a difusão e uso da pílula anticoncepcional e a possibilidade de escolha de ter ou não filhos também reinterpretaram o conceito de família (SOUZA, 2014).

A partir da pós-modernidade, a afetividade passa a modelar o conceito de família e os aspectos de regulação e emancipação, de um revolucionário paradigma sócio-cultural, são os elementos que produzem a evolução do conceito de família, segundo Silva (2005). Nesse mesmo sentido, Leite (1991, p. 367) aponta que:

a nova família, estruturada nas relações de autenticidade, afeto, amor diálogo e igualmente, em nada se confunde com o modelo tradicional, quase sempre próximo da hipocrisia, da falsidade institucionalizada, do fingimento. A noção de vida comum atual repousa soberana sobre sua solidariedade constantemente provocada pela intensidade afetiva. Intensidade que é procurada e mantida como meio de escapar à banalidade cotidiana. Só os sentimentos verdadeiros, reais, espontâneos e autênticos são capazes de garantir a duração de uma vida em comum. Nesta ótica, a permanência das relações passa a independer de condutas preestabelecidas e formalizadas em códigos e leis, mas decorre da atitude de cada cônjuge em relação ao outro. Ou, como diria Foucault, é a 'plenitude do possível' que mantém unido o casal. No amor, cada um representa para o outro o único acesso possível em direção à totalidade do real.

Nessa perspectiva, nesta subseção, os esforços estão voltados a compreender o papel da família no tripé escola-família-estudante surdo. Para que isso aconteça, foi necessário realizar um itinerário que passa desde uma análise social, acerca da família ouvinte, sob uma perspectiva dos estudos surdos; passando por uma análise da relação entre a família e a escola; e alcançando a descrição do perfil das famílias participantes desta pesquisa. Nesse itinerário, foi necessário recorrer a um referencial teórico diverso, todavia, um que tivesse a educação e os processos educativos como ponto em comum.

É na família que a pessoa com surdez é identificada, já que, ao nascer, a criança logo é submetida a uma série de testes, para identificação prévia de qualquer disfunção, inclusive a auditiva. Quando esse diagnóstico não é dado previamente, é a família quem suspeita, encaminha e recebe o diagnóstico; também é a família quem lida com as situações posteriores ao diagnóstico da surdez²⁶. A família ouvinte é participante permanente da vida da pessoa surda, até mesmo em seus aspectos culturais, participando inclusive da chamada Comunidade Surda (PERLIN; STROBEL, 2008).

Historicamente, a escola foi idealizada para se constituir como uma extensão da casa e seus membros, ou seja, como uma extensão da família, o que permitia legitimar todo tipo de castigo em favor da disciplina em sala de aula (SOUZA, 2014). Ainda hoje são percebidos sintomas dessa idealização, que busca estender o terreno de atuação da escola, como, por exemplo, os serviços especializados de psicólogo, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros (NOGUEIRA, 2006). Como uma retórica a esse movimento, a família estendeu sua participação para o contexto escolar e isso não é um fenômeno atual.

A participação da família no ambiente escolar e nos processos desenvolvidos a partir dela, é existente desde a invenção da instituição escolar. Nogueira (2006) aponta o movimento que é a gênese do fenômeno da relação família-escola e o sucesso que esse discurso obteve nos últimos anos. Sobre o assunto, a autora indica que o Estado e as políticas públicas têm reforçado a proximidade dessas duas

²⁶ Se, por um lado, o diagnóstico da surdez é dado pelas práticas clínicas, por outro lado o prognóstico é constituído em certa medida, pela sociedade. Há um desconhecimento e expectativas desmotivadores sobre a surdez, vinda de uma perspectiva construída historicamente na sociedade e, que por diversos motivos geram insegurança nas famílias que têm filhos surdos. Todo esse processo se configura no luto dos pais, que discutiremos à frente.

instâncias socializadoras e “a razão principal das ações estatais associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar” (NOGUEIRA, 2006, p.157).

No Brasil, o movimento que aproxima a família com a escola se dá principalmente porque, desde a infância, a família é responsável por matricular e acompanhar a frequência do filho na escola²⁷. Isso, de certo modo, é entendido como uma permissão para interferir nos processos escolares. No campo da Educação, há certo discurso, no sentido de uma ideologia de colaboração entre escola e família, enaltecendo o diálogo entre as duas partes (NOGUEIRA, 2006). Essa proximidade traz também desafios a serem problematizados e discutidos.

Os desafios postos por essa relação estão na contradição entre o sentido da participação destas na formação humana, escola e família convergem no sentido de se configurarem como instâncias de socialização. No entanto, afastam-se na operacionalidade de suas ações. Enquanto a escola tem como dever o compartilhamento do conhecimento acumulado pela humanidade, a família tem o dever de zelo, o qual passa também pelo acompanhamento da escolarização.

Assim, entende-se que o dever da escola está centrado no ensino das ciências, cabendo à família exercer um papel civilizador – mesmo este sendo confundido e transferido às instituições de ensino. Nesse sentido, a proximidade entre as ações pedagógicas e as responsabilidades familiares legitimou a influência de uma sobre a outra. Segundo Nogueira (2006, p. 164),

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.

Esse fenômeno delinea-se como um terreno fértil para compreensões generalizadas sobre o entendimento da participação da família nos processos educativos. Por esta razão, é necessário esclarecer as particularidades do presente estudo. Por um lado, reconhecida as contradições e nuances que cercam o assunto,

²⁷ Especificamente o Artigo nº 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” e o § 3 do item VII do artigo 54 da mesma lei ressalta que “Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (BRASIL, 1990). Além disto, há uma responsabilidade entrincheirada aos pais em relação a apresentar o mundo aos filhos, isso inclui também os saberes sistematizados, que são dados em grande medida, nas escolas.

deixa-se evidente que a perspectiva da reflexão proposta não reforça o discurso de transferência de responsabilidades da escola para família, e vice-versa.

Por outro lado, busca-se apresentar a escola enquanto elemento fundamental para a formação humana, reconhecendo que sua função está centrada na transmissão dos conhecimentos sistematizados, o que está do lado oposto da compreensão que nos apropriamos sobre a família. A compreensão que se tem de família está voltada à influência social e afetiva que ela carrega na vida dos filhos, o que está inteiramente relacionado ao desenvolvimento escolar dos filhos. Nesse sentido, foi necessário tratar sobre a relação entre família e escola, visto o aumento de sua intensidade e duração nos últimos anos²⁸.

Em suma, compreende-se que a participação da família ouvinte que tem filho surdo na educação acontece antes mesmo da criança alcançar a idade escolar, já que o convívio familiar se constitui no primeiro ambiente linguístico ao qual a criança é inserida. O entendimento dessa participação indireta permite apontar certo alinhamento entre a participação da família e os objetivos desta pesquisa, na busca de investigar como os processos anteriores ao ingresso dos estudantes surdos nas escolas inclusivas podem ter influenciado a proficiência em LP.

Acredita-se que a família integra esse processo e, assim, suas vivências e experiências são colocadas como dados para compreensão desse fenômeno pedagógico. As famílias que participaram desta pesquisa são compostas, majoritariamente, por mães, apesar dos pais também terem sido convidados a participar do processo e a negativa foi unânime.

O curioso fato de apenas as mães terem aceitado participar do estudo pode demonstrar que há receio em comentar sobre o assunto, evidenciando um processo de psicológico de aceitação e reconhecimento da surdez do filho; ou pode ainda marcar uma característica da sociedade patriarcal, em que o tempo do homem é mais precioso que o da mulher, e atividades que tenham retorno para subsistência familiar são repassadas a mulher²⁹. As mães são residentes no município de

²⁸ Essa influência está ainda mais concentrada e relacionada ao ambiente escolar, no passado ela era mais esporádica e menos intensa, pois não havia proibições sobre o trabalho infantil e o período mínimo de permanência na escola era significativamente menor que os dias atuais (NOGUEIRA, 2006).

²⁹ Almeida (2010) sustenta que este é um fato recorrente em um modelo familiar heterossexual regido pelo patriarcado, em que o homem trabalha e a mulher cuida das funções da casa e do cuidado dos filhos. Por isso a hipótese de que a negativa se deu sob o argumento de que todos os assuntos pertinentes aos filhos, devem ser tratados pela mulher.

Goiânia, de idade entre 35 e 50 anos, e níveis escolares diversos, com e sem conhecimento prévio de sinais da Libras.

2.3. A AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA DA PESSOA SURDA

Nessa subseção, almeja-se elucidar os aspectos relacionados a aquisição linguística dos estudantes surdos de primeira geração. Para que isso se materialize, recorre-se aos estudos da linguística, em especial, a partir da abordagem de Chomsky (1978). O autor contempla tanto os princípios universais das línguas, quanto seus parâmetros de variação. Compreendendo que a linguística, enquanto ciência, se ocupa em estudar a rapidez e uniformidade da aprendizagem da linguagem dos seres humanos, o que está em linha com os objetivos deste trabalho. Pretende-se relacionar os apontamentos da teoria chomskiana aos estudos sobre a surdez, para assim compreender como se dá a aquisição linguística das pessoas surdas e qual a implicação desse processo, no desenvolvimento da proficiência em LP na escola.

Para Chomsky (1978), os seres humanos adquirem uma língua porque seu cérebro é bioprogramado. Nesse sentido, a aquisição linguística ocorre a partir de um módulo cerebral, denominado Faculdade da Linguagem, que possui como estágio inicial uma Gramática Universal. Assim, todos os seres humanos ao nascerem estão aptos a aquisição de uma língua. Contudo, esse processo está condicionado a alguns fatores, os quais são de ordem social e dizem respeito à língua utilizada no meio de convívio da criança, denominado como ambiente linguístico.

Ocorre que a Faculdade da Linguagem é uma capacidade sistêmica específica e independente de outros sistemas cerebrais, o que permite que a criança gere enunciados a partir dos dados recebidos no ambiente linguístico, mesmo estes sendo pobres (no sentido de estarem distantes da forma culta da língua) e transmitidos desordenadamente³⁰. A aquisição ocorre porque a criança tem a capacidade de construir hipóteses compatíveis com os dados que recebeu e

³⁰ Os dados linguísticos externos são as falas dos adultos (ou das pessoas mais velhas) participantes do ambiente em que a criança está inserida, por exemplo. Constituem-se de informações linguísticas que tem a função de iniciar/facilitar a operacionalidade de mecanismos inatos e de cadenciar a direção da aprendizagem linguística da criança (CHOMSKY, 1978). Essas informações nem sempre estão ordenadas (das mais simples às mais complexas) ou corretas, no sentido de possuírem fidelidade com a forma culta da língua, no entanto são suficientemente ricas para que o ser humano adquira uma língua na infância.

escolher “a partir do conjunto de gramáticas potenciais, uma, específica, que seja apropriada aos dados a que tem acesso” (CHOMSKY, 1978, p. 119).

A teoria gerativista denomina de Língua-I o estágio maduro da Faculdade da Linguagem, em que os dados linguísticos são processados de maneira autônoma e espontânea. Nela, a língua é uma representação mental, ou seja, é interna, do mesmo modo é considerada *intensional*³¹ por esse conhecimento não se processar de maneira *extensional*, isto significa que não está condicionada exclusivamente a fatores externos. Na Língua-I, o conhecimento linguístico é individual e abstrato, porque não têm a língua como objeto social e sim como capacidade inata aos seres humanos (KATO, 2005).

Portanto, é possível compreender que o conceito de aquisição linguística, para Linguística Gerativa, além de ser um aprendizado espontâneo e inato aos seres humanos, é um processo de seleção de valores positivos dos dados que a criança recebe no ambiente linguístico. Assim, a criança ao nascer encontra-se em um Estado Inicial do processo de aquisição, que é o da Gramática Universal, e, a partir do convívio, ela alcança a Língua-I, que seria o seu Estado Terminal no processo de aquisição linguística.

O mesmo processo ocorre com as pessoas surdas. No entanto, existem singularidades no canal comunicativo, decorrentes do impedimento auditivo e é sobre esse processo de aquisição que se busca refletir, entendendo-o como fundamental para a compreensão da proficiência em LP. Para que esse movimento ocorra, faz-se necessário retomar alguns aspectos acerca das singularidades linguísticas das pessoas com surdez as quais tratou-se até o presente momento.

Sabe-se que a surdez é o impedimento auditivo e que corresponde à perda auditiva, medida em dB. Nesse sentido, compreende-se que, a depender do grau de perda auditiva, as percepções sonoras ficam comprometidas. Rodrigues (2001) aponta a equivalência de diferentes níveis de intensidade sonora que podem, de alguma forma, dar referência das percepções auditivas das pessoas com surdez. O autor aponta que o nível de pressão sonora de uma conversação calma é de 60 dB e que o som de uma pessoa gritando pode chegar a 80 dB, por exemplo.

³¹ “Intensional, porque o conhecimento não se deve a um conjunto extensional de sentenças, mas a propriedades que as definem, tratando-se, portanto, de uma visão intensional de conjunto” (KATO, 2005, p.187).

As constatações de Rodrigues (2001) demonstram que as pessoas com surdez severa ou profunda, que são aquelas foco deste estudo, teriam dificuldades de percepção desses sons. Por essa dificuldade de percepções sonoras, existem duas perspectivas para se tratar da aquisição linguística das pessoas com surdez: uma que contempla práticas contemporâneas de reabilitação auditiva, a qual se denomina de intervenção clínica; e outra que adota a Língua de Sinais como língua natural da pessoa com surdez, ou seja, aquela que surge de maneira espontânea, a qual se denomina de intervenção cultural.

Parte-se, então, da perspectiva cultural, que mais se aproxima das reflexões postas até o momento. Já os aspectos relacionados à perspectiva de intervenção clínica, eles serão deixados em suspenso, pois busca-se refletir acerca da linguagem, enquanto capacidade inata do ser humano, ou seja, aquela que possibilita que a língua seja adquirida de maneira espontânea. Estudos apontam que os níveis de percepção visual de pessoas com surdez são maiores, se comparados as pessoas ouvintes. Isso se dá, pois, pela dinamicidade do cérebro, caracterizada pela plasticidade cerebral, redirecionada aos níveis de percepções externas, em decorrência da perda auditiva (LENT, 2010).

A natureza plástica do cérebro em se adaptar as restrições sensoriais contribui, de certo modo, para a aquisição linguística das pessoas com surdez profunda ou severa³². Apesar do autor escolhido para fundamentar essa discussão tratar de um falante-ouvinte ideal, seus estudos foram relevantes para a compreensão desse fenômeno linguístico e social, que é o desenvolvimento linguístico da pessoa com surdez. O autor reconhece que a Faculdade da Linguagem e a Gramática Universal intrínseca a ela são o estado inicial em que todos os seres humanos se encontram ao nascerem.

Kato (2005) aponta que as constatações da teoria chomskiana definem que não existem bases sensório-motoras que, por si só, contemplassem a aprendizagem de uma língua. Pelo contrário, o que se entende é que a condição humana e a exposição à língua são suficientes para a aquisição linguística. Sobre o aspecto

³² Enquanto Lent (2010) aponta a dinamicidade do cérebro, estudos de Luria (1981) sobre as zonas primárias do córtex temporal e as funções elementares da audição sugerem que não há uma relação entre o córtex visual e o córtex auditivo, inviabilizando que as funções de um fossem atribuídas pelo outro, após a perda auditiva. No entanto, os estudos de Bellugi *et al.* (1989) com crianças surdas demonstram que as hipóteses de Lent (2010) podem estar corretas, pois há considerável diferença nos níveis de percepção visual de pessoas com surdez, quando comparadas a pessoas ouvintes.

extensional, sobretudo, quanto a exposição da criança a uma língua, permite-se adentrar a um elemento que compõe o processo de aquisição de uma língua, chamado de ambiente linguístico.

Sobre o assunto, Withcs e Zilio (2018) afirmam que “o ambiente linguístico pode ser caracterizado como um meio que possibilita o fluxo do uso de uma ou mais línguas, permitindo que a interação e a aprendizagem sejam acessíveis nessas línguas” (WITHCS; ZILIO, 2018, p. 30). Em outras palavras, esse seria considerado um local abstrato, como lugar de transmissão social das línguas, por isso apresentam três aspectos sobre o ambiente linguístico. O primeiro concerne a fertilidade desse ambiente e as possibilidades de aquisição da primeira língua nesse lugar, ou seja, a compatibilidade entre o ambiente linguístico e o impedimento sensorial da pessoa com surdez.

Faz-se aqui um alerta: o ambiente linguístico é composto por diversos elementos, especialmente pelo fator humano, em específico, a língua utilizada pelas pessoas que convivem com a pessoa com surdez, ainda na fase da infância. Desse modo, a fertilidade do ambiente linguístico está ligada a compatibilidade do tipo de comunicação utilizada pelas pessoas nos meios de convívio e o impedimento sensorial da pessoa com surdez. O segundo aspecto está relacionado ao conhecimento da geografia desse ambiente, que seria o uso de uma linguagem não só proficiente em LS, mas sensível as singularidades linguísticas da pessoa surda.

Por fim, o terceiro elemento corresponde a potência do *habitat*, que está relacionado ao nível de eficiência em que esse ambiente opera (WITHCS; ZILIO, 2018). Ocorre que, por se tratar de surdos de primeira geração, muitas vezes, o ambiente linguístico, constituído pela família, vai de encontro a construção de uma língua de sinais, ocasionando o desenvolvimento de uma comunicação gestual convencionada no núcleo familiar, denominada de sinais caseiros (SOARES, 2018). Esse fato implica diretamente no desenvolvimento escolar do estudante surdo, pois não corresponde a comunicação ofertada pela Educação Inclusiva (tradução e interpretação em Libras).

Essa incompatibilidade gera conflitos linguístico-cognitivos, representados externamente como barreiras comunicacionais e desafios educacionais, que são apontados por Soares (2018), ao afirmar que:

[...] esse quadro de conflito se intensifica no caso da maioria dos aprendizes surdos de primeira geração em início de escolarização, se considerarmos que há uma língua de sinais ainda em fase inicial do processo de aquisição em competição com outros sistemas: o caseiro, o oral, em uma variedade repleta de apagamentos, e o escrito. Essa dinâmica de competição entre os sistemas faz emergir um sistema de competidores, que, na maioria dos casos, parece não evoluir para níveis com relativa estabilidade em direção ao Português Brasileiro escrito. (SOARES, 2018, p. 58).

Assim, mesmo partindo do entendimento de que o desenvolvimento linguístico é inato aos seres humanos e que sua efetividade não está condicionada a fatores externos, como *inputs* sofisticados ou construídos de maneira ordenada, reconhece-se que o fator externo opera significativamente na proficiência da LP como L2. Sobretudo, quando se trata de pessoas com surdez, nascidas em família ouvinte, a construção de um ambiente linguístico que seja compatível com o impedimento sensorial é importante para o desenvolvimento da L1 e L2, como pode ficar evidente em Chomsky (1978):

Para construir um modelo razoável de aquisição, é necessário reduzir a classe de gramáticas possíveis de atingir e que sejam, ao mesmo tempo, compatíveis com os dados linguísticos primários, até ao ponto de tornar possível a seleção entre elas através de uma medida de avaliação formal. (CHOMSKY, 1978, p. 118)

O autor aponta a necessidade desta compatibilidade, tanto na aquisição linguística, quanto no aprendizado de outra língua, uma vez que implicam a utilização de uma capacidade inata aos seres humanos. Assim, o desenvolvimento linguístico é inato e natural ao homem e ocorre porque existe internamente a capacidade técnica de representação dos *inputs* recebidos que, ao serem percebidos, são delimitados em classes de hipóteses possíveis, ou seja, as hipóteses relacionadas a construção de enunciados (CHOMSKY, 1978).

Além disto, opera em conjunto um método específico de verificação de implicações estruturais, em cada uma das hipóteses e sua aplicabilidade na construção de frases. Por esse motivo, a aquisição e o aprendizado de uma língua requerem a compatibilidade do ambiente linguístico (CHOMSKY, 1978). Tratando-se da aquisição linguística das pessoas com surdez severa e profunda, a incompatibilidade se acentua pelo ambiente linguístico, sobretudo familiar, oferecer exclusivamente *inputs* auditivos.

Fato que direciona a aquisição, ao sentido oposto de uma LS e, a escola é responsável por ofertar o ensino de qualidade dos conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, o ensino da LP recebe tantos os estudantes surdos que possuem uma LS, quanto aqueles que não possuem língua alguma. É nessa perspectiva que calçamos os esforços deste texto, na compreensão de elementos comuns, encontrados nas narrativas da experiência sobre aprendizado e a aquisição linguística dos estudantes surdos, de família ouvinte.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção os esforços estão voltados a descrição do percurso metodológico da pesquisa, sobretudo, quanto a coleta e análise dos dados. Por isso, desenvolveu-se duas subseções que trataram respectivamente sobre o assunto.

3.1. COLETA DE DADOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, volta-se a compreensão de um fenômeno educacional, ocorrido no contexto das escolas inclusivas que atendem estudantes surdos. Foram propostas reflexões que direcionassem o entendimento do fenômeno, de modo que, no futuro, seja possível pensar em propostas para superar os desafios da educação de surdos.

Assim, objetivou-se *compreender se há entre os estudantes com surdez, elementos comuns que comprometam o aprendizado de LP como L2*. Pelo entendimento que essa compreensão passa também por situações que ocorreram antes do ingresso do estudante no contexto escolar, recorreu-se às memórias das famílias e dos próprios estudantes para o desvelamento desse fenômeno linguístico, social e pedagógico.

Levando em consideração que o aprendizado de LP, neste contexto, está associado ao desenvolvimento da L1 dos estudantes surdos e que essa construção é perpassada por registros que só seriam encontrados nas memórias das pessoas, optou-se por utilizar os instrumentos da Pesquisa Narrativa, para coleta de dados. Principalmente por entender, assim como afirmam Clandinnin e Conelly (1995), que:

Os seres humanos são organismos que contam histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas narradas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira como nós, humanos, experimentamos o mundo. Desta tese geral deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução da história pessoal e social. (CLANDINNIN; CONELLY, 1995, p. 11 - tradução do pesquisador)³³

³³ Texto original: “Los seres humanos somos organismos narradores, organismos que, individual y socialmente, viven vidas narradas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los humanos experimentamos el mundo. De esta tesis general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de la historia personal y social” (CLANDINNIN; CONELLY, 1995).

A pesquisa narrativa, de maneira intencional, tem o objetivo de compreender as dimensões pessoais e humanas e tem as histórias narradas como objeto de estudo. Apesar de haver inquietações que motivaram a percepção do problema educacional e a elaboração do problema de pesquisa, a aplicação de instrumentos da pesquisa narrativa requer que o pesquisador deixe temporariamente suspenso seu entendimento prévio sobre o assunto.

Isso é necessário pois entende-se que a pesquisa narrativa, enquanto teoria que fornece instrumento para coleta de dados, permite que os dados empíricos demonstrem as unidades de sentido que devem ser discutidas. A metodologia de pesquisa narrativa, em Connelly e Clandinin (2004), é o estudo das experiências humanas e aplicá-la como tal é reconhecer a experiência como fenômeno a ser estudado.

A pesquisa aqui proposta trata exatamente das experiências linguísticas presenciadas por famílias ouvintes com filhos surdos e das experiências de aprendizado dos estudantes surdos em escolas inclusivas. Nesse sentido, os aspectos interacionais e temporais são considerados relevantes para a compreensão e serão apresentados na seção de análise de dados. Em Clandinin e Connelly (2011), percebe-se um espaço tridimensional para a pesquisa narrativa. Esse espaço é ocupado pela noção de interação, continuidade e lugar. A interação está ligada às questões pessoais e sociais do narrador; a continuidade se dá pela noção de tempo passado, presente e futuro; e o lugar marca onde as situações narradas ocorreram.

Assim, os autores concebem que a dimensão pessoal da noção de interação está associada à condição sentimental e moral do participante (sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas etc.). Já a dimensão social, é composta pela condição existencial, ambiental e das pessoas que convivem com o participante. Em Connelly e Clandinin (2004), essas dimensões são apresentadas como lugares comuns da pesquisa narrativa, a partir dos termos temporalidade, sociabilidade e lugar, os quais o pesquisador deve considerar como espaços fundamentais.

[...] esses termos que usamos para pensar a pesquisa narrativa estreitamente associada à teoria da experiência de Dewey, especificamente às noções de situação, continuidade e interação. Nossos termos não são extrapolações rigorosas da teoria de Dewey. [...] nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o

social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85)

A obra de Clandinin e Connelly (2011), chamada “Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, foi traduzida para o português pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Além de contemplar uma discussão ampla acerca desta metodologia, serviu de manual metodológico para o pesquisador deste estudo e foi a partir destas orientações que se conduziu a pesquisa empírica.

Antes da entrada no campo, foi necessário que o pesquisador elaborasse uma questão gerativa de narrativa, de modo que fosse possível que os participantes narrassem espontaneamente os acontecimentos e suas experiências. Clandinin e Connelly (2011) indicam que a pesquisa narrativa é feita pelo contar e vivenciar histórias, pois pesquisador e participantes concomitantemente vivenciam e compõem os sentidos das experiências vividas.

Assim, o trabalho do pesquisador é de ouvir e, no caso desta pesquisa, também é de ver as experiências dos participantes. A pergunta gerativa dá início a narrativa, da qual Flick (2004) chama de narrativa principal e, segundo o autor, deve ser isenta de interferências por parte do pesquisador, mas o uso de expressões como “hum” reforça empatia e permitem que os participantes discorram amplamente sobre o assunto. No entanto, esta pesquisa considera que a recorrência ou a ausência de determinados eixos possuem significados, os quais serão tratados mais especificamente na seção de composição de sentidos. Para que fosse possível verificar essas nuances, recorreu-se a seis narrativas, sendo três de estudantes e três de seus familiares, quantidade suficiente que se acreditou permitir comparações.

A entrada no campo de pesquisa ocorreu como sugerido pela pesquisa narrativa, consideradas as ressalvas sobre as exigências éticas do desenvolvimento de pesquisas no Brasil. Assim, inicialmente, foi proposto um projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética Em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). O projeto foi aprovado e teve seu desenvolvimento autorizado em dezembro de 2021.

Entre as questões éticas elencadas no projeto³⁴, considerou-se, principalmente, a entrada no campo empírico. A pesquisa teve seus desdobramentos no município de Goiânia-GO, tendo como participantes: três estudantes com surdez pré-lingual de grau profundo e severo, filhos de pais ouvintes, matriculados em escolas de ensino regular e modelo inclusivo; e um representante da família de cada estudante. Dado o momento delicado da pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), a proposta de coleta de dados previa que a pesquisa seria realizada com o auxílio de plataformas digitais³⁵ online, como medida de segurança e prevenção de contaminação. No entanto, com o arrefecimento da situação pandêmica, dada pela ampla imunização por vacina, três participantes optaram por realizar a pesquisa de maneira presencial.

Os encontros ocorreram entre os meses de junho e setembro de 2022, em locais de escolha dos participantes, e as narrativas online ocorreram em horários escolhidos por eles. De fato, estima-se que o estudo deste fenômeno, a partir da pesquisa narrativa, foi fundamental para delinear uma construção natural dos acontecimentos, considerando as vivências e experiências dos participantes. A coleta de dados ocorreu com a gravação de áudio e vídeo, no caso de estudantes surdos sinalizantes. Como mencionado, a pesquisa narrativa requer que o pesquisador elabore uma pergunta gerativa que, como mencionado, estimula o relato espontâneo dos acontecimentos. Apesar de ser chamada de pergunta gerativa, optou-se pelo uso de uma frase, solicitando que o participante contasse sua história de vida.

De modo específico, a elaboração das perguntas gerativas demonstrou-se como uma tarefa complexa, no sentido de contemplar os objetivos da pesquisa. Além disto, ao elaborar a pergunta gerativa aos pais, optou-se por direcioná-la as mães com a palavra “gravidez” e, esse parece ter sido um limite metodológico para os desdobramentos da pesquisa, já que de certa forma exclui a figura paterna. No entanto, houve a negativa de participação por parte dos pais dos estudantes,

³⁴ Por se tratar de uma pesquisa que envolve estudantes, com idade inferior a 18 anos, foi elaborado além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Compromisso do Pesquisador, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelos responsáveis. Todos esses documentos fazem uma referência aos objetivos da pesquisa e apontam princípios éticos, vantagens e riscos que o participante pode correr ao aceitar participar da pesquisa.

³⁵ Pretende-se utilizar a plataforma *Google Meet*, pela funcionalidade e disponibilidade aos usuários. No entanto, caso sejam flexibilizadas as medidas de distanciamento, será proposto aos participantes a realização da coleta de dados de modo presencial.

deixando em aberto a perspectiva paterna do desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes.

Ao iniciar a entrevista narrativa, o pesquisador disse aos estudantes surdos: “Gostaria que me contasse um pouco de sua história, sobre suas experiências com sua família e com a escola. Seria interessante que você começasse pelo seu nascimento, em seguida, suas lembranças de infância e, então, passasse a contar todas as coisas que aconteceram até os dias de hoje. Você pode detalhar da maneira que quiser e contar sobre suas experiências externas à escola, com outras pessoas surdas e os colegas da escola. Você pode usar a língua que se sentir mais confortável para repassar essas informações”.

Do mesmo modo, após apresentar a intenção de pesquisa e seus princípios éticos, o pesquisador disse às famílias: “Gostaria que me contasse sua história, enquanto mãe/pai/tutor de um(a) filho(a) com surdez. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelos relatos de sua gravidez, contando como foi saber que estava esperando um(a) filho(a), em seguida, a descoberta da perda auditiva de seu/sua filho(a) e, então, passar a contar suas experiências uma após a outra, até os dias de hoje. Você pode levar o tempo que achar necessário para isso, podendo detalhar o que considerar importante, tudo que você disser vai contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa”.

A partir da pergunta gerativa, os participantes discorreram sobre diversos pontos. Em alguns momentos, houve interrupções externas, que não impediram que os participantes dessem continuidade na exposição de suas vivências e experiências. Sobre esse assunto, Flick (2004) diz que as interferências, sejam externas ou internas, podem ocorrer, inclusive sendo recomendado realizar pausas em respeito, o que também é garantido nos termos elaborados pelo pesquisador.³⁶

Realizada a coleta de dados, a partir da metodologia de pesquisas narrativas, o pesquisador se encaminhou ao que Clandinin e Connelly (2011) chamam de entremeio. Esse movimento ocorre entre a composição dos textos de campo – que são as transcrições das narrativas e dos dados obtidos no campo – para os textos de pesquisa; e ocorre porque participante, contexto de pesquisa e pesquisador se constituem de dimensões temporais, espaciais, sociais e pessoais.

³⁶ Há também momentos de pausas, no caso dos estudantes surdos e de instantes de silêncio durante a narrativa da família ouvinte, a esse respeito Flick (2004) diz que o pesquisador deve utilizar a escuta ativa, respeitando pausas e silêncios. Isso ocorre pois, quando o participante narra a própria história ele revive, repensa e elabora novas formas de apresentar suas vivências.

Clandinin e Connelly (2011) reconhecem a subjetividade do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, por ser um recontar de histórias. Nesse mesmo sentido, Goldenberg (2009) trata sobre o controle de *biás* do pesquisador, marcado pela neutralidade em relação à pesquisa. O posicionamento aqui adotado é consistente com esse entendimento, uma vez que se defende uma educação equitativa para todas as pessoas, que considere a diversidade humana em sua práxis, assim entende-se que:

A diversidade aqui tratada não se refere apenas ao aluno com deficiência, mas a todos os sujeitos sem nenhum tipo de distinção. Na verdade, essa diversidade, implica no direito e no respeito à capacidade de cada pessoa ter as mesmas oportunidades e condições de escolhas e de construção de autonomia. Em educação, significa que o ser humano não pode ser privado de se empoderar e nem de ter suas liberdades enfraquecidas ou anuladas (REIS, 2013, p. 78).

No caminhar metodológico e científico, a pesquisa passou pela coleta e alcançou a fase de análise de dados, que exigiu a transcrição cuidadosa dos dados, a leitura e releitura dos textos de campo. Por fim, as vivências e experiências alcançam os textos de pesquisa, em que serão conduzidas as composições de sentidos a partir da mediação teórica. Assim, a próxima subseção dedica-se a descrever como o processo de análise de dados ocorreu.

3.2 ANÁLISE DE DADOS

De fato, estima-se que o estudo deste fenômeno linguístico, social e pedagógico, a partir da pesquisa narrativa, enquanto método de coleta de dados, foi fundamental para delinear uma construção natural dos acontecimentos, considerando as vivências e experiências dos participantes. Para a fase de análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, descrito por Bardin (1977). A autora reconhece o método como um conjunto de instrumentos metodológicos, que podem ser aplicados em diversos tipos de discurso.

A escolha deste método para análise dos dados permite utilizar os textos de campo como material empírico para análise. Essa escolha se deu pois o método de análise de conteúdo permite a categorização por agrupamento de elementos, de

modo específico permite “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (BARDIN, 1977, p. 118).

Há, então, uma estreita relação entre o objetivo geral desta pesquisa e a teoria proposta pela autora. Desse modo, considera-se que, a partir das narrativas dos estudantes e suas famílias, será possível verificar a existência de elementos comuns que comprometem a proficiência em LP, entre esses estudantes; e para alcançar essa reflexão, recorre-se ao método de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é descrita como um “conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam aos discursos (conteúdos e continentes)” (BARDIN, 1977, p. 9). Assim, a autora explica que existem dois níveis de análise dos discursos, e sobre isso afirma que:

De fato, existem duas possibilidades correspondentes a dois níveis de análise: o continente e o conteúdo; ou ainda os significantes e os significados; ou ainda o código e a significação... com uma possível passagem de significação entre os dois planos: O código: servimo-nos do código como de um *indicador* capaz de revelar realidades subjacentes. [...] A significação: [...] A análise de conteúdo pode realizar-se a partir de significações que a mensagem fornece. (BARDIN, 1977, p.135)

Dito de outro modo, a análise de conteúdo opera tanto no plano da mensagem – ou das narrativas – quanto no plano das significações, as quais podem operar apresentando em seu conteúdo temas ligados a outra coisa, que não a representada pelo código. Nesse sentido, a autora considera que existem significações segundas, que as primeiras significações escondem, sobretudo relacionadas a “sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro” (BARDIN, 1977, p. 136).

Assim, buscar-se desvelá-las a partir das narrativas de vivências e experiências de estudantes surdos e seus familiares, os elementos comuns que comprometem o desenvolvimento da proficiência em LP por estudantes surdos. Busca-se dar sentido as experiências e refletir acerca de seus significados e de sua relação com o fenômeno linguístico, social e pedagógico aqui investigado.

Para melhor compreensão, o método de análise de conteúdo se operacionaliza em três fases: pré-análise, exploração do material e a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A análise de conteúdo é equivalente ao objetivo desta pesquisa, pois permite observar a frequência de elementos, a partir dos dados colhidos no campo empírico, para, assim, elaborar

categorias/unidades de sentido que serão interpretadas a partir da inferência, que é uma maneira de interpretação controlada, baseada na dedução. Segundo Bardin (1977):

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não de inferências gerais. [...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual. (BARDIN, 1977, p.141)

Já sobre as fases da pesquisa, Bardin (1977) indica que a pré-análise é dividida em três etapas, sendo elas: a escolha do material; formulação das hipóteses – não sendo obrigatório possuir um *corpus* de hipóteses para prosseguir com a análise; e a formulação de objetivos. No caso desta pesquisa, a escolha do material se deu a partir da transcrição dos dados empíricos, isenta de hipóteses prévias.

Na fase de exploração do material, é quando o pesquisador realizará a codificação do material empírico, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 1977, p.103). Essa codificação é exercida pela escolha das unidades de análise (recorte), categorização e pela enumeração dos dados, que, no caso desta pesquisa, foi realizada pela presença/ausência de elementos, segundo critérios lexicais. Dito de outro modo, a classificação das palavras, que emergem como palavras-chave para unidades de análise, é realizada segundo o seu sentido, do sentido de seus sinónimos e dos sentidos próximos (BARDIN, 1977).

Já a fase de tratamento e interpretação dos dados é feita pela inferência, em que deve ser considerado um contexto de subjetividade do emissor, receptor, mensagem e canal de comunicação. No caso dessa pesquisa, realizou-se a inferência, considerando o contexto de cada participante/colaborador, pois segundo Bardin (1977):

A análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida. Diferente de outras técnicas, a Análise de Conteúdo é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. (BARDIN, 1977, p. 39)

A inferência é a terceira etapa da análise de conteúdo. O ato de inferir busca extrair uma consequência, ou seja, é a inferência que conduz a interpretação, a partir de um referencial de análise. Bardin (1977) aponta, a partir de Allerton House Conference, que a inferência é a dedução de causa e efeito, das mensagens. Segundo Bardin (1977, p. 101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações”. Bardin (1977, p. 41) aponta ainda que:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos, que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo.

Para a apresentação dos dados, foram escolhidos nomes de personagens da literatura brasileira, como pseudônimos para transcrição do texto de pesquisa, considerando o compromisso com o sigilo das informações dos participantes. Consequentemente, apresenta-se, abaixo, um quadro referencial contendo os pseudônimos e a família correspondente.

Quadro 3: Lista de Pseudônimos

FAMÍLIA	PARTICIPANTE	PSEUDÔNIMO
Família 1	Estudante Surdo	Emília
	Familiar Ouvinte	Capitu
Família 2	Estudante Surdo	Flora
	Familiar Ouvinte	Iracema
Família 3	Estudante Surdo	Peri
	Familiar Ouvinte	Ceci

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Considerando os itens que fazem parte da etapa de inferência, elaborou-se quadros, que buscam demonstrar os marcadores que demonstram e contextualizam a subjetividade dos participantes. Destaca-se que as subjetividades, tanto do emissor, quanto do receptor (leia-se participante e pesquisador), são compostas por características biológicas, sociais e de identidade cultural. Nesse sentido, podem ultrapassar os marcadores descritos as informações das tabelas a seguir:

Tabela 01: Descrição Social dos Participantes – estudantes surdos

	Emília	Japi	Peri
EMISSOR	Feminino, 14 anos, estudante do ensino fundamental, surda.	Masculino, 18 anos, estudante do EJA, surdo.	Masculino, 18 anos, estudante do ensino médio, surdo.
CANAL	Oral	Oral / Libras	Libras

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Tabela 02: Descrição Social dos Participantes – mães ouvintes

	Capítu	Iracema	Ceci
EMISSOR	Feminino, 39 anos, pedagoga e comerciante, ouvinte	Feminino, 42 anos, ensino fundamental, doméstica, ouvinte.	Feminino, 46 anos, ensino médio, funcionária pública, ouvinte
CANAL	Oral	Oral	Oral

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Como mencionado, o conteúdo e continente são investigados, ou seja o que foi dito e como foi dito. A partir daí, o pesquisador deve verificar a viabilidade do uso de um tratamento informático, para ordenar os dados, considerando que a unidade de análise é a palavra e em um *corpus* muito extenso, o uso desta ferramenta facilitaria o trabalho do pesquisador (BARDIN, 1977). Esta pesquisa não optou pelo uso de tratamento informático para a análise dos dados, exceto pelo uso de *softwares* criadores de figuras como nuvem de palavras.

Nesta pesquisa, o material empírico é composto por um conjunto de cinco gravações de áudio e uma de vídeo, que totalizam 80,53 minutos de narrativas. Quando transcritos para textos de pesquisa, formam um conjunto de 14 páginas de texto e mais de 4.000 palavras. Dentre as palavras ditas e sinalizadas pelos participantes, estão os elementos recorrentes que apontaram noções primárias de conceitos que ganham destaque como unidades de sentido; para ilustração da recorrência, utilizou-se a ferramenta de nuvem de palavras.

No caso desta pesquisa, o tratamento dos dados foi feito pelo pesquisador, por meio de leitura e releitura dos textos de campo. Como já mencionado, o critério utilizado para leitura dos dados foi o de verificação da presença de palavras, considerando seu sentido lexical. Em específico, buscou-se verificar a recorrência de

palavras, considerando seu sentido ou o sentido de seus sinônimos, conforme orienta Bardin (1977).

A partir da leitura, releitura e marcação das palavras elaborou-se um quadro com os referenciais de codificação³⁷, que é exemplificada por Bardin (1977) e descrita como lista de conceitos-chave. De uma maneira mais elaborada, Bauer e Gaskel (2008) discute a elaboração de um quadro semelhante para análise de conteúdo, que considera ter valor estético e trazer coerência para construção de um referencial de codificação.

A elaboração deste quadro partiu da divisão das palavras por noções primárias e derivadas de conceitos teóricos que se aproximam do objeto de pesquisa. O uso deste referencial é explicativo, no entanto, sua elaboração foi resultante da emersão de palavras, por coocorrência e associação destas palavras, com os estudos teóricos. A partir da reunião de um conjunto de palavras, que se aproximavam de conceitos teóricos, elaborou-se o seguinte referencial de codificação:

Tabela 02: Referencial de Codificação

Conceito	Noções primárias derivadas
Práticas Médicas	Médico, hospital, consultório, terapia, tratamento, cirurgia, aparelho.
Cultura e Identidade	Igual, diferente, Surdo, Ouvinte, Comunidade, Grupo, Associação
Processos Educativos	Escola, professor, intérprete, aprendizagem, ensino, alfabetização, letramento.
Capacitismo	Incapacidade, dificuldade, certo/errado, agressão, ofensa, <i>bullying</i>
Luto	Desejo, Expectativa, Frustração, Aceitação, Adaptação
Desenvolvimento Linguístico	Aquisição, Língua, Fala, Sinais, Libras, Visual, Auditivo

Fonte: Bauer e Gaskel (2008) Adaptada pelo pesquisador.

Ao elaborar o Referencial de Codificação, considerou-se o conceito de Práticas Médicas como perspectiva medicalizadora e assistencialista, no sentido de buscar uma intervenção ao modo de comunicação das pessoas com surdez, que privilegie o desenvolvimento da língua hegemônica (oral). Para alcançar as noções

³⁷ Apesar da apresentação prévia e contextual do quadro, sua construção se deu no desenrolar da análise, ao agrupar as palavras por seus sentidos. Esse movimento se dá pelo entendimento de que, na pesquisa narrativa há necessidade de deixar em suspenso as hipóteses sobre o objeto, mas a fase de pré-análise do material, segundo Bardin (1977), requer elaborar indicadores que orientem a interpretação final.

primárias e derivadas desse conceito, recorreu-se aos apontamentos de Skliar (1997), Perlin (1998) e Souza (2014).

Para identificar as palavras que se aproximam do conceito Cultura e Identidade, recorreu-se aos estudos de Derrida (1973), Bhabha (1998) e, por se tratar de uma pesquisa que tem como participantes os estudantes surdos, utilizou-se as reflexões de Perlin (1998) sobre as Identidades Surdas. Por se tratar de noções primárias de conceitos, amplamente discutidos por diversos autores, as reflexões propostas serão apresentadas em conjunto com os dados empíricos.

A elaboração dos referenciais de codificação do conceito de Processos Educativos é resultante das concepções apresentadas nos textos teóricos, tanto das Políticas Educacionais, quanto de autores da Educação. Já o conceito de capacitismo como forma de preconceito parte das reflexões de Marchesan e Carpenedo (2021) e Auterman (2011).

O conceito de luto trata sobre o rompimento de expectativas. Nesse caso, esta unidade de sentido emergiu das narrativas das mães, e para compreender o assunto serão abordadas as reflexões de Solé (2005) e Zavareze (2009). Para elaborar o referencial de codificação sobre Desenvolvimento Linguístico, recorreu-se aos estudos do linguista Noam Chomsky (1978) e de teóricos do campo da surdez, como Perlin (1998) e Strobel (2009).

Para composição do texto de pesquisa, foi elaborada uma seção específica, chamada Composição de Sentidos, para a apresentação dos dados empíricos. Ao realizar os procedimentos de análise dos dados, pelo método de análise de conteúdo, verificou-se a emergência de categorias que serão discutidas na próxima seção³⁸. Nesta pesquisa, trata-se os elementos marcados recorrentemente nas narrativas dos participantes como unidades de sentido.

³⁸ Cabe-nos destacar a variação das terminologias para tratar de assuntos que, são recorrentes durante a verificação e dados. Sobre o assunto, percebe-se que a pesquisa narrativa, de Clandinin e Connelly (2011) utiliza o termo “unidade de sentido” para os assuntos recorrentes na narrativa. Já a análise de conteúdo, classifica como “categorias de análise” esses assuntos.

4. COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS

Para melhor compor os sentidos desse fenômeno linguístico, social e pedagógico, o pesquisador silencia suas palavras para ouvir as narrativas das famílias e ouvir, com os olhos, as narrativas dos participantes-estudantes surdos. Com uma escuta atenta e sensível, buscou-se compreender as vivências e experiências das famílias com o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e entender, nas narrativas desses mesmos estudantes, as percepções sobre o ensino de LP como L2, na educação inclusiva.

Nesse sentido, nesta seção, serão apresentados os acontecimentos narrados por três estudantes surdos e suas famílias, a partir de técnicas fornecidas pela análise de conteúdo, de Bardin (1977), segundo os critérios mencionados na seção anterior. Para que fosse possível atingir uma sequência de acontecimentos, foi necessário dividir essa seção em três subseções: em duas delas há os dados colhidos junto aos participantes e em uma terceira há um cruzamento e discussão de tais dados.

A primeira subseção, “O que revelam os estudantes surdos sobre a educação”, trata, especificamente, da presença de elementos que contextualizem o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, seja pelos processos de ensino e aprendizagem ou pelos temas que orbitam essa dimensão. Serão apresentadas as Unidades de Sentido que emergiram das narrativas dos estudantes surdos, a partir da pergunta gerativa.

A segunda subseção, “O que revelam as famílias ouvintes sobre a aquisição linguística dos filhos”, aborda os acontecimentos anteriores e simultâneos ao ingresso dos estudantes na escola inclusiva, especificamente, sobre seu desenvolvimento linguístico. Serão discutidas as Unidades de Sentido que emergiram a partir das vivências e experiências de mães ouvintes e a aproximação dessas unidades ao processo de aquisição da primeira língua de seus filhos, e do desenvolvimento da segunda língua escrita.

A terceira subseção, “Os elementos comuns entre os estudantes surdos e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, contempla exatamente o que o título anuncia. Nessa subseção, serão apresentados os pontos de convergência dos dados empíricos que fazem relação com o processo de

aprendizagem de LP. Trata-se, então, de uma apresentação objetiva dos dados empíricos e, ao mesmo tempo, uma análise subjetiva da mensagem.

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. [...] Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados, outros de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 43)

Assim, buscou-se identificar a coocorrência de palavras, vistas aqui como Unidades de Registro, e pela aproximação destas com conceitos teóricos. Pela compreensão de que a centralidade desta pesquisa passa pelas formas como o aprendizado linguístico ocorre no contexto escolar, é necessário pensar essa categoria tão discutida no contexto da pesquisa em educação.

Sabe-se que existem diversos contextos em que os processos de aprendizagem são discutidos, mas, tratando-se das ciências do comportamento humano, a aprendizagem carrega dimensões cognitivas e sociais. As teorias da aprendizagem mais percebidas nas pesquisas em educação são: o comportamentalismo fundamentado, em Skinner; a Epistemologia Genética e o Cognitivismo, inspirado em Piaget; a Teoria Construtivista, de Bruner; a Teoria Sócio-Cultural ou sóciointeracionismo, de Vygotsky.

Além destas, existem também a teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel; e a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Cada uma destas teorias, compostas por biólogos, sociólogos e psicólogos, são apropriadas, em diferentes contextos, para tratar de assuntos pedagógicos porque tratam sobre como se dá a construção de conhecimentos. Desde o processo de estímulo-resposta, de Skinner (1970), até as teorias sobre aprendizagem são amplamente discutidas nas pesquisas em Educação. Todavia, nesta pesquisa, o entendimento do conceito de aprendizagem linguística está próximo dos apontamentos de Chomsky (1978), por compreender que ela se dê tanto por fatores biológicos inatos aos seres humanos, como também por interações sociais.

4.1 O QUE REVELAM OS ESTUDANTES SURDOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Nesta subseção, busca-se apresentar as Unidades de Sentido que emergiram das narrativas dos estudantes surdos, no sentido de descrever a percepção dos estudantes sobre o aprendizado de LP na Educação Inclusiva. Cabe destacar que para identificação das Unidades de Sentido, utilizou-se as técnicas de análise de dados descritas por Bardin (1977), em especial a técnica de análise de relações com o uso de tabelas de frequência de palavras por coocorrência, com critérios semânticos e lexicais, ou seja, pelo sentido das palavras, dos seus sinônimos e dos sentidos próximos. Como explicado, os participantes da pesquisa estão divididos em dois grupos: a) Estudantes Surdos; b) Família Ouvinte. Pelo vínculo afetivo e familiar entre os membros dos dois grupos, o contato do pesquisador com os participantes foi feito, ora com o estudante surdo, ora com a família ouvinte. Assim, será descrito as especificidades de cada participante, por ordem cronológica de contato.

O convite para participar da pesquisa foi feito à Capitu e à Emília pessoalmente, em um comércio da família, que fica em um bairro da região sudeste de Goiânia, local onde a família mora. Emília é adolescente, sexo feminino, estudante do ensino fundamental em uma escola de ensino regular. Emília foi diagnosticada com surdez logo após o nascimento e utiliza aparelho de amplificação sonora. Durante a entrevista, Emília mostrou-se tímida, pela presença do pesquisador – alguém estranho a ela – e utilizou, majoritariamente, a língua oral para se comunicar.

Para Japi, o convite foi feito de maneira virtual, por uma rede social (*Facebook*), Japi é maior de idade³⁹ e por isso, encontrou o pesquisador desacompanhado. Japi utiliza aparelho de amplificação sonora FM e prefere oralizar, mas conta que a Libras sempre foi sua primeira língua. O encontro com Japi aconteceu em um Shopping em Aparecida de Goiânia, durante o seu horário de almoço. Japi mora em um bairro da região oeste de Goiânia e estudou em diversas escolas do município de Goiânia, encerrando seus estudos no último ano, pela modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA), na escola da Associação de Surdos de Goiânia.

Para cada leitura de transcrição das narrativas dos participantes surdos, elaborou-se até cinco fichas de palavras que expressam ou se aproximam noções

³⁹ A inclusão da narrativa de Japi se deu pelas reiteradas negativas das famílias e estudantes surdos, menores de idade, em participar da pesquisa.

primárias derivadas de conceitos-chave, trata-se de substantivos, adjetivos ou nomes próprios. Segundo Bardin (1977), este denomina-se trabalho de classificação primária, e apontam um conjunto heterogêneo de palavras por coocorrência.

Por se tratar de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48), a análise dos dados desenvolvida a partir dos estudos da Análise de Conteúdo, utilizou a análise de relações por coocorrência, ou seja, pela recorrência de palavras que expressam em seu sentido ou no sentido de seus sinônimos determinado conceito.

No caso desta pesquisa, foram reunidas as fichas com as palavras que expressam noções primárias de diversos conceitos. Como regra de contagem, elegeu-se o valor semântico das palavras. À frente de cada palavra, é apresentada a frequência com que foi dita na narrativa dos participantes. Para expor o volume reunido das palavras, elaborou-se o quadro abaixo, com as palavras organizadas em ordem alfabética.

Tabela 03: Análise de frequência

EMÍLIA	JAPI	PERI
Ajuda (2); Desenhos (1); Escrever (2); Figuras (1); Whatsapp (2);	Acessibilidade (2); Alfabetizou (1); Aparelho (5); Associação de Surdos (1); População surda (1); Audição (1); Barreira (1); Brecha (1); <i>Bulling</i> (2); Comunicar (2); EJA (2); Errado (2); Escola (4); Escrevendo (1); Escutam (2); Estudos (2); Fala/r (11); <i>fonodontóloga</i> (3); Frescura (2); Garganta (1); Idioma (2); Intérprete (3); Ler lábios (1); Libras (16); <i>materizar</i> (1); Matou (1); Medo (2); Ouvintes (2); Paciência (2); Perigo (1); Português (8);	Alfabetizei (3); Apoio (1); Comunicar (2); Diagnóstico (1); Diferença (1); Dificuldade (2); Doença (1); Escola (2); Exame (1); Gestos (1); Internado (1); Libras (3); Linguagem (1); Meningite (1); Português (1); Professor (2); Revisão (1); Saudável (1); Sinais (1); Surdo (2);

Problema (1);
 Professor (1);
 Repetindo (4);
 Sinais (3);
 Sorte (1);
 Surdo (17);
 Surdo-mudo (2);
 SUS (3);
 Terapia (2);
 Vendo (3);
 Villa Catollengo (3);
 Zoação (2).

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Para chegar até as Unidades de Sentido, observou-se o sentido destas palavras, sendo necessário categorizá-las seguindo dois critérios. Os critérios para reunir as palavras e agrupá-las em categorias, primeiramente foram os critérios lexical e semântico. Ou seja, buscou-se verificar o sentido real das palavras e seu significado na frase. O segundo critério foi o de aproximação dos significados/sentidos com as noções primárias e derivadas de conceitos teóricos. Durante a leitura e releitura das narrativas transcritas em texto de pesquisa, observou-se a recorrência de palavras. Para agrupar essas palavras de maneira coerente, utilizou-se a aproximação de seus sentidos semântico e lexical, com conceitos teóricos que orbitam os Estudos Surdos e Estudos Linguísticos.

Uma narrativa tem como característica ser uma história livre. Nela, o uso de palavras pode ter diversos significados e, ao reunir as palavras (Unidades de Registro) com sentidos próximos, o pesquisador aponta a recorrência, e coocorrência de determinados temas na narrativa do participante. Para ilustrar como a categorização semântica e lexical, foi realizada, nesta pesquisa, o uso da Tabela 03⁴⁰ com exemplos das unidades de contexto utilizadas nesta pesquisa. Segundo Bardin (1977), a unidade de contexto:

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para o parágrafo e o parágrafo para o tema. (BARDIN, 1977, p. 107).

⁴⁰ Trata-se de uma amostra do *corpus* da narrativa, onde são apresentados exemplos das Unidades de Registro que surgiram da narrativa dos participantes.

Tabela 04: Unidades de contexto

CATEGORIA	CONTEXTO	PARTICIPANTE
PRÁTICAS MÉDICAS	“[...] você vai ver que se fizesse terapia em todo mundo, todo surdo tava falando. Aí terapia não acha publicamente, tem que pagar, tem que ir no fonodotóloga , mas nem todo fonodontólogo tem treinamento... mas foi mais importante a Libras, o aparelho auditivo foi uma brecha para barreira”	JAPI
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	“Os ouvintes não tem interesse em aprender, mas é ... não é só os ouvintes que não tem interesse, tem surdos também que não tem coragem.”	JAPI
	“Meu dia a dia é normal como de qualquer pessoa tenho muitos amigos pratico esporte estudo A única diferença é minha forma de se comunicar as pessoas tem dificuldade de me entender mas com o tempo vai se adaptando”	PERI
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	“Aprendi falar , porque a minha “fonodotóloga” mandava eu por a mão na garganta dela, aí ela falava “A” e eu repetia, ela falava “E, I, O, U”, ela me alfabetizou.”	JAPI
	“[...] quando fui pro colégio ai tive muita dificuldade porque lá eu já tinha professor libras foi quando me alfabetizei com minha família hoje tem muitas felicidades por que quase não sabe a linguagem de sinais conversamos mais por gestos ”	PERI
PROCESSOS EDUCATIVOS	“E... E português não foi fácil pra mim aprender não, foi muita luta, muito difícil, repetindo de escola várias vezes, repetindo a mesma série várias vezes e ... graças a Deus hoje, eu consegui terminar os estudos com EJA ”	JAPI
	Eles ajudam muito pelo Whatsapp . Prefiro computador, figuras, desenhos . Porque gosto desenhar .	EMÍLIA
CAPACITISMO	“Sofri muito bulling sofri muita zoação , muito bulling por causa da Libras. Por causa, de antes de ter aparelho eu falava errado ”	JAPI

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Percebe-se que, durante as narrativas, há a repetição de determinadas palavras, mas que, em sua aplicação na frase, carregam diferentes significados. A fase de categorização, da Análise de Conteúdo, permite que as palavras sejam reunidas pelo seu significado e sentido, ou seja, por sua carga semântica e lexical. Cita-se, como exemplo, os diferentes usos do substantivo “Libras”, na narrativa de Japi.

Exemplo 1: “[...] você vai em um restaurante e ninguém sabe **Libras**”

Exemplo 2: “todas as escolas têm ensino de Inglês, Espanhol e não tem **Libras** como ensino”

No primeiro exemplo, a palavra Libras tem como significado a língua, ou seja, a forma de comunicação, o que remete a uma ferramenta de acessibilidade linguística. No segundo exemplo, a palavra Libras carrega o sentido de disciplina escolar, em que o participante utiliza o argumento de que os currículos escolares, sobretudo da educação básica, contemplam outras disciplinas, como Espanhol e Inglês, para questionar a negativa de ensino de Libras, como disciplina para estudantes ouvintes.

A análise lexical permite fazer aproximações entre os sentidos próximos das palavras e de seus sinônimos, como ocorre no uso de “Villa Catollengo”, na narrativa de Japi, que carrega o mesmo significado que a palavra “hospital”. Há também a indicação de aspectos culturais reconhecidos na narrativa de Peri, quando comenta que “a única diferença é a forma de comunicar”, marcando, assim, sua identidade que é afirmada na Cultura Surda.

Nesse sentido, achou-se válido o uso da técnica de análise categorial, aliada ao uso da técnica de análise por relações de coocorrência, para o levantamento das Unidades de Sentido. Já a apresentação parcial das Unidades de Contexto, ou seja, as frases das narrativas, possui um objetivo ilustrativo de contextualizar o segmento de onde emergiram as Unidades de Registro, as palavras recorrentes.

Para a apresentação das palavras, ou Unidades de Registro, recorrentes nas narrativas de cada participante, elaborou-se a Tabela 06. Nesta, apresenta-se uma análise que considera a frequência de ocorrência ou a coocorrência, de Unidades de Registros, as quais foram agrupadas em cinco Unidades de Sentido: 1) Práticas Médicas; 2) Identidade e Cultura; 3) Processos Educativos; 4) Capacitismo; e 5) Desenvolvimento Linguístico.

Tabela 05: Análise de frequência por coocorrência – filhos surdos

	EMÍLIA	F	JAPI	F	PERI	F
1		0	Aparelho (5), <i>fonodontóloga</i> (3); SUS (3); Villa Catollengo (3); Terapia (2)	15	Saudável (1); Doença (1); Meningite (1); Internado (1); Revisão (1); Exame (1); Diagnóstico (1).	7
2		0	Ouvintes (2); População surda (1); Surdo (16); Surdo-mudo (2); Associação de Surdos (1);	22	Surdo (2); Diferença (1); Comunicar (1)	4
3	Escrever (2), ajuda (2), whatsapp (2), desenhos (1), figuras (1).	8	Alfabetizou (1); EJA (2); Escola (4); Escrevendo (1); Estudos (2); Intérprete (2); Libras (4); <i>materizar</i> (1); Português (6); Professor (1); Repetindo (4).	28	Professor (2); Dificuldade (2); Escola (2); Apoio (1); Português (1); Alfabetizei (3).	11
4		0	Zoação (2); <i>Bulling</i> (2); Paciência (2); Errado (2); Medo (2); Sorte (1); Problema (1); Frescura (2); Perigo (1); Matou (1)	14		
5		0	Surdo (1); fala/r (11); Libras (12); comunicar (2); idioma (2); garganta (1); acessibilidade (2); intérprete (3); sinais (3); vendo (3); escutam (2); ler lábios (1); português (2); audição (1); brecha (1); barreira (1).	48	Libras (3); Linguagem (1); Comunicar (2); Gestos (1); Sinais (1).	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A emersão das Unidades de Sentido acima se deu pela coocorrência de noções primárias de conceitos-chave. Como em Práticas Médicas, a recorrência de palavras nas narrativas que remetem a uma tendência de medicalização da surdez, no sentido de ofertar intervenções para a perda auditiva. Essa prática, muitas vezes, é percebida como única forma de intervenção à comunicação da pessoa surda (STELLING, 2014).

Souza (2014) aponta que a medicalização das deficiências transforma o diagnóstico e as propostas de encaminhamento em uma espécie de verdade absoluta, “[...] subordinando outras áreas do conhecimento ao saber médico” (SOUZA, 2014, p. 10). Desse modo, acredita-se que as Unidades de Sentido aproximam as histórias de vida narradas a um tema muito comum nos estudos sobre Educação de Surdos, que são as práticas médicas.

A Unidade de Sentido “Identidade e Cultura” aparece com recorrência nas narrativas dos participantes Japi e Peri. Ao valer-se das técnicas de Análise de

Conteúdo, pretende-se focar na mensagem de maneira objetiva. Por esse motivo, considera-se oportuno mobilizar os estudos de Derrida (1979) e de Bhabha (1993). Derrida (1979) aponta que as identidades se constituem a partir do conceito de *diférance*. Nesse sentido, usa uma metáfora da dicotomia Saussuriana para exemplificar, como um significado não capturaria um significante. As afirmações de Derrida (1979) apontam que os significados são sempre deslizantes. De maneira objetiva, seria dizer que nenhuma definição contemplaria, em totalidade a representação de uma identidade humana.

Bhabha (1993) aponta que a formação de sujeitos no que ele chama de “entre-lugares” é uma resultante da diferença, sobretudo expressas em: raça, classe e gênero. Bhabha (1993) indica, então, um hibridismo cultural, que é o “ato de se articular em um corpo coletivo” (BHABHA, 1993, p. 21). Sobre esse assunto, é indispensável considerar os apontamentos de Perlin (1998) sobre as identidades surdas, também sobre os artefatos culturais da Comunidade Surda. Perlin (1998) identifica e classifica seis tipos de identidades surdas, nomeadamente: política, híbrida, flutuante, embaraçada, em transição e diáspora. Na subseção de discussão dos dados, serão conceituadas as identidades surdas.

A unidade “Processos Educativos” emerge como resposta à pergunta gerativa. No entanto, traz especificidades que ultrapassam os objetivos desta pesquisa. A discussão teórica realizada nas seções teóricas deste trabalho foi imprescindível para compor o referencial de codificação e identificar as noções derivadas de conceitos da Educação. Dentro dessa unidade, verifica-se também a existência de subcategorias como ensino de LP, que sob a perspectiva deste trabalho, aproxima-se da Unidade de Sentido “Desenvolvimento Linguístico”.

Sobre o “Desenvolvimento Linguístico”, enquanto Unidade de Sentido, utilizou-se a Linguística Gerativa para compreender os termos que remetem a este conceito. Como mencionado nas seções anteriores, Chomsky (1978) aponta que o desenvolvimento linguístico, sobretudo a aquisição da língua, se dá por uma capacidade inata aos seres humanos. Nesse sentido, acredita-se que a aquisição de uma língua gestual-visual também se dê pelos mesmos princípios que a língua oral, a partir do contato com outras pessoas usuárias dessa língua.

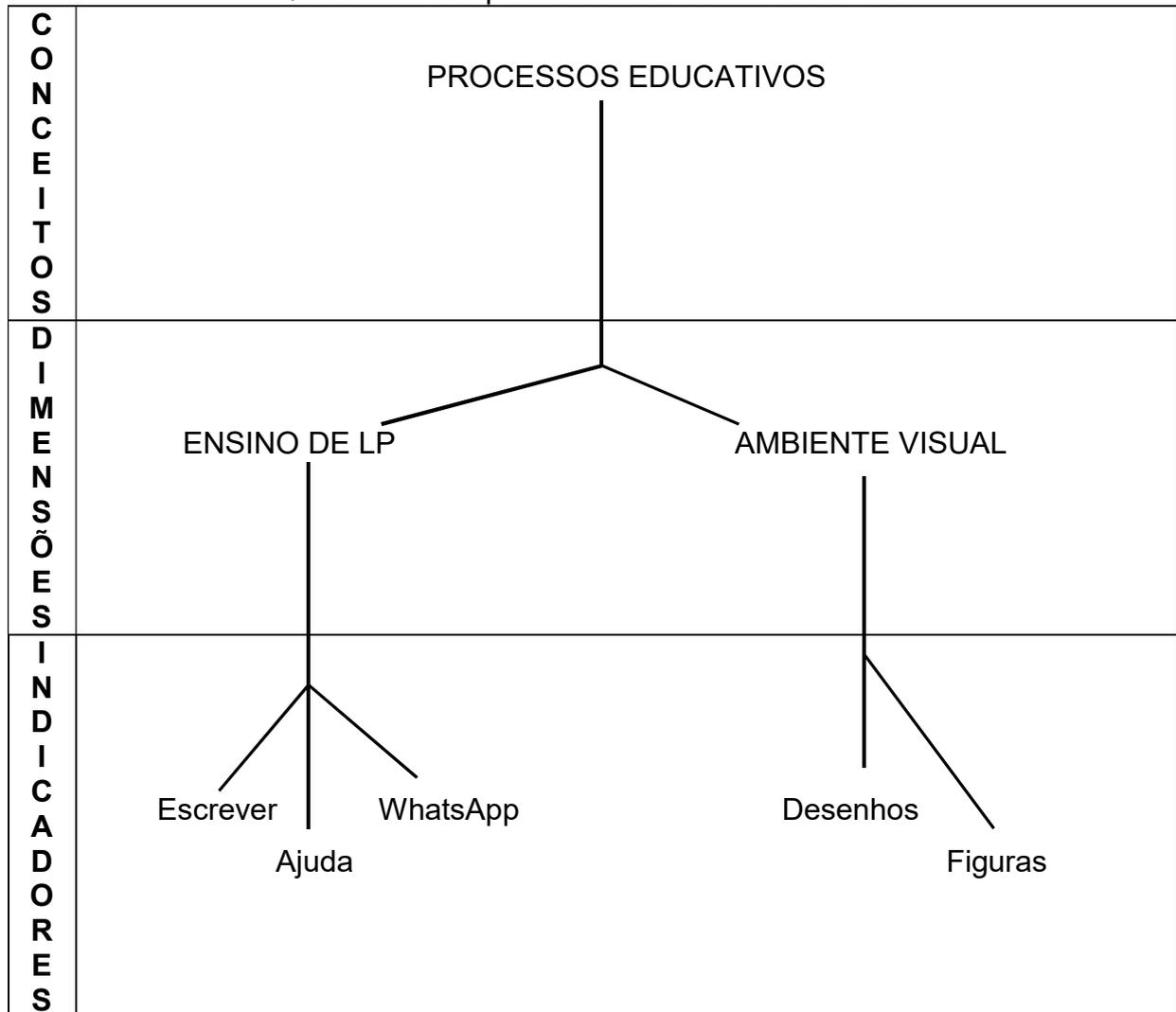
Há, nas narrativas dos estudantes, a ocorrência de termos que se aproximam aos conceitos que orbitam o tema do capacitismo. Sabe-se que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS, apresenta um

modelo biopsicossocial sobre a saúde humana. Todavia, usa-se como parâmetros para compor o referencial de codificação, os apontamentos de Marchesan e Carpenedo (2021) e Auterman (2011), que compreendem o capacitismo como:

[...] uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. [...] costuma-se traduzir a palavra capacitismo a partir da palavra inglesa *ableism*; seu sentido está relacionado com a discriminação devido à condição de deficiência. Esse conceito refere-se ao poder e à temática do corpo, através da ideia de um padrão corporal, do corpo perfeito (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021, p. 50).

Durante o processo de análise de dados, o pesquisador realizou a transcrição dos áudios das narrativas dos participantes. Após ter realizado todas as transcrições, foram separados os textos de pesquisa que constituem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, foi realizada a leitura dos textos, com a marcação dos termos que conduzem a noções primárias de conceitos-chave, para a Educação Especial e Estudos Surdos, que constituem as Unidades de Registro.

O trabalho de levantamento destas Unidades de Registro permitiu a enumeração e agrupamento de coocorrências por relações. Durante a divisão e o agrupamento destes termos, chegou-se às categorias apresentadas acima. De fato, as Unidades de Sentido representam uma porção macro destes agrupamentos, que podem ser representados também em subcategorias ou dimensões. Isso para demonstrar que os conceitos estão, muitas vezes, associados a dimensões menores, que são representadas nas narrativas dos participantes, conforme esquema abaixo.

Quadro 04: Esquema de Análise – filhos surdos

Fonte: Quivy e Campenhoudt (1998) – Adaptada pelo autor.

Este é um modelo de análise, elaborado e proposto por Quivy e Campenhoudt (1998), com base nos estudos de Análise de Conteúdo, que permite demonstrar como o pesquisador alcançou os conceitos-chave, se observado a partir dos indicadores⁴¹. Do mesmo modo, o esquema permite compreender como conceitos associados aos Estudos Surdos emergem das narrativas de vida dos participantes da pesquisa. Percebe-se, no esquema proposto, que as Unidades de Registro funcionam como indicadores conceituais que têm desdobramentos em dimensões distintas. Todavia, convergem nos mesmos conceitos, que aqui são apresentados como Unidades de Sentido.

⁴¹ Utilizou-se o modelo de análise, exclusivamente, para a apresentação/ilustração das dimensões e das noções primárias e derivadas dos conceitos-chave interpretados como Unidades de Sentido, no entanto, deteve-se em apresentar apenas uma amostra como exemplo.

No exemplo esquemático, apresenta-se apenas uma das Unidades de Sentido. No entanto, durante o processo de tratamento dos dados, esse aspecto dimensional foi recorrente em todas as Unidades de Sentido. Nesse sentido, desenvolveu-se um extrato do esquema de codificação, que permitirá perceber os desdobramentos dimensionais de cada Unidade de Sentido. Assim, além de apresentar e pormenorizar as dimensões conceituais encontradas nas Unidades de Sentido que emergiram das narrativas dos participantes, esse extrato funciona como um catálogo conceitual, para o estudo proposto.

Tabela 06: Extrato do esquema de codificação

-
1. Práticas Médicas
 - 1.1. Intervenção clínica à surdez: cirurgia, aparelho e terapia.
 - 1.2. Ausência de diagnóstico precoce
 - 1.3. Orientação Unilateral

 2. Identidade e Cultura
 - 2.1. Apropriação e defesa de identidade surda
 - 2.2. Negação da diferença
 - 2.3. Cultura Surda
 - 2.4. Colonização ouvintista

 3. Processos Educativos
 - 3.1. Evasão escolar
 - 3.2. Acesso à Educação
 - 3.3. Acessibilidade: TICS e Intérprete de Libras
 - 3.4. Formação Docente
 - 3.5. Exclusão linguística
 - 3.6. Ensino de LP
 - 3.7. Ambiente Visual

 4. Capacitismo
 - 4.1. Preconceito Estrutural
 - 4.2. Deficiência como Tragédia Pessoal

 5. Desenvolvimento Linguístico
 - 5.1. Aquisição de L1 tardia
 - 5.2. Leitura Labial
 - 5.3. Comunicação Gesto-Visual

Fonte: Bauer (2008) - Adaptada pelo autor.

A análise de conteúdo direciona seu olhar para a mensagem, de maneira objetiva, e associando-a a pesquisa narrativa, a subjetividade ganha espaço, no sentido de permitir que se considere a subjetividade de cada participante. Este trabalho tem adotado uma postura fenomenológica, que pretende, de maneira geral, apontar se há, entre estudantes surdos, elementos comuns que possam ter comprometido o ensino de LP. Nesta seção, coube apresentar a percepção dos estudantes surdos sobre seu aprendizado de LP na Educação Inclusiva.

Diante disto, acredita-se que, de maneira objetiva, as Unidades de Sentido que emergiram das narrativas dos participantes representam, parcialmente, a percepção destes sobre o aprendizado de LP. Já a subjetividade, está marcada na diferença nas singularidades dos participantes. Emília, atualmente, cursa o ensino fundamental e já frequentou, ao menos, quatro escolas (públicas e privadas) e relata que suas conversas com os professores são, em grande parte, por aplicativos de mensagens, e que tira dúvidas da escrita de LP pelo corretor automático, do mesmo aplicativo de mensagem.

Japi é maior de idade e sua educação migrou entre diversas escolas na região oeste do município de Goiânia, mas o próprio participante relata que foi alfabetizado por sua fonoaudióloga, “ela começou tipo fazer o ‘A’, no caderninho: ‘esse é o A, esse é o E’. Aprendi a ler e escrever com ela”. Em caderno de campo, registrou-se que o estudante escreve, compreende e fala bem a LP, mas fica satisfeito em conviver com um grupo de amigos surdos que frequentam a Associação de Surdos de Goiânia. Além disso, relata que sua rede de amigos surdos é enorme e que sente-se feliz em ser surdo, mas, ao mesmo tempo, privilegiado por conseguir oralizar.

Peri completou a maior idade este ano e utiliza exclusivamente a Libras e gestos combinados para sua comunicação, conversou com o pesquisador por aplicativo de mensagens. Peri tem uma boa escrita da LP e utiliza as redes sociais para se expressar cotidianamente. Além disso, prestará vestibular este ano, está próximo de concluir o ensino médio em uma escola da região oeste de Goiânia, onde sempre morou com a família. O participante é ativo junto à Comunidade Surda e gosta de esportes, reconhece que a acessibilidade, por meio da Libras possibilitou seu aprendizado de LP.

4.2 O QUE REVELAM AS FAMÍLIAS OUVINTES SOBRE A AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA DOS FILHOS

As narrativas das famílias, majoritariamente representadas pelas mães dos participantes, são relatos de memórias. Essas memórias dizem respeito a própria vida, de mães ouvintes que tiveram filhos surdos, e, além disso, é um registro da vida dos próprios filhos. A escolha pelas narrativas se deu exatamente por esse

motivo, por compreender que alguns registros que antecedem o ingresso desses filhos-estudantes, na escola, só seriam encontrados nas memórias de suas famílias.

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação.” (NEVES, 1998, p. 218)

As memórias narradas aqui são importantes registros biográficos, que representam um contar e re-contar de histórias, vistas da perspectiva materna. As narrativas são carregadas de sentimentos, em especial de afetividade familiar. Coube apresentar os elementos que podem indicar como se deu o desenvolvimento linguístico de Emília, Japi e Peri. Nessa subseção, os esforços se voltam a realizar o trabalho de apresentação dos dados colhidos junto as mães, Capítu, Iracema e Ceci. Para que isso aconteça, usa-se o mesmo esquema desenvolvido na subseção anterior, em que serão apresentadas as Unidades de Registro achadas nas narrativas, e posteriormente a apresentação das Unidades de Sentido que emergiram, contextualizando as narrativas.

Capítu, que mora e trabalha em um bairro da região sudeste de Goiânia, tem como atividade principal o cuidado de duas filhas, das quais Emília é a mais velha, e o trabalho incansável no comércio da família. Durante sua narrativa, Capítu relata que, após a descoberta da perda auditiva de Emília, iniciou o curso de pedagogia, acreditando que o ensino escolar não seria suficiente para a alfabetização de Emília. Após a conclusão do curso, acompanha as atividades escolares da filha de perto, inclusive questionando a qualidade de ensino ofertada pelas escolas que Emília frequentou. Capítu passou por muitos hospitais e escolas na busca por soluções ao impedimento auditivo de sua filha. Hoje, comunica-se com Emília por oralização e leitura labial, por escolha consciente de Emília. Capítu aceitou participar da pesquisa e recebeu o pesquisador no comércio da família. Lá, ela contou de maneira detalhada a história de vida de Emília.

Iracema é mãe de quatro filhos e o mais velho é Japi. Atualmente, residente em uma fazenda no entorno de Goiânia e tem dificuldades para estabelecer contato

com a família e também com pesquisadores curiosos como este. Durante a infância e adolescência de Japi, Iracema viveu na região oeste de Goiânia, onde, por vários anos, lutou por matrícula e acessibilidade para o ensino de Japi. Iracema não pôde receber o pesquisador pessoalmente e, por uma chamada de WhatsApp, narra rapidamente a história de Japi.

Ceci é mãe de dois filhos, sendo Peri o mais novo, possui ensino médio e trabalha como funcionária pública estadual. Ceci participou da pesquisa e fez sua narrativa de modo remoto, por chamada telefônica. Ceci decidiu participar da pesquisa após ser convencida pelo filho, Peri. Relata que Peri teve meningite na infância e por isso perdeu a audição, diz comunicar-se com o filho por Libras desde quando ele era mais novo.

Após a coleta de dados, foram aplicadas as técnicas de análise de dados da Análise de Conteúdo, para compor os sentidos do texto. Trata-se, então, das narrativas de mães ouvintes que tiveram filhos surdos e suas percepções acerca do desenvolvimento linguístico de seus filhos. A seguir, serão apresentadas as Unidades de Registro que foram encontradas, a partir do critério de repetição de palavras, de sinônimos ou próxima a nível semântico, a partir da Tabela 08 de Análise de Frequência:

Tabela 07: Análise de frequência – mães ouvintes

CAPÍTU	IRACEMA	CECI
Aceitação (1); Aceitar (4); Adaptar (1); Agressão (1); Aparelho (4); Aprendizagem (1); Educação (1); Assimila (1); Bomba (1); Bulling (1); CAS (3); Conversa/r (3); CRER (3); Desconfiou (1); Desejada (2); Escola (7); Escolar (1); Esconder (1); Escrever (3); Espanhol (2); Exame (1); Falava (1); Fono (2); Hospital (1);	Audição (1); Dificuldade (2); Entender (1); Escola (2); Escutar (1); Escutar (1); Infecção (2); Ouvido (1); Perca (1); Trabalho (1).	Associação (1); Dificuldade (2); Escola (1); Fonoaudiólogo (1); Hospital (2); Internado (1); Intérprete (1); Libras (2); Luta (1); Médico (1); Meningite (1); Professor (1); Saúde (1); Surdez (1); Suspeita (1);

Inglês (2);
 Ler (1);
 Ler lábios (4);
 Libras (1);
 Matemática (1);
 Médico (1);
 Normal (4);
 Otorrino (2);
 Pediatra (2);
 Percepção (1);
 Porrada (1);
 Português (2);
 Problema (1);
 Psicóloga (2);
 Psicopedagoga (2);
 Retirar (2);
 Recuperação (1);
 Soco (1);
 Teste (1);

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Mesmo por uma percepção ilustrativa e estética, percebe-se que há uma diferença significativa na quantidade de palavras que foram encontradas em cada narrativa, assim como ocorreu nas narrativas dos filhos surdos. Esse fato está relacionado à coleta de dados, a Pesquisa Narrativa sugere um movimento intencional, por parte do participante, na escolha do que dizer ou não, visto que ela também é carregada de significados.

A representação de um quantitativo maior por um participante, e menor por outro, pode significar um contexto de subjetividade, mas também sugerem que pode haver dados negados pelo participante. Sobre esse assunto, Wiervioka (2002) sugere que as histórias do passado, narradas no presente, não estão livres de manipulações. Além disto, a abordagem que Certau (1982) faz acerca da historiografia e permite uma comparação sobre a cronologia dos fatos narrados:

Portanto, o relato tem sua duplicidade. A cronologia da '*narrativa*' não é senão um segmento limitado, colhido num eixo mais amplo, que o ultrapassa, de um lado e de outro. [...] Dobra o tempo gratificante – o tempo que vem a vocês, leitores, e valoriza o lugar de vocês – com a sobra de um tempo proibido. A ausência, pela qual começa toda literatura, inverte (e permite) a maneira pela qual a narrativa se preenche de sentido e o discurso estabelece um lugar para o destinatário. (CERTAU, 1982, p. 93-95 - grifos adicionados)

Assim, compreende-se que as narrativas possuem um sentido e um significado próprio, pois compreende-se que existe um contexto de subjetividade que permeia a narrativa, e a Análise de Conteúdo ocupa-se da objetividade dos dados.

Nesse sentido, considera-se válida a apresentação da Tabela 09, que trará exemplos do contexto de onde as Unidades de Registro emergiram.

Tabela 08: Unidades de contexto – mães ouvintes

CATEGORIA	CONTEXTO	PARTICIPANTE
PRÁTICAS MÉDICAS	Ele quando ele era criança ele teve muita infecção no ouvido, me deu assim ... trabalho ... com essa infecção de ouvido dele. Aí eu consegui o aparelho pelo CRER ... que é um Hospital aqui de Goiânia que ele trabalha nessa área também de recuperação ... aí foi adaptar a audição dela	IRACEMA
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	Aí agora veio a parte de não aceitar o aparelho. Ela já teve o aparelho FM. <i>“mãe por que eu tenho que usar? Por que meus amigos não usam?”</i> Ela tem o cabelão grandão, para esconder . A Libras ela não aceita ... (risos), nós já conversamos com a psicóloga e com a psicopedagoga e ela assim ... não aceita .	CAPÍTU
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	Ela era <i>expert</i> em ler lábios , então o auxílio dela é ler lábios , veio a pandemia: como que ela vai ler lábios com máscara? A gente foi notando que ele foi escutando mais pouco .	CAPÍTU IRACEMA
PROCESSOS EDUCATIVOS	O CAS é lá para o final do Novo Mundo. Aí não tinha como, ou você trabalhava ou né... para <i>custear</i> uma escola melhor . Aí me convidaram a retirar ela de novo Na escola ele teve assim ... dificuldade ... devido a audição dele mesmo	CAPÍTU IRACEMA
CAPACITISMO	A dificuldade que ele teve na escola, por não escutar direito não entender né... e assim é a vida do Japi.	IRACEMA
LUTO	A gravidez da Emília foi muito desejada , porque tinha quatro anos e eu não podia ter filhos, aí ela chegou. Ela veio. Muito desejada Aí veio como aquela bomba (pesquisador concorda), uma porrada . Aí foi normal... aí foi colocar o aparelho, aos três anos e meio.	CAPÍTU

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Os textos de pesquisa ultrapassam o exemplo da tabela, pois correspondem a um material de oito páginas de transcrição das narrativas das mães ouvintes. Os exemplos têm o sentido de demonstrar a emergência das Unidades de Registro que emergem das narrativas. A partir de sua emergência, o pesquisador realiza o trabalho de análise lexical e semântica da palavra e o extrato desta análise permite a aproximação destas com conceitos teóricos.

Nesse sentido, propõe-se realizar o mesmo trabalho feito na subseção anterior, uma análise descritiva do conteúdo, que permitirá que as representações condensadas das narrativas sejam expostas e categorizadas, nesse caso pelas Unidades de Sentido. Para exposição desta análise, elaborou-se uma tabela que apresentará uma análise de frequência por coocorrência. Esta análise foi feita a partir de técnicas de categorização da Análise de Conteúdo, com a leitura e releitura dos dados, marcação das palavras e, em seguida, a sua divisão por aproximação com conceitos teóricos (categorização).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (Unidades de Registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de características comuns destes elementos. (BARDIN, 1979, p. 145)

Os títulos genéricos (Unidades de Sentido) são representados por conceitos teóricos e emergem em palavras que expressam sua noção primária ou derivada. A tabela abaixo tem como objetivo a exposição das Unidades de Sentido e sua proximidade com as palavras ditas nas narrativas. A partir desta análise, chegou-se às seguintes Unidades de Sentido: 1. Práticas Médicas; 2. Identidade e Cultura; 3. Processos Educativos; 4. Capacitismo; 5. Desenvolvimento Linguístico; 6. Luto.

Tabela 09: Análise de frequência por coocorrência – mães ouvintes

	CAPÍTU	F	IRACEMA	F	CECI	F
1	Teste (1); Pediatra (2); exame (1); médico (1); Otorrino (2); CRER (3); Hospital (1); Fono (2); Aparelho (4); Psicóloga (2).	16	Infecção (2); Ouvido (1); Audição (1); Perca (1); Escutar (1)	6	Fonoaudiólogo (1); Hospital (2); Internado (1); Médico (1); Meningite (1); Saúde (1);	7
2	Aceitar (4); Esconder (1); Aceitação (1).	0		0	Associação (1);	2

3	Psicopedagoga (2); Escolar (1); Escola (7); CAS (3); Retirar (2); Aprendizagem (1); Educação (1); Ler (1), Escrever (3); Espanhol (2); Inglês (2); Matemática (1).	26	Escola (2)	2	Dificuldade (2); Escola (1); Intérprete (1); Libras (1); Professor (1);	2
4	Bullying (1); Agressão (1); Soco (1); Problema (1); Normal (3).	7	Trabalho (1); Dificuldade (2); Escutar (1); entender (1).	5		0
5	Falava (1); Ler lábios (4); Conversa (2); Conversar (1); Assimila (1); Percepção (1); Libras (1); Português (2)	13		0	Libras (1); Fala (1);	2
6	Desejada (2); Desconfiou (1); Bomba (1); Porrada (1); Normal (1).	6		0	Suspeita (1); Luta (1)	2

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

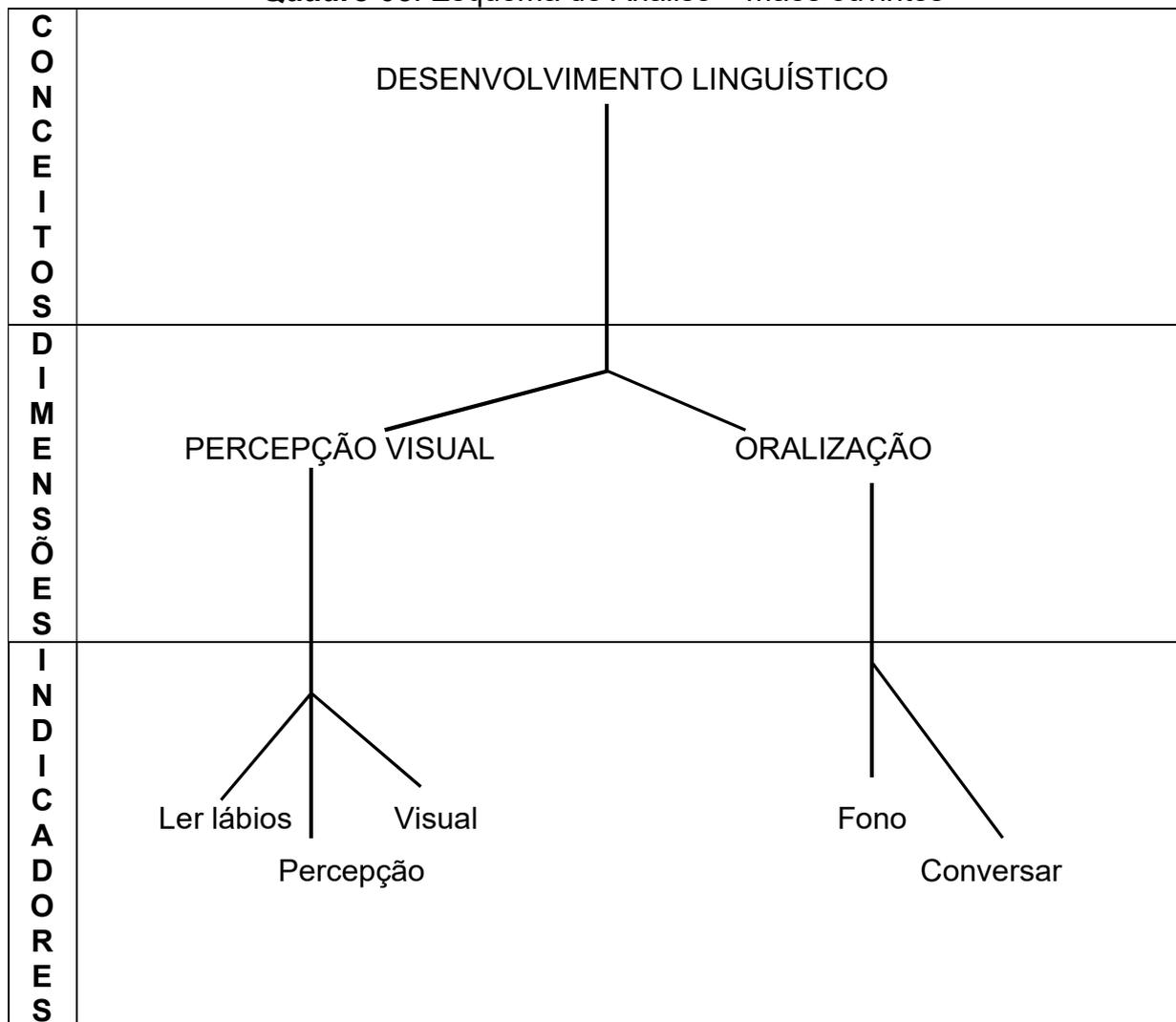
A emersão das Unidades de Sentido demonstra, em certa medida, uma convergência com os apontamentos dos estudantes surdos, com o propósito de contemplarem os mesmos conceitos, exceto pelo acréscimo da Unidade de Sentido Luto. Quanto a este assunto, será abordada, na próxima subseção, a conceituação desta categoria, a partir dos apontamentos de Solé (2005) sobre esse período que muitas mães ouvintes passam, ao receberem o diagnóstico da surdez do filho. Segundo Solé (2005, p. 134):

Algumas dessas mães foram pegas de “surpresa”; ao se depararem com esse bebê deficiente, passam pelos mais diversos sentimentos, desde a rejeição absoluta (normalmente deixando a criança a cargo dos avós) até a aceitação, decorrente do processo de luto pelo filho imaginado. O confronto com a surdez causou um colapso narcísico nessas mães, prejudicando a relação com seus filhos. A mãe, deprimida diante do diagnóstico de dificuldade de seu filho, não é capaz de restabelecer um vínculo próximo com o bebê e nem é capaz de supor coisas nele que projetem seu futuro; se antes do diagnóstico havia um vínculo, agora passa a tratá-lo como um estranho.

Nesta análise, assim como na análise das narrativas dos estudantes surdos, os dados condensados são processados para um agrupamento em categorias (nesse caso, Unidades de Sentido), mas há que se reconhecer a emersão de subcategorias. No esquema também utilizado na subseção anterior, ficou evidente

que os dados demonstram que as categorias são compostas por dimensões diversas.

Quadro 05: Esquema de Análise – mães ouvintes



Fonte: Quivy e Campenhoudt (1998) – Adaptada pelo Autor

Da narrativa de Capítu sobre Emília emergem elementos que indicam convergência com elementos descritos nas narrativas dos demais participantes, apontando que a Unidade de Sentido Desenvolvimento Linguístico e suas subcategorias, são elementos comuns entre os estudantes. Para demonstrar que esse processo não é exclusivo desta Unidade de Sentido, elaborou-se um extrato do esquema de codificação das Unidades de Sentido.

Tabela 11: Extrato do Esquema de Codificação

-
1. Práticas Médicas
 - 1.1. Intervenção clínica à surdez: cirurgia, aparelho e terapia.
 - 1.2. Ausência de diagnóstico precoce
 - 1.3. Orientação Unilateral

 2. Identidade e Cultura
 - 2.1. Apropriação e defesa de identidade surda
 - 2.2. Negação da diferença
 - 2.3. Cultura Surda
 - 2.4. Colonização ouvintista

 3. Processos Educativos
 - 3.1. Evasão escolar
 - 3.2. Acesso à Educação
 - 3.3. Acessibilidade: TICS e Intérprete de Libras
 - 3.4. Formação Docente
 - 3.5. Exclusão linguística
 - 3.6. Ensino de LP
 - 3.7. Ambiente Visual

 4. Capacitismo
 - 4.1. Preconceito Estrutural
 - 4.2. Estereótipo de Normalidade

 5. Desenvolvimento Linguístico
 - 5.1. Aquisição de L1 tardia
 - 5.2. Leitura Labial
 - 5.3. Gestos combinados
 - 5.4. Comunicação Oral

 6. Luto
 - 6.1. Idealização
 - 6.2. Negação

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

O extrato esquemático apresenta um panorama acerca das Unidades de Sentido e seus sentidos próximos, que se pretende discutir na próxima subseção. Diante disto, percebe-se a emersão das Unidades de Sentido nas narrativas das mães, que demonstram continuidade e convergência com as emersas nas narrativas dos filhos.

4.3 OS ELEMENTOS COMUNS ENTRE OS ESTUDANTES SURDOS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao validar a Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados, move-se o olhar exclusivamente para mensagem, por isso, serão abordadas, nessa subseção, as Unidades de Sentido que emergiram das narrativas dos participantes. Essa análise objetiva permitirá discutir os elementos comuns, achados nas histórias

de vida dos estudantes surdos, que podem ter comprometido o aprendizado da LP, na educação inclusiva.

A intenção do uso da pesquisa narrativa, como instrumento de coleta de dados, foi de evidenciar uma sequência de acontecimentos e produzir um *corpus* para análise. O cruzamento dos elementos recorrentes que emergiram das narrativas dos estudantes surdos e de suas famílias, apontam seis unidades de sentido, elaboradas a partir do referencial de codificação apresentado na seção anterior.

Por se tratar de uma pesquisa que se aproxima da fenomenologia, essa subseção discutirá também a relação entre os resultados e contexto em que os estudantes estão inseridos, a fim de manter a fidelidade com a realidade aqui expressa. Assim, o percurso traçado aqui será o da apresentação dos dados gerais, a partir do cruzamento dos dados colhidos junto aos estudantes surdos e suas famílias, utilizando a tabela de análise de frequência por coocorrência.

Abaixo, será apresentada uma tabela com a junção dos dados de análise de frequência por coocorrência, das mães ouvintes e dos filhos surdos. Para a divisão e apresentação destes dados, utilizou-se três colunas para cada família, conforme apresentado na tabela 12, e a divisão de linhas com números das Unidades de Sentido: 1. Práticas Médicas; 2. Identidade e Cultura; 3. Processos Educativos; 4. Capacitismo; 5. Desenvolvimento Linguístico; 6. Luto.

Tabela 11: Análise de frequência por coocorrência - Total

	FAMÍLIA 1	F	FAMÍLIA 2	F	FAMÍLIA 3	F
1	Teste (1); Pediatra (2); exame (1); médico (1); Otorrino (2); CRER (3); Hospital (1); Fono (2); Aparelho (4); Psicóloga (2).	19	Aparelho (5), <i>fonodontóloga</i> (3); SUS (3); Villa Catollengo (3); Terapia (2); Infecção (2); Ouvido (1); Audição (1); Perca (1); Escutar (1)	22	Saudável (1); Doença (1); Meningite (1); Internado (1); Revisão (1); Exame (1); Diagnóstico (1); Fonoaudiólogo (1); Hospital (2); Internado (1); Médico (1); Meningite (1); Saúde (1);	14
2	Aceitar (4); Esconder (1); Aceitação (1).	6	Ouvintes (2); População surda (1); Surdo (16); Surdo-mudo (2); Associação de Surdos (1);	22	Surdo (2); Diferença (1); Comunicar (1); Associação (1);	5
3	Psicopedagoga (2); Escolar (1); Escola (7); CAS (3); Retirar (2); Aprendizagem (1); Educação (1); Ler (1),	34	Alfabetizou (1); EJA (2); Escola (5); Escrevendo (1); Estudos (2); Intérprete (2); Libras (4); <i>materizar</i> (1); Português (6); Professor (1);	23	Professor (2); Dificuldade (2); Escola (2); Apoio (1); Português (1); Alfabetizei (3);	17

	Escrever (3); Espanhol (2); Inglês (2); Matemática (1); Escrever (2), ajuda (2), whatsapp (2), desenhos (1), figuras (1).		Repetindo (4).		Dificuldade (2); Escola (1); Intérprete (1); Libras (1); Professor (1);	
4	Bulling (1); Agressão (1); Soco (1); Problema (1); Normal (3).	7	Zoação (2); <i>Bulling</i> (2); Paciência (2); Errado (2); Medo (2); Sorte (1); Problema (1); Frescura (2); Perigo (1); Matou (1) Trabalho (1); Dificuldade (2); Escutar (1); entender (1).	21		0
5	Falava (1); Ler lábios (4); Conversa (2); Conversar (1); Assimila (1); Percepção (1); Libras (1); Português (2)	13	Surdo (1); fala/r (11); Libras (12); comunicar (2); idioma (2); garganta (1); acessibilidade (2); intérprete (3); sinais (3); vendo (3); escutam (2); ler lábios (1); português (2); audição (1); brecha (1); barreira (1).	38	Libras (3); Linguagem (1); Comunicar (2); Gestos (1); Sinais (1); Libras (1); Fala (1);	10
6	Desejada (2); Desconfiou (1); Bomba (1); Porrada (1); Normal (1).	6		0	Suspeita (1); Luta (1)	2

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Para ilustrar a emersão das Unidades de Sentido, foi elaborada uma Nuvem de Palavras, segundo os seguintes critérios: 1. Entende-se que as Unidades de Registro são noções primárias de conceitos teóricos, assim entendidas como sinônimos dos conceitos; 2. A partir da soma do número de coocorrências de Unidades de Registro chegou-se a seis quantitativos (55, 33, 74, 28, 61, 08)⁴², que corresponde respectivamente as Unidades de Sentido; 3. Utilizando a ferramenta Nuvem de Palavras, repetiu-se o valor de cada Unidade de Sentido em categorias, formando a Nuvem de Palavras representada na Figura 01.

⁴² Cabe também mencionar que, o critério de análise lexical e semântico, permitiu realizar um recorte das palavras, no sentido de separá-las por sua classe gramatical e sentido na frase. Assim tornou-se possível reduzir a 7%, um *corpus* composto por mais de 4.000 palavras, que por recorrência demonstram os elementos comuns entre estudantes com surdez, e a relação destes elementos com a efetividade do aprendizado de LP.

Figura 01: Nuvem de palavras

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Ao emergirem as Unidades de Sentido, pode-se inferir que essas unidades correspondem a elementos comuns na biografia de estudantes surdos. Busca-se, assim, discutir a relação desses elementos com o aprendizado de Língua Portuguesa. Em outras palavras, as Unidades de Sentido que se repetem unanimemente ou majoritariamente na biografia dos estudantes – como é o caso das Unidades de Sentido: Luto e Capacitismo – são os vestígios que perseguiremos a fim de responder aos objetivos desta pesquisa.

Diferente da sequência das Unidades de Sentido que serão apresentadas ao longo desta seção, propõe-se uma modificação, por relevância, a fim de compreender a relação desses elementos com o aprendizado de LP, por parte dos estudantes surdos. Assim, as discussões terão esta sequência: 1. Processos Educativos; 2. Desenvolvimento Linguístico; 3. Práticas Médicas; 4. Identidade e Cultura; 5. Capacitismo; 6. Luto.

A Unidade de Sentido “Processos Educativos” emerge da narrativa de todos os estudantes e de todas as mães que participaram da pesquisa. Assim, entende-se que esta é um elemento comum que age diretamente no aprendizado de LP, por parte desses aprendizes. Ao deparar-se com este conceito, torna-se necessário tratar de sobre os temas que orbitam esse conceito.

Sabe-se que as políticas educacionais possibilitam o direito de acesso à educação para todas as pessoas, garantindo sua permanência, inclusive com oferta de acessibilidade para estudantes Público-alvo da Educação Especial. Isso colabora

para a diminuição dos índices de evasão escolar. Contudo, nem sempre significam efetivamente a garantia de aprendizado. Na educação voltada para pessoas com surdez ou baixa audição, a garantia da presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula e o Atendimento Educacional Especializado são vistos como ferramenta de acessibilidade.

O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é um importante mediador de comunicação em uma sala de aula comum, que atende estudantes surdos. No entanto, sua atuação passa por impasses, pois, muitas vezes, os conteúdos são distantes de sua formação inicial⁴³ ou até mesmo falta de domínio da Libras por parte do estudante surdo. Neste trabalho, como é o caso de Emília. Sobre esse assunto, Silva (2015, p. 21) aponta que:

[...] precisa trilhar por um caminho diferente das práticas que vêm sendo adotadas, pois, ainda que haja intérpretes nas salas de aula, prevalece um modelo de ensino baseado nos alunos ouvintes. Nesse contexto, o surdo é concebido como um deficiente com recursos: substitui-se o aparelho auditivo pela Libras. Esta, que deveria ser eixo norteador para que o surdo possa se conhecer e se reconhecer em sua alteridade, torna-se, apenas, uma ferramenta para o surdo se adequar na escola dos ouvintes.

O AEE coloca-se como alternativa e complemento para esse, recorrente impasse na Educação de Surdos. Enquanto um serviço da Educação Especial, deve-se desenvolver de maneira articulada com a proposta pedagógica do ensino regular o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes, bem como formação de parceiros de comunicação e o ensino de LP na modalidade escrita, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2008).

No entanto, a frequência do estudante é opcional - o que implica em fatores econômicos e logísticos por parte do estudante e da família ou ainda de identidade cultural, relacionada ao interesse em aprender Libras. Além disto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o AEE como um serviço educacional individualizado. Nesse sentido, Silva e Bodart (2021) apontam que a intenção do AEE para estudantes surdos é formar um ambiente bilíngue, em que Libras e LP estejam articulados.

⁴³ Como já mencionado, a formação como intérprete de Libras nem sempre se dá por graduação em Letras-Libras, há também profissionais que passaram no exame de proficiência em Libras, no entanto possuem formação diversa. Esse fato é alvo de diversos questionamentos sobre a atuação desses profissionais, por exemplo, na tradução e interpretação de aulas de Língua Portuguesa.

Sobre o assunto, Silva, Souza e Melo (2020) realizam um levantamento sobre como Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Goiânia-GO poderia oferecer parâmetros para o AEE de escolas regulares, e concluem que:

O estudo aponta que o CAS/Goiânia desempenha um papel fundamental em relação à pessoa surda e possui várias frentes de trabalho. Em relação ao objetivo do nosso estudo, a pesquisa demonstra que a instituição desenvolve um Atendimento Educacional Especializado de acordo com os estudos teóricos da área, ofertando o AEE em Libras, o AEE de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. [...] Elucidando a questão que norteou o estudo, os dados apontam que o AEE do CAS oferece parâmetros para que a escola regular desenvolva o AEE para discentes surdos, considerando os três momentos do atendimento (AEE em Libras, o AEE de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa), tendo em vista a aprendizagem bilíngue das crianças surdas e, conseqüentemente, sua inclusão social (SILVA; SOUZA; MELO, 2020, p. 19).

Ainda sobre os processos educativos, na educação de pessoas com surdez, é necessário considerar que, além dos instrumentos de acessibilidade (TILS e AEE), os fatores didáticos e metodológicos necessitam ser considerados. Assim, é válido considerar as especificidades da educação de surdos e sobre suas formas de interação. Nesse sentido, a composição de materiais didáticos que estimulem o campo visual é significativa.

Desse modo, o uso de Tecnologias de Interação e Comunicação (TICS) pode ser alternativo e elas serem significativas para as práticas docentes voltadas a estudantes surdos. Filatro e Cavalcanti (2018) apontam que imagens, cores e luzes exercem uma considerável atração à linguagem visual. Nesse sentido, a narrativa de Emília associa-se a esta alternativa. A preferência da participante por ferramentas de TICS pode estar associada à surdez.

Sobretudo, acredita-se que todo debate pedagógico converge em um ponto específico: a formação docente. Nesse sentido, a presente pesquisa não se afasta desta tendência do campo da Pesquisa em Educação. Sobre o assunto, como já mencionado, há alguns anos, a disciplina de Libras foi inserida nos currículos dos cursos de licenciatura, mas se tratando dos cursos de formação de professores de LP, existe a necessidade de linearidade dos currículos.

Em específico, argumenta-se que, majoritariamente, os cursos de formação de professores de LP não oferecem carga-horária e conhecimentos suficientes para que o docente esteja preparado para ensinar a LP, como segunda língua. Ao contrário disso, é recorrente que a disciplina (por ter carga horária reduzida) apenas apresente aspectos históricos e culturais da Educação de Surdos, com o intuito de conscientizar e não de formar.

A existência de um impasse entre a formação docente e as demandas da educação de surdos é evidente. De um lado, a formação aligeirada dos cursos de formação de professores se estrutura garantindo a perpetuação deste impasse. Por outro lado, o esvaziamento dos currículos dos cursos de formação, sobretudo fragmentados em diversas disciplinas, impede que a necessidade de uma formação específica e em contexto, para Educação de Surdos, seja debatida de maneira ampla.

Esse movimento relega aos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Inclusiva, a realizar aulas destinadas a estudantes ouvintes, mesmo tendo estudantes surdos. Além disto, transfere a responsabilidade do ensino, que deveria ser ofertado de maneira ampla em sala de aula, para o AEE, que muitas vezes não é frequentado; ficando o estudante surdo à mercê deste impasse pedagógico.

Os dados empíricos também permitiram a emergência da Unidade de Sentido “Desenvolvimento Linguístico” e sobre este aspecto, cabem algumas considerações. Sabe-se que a linguagem é um aspecto inato aos seres humanos, e que seu desenvolvimento se dá, a partir do contato com um ambiente linguístico compatível com as possibilidades do aprendiz (CHOMSKY, 1978). Assim, considera-se que a aquisição de L1 da pessoa com surdez possui singularidades.

Este trabalho voltou-se exclusivamente ao estudo com participantes que tiveram surdez congênita ou adquirida na infância e que nasceram em uma família ouvinte. Por essa especificidade, a aquisição da L1 do estudante surdo está condicionada a diversos fatores particulares e sociais. Particulares, no sentido biológico, pois, a depender do grau de surdez, resquícios auditivos podem contribuir para uma percepção parcial da audição e tornar tratamentos, como fonoterapia, mais significativos.

Contudo, o desenvolvimento linguístico está condicionado a fatores sociais, sobretudo, na infância quando as decisões são tomadas, via de regra, pela família. Sabe-se que mesmo havendo uma tendência ao aumento da percepção visual, a

aquisição de uma língua de sinais não ocorre, pela ausência de *inputs* linguísticos visuais. Isso acontece pois o ambiente linguístico constituído por uma família ouvinte, muitas vezes, é incompatível com o impedimento auditivo da criança. Assim como Grolla (2014), entende-se que:

A aquisição da linguagem é praticamente involuntária, no sentido de que não decidimos na primeira infância que vamos aprender uma língua, como não decidimos que vamos andar ou que nosso coração vai bater. (GROLLA, 2014, p. 61)

Quanto ao tipo de linguagem que a criança surda irá adquirir, não é possível determinar, pois esta irá adquirir a língua a que estiver exposta (ABREU, 2020). Assim, ao considerar o desenvolvimento de uma língua oral, como primeira língua da criança surda, é necessário entender que esse processo passa pela recuperação das percepções sonoras, que, nesse caso, ocorre por cirurgias e/ou uso de aparelhos.

Não há que se negar os avanços e uma grande quantidade de surdos que desenvolveram a língua oral⁴⁴. No entanto, tratando-se de surdez severa e profunda, essa possibilidade fica mais distante. Apesar disto, evidencia-se uma tendência de percepção visual aguçada, que colaboraria no aprendizado de uma Língua de Sinais. Por exemplo, quando isso é mencionado por Capítu, ao dizer que Emília “é *expert* em ler lábios”, demonstra certa desenvoltura em perceber a articulação dos lábios e compreender as palavras que são ditas.

É evidente que a aquisição da primeira língua é importante para o desenvolvimento da LP na modalidade escrita, mas, como mencionado, essa aquisição está condicionada a exposição e, conseqüentemente, a decisão familiar. Nesse sentido, Stelling (2014) considera haver uma tendência de orientação unilateral às famílias, dada sobretudo, pelo discurso médico:

Após o diagnóstico clínico, a primeira orientação que os pais ouvintes recebem, usualmente, é a do enfoque clínico pelo médico

⁴⁴ O uso das tecnologias, associado a fonoterapia (acompanhamento junto ao fonoaudiólogo) tem apresentado resultados significativos na recuperação da sensibilidade sonora e oralização, estima-se que mais de 500 mil pessoas surdas no mundo sejam usuárias das novas tecnologias que permitem ouvir.

Conforme dados apresentados durante o evento “Conexões Sonoras”, do projeto Surdos que Ouvem, disponíveis em: https://www.ted.com/talks/paula_pfeifer_surdos_que_ouvem/transcript?language=pt-br.

otorrinolaringologista ou pelo fonoaudiólogo, que recomendam a oralização com a instalação da fala oral, da estimulação auditiva e da leitura labial. [...] Por outro lado, porque a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais não é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo. (STELLING, 2014, p. 22)

Com isto, percebe-se uma proximidade do desenvolvimento linguístico dos estudantes com as práticas médicas. A Unidade de Sentido “Práticas Médicas” emerge unanimemente das narrativas tanto dos estudantes surdos, quanto de suas mães, o que tem um significado específico para este trabalho. Esta recorrência demonstra que houve uma orientação unilateral, que pode estar ligada também ao luto dos pais em relação a surdez dos filhos.

De fato, os processos cirúrgicos e terapêuticos para a surdez demonstram ser significativos, em alguns casos. No entanto, a percepção de que há uma cura para a surdez traz o risco de uma percepção equivocada das possibilidades das pessoas surdas. Há que se mencionar que, na maioria dos casos, a surdez não está relacionada a fatores cognitivos que impeçam ou dificultem o aprendizado de qualquer saber. Sobre a relação desse aspecto com a ação pedagógica, Skliar (2013, p. 103) aponta que:

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente a débil mensagem pedagógica, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o *déficit* de audição por meio de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes.

O modelo médico, como aponta Diniz (2007), centra-se na lesão e é oposto ao modelo social que percebe a relação da deficiência com a sociabilidade política e econômica do capitalismo. Nesse mesmo sentido, as percepções clínico-terapêuticas e sócio-culturais em relação à surdez marcam um aspecto que emerge das narrativas dos estudantes surdos, que é a Unidade de Sentido “Identidade e Cultura”.

Sobre as identidades e suas representações, Derrida (1973) realiza uma analogia com os estudos sassureanos de significado e significante, apontando que signo e seus significados, não poderá capturar totalmente o significante de uma identidade. Como exemplo disto, percebe-se a expansão da sigla que busca representar gêneros e sexualidades: LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais).

Há sempre uma tentativa de representar, por meio de uma nomenclatura, uma identidade que se constitui diferença as características de outras identidades (DERRIDA, 1973). Do mesmo modo, nos estudos sobre surdez, Perlin (1998) buscou descrever algumas das identidades surdas, apontando seis identidades distintas, conforme ilustradas no quadro abaixo:

Tabela 13: Identidades Surdas

Id. Surda Política	Maior envolvimento com a defesa dos direitos das pessoas surdas e usam exclusivamente a LS
Id. Surda Híbrida	Tornaram-se surdos e se aceitam como tal e usam a LS com outros surdos
Id. Surda Flutuante	Não se identificam como surdos e não usam a LS
Id. Surda Embaraçada	Desconhece a Cultura Surda e não usa LS
Id. Surda em Transição	São aqueles que gradativamente abandonam a cultura ouvinte e passam a se apropriar da cultura surda, inclusive pelo uso da LS.
Id. Surda Diáspora	São aqueles que passam de uma região a outra do país, levando consigo as características de outros grupos de surdos.

Fonte: Perlin (1998)

Sabe-se que no período foram catalogadas apenas estas identidades, no entanto, como nos aponta Derrida (1973), as identidades possuem significantes e significados deslizantes, podendo o surdo transitar por todas, sem pertencimento de nenhuma delas. No entanto, reconhece-se que o principal aspecto abordado por Perlin (1998), ao descrever as identidades surdas, foi o modo de comunicação. A apropriação da Língua de Sinais é percebida dentro da Comunidade Surda como principal artefato cultural.

Cultura Surda é legitimada pelos próprios textos legais, quando descrevem como surdo a pessoa que “interage com o mundo por meio de experiências visuais,

manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p.1). Sobre essa égide, em que a comunicação é parte da cultura, percebe-se que existe uma fronteira comunicacional entre as pessoas surdas e as ouvintes. Contudo, não se trata de negar a diferença cultural, mas de negociar com ela, uma vez que a diferença é o que permite que as culturas se (re)signifiquem (BHABHA, 1998).

Ao tratar sobre diferença, identidade e cultura, a Unidade de Sentido “Capacitismo” emerge, infelizmente, demonstrando os estigmas de ser surdo em uma sociedade predominantemente preconceituosa. Esta unidade emerge das narrativas de Japi e de Capítu, sobre Emília, e não surgem nas narrativas de Peri e Ceci. Esse fato pode demonstrar uma singularidade, mas também o receio de comentar algo que fere. Sim, o preconceito fere.

Marchesan e Carpenedo (2021) apontam que o capacitismo é uma forma de preconceito e que, em todos seus modos de enunciação, ele “se reescreve, de modo que há sempre um sentido que permanece. Este se refere ao imaginário de que existem pessoas com capacidades plenas, de que as pessoas com deficiência são incapazes por natureza” (MARCHESA; CARPENEDO, 2021, p. 54). Esse aspecto é tão forte e recorrente em nosso tempo que, até mesmo as pessoas com deficiências, acreditam nesse discurso capacitista.

A percepção da deficiência como tragédia pessoal⁴⁵ reitera expectativas desmotivadoras sobre as possibilidades linguísticas das pessoas com surdez e inviabiliza que aspectos sócio-culturais sejam explorados. Não há que se romantizar o estigma de ser surdo em uma sociedade hegemonicamente ouvinte, mas também não é oportuno, para educação, desmotivar possibilidades linguísticas, em especial pelo uso da Língua de Sinais.

Por fim, emergiu também a Unidade de Sentido “Luto”, o qual aqui é percebido com quebra das expectativas em relação a algo (ZAVAREZE, 2009), no caso do filho que foi idealizado. É comum que durante o período de gestação a família elabore expectativas sobre o filho que está para nascer: cor dos olhos, tom do cabelo, qual time irá torcer. Mas dificilmente se coloca em pauta uma possível deficiência, pelo contrário, pelo receio de ter um filho com deficiência o discurso é sempre “que venha com saúde”.

⁴⁵ Segundo Diniz (2007), esta seria uma percepção biomédica acerca das deficiências, em que uma ideia de má sorte estaria envolvida no processo de reconhecimento da deficiência.

Há o entendimento que a vivência de um período de Luto, que conduz a assimilação da realidade. Nesse sentido, é percebida na narrativa de Capítu e Ceci elemento que indicam a passagem pelo Luto. A idealização do filho, marcada pelo desejo de engravidar de Capítu e a passagem da suspeita ao diagnóstico, de Ceci, são parte do luto, necessário, que mães passam ao se depararem com uma realidade diferente de seu desejo.

O caso das mães de Emília e Peri se relacionam com os apontamentos de Solé (2005) sobre a reação das mães à condição de surdez dos filhos. O período de Luto, apesar de necessário, produz uma série de sentimentos e confusões, e, aliado a uma orientação unilateral, pode produzir a sensação de que o filho idealizado ainda pode existir, bastando apenas cirurgias, e anos de terapia. Nesse sentido, que se argumentou sobre a relação da recorrência de elementos sobre práticas médicas e o luto.

Cavalcanti *et al.* (2013), ao discutirem o conceito psicanalítico de Luto, elaboraram o quadro exposto na figura abaixo para discutir o Luto, no aspecto normal e no aspecto patológico, em uma tentativa de apontar semelhanças e divergências entre as teorias de Sigmund Freud – Luto e melancolia (1917) e Melanie Klein – O luto e suas relações com os estados maníaco-depressivos (1940).

Figura 02: Quadro Luto Normal e Patológico

	FREUD	KLEIN
LUTO	Não é considerado doença	Não é considerado doença
Seu estado	Tristeza profunda Superado após certo tempo	Estado maníaco-depressivo Superado após certo tempo
Processo de elaboração	Perda real Hipercatexia Desligamento da libido do objeto perdido	Perda real e simbólica (mundo externo e interno) Reativação da posição depressiva Reestruturação do mundo interno
Ao final do processo	Teste de realidade Persuasão narcísica Ego desinibido	Teste de realidade Triunfo Reparação e introjeção de objetos bons
PATOLOGIA	Melancolia Distúrbio na autoestima Identificação e incorporação Regressão ao narcisismo primário Ligação interminável com o objeto perdido	Luto anormal Não superação da posição depressiva arcaica Predomínio de defesas posição da esquizo-paranóide Identificação projetiva Ligação interminável com o objeto perdido

Fonte: Cavalcanti *et al.* (2013)

Assim, percebe-se que o Luto possui fases específicas, que correspondem a elaboração de expectativas sobre um filho idealizado e da relação desta elaboração com um ideal narcísico, essas expectativas são rompidas com o diagnóstico, onde se inicia o processo de Luto. Nesse sentido, infere-se que existe uma proximidade entre o luto vivenciado pela família e o direcionamento de práticas médicas, que, por sua vez, tem ligação direta com o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, afetando previamente o aprendizado destes estudantes.

Ao inferir a possibilidade de relação entre o luto e as práticas médicas, e estas com o desenvolvimento linguístico do estudante surdo, deduz-se que existem elementos comuns que comprometem de maneira externa aos processos educativos, o aprendizado de LP como L2, por parte do estudante surdo. Considera-se ainda que os fatores que, antes achavam-se externos aos processos educativos, se interseccionam e formam um conjunto de elementos que deveriam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, na Educação Inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar pelo desenvolvimento desta pesquisa, alcançou-se o que se convencionou chamar de “Considerações Finais”. No entanto, esta seção encontra-se além dessa compreensão. Aqui, na realidade, encontra-se um chamamento, uma carta de alerta, um aviso prévio da urgência em mover o olhar da “Pesquisa em Educação” para um fenômeno linguístico, social e pedagógico que tem como pano de fundo a Escola Inclusiva.

Nesse sentido, os esforços desta seção não se voltam apenas para conclusão de da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás; vão além disso, porque ensejam um repensar do ensino de LP para estudantes surdos, na Educação Inclusiva. Estes escritos encontram-se em um *entre-lugar*⁴⁶, porque, ao passo que são uma exigência para obtenção do título de mestre, são também um pedido de atenção, uma solicitação de que se olhe, com afeto e zelo, para o desenvolvimento linguístico de estudantes surdos.

As inquietações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa partem da percepção do pesquisador sobre o ensino de LP como segunda língua, para estudantes surdos. De princípio, pelo contato com pessoas surdas, percebeu-se a ausência de coerência textual na escrita dessas pessoas com surdez; na graduação, ao compreender que o ensino de LP se flexibilizava como ensino de segunda língua, para esses estudantes, emergiram algumas inquietações.

Após formado, as inquietações se moveram no sentido de compreender se existia algo em comum entre os estudantes surdos, que justificasse a imprecisão coesiva de sua escrita de LP. Ao encontrar com os aspectos teóricos dos chamados Estudos Surdos, o pesquisador percebeu a recorrência desse fenômeno e as inúmeras hipóteses que surgiam da literatura: mas o que acontece, de fato? Ou melhor, o que aconteceu?

⁴⁶ Esse entre-lugar está associado ao conceito de Silvano Santiago (2000) sobre o entre-lugar ser um lugar próprio, e é o mesmo em que Ponciá Vicencio estava, quando da janela olhava o nada, pensava e repensava o passado, vivia o presente e percebia que “vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda” (EVARISTO, 2017, p. 110). Este entre-lugar está sendo agora apresentado como trabalho científico, mas um dia poderá ser lido como uma carta aberta de um docente de LP que sente que sua formação é insuficiente para atender todas demandas que a Educação de Surdos apresenta, um pesquisador que percebe a urgência de se repensar as estruturas dos Cursos de Formação de Professores de LP, e um docente-pesquisador que acredita que para romper com a exclusão é necessário reestruturar o que chamamos de Inclusão.

As inquietações se materializaram em uma pesquisa empírica que buscou compreender se há, entre estudantes surdos, elementos comuns que comprometam o aprendizado de Língua Portuguesa, como segunda língua na Educação Inclusiva. Entendendo que este fenômeno não era apenas pedagógico, mas tinha nuances linguísticas e sociais, o pesquisador ousou valer da pesquisa narrativa para a coleta de dados junto aos estudantes e suas famílias, na desconfiança de que registros passados estariam vivos nas memórias das pessoas que participaram.

Desse modo, objetivou-se, de maneira específica, desvelar as vivências e experiências de mães ouvintes, em relação ao desenvolvimento linguístico de seus filhos surdos e descrever a percepção dos próprios estudantes surdos sobre seu aprendizado de LP, na Educação Inclusiva. Conforme foi apresentado na seção anterior, a partir das narrativas das mães, verificou-se que o desenvolvimento linguístico dos estudantes está relacionado a outros elementos: Identidade e Cultura; Práticas Médicas; Capacitismo; Processos Educativos e Luto.

Percebeu-se, também, na narrativa dos filhos, uma recorrência e convergência de elementos, que orbitam sua percepção acerca de sua relação com o aprendizado de LP: Identidade e Cultura; Práticas Médicas; Capacitismo; Processos Educativos e Desenvolvimento Linguístico. Assim, elegeram-se técnicas de Análise de Conteúdo para tratar e analisar os dados. Assim, percebeu-se que existem elementos comuns entre esses estudantes, pela recorrência com que determinados assuntos foram tratados nas narrativas.

A emersão das Unidades de Sentido, a partir da recorrência de palavras que são sinônimas ou expressam noções primárias de conceitos teóricos, permitiu verificar quais elementos são comuns na biografia dos participantes e a relação desses elementos com o aprendizado de LP como segunda língua. Assim, verificou-se o conceito com maior relevância nas narrativas foi “Processos Educativos”.

Isso ocorre tanto em resposta à pergunta gerativa quanto pela relevância do assunto para os participantes – no sentido de ainda ser um fenômeno em evidência. Os “Processos Educativos” e as subcategorias que orbitam esse universo são relevantes para essas famílias, porque o processo de inclusão é altamente descontextualizado. Os impasses percebidos nesta categoria são retroalimentados desde sua implantação.

Sabe-se que a forma apressada de implantação e operacionalização da inclusão no Brasil relegou à escola brasileira o papel de adaptar-se cotidianamente.

Esse adaptar-se é emaranhado de ações excludentes, pois inviabilizam que a escola inclusiva alcance seu objetivo, de dar acesso aos conhecimentos acumulados. Skliar (2013) aponta que a Educação Especial precisa passar por uma reflexão educativa.

À continuidade entre significado negativo da Educação Especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial. E propor uma análise educativa para a Educação Especial parece uma redundância. Entretanto, o uso reiterado do termo educação significa pôr em relevo uma necessidade específica já esboçada anteriormente: incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor. [...] A fronteira entre educação e Educação Especial constitui, desde esse ponto de vista, uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonha-se como fosse um tema sem importância. (SKLIAR, 2013, p. 11)

Essa necessidade é evidente e não é recente. Apesar de reflexões sempre propositivas e articuladas com os interesses dos grupos sociais, realizadas em âmbito acadêmico, as Políticas Educacionais caminham em sentido contrário e reforçam desigualdades, a partir de uma aparência pseudo-inclusiva. As políticas educacionais inclusivas foram desenvolvidas a partir de uma dinâmica de conciliação de classes, pois, embora populares, não superaram o caráter de focalização⁴⁷.

A pesquisa empírica também emergiu com a Unidade de Sentido, desenvolvimento linguístico, que, segundo Chomsky (1978), é inato aos seres humanos e ocorre por exposição, a qual está condicionada à decisão familiar. Entende-se, então, que a aquisição de uma língua está condicionada a fatores externos, como a composição de um ambiente linguístico compatível com o impedimento auditivo.

A afetividade que moveu o conceito de família, com a pós-modernidade, introduz aqui algo que não permite que conclusões prévias sejam dadas, que inviabiliza que uma defesa exclusiva seja feita, em relação à educação de surdos. Essa mesma afetividade permite afirmar que deve ser dado aos pais, toda

⁴⁷ Trata-se de políticas específicas que tem uma aparência de avanço, no entanto reforçam a pobreza, pois são feitas para poucos e não correspondem aos interesses concretos da classe trabalhadora, muito menos demonstram antagonismo em relação ao capital.

orientação possível acerca das condições linguísticas de seus filhos. Mais ainda que a medicina use de todos seus meios, para acolher as famílias⁴⁸ e as pessoas surdas.

Além disto, ficou evidente que o desenvolvimento linguístico dos estudantes está relacionado aos direcionamentos clínicos ou culturais, conduzidos pela família. Nesse sentido, a concomitância com um processo de luto psicológico, vivenciado pela família, pode ter certa influência na escolha desses direcionamentos. As consequências deste processo são imprevisíveis, mas sabe-se que há um debate paradoxal em relação as práticas médicas, em Estudos Surdos, sobretudo entre serem uma possibilidade ou uma colonização ouvintista, como aponta Skliar (1998). De fato, o afeto entre mãe e filho, família e filho, que decidirá os caminhos.

Os alcances desta pesquisa ultrapassam os objetivos traçados, pois, como afirmado por Riobaldo, em “Grandes Sertão: Veredas”: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1986, p. 86). O encontro com a teoria e as narrativas de estudantes surdos e suas famílias revela a semelhança e continuidade de desapontamentos com processos – escolares, assistenciais, psicológicos – vivenciados por esses participantes, moradores de regiões periféricas de Goiânia-GO.

Esse fato demonstra, em certa medida, o grau de generalidade dos resultados desta pesquisa. Em caderno de campo, registrou-se que, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia-GO – que é responsável pela coordenação pedagógica de escolas de ensino fundamental – atende, atualmente, mais de 60 estudantes surdos. Destes, nove permanecem sem atendimento de intérprete de Libras, sem mencionar o alcance e efetividade dos demais recursos de acessibilidade - AEE e salas de recursos – e os estudantes matriculados em escolas estaduais.

Assim, compreende-se a necessidade e urgência em refletir acerca da operacionalidade da Educação Inclusiva, de modo a fortalecer um debate teórico que descreva os avanços e aponte os desafios do processo de inclusão escolar de estudantes com surdez. Desse modo, compor um referencial teórico conciso e que demonstre a realidade, mesmo que se afaste o grau de ineditismo das pesquisas acadêmicas, como é o caso desta pesquisa.

⁴⁸ Aqui, refere-se, exclusivamente, ao atendimento de apoio psicológico e adoção do protocolo SPIKES (SOUZA, 2017) para o repasse do diagnóstico de surdez.

Conforme nos aponta Boto (2017, p. 322), “[...] os verdadeiros progressos das ciências não se limitam a avançar para frente; consistem também em estender-se em torno do mesmo ponto, em reunir um número cada vez maior de verdades encontradas”. Nesse sentido, este trabalho descreve muito sutilmente um fenômeno linguístico, social e pedagógico, protagonizado por estudantes surdos e como cenário à Educação Inclusiva.

É linguístico pois trata sobre o desenvolvimento e funcionamento da comunicação dos estudantes, ou seja, a linguagem em uso e sua aproximação com a educação. É social porque trata especificamente de estigmas, preconceitos e desafios que ocorrem nos mais diversos meios sociais, inclusive na escola. É pedagógico pois reflete os limites da educação escolar, em superar as desigualdades de aprendizado por meio de técnicas, didáticas e metodologias de ensino.

Portanto, este trabalho trata de um desafio recorrente, mas pouco estudado, da educação escolar que é o ensino de LP para estudantes surdos na Educação Especial. A pesquisa mostra-nos que o ensino de LP deve ser pensado como ensino de segunda língua e que, para isso, há a exigência de capacitação nesse sentido; por compreender que a fragmentação dos currículos vai de encontro ao que se espera dos cursos de formação de professores, nesse sentido seria válida a formação em contexto.

Há que se pensar também na composição de material específico, para educação de surdos, em especial para surdos que tenham conhecimento prévio de Libras. A pesquisa também demonstra que a participação da família nos processos educativos é significativa. Nesse sentido, a orientação às famílias sobre o serviço suplementar de AEE poderá ter uma maior adesão.

Pode-se perceber que, entre os elementos comuns, estão processos anteriores ao ingresso dos estudantes surdos na escola, como as intervenções clínicas e o luto familiar, por isso a interação entre família e escola é imprescindível. Os desdobramentos da pesquisa demonstraram também a dificuldade em se fazer pesquisas no campo da educação.

As reiteradas negativas de participantes podem demonstrar um descrédito das pesquisas e dos pesquisadores. Esta pesquisa teve parecer favorável para realização em dezembro de 2021, razão pela qual os primeiros contatos com as famílias se deram a partir de abril de 2022. No entanto, a realização das pesquisas

ocorreu apenas em junho de 2022. Nesse sentido, a pesquisa empírica no campo da educação, fora das escolas, mostrou-se um desafio, configurando-se como um limite da pesquisa.

Sobre esse assunto, a pesquisa narrativa demonstrou-se ser um excelente instrumento de coleta de dados e sua associação com as técnicas de análise de conteúdo permitiu uma análise objetiva dos dados. Por fim, importante ressaltar que não se esperava que esta pesquisa esgotasse todos os assuntos que orbitam a Educação de Surdos. No entanto, acredita-se que os esforços aqui empreendidos poderão contribuir como referencial teórico para reflexões futuras, em que reiteramos a necessidade de continuidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. C. **Categoria determinante na aquisição do Português (L2) escrito por surdos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALMEIDA, J. P. **As multifaces do patriarcado**: uma análise das relações de gênero entre famílias homoafetivas. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- AMÉRICO, L. A.; CARNIEL, F.; A. L. W. TAKAHASHI. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: o caso do Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, 2014.
- ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ASSIS, C. F. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social**: um estudo de caso em Mariana-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.
- AUTERMAN, B. L. **Structural Ableism**: Disability, institutionalized discrimination and danied citizenship. Proquest. 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é? Como se faz? 50ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLUGI, U.; O'GRADY, L.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, M.; VAN HOEK, K.; CORINA, D. Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children. *In*: VOLTERRA, V.; ERTING, C. (Eds.). **From gesture to language in hearing children**. Nova York: Springer Verlag, 1989.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. UFMG. Belo Horizonte, 1998.
- BOTO, C. **Instrução Pública e Projeto Civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Pualo: Unesp Digital, 2017.
- BOURDIEU, P. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-64.
- BRASIL. Lei nº 9.656 de 27 de dezembro de 2018. **Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2018.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Brasil Acessível**: programa brasileiro de acessibilidade urbana. Ministério das Cidades. Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2007a.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2010.
BRASIL. Lei nº 7.853/89. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRITO, M. S. **O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista – RO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAHALIL, Y. S. **Constituição** (Org.). Código do Processo Civil. 5.ed. São Paulo: RT, 2003.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAVALCANTI, A. K. S., SAMCZUK, M. L.; BONDIM, T. E. O conceito psicanalítico do luto: uma perspectiva a partir de Freud e Klein. **Psicol inf.**, São Paulo, v.17, n.17, p. 85-105, dez., 2013.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras**, Vol. 3. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23. Maringá, 2018

CERTAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERVONI, L R. **O perfil do professor interlocutor de Libras/Língua Portuguesa em escolas estaduais de um cidade do interior paulista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2018.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coleção Stvivism. 2ª ed. Coimbra: STVDIVM, 1978.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3 ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiências e Investigación. In: LARROSA, J., ARNAUS, R.; FERRER, V. (Org.). **Déjame que te cuento**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-60.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, 49(2): 481-491, 2010.

Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2005.

DEMAMBRO, T. S. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos: atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo**. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectivas, 1973.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, E. A. M. **Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, 2014. p. 51-69.

FERREIRA, A. C. A. X. **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artme, 2004.

FONSECA, P. R. G. **Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

FRANCO, M. C.; MARANI, V. H. Corpo, relações étnico-raciais e currículo: Incursões iniciais pela educação física na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Goiânia, v. 9, n. 3, p. 329-348, 2020.

FREITAS, L. A. G. **A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 28, n.1, p. 13-34, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p.13-67.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para Conhecer: Aquisição da linguagem**. Editora Contexto: São Paulo, 2014.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

JUCÁ, V. As políticas de Saúde Mental infante juvenil no Brasil: a construção de uma rede de atenção psicossocial sensível às especificidades da infância e da adolescência. **Embormal**, Fortaleza, v. 10, n. 19, p. 85-100, 2019.

KATO, M. A. A contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de l2. **Trab. Linguística Aplicada**, Campinas, n. 44, v. 2, p. 185-199, 2005.

LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução de Ferreira Netto. **The Journal of Narrative and Life History**, Pennsylvania, v. 7, n. 1 - 4, p. 395-415, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 1. P. 20-28, 2002.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Tratado de direito de família**: origem e evolução do casamento. Curitiba: Editora Juruá, 1999.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos Fundamentais de Neurociência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LILLO-MARTIN, D. Chomsky and Signed Languages. *In*: ALLOT, N.; LOHNDAL, T.; REY, G. (Ed.). **Chapter for the Wiley**: Blackwell Companion to Chomsky. Connecticut: University of Connecticut Press, 2020.

LIMA, E. B.; FERREIRA, S. D. M.; LOPES, P. H. Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188

LURIA, A. R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: USP, 1981.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, v.10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

MORZARIA, S.; WESTERBERG, B. D.; KOZAK, F. K. Systematic review of the etiology of bilateral sensorineural hearing loss in children. **Int J Pediatr Otorhinolaryngol**, v. 68, n. 9, sep., p. 1193-1198, 2004.

NEVES, M. S. História e Memória: os jogos da memória. *In*: MATTOS, I. R. (Org.). **Ler e escrever para contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PETRELLI, R. **Fenomenologia**: teoria, método e prática. Goiânia: PUC, 2004.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTASIO, C. A. B. **Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos**: o que revelam as pesquisas. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva, 2ª Ed. Lisboa, 1998.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 35, p. 308-327, 2007.

REIS, M. B. F. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente**: uma interface possível. 2013. Tese (Doutorado em Ciências em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Aspectos linguísticos da Libras**. IESD Brasil. Curitiba, 2011.

RODRIGUES, P. **Surdez infantil**: rastreo e perspectivas médicas. Cidade do Porto, 2001.

ROPOLI, E.A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010

ROSA, J. G. L **Como mudam as políticas públicas**: a dinâmica das coalizões na Política Educacional de Educação Especial no Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis (2015)

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTANA, A. A. O. Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez. **Síntese**, Campinas, v. 9, p. 369-379, 2004.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**: ensaio sobre a dependência cultural. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, J. R. **Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita em contexto inclusivo**: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SAVIANI, D. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. Campinas. Autores associados, 2019.

SAWAIA, B. Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistic**, v. 10, p. 209-230, 1972.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, A. B. **Literatura em Libras e educação literária de surdos**: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, A. B., BODART, C. M. Reflexões sobre materiais didáticos para alunos surdos: Roma Antiga em Libras. **Signótica**, Goiânia, v. 33, 2021.

SILVA, B. F., SOUZA C. S. M., MELO, K. A. O atendimento educacional especializado oferecido no CAS: parâmetros para a escola regular. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020.

SILVA, C. E. **História e desenvolvimento do conceito de família**. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, C. A. R. A. **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009**: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. P. R. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana**: nos trilhos da História. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 105-135.

SKINER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1970.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. São Paulo: Mediação, 2013.

SOARES, L. A. A. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivofuncional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. 2018. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOLE, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

SOUZA, F. H. **A comunicação de más notícias**: análise do treinamento de habilidades para profissionais de saúde. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

SOUZA, W. C. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, medicina e educação**: encontros e desencontros. Dourados: Editora UFGD, 2014.

SOUZA, W. C. Formação em contexto dos professores de educação física. **Humanidades e Inovação**, Palmas, n. 5, v. 1, p. 219-228, 2018.

SOUZA, W. C.; ZUCHERATO, B. Educação Inclusiva: reflexões sobre saberes e práticas da organização escolar em foco. **Panorâmica**, Barra das Garças, v. 1, ed. Especial, 2020.

STELLING, E.P. Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. **Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 42, 2014.

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo**. Coleção Letras LIBRAS. Florianópolis: UFSC, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 a edição Papyrus, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. Tradução de Dantas, H. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WIEVIORKA, M. **A Diferença**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

WITCHES, P. H.; ZILIO, V. M. Ambiente linguístico em educação de surdos. **ReVEL**, Porto Alegre, edição especial, n. 15, 2018.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **O portal dos Psicólogos**, Florianópolis, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PERGUNTAS GERATIVAS DE NARRATIVAS

1 DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES COM SURDEZ

1.1. Apresentação

“Por gentileza, gostaria que você se apresentasse dizendo seu nome, idade e a escola em que estuda.”

1.2. Questão gerativa de narrativa

Gostaria que me contasse um pouco de sua história, sobre suas experiências com sua família e com a escola. Seria interessante, que você começasse pelo seu nascimento, em seguida sobre suas lembranças de infância e, então, passasse a contar todas as coisas que aconteceram até os dias de hoje. Você pode detalhar da maneira que quiser e contar sobre suas experiências externas à escola, com outras pessoas surdas e os colegas da escola. Você pode usar a língua que se sentir mais confortável para repassar essas informações.

2 DIRECIONADAS AOS PAIS OU PESSOA QUE OS REPRESENTA (LEGAL OU AFETIVAMENTE)

2.1. Apresentação

“Por gentileza, gostaria que você se apresentasse dizendo seu nome, idade e profissão.”

2.2. Questão gerativa de narrativa

Gostaria que me contasse sua história, enquanto mãe/pai/tutor de um(a) filho(a) com surdez. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelos relatos de sua gravidez, contando como foi saber que estava esperando um(a) filho(a), em seguida sobre a descoberta da perda auditiva de seu/sua filho(a) e, então, passar a contar suas experiências uma após a outra, até os dias de hoje. Você pode levar o tempo que achar necessário para isso, podendo detalhar o que considerar importante, tudo que você disser vai contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa⁴⁹.

⁴⁹ Caso o representante familiar não seja o pai ou mãe será feita a seguinte pergunta: Gostaria que me contasse sua história, enquanto mãe/pai/tutor de um(a) filho(a) com surdez. A melhor maneira de fazer isso seria você contar suas experiências uma após a outra, até os dias de hoje. Você pode levar o tempo que achar necessário para isso, podendo detalhar o que considerar importante, tudo que você disser vai contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa.